

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix- Travail-Patrie

\*\*\*\*\*

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES, SOCIALES  
ET EDUCATIVES

\*\*\*\*\*

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

\*\*\*\*\*

FACULTE DES SCIENCES DE L'EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMERO

Peace-Work-Fatherland

\*\*\*\*\*

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

\*\*\*\*\*

THE FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

POSTGRADUATE SCHOOL FOR THE SOCIAL AND  
EDUCATIONAL SCIENCES

\*\*\*\*\*

DOCTORAL UNITY OF RESEARCH AND TRAINING  
IN SCIENCES OF EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

\*\*\*\*\*

THE FACULTY OF EDUCATION

\*\*\*\*\*

DEPARTMENT OF CURRICULA AND EVALUATION

**TRANSPPOSITION CURRICULAIRE ET TRANSFERT DES  
ACQUIS DE FORMATION EN LANGUE ET CULTURE  
NATIONALE CHEZ LES ELEVES- MAITRES DE L'ENIEG  
BILINGUE DE YAOUNDE**

Mémoire de MASTER en Curricula et Evaluation soutenu le 11 Juillet 2024

**Spécialité : Développeur et Evalueur des Curricula**

Par

**TCHOPMOU KOUEMENE Orlaine Syntya**

*Titulaire d'une licence en Langues Et Cultures Camerounaises*

21V3449



**JURY :**

**Président :**

**BIKOI Félix Nicodème, Pr**

**Rapporteur :**

**CHAFFI Cyrille Ivan, MC**

**Examineur :**

**NDJOMBOCK Joseph  
Roger, CC**

**A**

**MES PARENTS**

**Mr KOUEMENE NGOUPEYI Gobert  
&  
Mme MENDENG Angèle Téclaire**

## REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire est un long processus dont l'aboutissement est l'obtention du Master II. Durant la réalisation de ce travail nous avons bénéficié de l'apport significatif de plusieurs personnes à qui nous exprimons notre profonde gratitude. Ces remerciements vont à l'endroit :

- De notre directeur de mémoire, Pr CHAFFI Cyrille Yvan, qui nous a vraiment marqué par sa disponibilité et l'amour du travail bien fait. Il a su répondre à nos interrogations, préciser nos pensées par ses conseils ;
- Au chef de département de Curricula et Évaluation, Pr Maingari Daouda et à tous les enseignants dudit département pour leur encadrement durant notre formation, leur documentation, leurs cours et leurs appuis multiformes ;
- Au Docteur Matouwé Anne pour ses précieux conseils et pour la documentation mise à notre disposition ;
- A tout le personnel enseignant de l'ENIEG Bilingue de Nlongkak pour les informations mises à notre disposition et les investigations menées dans le but de nous aider à atteindre notre objectif ;
- Aux camarades de promotion avec qui nous avons régulièrement échangé tout au long des différentes phases de ce travail ;
- À nos frères, sœurs et amis qui n'ont cessé de nous encourager tout au long de la production de ce travail scientifique ;
- Enfin à tous ceux qui m'ont soutenu et qui n'ont pas pu être cités, qu'ils trouvent ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

## LISTE DES ABBREVIATIONS

**A** : Acquis

**A<sup>+</sup>** : Expert

**BEPC** : Brevet d'Etude du Premier Cycle

**CAF** : Centre d'Alphabétisation Fonctionnelle

**CAPIEMP** : Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs des Écoles Maternelles et Primaires

**DLCC** : Département de Langue et Culture Camerounaise

**ECA** : En Cours d'Acquisition

**ENIEG** : Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général

**LCN** : Langues et Cultures Nationales

**NA** : Non Acquis

**ONU** : Organisation des Nations Unies

**PAREC** : Programme d'Appui à la Réforme de l'Education au Cameroun

**PENI** : Professeur des Ecoles Normales d'Instituteurs

**PROPELCA** : Projet de Recherche Opérationnel pour l'Enseignement des Langues au Cameroun

**UNESCO**: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization

**UNICEF**: United Nations International Children's Emergency Fund

<b>LISTE DES TABLEAUX</b>
---------------------------

Tableau 1 : les facteurs principaux et secondaires influençant le transfert : Adaptation du Learning Transfer System Inventory de Holton, Chen et Naquin (2003) .....	44
Tableau 2: Synthèse des variables qui ont été étudiées dans des relations bivariées avec le transfert selon Devos et Dumay (2006).....	48
Tableau 3 : Tableau synoptique des variables, modalités, indicateurs et indices de l'hypothèse générale .....	68
Tableau 4: Identification des interviewés.....	71
Tableau 5 : Guide d'observation des pratiques de classe des élèves-maîtres lors des stages ..	75
Tableau 6: Grille d'analyse de contenu .....	78
Tableau 7: présentant des données issues de différentes observations .....	91
Tableau 8: Arbre thématique relatif aux contenus du curriculum.....	118
Tableau 9: Arbre thématique relatif aux pratiques pédagogiques .....	120
Tableau 10: Arbre thématique relatif au transfert de connaissance .....	129



## LISTE DES FIGURES

Figure 1 : processus de transposition curriculaire : des politiques éducatives à l'action éducatives (Jonnaert,2015 ; P54). .....	36
Figure 2: Modèle de Kirkpatrick.....	47

## RESUME

Les travaux abordant la transposition curriculaire, les apprentissages en général et les acquis de formation en particulier ne nous expliquent pas toujours comment les formés (élèves-maîtres) font pour développer les compétences professionnelles à l'issue de leur formation dans les ENIEG. À partir des approches de la transposition curriculaire et du transfert des connaissances, l'étude cherche à rendre compte, de l'impact de la transposition curriculaire sur le transfert des acquis de formation en LCN. Pour cela deux hypothèses furent formulées d'une part, l'influence de l'analyse des contenus sur le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres en LCN et d'autre part, l'impact des événements d'enseignement sur ce même transfert. L'étude a reposé sur un devis de recherche qualitatif faisant appel à la méthode des entretiens individuels, de type semi-directifs et des observations, comme techniques de collecte des données. Elle a concerné dix (10) enseignants de LCN sélectionnés via le choix raisonné dans l'Arrondissement de Yaoundé I (l'ENIEG Bilingue de Yaoundé). De plus, des observations ont également été faites lors des pratiques de classe en LCN des élèves-maîtres lors des stages pratiques et la phase pratique du CAPIEMP. Les données ont été ensuite analysées via l'analyse de contenu thématique. Les résultats obtenus révèlent que du point de vue de la transposition curriculaire, l'action de tout enseignant doit avoir pour fondement le curriculum. Il est considéré comme la « bible » de l'enseignant en ce qu'il regorge 90% des ressources dont un enseignant a besoin pour conduire à bien ses enseignements. Toutefois, sa compréhension n'est pas évidente chez tous les enseignants, ce qui rend son exploitation compliquée et donc impacte négativement les apprentissages. En LCN, les enseignants, en plus des problèmes liés à l'implémentation des langues et cultures nationales dans nos établissements scolaires, se heurtent aux contenus (savoirs), vastes et vagues ; l'absence d'une fiche pédagogique modèle. Sur le plan du transfert des acquis, les données issues des observations montrent que, bien que la volonté de faire mieux soit perceptible chez les enseignants et les élèves-maîtres, leurs prestations pédagogiques et didactiques ne sont pas toujours satisfaisantes. Ces résultats montrent que si l'analyse des contenus a une influence sur le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres en LCN, il n'en est pas de même pour les événements d'enseignement. Ils suggèrent donc une réforme des politiques de recrutement, de formation et d'affectation des enseignants dans les établissements scolaires en plus d'accentuer les séminaires de renforcement des capacités des enseignants à l'utilisation des curricula.

**Mots clés :** *transposition curriculaire, transfert des acquis, langues et cultures nationale*

**ABSTACT**

Work addressing curricular transposition, learning in general and training outcomes in particular do not always explain to us how trainees (student teachers) go about developing professional skills at the end of their training in ENIEGs. Based on the approaches of curricular transposition and knowledge transfer, the study seeks to account, on the one hand, of the influence of content analysis on the transfer of training achievements of student teachers in LCN and on the other hand, the impact of teaching events on this same transfer. The study was based on a qualitative research design using the method of individual, semi-structured interviews and observations as data collection techniques. It involved ten (10) LCN teachers selected via reasoned choice in the Yaoundé I District (ENIEG Bilingue de Yaoundé). In addition, observations were also made during the LCN class practices of the student teachers during the practical internships and the practical phase of CAPIEMP. The data was then analyzed via thematic content analysis. The results obtained reveal that from the point of view of curricular transposition, the action of any teacher must be based on the curriculum. It is considered the teacher's "bible" in that it contains 90% of the resources that a teacher needs to successfully carry out their teaching. However, its understanding is not easy for all teachers, which makes its use complicated and therefore negatively impacts learning. In LCN, teachers, in addition to the existential problems linked to the implementation of national languages and cultures in our schools, come up against content (knowledge), which is vast and vague; the absence of a model educational sheet. In terms of the transfer of knowledge, the data from observations show that, although the desire to do better is perceptible among teachers and student teachers, their pedagogical-didactic performances are not always satisfactory. These results show that if content analysis has an influence on the transfer of student teachers' training skills to LCN, the same is not true for teaching events. They therefore suggest a reform of policies for recruiting, training and assigning teachers to schools in addition to emphasizing seminars to strengthen teachers' capacities in the use of curricula.

**Key words:** *curricular transposition, transfer of acquired knowledge, national languages and cultur*



## INTRODUCTION

Dans sa politique de réforme du système éducatif, le Cameroun s'est engagé depuis 1995, dans les réformes des programmes scolaires. C'est ainsi qu'en 1996, dans sa constitution en son article 3 alinéa 3, il prend officiellement l'engagement de protéger et de promouvoir les langues et cultures nationales (LCN) à travers le secteur éducatif « *la République du Cameroun œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales* ». Cette volonté s'est entérinée avec la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998 qui en son article 5, alinéa 1 dit : « *l'éducation a pour objectif : la formation d'un citoyen enraciné dans sa culture mais ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* ». L'intégration et la mise en œuvre des Langues et Cultures Nationales dans les programmes d'enseignement Normal secondaire remonte ainsi à 2014 avec l'entrée en vigueur des nouveaux programmes des ENIEG. L'école camerounaise doit être ancrée dans les acquis des cultures, les savoir-faire linguistiques, les technologies et les productions littéraires et artistiques endogènes. Les éléments culturels tels que les contes, les proverbes, les devinettes, les danses, les épopées, les comptines, les mythes, les légendes, les chansons, les danses vont trouver un autre cadre d'expression. La valorisation des cultures nationales en général permet d'ouvrir de nouvelles perspectives professionnelles aux finissants de l'enseignement secondaire et constitue un facteur de développement durable. Les réformes curriculaires de l'enseignement Maternel et Primaire de 2018 avec l'entrée en vigueur des nouveaux curricula du primaire conformément à l'approche par les Compétences impose un nouveau défi dans le processus enseignement/apprentissage de la part de l'élève et surtout de l'enseignant. La maîtrise et l'exploitation efficace et efficiente du curriculum devient ainsi une priorité de tous les enseignants. Le travail d'appropriation des curricula par l'enseignant implique des capacités cognitives de compréhension et de modification des savoirs curriculaires, pour les rendre accessibles aux apprenants. Comment garder son efficacité dans ses pratiques pédagogiques et didactiques si on éprouve des difficultés à saisir et à exploiter les curricula ?

La présente étude se fonde sur le constat selon lequel les enseignants des écoles maternelles, primaires, normales et surtout les élèves-maîtres en stage dans les différentes écoles d'application éprouvent d'énormes difficultés à préparer et enseigner les leçons de langues et cultures nationales. Ces difficultés se situent aux triples plans : épistémologique (liée aux contenus ou aux savoirs et savoir-faire), linguistique (liée à la diversité des apprenants et donc celles des langues et cultures nationales) et méthodologiques (liées à la démarche

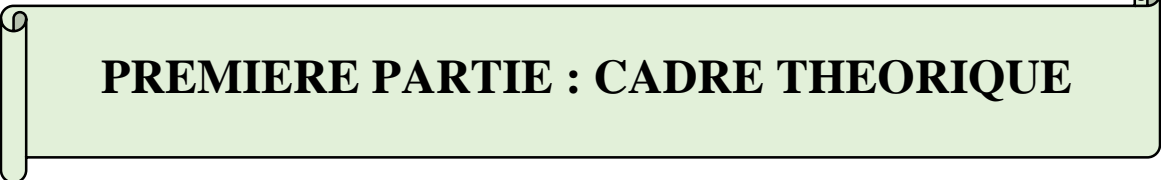
d'enseignement propre ou spécifique à cette discipline). La littérature scientifique identifie un nombre de facteurs explicatifs parmi lesquels la diversité linguistique, la non maîtrise de plusieurs langues et cultures nationales par les enseignants qui les dispensent, les formations inopérantes, le déphasage qui existe entre les prescriptions du curriculum et la conduite efficiente d'une leçon/cours de didactique de langues et cultures nationales, le manque ou l'insuffisance de manuels didactiques et d'auxiliaires pédagogiques etc. Ce déphasage comme l'avait remarqué Matouwé (2020, p.3) : « *Les curricula d'ENIEG 2013-2014 ont un souci de cohérence d'adaptation vu l'approche mis en exergue dans les établissements qui est l'APC* » lui a valu le qualificatif de « *curricula à vocation adéquatationiste* » (Matouwé, 2020). Bien que ces curricula contiennent presque tout ce donc un enseignant a besoin pour bien conduire ses enseignements, certains enseignants et surtout la majorité ignorent délibérément certains contenus et utilisent des démarches autres que celles que prescrit le curriculum. Ce déphasage ne constitue-t-il pas un biais dans le transfert de connaissances chez les futurs enseignants du primaire ? Comment réussir son enseignement alors même qu'on éprouve des difficultés à saisir, exploiter et transformer des contenus curriculaires ?

C'est dans l'optique de trouver des éléments de compréhension à ces multiples inquiétudes que nous nous sommes engagés dans cette recherche en l'inscrivant dans une double approche curriculaire et didactique. La dimension curriculaire est portée par les conceptions de la transposition curriculaire de Jonnaert (2012, 2015), proche de ce que Chevallard (1985) dans le cadre des didactiques des disciplines, a qualifié de « transposition didactique » et qui repose sur les modifications que subissent les politiques éducatives jusqu'à leurs adaptations à travers les démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe (Perrenoud, 1998). La dimension didactique est marquée par le modèle théorique du transfert des acquis de Tardif et Meirieu (1996). Ceux-ci considèrent le transfert comme un mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser des connaissances acquises antérieurement dans un nouveau contexte. Il s'agit là d'un processus qui selon Tardif (1996) n'est pas toujours spontané, car ne s'opère que si l'individu y a été préparé. Il peut se faire suivant une double orientation (horizontale et verticale) et se repose sur trois principaux palliés : le contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation. Ces modèles théoriques s'accordent sur le fait qu'une formation complète et efficace des formateurs et des enseignants devrait se fonder sur le triple plan épistémologique, linguistique et méthodologique. Ainsi afin de favoriser une meilleure adaptation des futurs enseignants aux réalités de leur contexte professionnel il faudrait que leur formation initiale soit excellente et ceci passe par une bonne

exploitation du curriculum (Jonnaert, 2015) et par conséquent, une meilleure transposition curriculaire. Les enseignants formés ne devraient donc pas dans ce cas éprouver des difficultés à transmettre des savoirs aux apprenants dans n'importe quelle discipline. Or, ceux-ci n'y parviennent pas, alors qu'ils sont supposés être outillés dans l'enseignement des disciplines en générale et en langues et cultures nationales en particulier.

Là repose la rupture épistémologique qui fonde cette activité heuristique et nous nous demandons en quoi la maîtrise d'un curriculum et son opérationnalisation détermineraient un transfert efficient des acquis aux apprenants. Autrement dit, cette étude pose le problème du transfert des acquis aux apprenants en convoquant la capacité pour les enseignants à saisir, exploiter, et opérer des modifications sur les savoirs afin de les rendre plus accessibles et digestes aux apprenants ; ce qui est connu dans la littérature scientifique sous le concept de transposition curriculaire. C'est ainsi que nous nous demandons quel serait l'impact de la transposition curriculaire sur le transfert des savoirs, savoir-faire et savoir-être aux apprenants ? C'est donc dans ce contexte d'exploitation rationnelle et efficiente des curricula pour une meilleure transposition curriculaire qu'au regard de toutes ces interrogations que nous nous sommes inscrits pour chercher à comprendre si la façon dont les curricula sont perçus et exploités n'impacte pas la façon dont les ressources en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être sont transférées aux apprenants.

Dès lors, notre étude s'organise en deux grandes parties : le cadre théorique et le cadre opératoire ; ayant chacune trois (03) chapitres. Le premier chapitre aborde la problématique de l'étude ainsi que le contexte dans lequel elle s'inscrit, y compris les objectifs de la recherche et la définition de certains concepts. Le deuxième chapitre présente l'état de la question sur la transposition curriculaire et le transfert des connaissances. Le troisième chapitre porte sur les approches de compréhension de la transposition curriculaire et le transfert des connaissances. Le cadre opératoire comprend le chapitre 4 qui présente la méthodologie dans laquelle s'inscrit l'étude. C'est dans ce cadre que sont spécifiquement explicités les variables et hypothèses de recherche, la technique d'échantillonnage et l'outil de collecte et d'analyse de données. Le cinquième chapitre fait état de la présentation et de l'analyse des résultats et le sixième, porte sur l'interprétation de ces résultats, et les suggestions.



**PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE**

## CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Le chapitre liminaire de notre étude est celui dans lequel sera exposé le problème de recherche. Pour le faire, il faut le situer dans un contexte opérationnel à travers des observations empiriques, et dans la littérature scientifique ou théorique via un état de la question. Ceci dans le but de formuler les questions, objectifs et hypothèses de recherche. Nous finirons ce chapitre en indiquant le but, les intérêts et la délimitation théorique et spatio-temporelle de notre étude.

### 1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU CHOIX DE L'ETUDE

Le constat général qui fonde notre étude insiste sur l'historique de l'enseignement des langues et cultures nationales, la mise en œuvre des curricula, des langues et cultures nationales.

#### 1.1.1. Historique de l'enseignement des langues et cultures nationales

Dans la politique de réforme du système éducatif, le Cameroun a tenu les états généraux de l'éducation de 1995 avec la participation des spécialistes des questions éducatives qui ont recommandé entre autres l'intégration des Langues et Cultures Nationales dans les programmes pour améliorer la qualité de l'éducation. C'est dans la constitution de 1996 que le Cameroun, a officiellement pris l'engagement dans la protection et la promotion des langues et cultures nationales (LCN) dans le secteur éducatif en son article 3 alinéa 3 qui stipule que : « *la République du Cameroun œuvre pour la protection et la promotion des langues nationales* ». Il apparaît clairement que la politique linguistique du Cameroun est celle de la promotion du bilinguisme officiel et des langues nationales dans le système éducatif et dans la vie sociale. Les études faites dans le cadre des langues parlées au Cameroun démontrent qu'il compte environ 248 langues locales à nos jours (Dieu et Breton 1993 ; Breton et Fohnung 1991). Grâce à cette mise en œuvre, le gouvernement s'est efforcé au fil du temps à instituer et introduire l'enseignement des langues et cultures nationales comme leviers d'un développement socio-économique local durable. Deux ans après la constitution du 18 janvier 1996, le gouvernement Camerounais adopte le 14 Avril 1998, la loi d'orientation de l'éducation où il définit clairement le type de citoyen à former en termes de finalités et de missions de l'éducation.

Conformément à l'une des finalités de la loi d'orientation de l'éducation, il est question de former un camerounais enraciné dans sa culture et ouvert au monde extérieur. Dans l'exécution de cette directive, le Cameroun s'est lancé dans un grand chantier de réforme des

programmes scolaires, avec l'introduction dans ces derniers des contenus et heures d'enseignement des langues et cultures nationales à tous les niveaux d'enseignement (Maternel, Primaire, secondaire et universitaire). En effet, chaque peuple, chaque pays s'identifie à travers ses langues et ses cultures locales. En tant que puissant levier de développement économique, social, culturel et technologique. La mise en œuvre des langues et cultures nationales dans et en dehors des salles de classe favorise conformément à la loi d'orientation de l'éducation, la formation des citoyens camerounais profondément enracinés dans la culture. L'opérationnalisation de cette mission de l'éducation est traduite par l'inscription de la discipline des Langues et Cultures Nationales (LCN) dans les différents curricula de formation et d'enseignement. Grâce au projet PROPELCA, l'enseignement des langues nationales a été effectif au Cameroun à partir 1981 et suivant quatre volets : « *le premier est consacré à la promotion du bilinguisme et les trois autres à la protection et à la promotion des langues locales au niveau de la maternelle, primaire et du secondaire* » (Tadadjeu et Mba, 1996). Le projet PROPELCA a mis en place une formation pour les enseignants qui a permis à ceux-ci de bénéficier des arcanes du métier. Partant du principe de base selon lequel la réussite de l'insertion des langues endogènes dans tout système éducatif nécessite une théorisation ou alors des modèles pour l'enseignement de ces langues : le trilinguisme extensif de Tadadjeu (1980), le quadrilinguisme de Tabi Manga (2000) et le modèle des trajectoires Bitjaa Kody (2012).

Au niveau du primaire et du secondaire, les Ministères de l'Education de Base (MINEDUB) et des Enseignements Secondaires (MINESEC) ont introduit dans tous les secteurs d'enseignement cette nouvelle discipline et particulièrement depuis l'année scolaire 2013/2014, dans les nouveaux curricula des écoles maternelles, primaires et les programmes de formation dans les Ecoles Normales d'Instituteur de l'Enseignement Général (ENIEG). Des observations plus structurées ont été faites à l'ENIEG Bilingue sis à Nlongkak au travers d'un guide d'entretien dont les thématiques principales étaient l'exploitation du curriculum ; les méthodes et les techniques utilisées pour faire acquérir des compétences professionnelles aux élèves-maîtres ainsi que les difficultés rencontrées dans l'enseignement de cette discipline.

Le curriculum, outil indispensable à toutes pratiques pédagogiques et didactiques, définit les compétences à développer, les stratégies d'enseignement et les ressources à acquérir en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. Il fournit également des informations sur la manière dont les enseignants peuvent organiser l'enseignement pour aider les apprenants à atteindre les objectifs. C'est aussi un outil d'élaboration et de planification des opérations d'enseignement et d'évaluation comme le précise De Landsheere (1979, p.65) en ces termes : « Un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend

la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels (y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants. ». Pour MILED (2005), le curriculum désigne « la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves ». Le premier défi de l'enseignant est l'appropriation ou la maîtrise de ces curricula. Depuis l'adoption et l'entrée en vigueur des nouveaux curricula de l'école primaire en 2018, des séminaires de renforcement des capacités des enseignants des écoles maternelles, primaires et normales, sont organisés chaque année par le PAREC (Programme d'Appui à la Réforme de l'Éducation au Cameroun) pour outiller ces enseignants à l'exploitation et l'utilisation de ces curricula. Au niveau de l'enseignement normal, le programme de formation des élèves-maîtres prévoit dans ses différentes disciplines, une discipline dénommée Didactique des Langues et Cultures Nationales (Did LCN) qui visent à outiller les futurs enseignants des Ecoles Maternelles et Primaires à l'enseignement des LCN.

### **1.1.2. Mis en œuvre des curricula : vers une transposition curriculaire**

L'enseignement de cette discipline nécessite non seulement des compétences de bases et professionnelles, mais bien plus des compétences sociales et culturelles de la part de l'enseignant pour une meilleure transposition didactique et curriculaire. La transposition curriculaire renvoie ici à l'ensemble des modifications que subit le curriculum de sa conception à son adaptation aux démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe. Elle obéit à une logique processuelle allant des finalités de l'éducation tel que formulées dans la loi d'orientation de 1998 à l'enseignement/apprentissage d'un contenu disciplinaire en contexte classe. Cette transposition didactique se situe comme le souligne Chevillard (1985), à deux niveaux : au niveau macro ou externe autrement qualifiée de transposition didactique externe et au niveau micro ou interne, qualifiée de transposition didactique interne. La transposition curriculaire est donc considérée selon Verret (1975) comme le processus de passage des politiques éducatives, à travers leurs multiples interprétations et transformations, jusqu'à la pratique pédagogique dans les salles de classe. Elle décrit ainsi les étapes successives des actions de conception des programmes éducatifs et leurs mis en œuvre effective dans les salles de classe. L'opérationnalisation des différentes finalités de l'éducation se traduit dans les curricula de formation par les différentes disciplines devant être enseignées. Ainsi l'inscription et l'enseignement d'une discipline telle que les langues et cultures nationales vise à former des

camerounais enracinés dans leurs cultures. Au niveau des ENIEG, cela se concrétise à travers la discipline dénommée Didactique des Langues et Cultures Nationales (DID LCN), qui se veut polyvalente et encyclopédique et exige un énorme travail à faire selon Matouwé et Mgbwa (2021). Il faudrait ici que les enseignants d'ENIEG parviennent à combler le fossé qui existe entre l'enseignement théorique et le savoir traditionnel. Ce qui revient à posséder des compétences linguistiques et culturelles variées en ce qui concerne cette discipline et sans lesquelles on ne saurait mieux la transmettre.

### **1.1.3. Mis en œuvre des Langues et Culturelles Nationales**

Dans un pays aux prises avec autant d'idiomes, les langues véhiculaires prennent une grande importance lorsque les locuteurs des différentes régions veulent communiquer entre eux. Parmi ces langues véhiculées nous avons les langues officielles que sont l'anglais, le français et les langues nationales. Le Cameroun est divisé en quatre grandes aires culturelles. Nous avons la zone fang-béti qui regroupe trois régions : le centre, le sud et l'Est et quatre pôles dialectaux (le pôle ewondo, eton-manguissa, bulu, et le pôle fang). Les formes d'écritures standardisées dans cette unité sont le bulu et l'ewondo. Dans la zone soudano-sahélienne nous avons l'Adamaoua, le Nord, l'Extrême Nord comme régions, les langues standardisées sont le fulfulde et le kanuri. La zone côtière regroupe les régions tels que : le Littoral et le Sud-Ouest. Dans cette partie du Cameroun les langues qui ont reçu un statut didactique sont le Douala et le Bassa 'a. Pour clore, nous avons la zone Grassfields qui regroupe le nord-ouest et l'ouest. Dans cette zone nous avons une multitude de langues à savoir : le Yemba, le Ghomala, le Ngomba, le Shupamen. Depuis l'avènement de la standardisation des langues nationales, le Cameroun a opté pour la mise en place de ces langues dans le système éducatif et ceci selon chaque aire linguistique, c'est ainsi qu'au centre nous retrouvons l'Ewondo.

Soucieux de la promotion de la culture nationale, un Département et Laboratoire de Langues et Cultures Camerounaises (DLCC) voit le jour à l'École Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé par arrêté N° 08/0223 MINESUP/DDES du 03 septembre 2008. La formation des élèves-professeurs de langues et cultures nationales et des élèves-maîtres dans les écoles normales d'instituteur est effective au Cameroun. L'enseignement des langues et culture nationale est ainsi introduit par le MINESEC dans les programmes de formation des élèves-maîtres dans les ENIEG, dès l'année scolaire 2013/2014. Cette innovation pédagogique implique selon Matouwé et Mgbwa (2021, p26) pour les enseignants formateurs, « *l'aménagement de l'ingénierie didactique des savoirs susceptible de favoriser l'enracinement culturel, de même que l'ouverture sur le monde.* ». Au regard de l'article 5, alinéa 1 de la loi



d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 avril 1998, « *l'éducation a pour objectif : la formation d'un citoyen enraciné dans sa culture mais ouvert au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun* » Ce qui implique pour les enseignants formateurs d'avoir des compétences suffisantes pour développer les savoirs et savoir-faire chez les élèves-professeurs et maîtres non seulement sur les disciplines fondamentales et d'épanouissement, mais aussi sur celles à fortes variantes « intégration nationale », afin qu'il puisse les transmettre aux plus jeunes. Cet objectif implique inéluctablement une réforme curriculaire aussi bien au niveau maternel et primaire, qu'au niveau universitaire. Ces nouveaux programmes d'études sont élaborés selon l'approche par les compétences. On pourrait penser que la décision d'opter pour le concept de compétence s'inscrit dans une perspective de réhabilitation du sujet apprenant.

L'école camerounaise doit être enracinée dans les acquis des cultures, les savoir-faire linguistiques, les technologies et les productions littéraires et artistiques endogènes. Les éléments culturels tels que les contes, les proverbes, les devinettes, les danses, les épopées, les comptines, les mythes, les légendes, les chansons, les danses vont trouver un autre cadre d'expression. La valorisation des cultures nationales en général permet d'ouvrir de nouvelles perspectives professionnelles aux finissants de l'enseignement secondaire et constitue un facteur de développement durable. Ainsi la discipline langue et culture nationale constitue une porte d'entrée de l'enfant dans son environnement immédiat, la langue maternelle lui permet de mieux comprendre et de maîtriser son milieu de vie et surtout de communiquer avec les autres membres de sa communauté. Cependant l'enseignement de cette discipline rencontre d'énormes difficultés parmi lesquelles, la diversité linguistique des élèves dans une salle de classe, le manque de ressources et la concurrence avec d'autres disciplines dans la mesure où cette discipline est considérée comme moins importante face aux autres disciplines. Manifi (2019) évoque également comme difficultés de l'enseignement de cette discipline, le manque ou l'insuffisance de manuels didactiques et d'auxiliaires pédagogiques s'expliquant par l'absence de manuels didactiques qui rend à l'évidence difficile l'élaboration des corpus pendant la préparation des leçons de LCN, étant donné que les éléments d'illustrations divers correspondant à des situations de vie ne sont pas toujours à la portée des enseignants. En outre nous avons la gestion complexe de la diversité linguistique et culturelle couplé à la non maîtrise de plusieurs langues et cultures nationales par les enseignants qui les dispensent.

La discipline langue et culture nationale est une discipline qui figure dans les curricula de formation de l'ENIEG et ceux du primaire à savoir de la maternel au niveau 3. La formation des élèves-maîtres est faite à deux niveaux ; elle comporte un volet théorique et un autre volet

pratique. Dans le volet théorique, ceux-ci acquièrent des notions sur la méthode et les différentes techniques à utiliser afin de mieux transmettre leurs compétences aux enfants du primaire. Dans le volet pratique, il s'agit d'un stage pratique qui les met face aux réalités du terrain. Nous constatons que pour la majorité des élèves-maîtres, cette discipline est une discipline très compliquée qui crée en eux une fuite, un refoulement ce qui peut s'affirmer comme un état d'insuffisance de compétence. Ainsi pourrait-on dire que ce refoulement provient du fait que ces élèves-maîtres n'assimilent pas le processus de transposition curriculaire ou alors cela pourrait découler d'un suivi médiocre au cours de leur formation.

#### **1.1.4. Observation des pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants des ENIEG**

L'utilisation des nouveaux curricula aussi bien au niveau primaire comme secondaire, nécessite au-delà de la maîtrise des ressources ou contenus d'apprentissage, la maîtrise non seulement de son approche conceptuelle et sa structure, mais aussi de sa démarche de mise en œuvre. Cela suppose une double compétence disciplinaire et méthodologique dans un contexte marqué par la pédagogie de l'intégration et donc le développement des compétences chez les apprenants. En effet, Roegiers (2006) considère l'APC comme une approche qui place l'élève dans une situation qui lui permet de saisir le sens et l'utilité de ce qu'il doit apprendre. La compétence qui est au centre de cette approche renvoie au savoir agir en situation (Roegiers, 2006). Cette approche est cependant exigeante en ce sens que sa réussite repose sur la mise en place et la mobilisation des ressources pédagogiques et didactiques. Former pour servir dans les écoles maternelles et primaires, l'élève-maître doit pouvoir se servir de ses connaissances de base en phonologie, en morphologie, en syntaxe, etc., pour préparer et conduire les activités d'enseignement et d'apprentissage dans plusieurs disciplines en général et en langues et cultures nationales en particulier. Une formation reposant sur cette approche aiderait l'élève-maître à mieux acquérir des compétences dans toutes les disciplines et donc en langues et cultures nationales. La mise en œuvre au niveau de l'enseignement normal par la « démarche de l'enseignement explicite repose fondamentalement sur la présentation et l'exploitation du modèle », l'APC permet de développer chez les élèves-maîtres, les compétences professionnelles à travers la réalisation des tâches concrètes et significatives tout en mettant l'accent sur l'acquisition de savoirs, savoir-faire et de savoir-être nécessaires à leur pratique professionnelle. Ainsi afin de favoriser une meilleure adaptation des futurs enseignants aux réalités de leur contexte professionnel il faudrait que leur formation initiale soit excellente

et ceci passe par une bonne exploitation du curriculum (Jonnaert, 2015) et par conséquent, une meilleure transposition curriculaire.

Une observation minutieuse des pratiques de classe des enseignants de langues et cultures nationales à l'ENIEG Bilingue de Yaoundé sis à Nlongkak, et dans quelques écoles primaires pilotes et d'application nous a permis de saisir à la fois les difficultés inhérentes à l'enseignement de la didactique des langues et cultures nationales et le déphasage qui existe entre les prescriptions du curriculum et la conduite efficiente d'une leçon/cours de didactique de langues et cultures nationales. En effet, Sur le plan des difficultés, nous avons observé que l'enseignement de cette discipline rencontre d'énormes difficultés parmi lesquelles, la diversité linguistique des élèves dans une salle de classe, le manque de ressources et la concurrence avec d'autres disciplines dans la mesure où cette discipline est considérée comme moins importante face aux autres disciplines. Manifi (2019) évoque également comme difficultés de l'enseignement de cette discipline, le manque ou l'insuffisance de manuels didactiques et d'auxiliaires pédagogiques s'expliquant par l'absence de manuels didactiques qui rend à l'évidence difficile l'élaboration des corpus pendant la préparation des leçons de LCN, étant donné que les éléments d'illustrations divers correspondant à des situations de vie ne sont pas toujours à la portée des enseignants. En outre nous avons la gestion complexe de la diversité linguistique et culturelle couplé à la non maîtrise de plusieurs langues et cultures nationales par les enseignants qui les dispensent. A l'ENIEG comme dans certaines écoles primaires, nous avons constaté que les enseignants de cette discipline et maitresses/maitres d'application sont pour la plupart originaire du Centre et ne possèdent pas suffisamment de connaissances dans les autres variantes et pôles linguistiques en dehors de la langue Ewondo, qui est l'une des variantes linguistiques du « Fang-Beti » (ALCAM, 2012) enseignée au centre. Ceci malgré la diversité culturelle et ethnique de leurs apprenants. Ceux des enseignants qui ne sont pas originaires de cette aire géographique ou culturelle et qui ne maîtrisent aucune des quatre variantes de ce pôle linguistique, évitent dans la majorité des cas, à dispenser les leçons de langues et culture nationale ou le font maladroitement. Car selon eux il serait plus facile d'enseigner cette discipline si l'on possède des compétences linguistiques et culturelles relatives aux aires géographiques représenté dans la salle de classe. Ces difficultés linguistiques, méthodologiques et épistémologiques ne rendent-elles pas difficile la planification et l'opérationnalisation des ressources en langues et culture nationale ? Comment peut-on mieux effectuer une transposition didactique/curriculaire alors même qu'on manque de ressources linguistiques, épistémologiques ou méthodologiques dans la matière qu'on est censé transmettre aux futurs enseignants ? Comment gérer la diversité ethnique/culturelle des

apprenants dans sa classe alors même qu'on dispose peu voire pas du tout de connaissance sur leurs différentes langues et cultures ?

Sur le plan du déphasage entre les prescriptions curriculaires et la pratique de classe, il nous a été donné d'observer comme l'avait remarqué Matouwé (2020, p.3) : « Les curricula d'ENIEG 2013-2014 ont un souci de cohérence d'adaptation vu l'approche mise en exergue dans les établissements qui est l'APC ». Elle a d'ailleurs qualifié les curricula d'ENIEG de « *curricula à vocation adéquationniste* » c'est-à-dire que les enseignants formés dans les ENIEG ne possèdent pas une prise de recul et d'analyse professionnelle qui leur est propre. Bien que ces curricula soient fondés sur les paradigmes socio-constructivistes et cognitivistes, et contiennent presque tout ce dont un enseignant a besoin pour bien conduire ses enseignements, certains enseignants et surtout la majorité ignorent délibérément certains contenus et utilisent des démarches autres que celles que prescrit le curriculum. Nous avons aussi constaté le décalage qui existe entre les curricula d'ENIEG et les curricula d'école maternelle et primaire. Ce décalage est basé sur l'année de publication des différents programmes ; à l'ENIEG les curricula utilisés sont ceux de l'année 2013-2014 tandis que dans les écoles primaires et maternelles il s'agit des nouveaux programmes publiés en 2018, ce qui ne cadre pas avec les conclusions de Matouwé (2020, p.5), pour qui, le type d'apprentissage doit être cerné à deux niveaux : d'abord à l'ENIEG, pour outiller, former à sa mise en œuvre ; puis à l'école primaire et maternelle pour appliquer. Sur le plan méthodologique, nous avons constaté que l'enseignement de cette discipline n'a pas une méthode qui lui est propre. Selon le guide d'enseignement de langue et culture nationale (édition 2019), cette discipline est enseignée suivant le modèle de l'enseignement des langues officielles (anglais et français). A l'ENIEG la démarche utilisée est celle participative qui requiert la participation active de l'élève, l'apport de son feedback (classe inversée) et l'approche documentaire. Ici, il est requis des élèves de participer individuellement, par pair, par groupe, par ranger. Cette méthode s'appelle « IPGR », qui signifie individuellement, par pair, par ranger, par groupe. Elle est mise en œuvre dans l'apprentissage des éléments de la langue. Pour ce qui est de la pédagogie inversée, les apprenants font des recherches documentaires et auprès des personnes ressources (parents, grands-parents, chefs de villages/quartiers, patriarches...) à la maison et rapportent les fruits de leurs recherches en classe le lendemain pour les partager avec les autres. Cette approche est prioritairement préconisée dans les classes multilingues et/ou multiculturelles. Comment former un futur enseignant sur la base des contenus qui sont en déphasage avec celui qu'il dispensera plus tard l'école maternelle ou primaire. Les réformes des programmes de la maternelle et du primaire ne devraient-elles pas être conjointes à celles des ENIEG ? Ce

déphasage ne constitue-t-il pas un biais dans le transfert de connaissances chez les futurs enseignants du primaire ? C'est donc dans ce contexte d'exploitation rationnelle et efficiente des curricula pour une meilleure transposition curriculaire qu'au regard de toutes ces interrogations que nous nous sommes inscrits pour chercher à comprendre si la façon dont les curricula sont conçus et exploités n'impacte pas la façon dont les ressources en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être sont transférées aux apprenants.

## **1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE RECHERCHE**

La présente étude se fonde sur le constat selon lequel les enseignants des écoles maternelles, primaires, normales et surtout les élèves-maîtres (ses) en stage dans les différentes écoles d'application éprouvent d'énormes difficultés à préparer et enseigner les leçons de langues et cultures nationales. Ces difficultés se situent aux triples plans : épistémologique (liée aux contenus ou aux savoirs et savoir-faire), linguistique (liée à la diversité des apprenants et donc celles des langues et cultures nationales) et méthodologiques (liées à la démarche d'enseignement propre ou spécifique à cette discipline). La littérature scientifique identifie un bon nombre de facteurs explicatifs parmi lesquels la diversité linguistique, la non maîtrise de plusieurs langues et cultures nationales par les enseignants qui les dispensent, les formations inopérantes, le déphasage qui existe entre les prescriptions du curriculum et la conduite efficiente d'une leçon/cours de didactique de langues et cultures nationales, le manque ou l'insuffisance de manuels didactiques et d'auxiliaires pédagogiques etc. Ceci rend à l'évidence difficile l'élaboration des corpus pendant la préparation des leçons de LCN, surtout que les éléments d'illustration divers correspondant à des situations de vie ne sont pas toujours à la portée des enseignants (Manifi, 2019), etc. Très peu de chercheurs didacticiens ou linguistiques se sont intéressés aux contenus curriculaires de cette discipline et ceux qui s'y sont même d'ailleurs penchés, se sont limités aux pôles et variantes linguistiques et autres ressources culturelles qui constituent les savoirs et savoir-faire à transmettre aux apprenants. Ces études ne sont pas allées loin pour questionner la façon dont ces contenus curriculaires devraient être exploités, déconstruits et reconstruits pour une meilleure acquisition par les apprenants.

En effet, les modèles explicatifs de la transposition curriculaire reposent sur les modifications que subissent les politiques éducatives jusqu'à leurs adaptations à travers les démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe. Ce processus de transposition est proche de la « transposition didactique », défini et conceptualisé par Chevallard (1985) dans le cadre des didactiques des disciplines. Le modèle de transposition didactique de Chevallard fournit des démarches transdisciplinaires destinées à modéliser le

processus de transformation que subit le savoir en passant de la sphère savante (savoir académique) à la sphère scolaire (savoir mis en œuvre dans des situations d'apprentissage) (Chemkhi, 2020). Allant dans le même sens, le modèle de la transposition curriculaire a été développé par Jonnaert (2015) pour désigner le processus de passage des politiques éducatives, à travers leurs multiples interprétations et transformations, jusqu'à la pratique pédagogique en contexte classe (Verret, 1975). Des courants (anglo-saxon ou franco-européen) et des cadres théoriques variés se côtoient, s'opposent et parfois se complètent. Ce concept de curriculum peut prendre des significations très différentes en fonction du courant dans lequel il est véhiculé. Keeves (1992) identifie trois niveaux curriculaires : le curriculum officiel (« *intended curriculum* »), le curriculum implanté dans la salle de classe (« *implemented curriculum* ») ou réel (Perrenoud, 1998) et le curriculum maîtrisé par les élèves (« *achieved curriculum* »). Ces trois niveaux de curriculum ont été repris par Jonnaert (2012) qui s'est également appuyé sur les travaux de Perrenoud. Il estime d'ailleurs que ces trois niveaux curriculaires constituent le processus d'élaboration d'un seul et unique curriculum dans lequel le passage d'un niveau à un autre nécessite un ensemble de transformation qu'il qualifie de « *transposition curriculaire* ». Ainsi pour mieux appréhender les différents mouvements transpositionnels d'un niveau à un autre nous pouvons passer par trois points :

- L'analyse des politiques éducatives qui passe par les missions et les objectifs de l'éducation ;
- L'analyse des contenus ou ressources d'enseignement à travers l'élaboration des familles de situations en tenant compte du référentiel de compétence et des différents savoirs à développer ;
- La planification des événements d'enseignement lors des pratiques de classe visant l'atteinte des objectifs pédagogiques.

Dans le processus de transposition curriculaire, l'enseignant intervient au deuxième et troisième niveau. Son travail consiste donc à analyser, interpréter, implémenter, enseigner et aider les apprenants à construire les connaissances et développer les compétences et dans une certaine mesure, le transfert des savoirs.

La notion de transfert ne fait pas également l'unanimité dans la littérature scientifique. Elle s'apparente à l'utilisation des connaissances construites dans un domaine particulier et son exploitation dans un autre contexte (Presseau, 2000). Le transfert dans ce sens repose sur un travail de mémoire. Gagné (1962) conçoit le transfert des apprentissages comme l'activation et l'application des connaissances antérieures dans la résolution des problèmes suivant deux orientations (transfert vertical et horizontal). Ceci n'étant pas un processus spontané (Tardif,

1996), il nécessite la compréhension des principes et concepts, la création des situations d'apprentissage qui reflètent le monde réel. Autrement dit, il devrait avoir une similarité entre les situations d'apprentissage et les principes et concepts enseignés en classe, car plus, il y'a de similitudes, plus le transfert devient facile (Tardif et Meirieu 1996). Ces deux auteurs ont pu théoriser le transfert et ont identifié trois phases qui ont cours dans le processus de transfert : la contextualisation qui permet de comprendre le sens d'un texte, la décontextualisation qui pousse l'apprenant à développer sa réflexion métacognitive et enfin la recontextualisation c'est-à-dire la réutilisation des connaissances dans un nouveau contexte. Ces deux concepts (transposition curriculaire et transfert des savoirs) s'appliquent sur toutes les disciplines et donc les langues et cultures nationales.

L'introduction et l'enseignement des langues et cultures nationales dans le système éducatif camerounais répond à la nécessité de formation des citoyens enracinés dans la culture camerounaise conformément à l'une des finalités de l'éducation. Cette introduction s'est faite de manière progressive sous l'impulsion de certains acteurs et auteurs qui promeuvent les langues nationales. C'est le cas du projet PROPELCA (1981) qui a lutté pour la promotion du bilinguisme mais surtout la promotion et la protection des langues locales à la maternelle, au primaire et au secondaire. Dans la même lancée, Tadadjeu (1980) avait lutté pour un trilinguisme extensif où il proposait l'utilisation des langues nationales comme medium de l'enseignement de toutes les disciplines scolaires à la SIL (élocution, lecture, écriture, calcul, dessin, histoire, géographie, sciences d'observation, etc.), et d'une partie de ces disciplines au CP et au CE1. Puis par une transition, les langues nationales devaient céder la place aux langues officielles pour l'enseignement de toutes les disciplines scolaires dans les classes supérieures du primaire. Tabi Manga propose en 2000 le modèle du quadrilinguisme qui préconise l'enseignement des langues nationales comme discipline en plus d'être une langue d'enseignement comme le français et l'anglais. Le modèle des trajectoires de Bitjaa Kody (2012) : Partant du principe universel qu'« on apprend dans toutes les langues », permettre à chaque langue officielle et à chaque langue nationale de progresser dans une atmosphère de complémentarité non conflictuelle. Ce modèle se révèle comme un dépassement des modèles précédents, en ce sens qu'il préconise que « *chaque langue (bien que tenue pour matière) soit enseignée dans la langue elle-même, sans recours à une autre langue, et ce de la classe maternelle à l'Université* ».

Ces approches conceptuelles de la transposition curriculaire définissent les niveaux (Keeves, 1992) et les différentes démarches de conception des curricula d'apprentissage et de formation (Chevallard, 1985 ; Perrenoud, 1998 et Jonnaert, 2012, 2015). Ces démarches

traduisent les moyens d'appropriation et d'exploitation de ces curricula, ce qui faciliterait la transmission des acquis et l'acquisition de ces derniers par les apprenants. Un meilleur transfert des acquis aux apprenants ou un meilleur développement des compétences professionnelles par les élèves-maîtres(ses) pendant et après leur formation serait tributaire de la maîtrise de la conception et l'exploitation des curricula. Autrement dit, L'utilisation des nouveaux curricula aussi bien au niveau primaire comme au secondaire, nécessite au-delà de la maîtrise des ressources ou contenus d'apprentissage, la maîtrise non seulement de son approche conceptuelle et sa structure, mais aussi sa démarche de mise en œuvre. Cela suppose une double compétence disciplinaire et méthodologique dans un contexte marqué par la pédagogie de l'intégration et donc le développement des compétences chez les apprenants. Cette approche au sens de Roegiers (2006) est exigeante dans la mesure où sa réussite repose sur la mise en place et la mobilisation des ressources pédagogiques et didactiques.

Former pour servir dans les écoles maternelles et primaires, l'élève-maître doit pouvoir se servir de ses connaissances de base en phonologie, en morphologie, en syntaxe, etc ; pour préparer et conduire les activités d'enseignement et d'apprentissage dans plusieurs disciplines en général et en langues et cultures nationales en particulier. Toutefois, à l'observation, ses élèves-maîtres (ses) et plus encore plusieurs enseignants titulaires des classes dans les écoles maternelles et primaires adoptent un comportement d'évitement dans la préparation et l'enseignement de cette discipline. Ils évoquent plusieurs raisons liées à ce refus : l'absence d'un modèle de fiche pédagogique propre à cette discipline, la non maîtrise des variantes linguistiques enseignées ou recommandées dans l'aire géographique où on est en service, l'appartenance ethnique diversifiée des apprenants, le manque des manuels scolaires de référence dans cette discipline, le difficile accès aux matériels didactiques pour la concrétisation des leçons etc. Plusieurs de ces motifs posent le problème d'opérationnalisation des contenus curriculaires ou comme le souligne la littérature scientifique, de « transposition curriculaire » (Jonnaert, 2015). Les modèles théoriques du curriculum et du transfert des compétences s'accordent sur le fait qu'une formation complète et efficace des formateurs et des enseignants devrait se fonder sur le triple plan épistémologique, linguistique et méthodologique. Ainsi afin de favoriser une meilleure adaptation des futurs enseignants aux réalités de leur contexte professionnel il faudrait que leur formation initiale soit excellente et ceci passe par une bonne exploitation du curriculum (Jonnaert, 2015) et par conséquent, une meilleure transposition curriculaire. Les enseignants formés ne devraient donc pas dans ce cas éprouver des difficultés à transmettre des savoirs aux apprenants dans n'importe quelle discipline. Or, ceux-ci n'y parviennent pas, alors qu'ils sont supposés être outillés dans l'enseignement des disciplines en



générale et en langues et cultures nationales en particulier. Là repose la rupture épistémologique qui fonde cette activité heuristique et nous nous demandons en quoi la maîtrise d'un curriculum et son opérationnalisation détermineraient un transfert efficient des acquis aux apprenants. Autrement dit, quel serait l'impact de la transposition curriculaire sur le transfert des savoirs, savoir-faire et savoirs-être aux apprenants ?

### **1.3- QUESTIONS DE RECHERCHE**

La question de recherche est un fil conducteur de la recherche car c'est elle qui oriente le chercheur. En principe son investigation a pour objet une réponse au problème de recherche.

#### **1.3.1. Question de recherche**

La question principale a été formulé comme il suit : Dans quelle mesure la transposition curriculaire impacte le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres en LCN ?

#### **1.3.2. Questions spécifiques (Q.S)**

**QSR1** : Dans quelle mesure l'analyse des contenus impacte sur le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres en LCN ?

**QSR2** : Comment les évènements d'enseignements peuvent-ils influencer sur le transfert des acquis de formation les élèves-maîtres en LCN ?

### **1.4. HYPOTHESES DE L'ETUDE**

L'hypothèse est une réponse provisoire à la question de recherche. Rossi (1997, p 28), affirme que : « l'hypothèse est une explication anticipée, une affirmation provisoire qui décrit ou explique un phénomène ». Cette affirmation de Rossi rejoint la nôtre car nous pensons qu'une mauvaise transposition curriculaire serait une des causes explicatives des difficultés que rencontrent les élèves-maîtres sur le terrain en ce qui concerne l'enseignement de la discipline langue et culture nationale.

#### **1.4.1. Hypothèse générale**

L'hypothèse générale est une réponse provisoire à la question générale. De ce fait notre hypothèse générale (HG) est : la transposition curriculaire impacte sur le transfert des acquis de formation en LCN chez les élèves-maitres.

### **1.4.2. Hypothèses spécifiques**

- L'analyse des contenus impacte le transfert des acquis de formation en LCN chez les élèves-maitres.
- Les évènements d'enseignements influencent sur le transfert des acquis de formation en LCN chez les élèves-maitres.

## **1.5. OBJECTIFS DE L'ETUDE**

Les objectifs d'une recherche représentent les intentions du chercheur à propos de l'étude. Ils donnent une indication à l'étude. Notre étude traite de la transposition curriculaire et du transfert des acquis professionnels en langue et culture nationale chez les élèves-maîtres de l'ENIEG Bilingue de Nlongkak.

### **1.5.1. Objectif général de l'étude**

Notre étude vise à examiner l'impact de la transposition curriculaire sur le transfert des acquis de formation professionnelle en LCN.

### **1.5.2. Objectifs spécifiques**

- Examiner l'impact de l'analyse des contenus sur le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres en LCN.
- Déterminer l'influence des évènements d'enseignements sur le transfert des acquis de formation les élèves-maîtres en LCN.

## **1.6. INTERET DE L'ETUDE**

L'intérêt renvoi ici à l'importance, aux avantages qu'apporte une étude. Dans ce sens notre étude regorge des intérêts psychologique, pédagogique, théorique et social.

### **1.6.1. Sur le plan psychologique**

L'intérêt du point de vue psychologique réside dans l'amélioration de la transposition curriculaire. Cette amélioration renforce chez les élèves-maîtres leurs confiances en eux et leur sentiment de compétence, ainsi en appliquant leurs compétences dans différents contextes, ils peuvent développer un sentiment d'accomplissement et de satisfaction personnelle, ce qui peut améliorer leur bien être psychologique.

### **1.6.2. Sur le plan pédagogique**

Le transfert des acquis est important pour l'élève-maître car il leur permet de mieux comprendre comment les compétences qu'ils acquièrent dans leur formation peuvent être transférées à d'autres domaines d'enseignement et à leur future carrière professionnelle. La transposition curriculaire permet aux élèves-maîtres de mieux cerner l'objectif à atteindre à la fin d'une leçon de langue et culture nationale.

### **1.6.3. Sur le plan théorique**

Notre étude permet de contribuer à la compréhension et au développement des théories de l'apprentissage. En comprenant comment les compétences peuvent être transférées d'un domaine à un autre, les chercheurs peuvent développer les modèles théoriques plus complets de l'apprentissage et de la cognition.

### **1.6.4. Sur le plan social**

La discipline langue et culture nationale permet aux apprenants de mieux interagir avec des personnes de cultures et de langues différentes et à promouvoir une meilleure compréhension interculturelle. Elle permet aussi de mieux comprendre les différentes cultures et langues présentes dans la société.

## **1.7. DELIMITATIONS DE L'ETUDE**

Délimiter une étude consiste à préciser les limites et les paramètres de l'étude afin d'en circonscrire le champ d'investigation. Il s'agit de la délimitation théorique, et spatio-temporelle.

### **1.7.1. Délimitation théorique**

La transposition curriculaire consiste à adapter les contenus de formation à un contexte différent. Elle prend en compte les différentes approches pédagogiques et les méthodes d'enseignement utilisées dans la formation en langue et culture nationale ainsi que leur influence sur le transfert des acquis. De plus l'analyse des pratiques professionnelles des élèves-maîtres, notamment leur capacité à intégrer les compétences linguistiques et culturelles acquises dans leur enseignement, est essentielle pour comprendre l'impact de leur formation sur leur pratique éducative.

### **1.7.2. Délimitation spatio-temporelle**

Le Cameroun, depuis 2014 a inséré dans les programmes scolaires la discipline langue et culture nationale et ceci dans tous les différents niveaux. Nous pensons, qu'il est grand temps de diagnostiquer les causes qui entravent au développement et à l'atteinte des objectifs fixés sur le plan éducatif. Cet objectif étant la formation de citoyens enracinés dans leur culture et ouvert au monde extérieur. Pour mieux observer ce phénomène, nous avons choisi l'ENIEG Bilingue sis à Nlongkak car celle-ci regorge d'une population dense et accessible à tous.

## **1.8. DEFINITION DES CONCEPTS**

### **1.8.1. Transposition curriculaire**

Transposition curriculaire est un processus complexe qui consiste à transformer les connaissances scientifiques en contenus d'enseignement en prenant en compte les caractéristiques des apprenants, les contextes d'enseignement, les finalités éducatives et les contraintes institutionnelles. Elle est essentielle dans la conception et la mise en œuvre des programmes d'études pour rendre les savoirs savants accessibles et pertinents pour les apprenants. En fait ce processus de transposition est proche de celle définie pour les didactiques des disciplines par Chevallard qu'est la transposition didactique. Elle est entendue comme un processus de transformation du savoir savant aux savoirs effectivement enseigné. Ainsi selon Verret (1975) la transposition curriculaire est le processus de passage des politiques éducatives, à travers leurs multiples interprétations et transformations, jusqu'à la pratique pédagogique dans les salles de classe.

Selon Keeves (1992) la transposition curriculaire est le passage du curriculum officiel jusqu'aux processus d'apprentissage. Et cela passe par trois niveaux de curriculum : le curriculum prescrit (finalités), le curriculum enseigné dans la salle de classe et le curriculum assimilé par les élèves. Il précise qu'il ne s'agit pas de trois curriculums différents mais bien d'un même curriculum, depuis sa définition officielle jusqu'aux apprentissages scolaires. Et c'est l'ensemble de ces modifications d'un curriculum à un autre qui constitue une transposition curriculaire. La transposition curriculaire décrit les étapes successives des actions du passeur de politiques éducatives qu'est un curriculum, comme les transformations qu'il leur fait subir (Jonnaert et Depover 2014). Il permet de poser un regard sur les différents processus qui modifient les politiques éducatives, depuis leurs énoncés, jusqu'à leur effet sur les pratiques pédagogiques.

Dans le cas de notre étude, la transposition curriculaire est l'ensemble des modifications que subissent des politiques éducatives, jusqu'à leurs adaptations à travers les démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe.

### **1.8.2. Transfert des acquis**

Le transfert quant à lui est défini comme « l'activation et l'application des connaissances antérieures dans de nouvelles situations et les nouvelles situations auxquelles elle fait référence concernent la résolution de problèmes ou la réalisation de tâches complexes » (Gagné, 1985). Le transfert fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (Tardif, 1999, p. 58). Presseau (2000, P.51) définit le transfert comme étant : « le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches ».

Le transfert des apprentissages est défini selon Schoeb, Courcy et Lauzier (2016) comme « l'application, ainsi que l'utilisation efficace et continue des connaissances/compétences développées à l'occasion de la formation par les apprenants à leur retour en poste » (P.227).

Pour Dunberry et Péchard (2007) le terme transfert des apprentissages désigne «la mise en application effective, pendant une certaine période de temps, des apprentissages en situation de travail » (p. 27). Roussel (2011) définit également le transfert des apprentissages en milieu organisationnel, mais d'une façon plus détaillée, comme étant : [...] *l'utilisation, par un individu, des connaissances, des savoirs et des habilités appris en formation, dans le cadre de contextes de travail comportant un certain degré de nouveauté, et ce, afin d'améliorer, de façon prioritaire, sa performance* (p. 30).

Frenay et Bédard (2011) considèrent pour leur part le transfert des apprentissages comme *la capacité qu'a un apprenant de résoudre de nouvelles situations en mobilisant les connaissances apprises antérieurement dans des situations différentes* (p. 127-128) dans la thèse p27. À l'opposé de Dunberry et Péchard (2007), les deux chercheurs ne limitent pas le transfert à la mobilisation des connaissances, mais mettent l'accent en plus, tout comme Roussel (2011), sur la mobilisation de stratégies, de dispositions et de capacités de traitement, pour réaliser une tâche particulière dans son contexte. C'est ce qu'ils appellent « les habiletés métacognitives » qui sont décrites par Roussel (2011) comme étant la résolution des problèmes par « l'autorégulation ». Hutchins et Leberman (2015) affirment que le transfert des

apprentissages signifie la généralisation et le maintien (la persistance) des connaissances et aptitudes (ou habiletés) d'une expérience d'apprentissage à un contexte approprié, ce qui rejoint le caractère de généralisation cité par Baldwin, Ford et Blume (2009) dans Dunberry et Péchard (2007) « le maintien des comportements appris pendant un certain temps et leur généralisation à des conditions de pratique ou contextes différents de ceux de la formation » (p. 27) et qui est en opposition avec les caractéristiques de particularité du transfert définies par Roussel (2011) et Frenay et Bédard (2011). D'après Roussel (2016), une évolution de la définition du transfert dépasse les caractéristiques de généralisation et de maintien dans le temps pour faire place à une vision plus large et plus adaptative et différenciée impliquant la variation de l'utilisation des apprentissages selon le contexte de travail.

De toutes ces définitions, nous retenons qu'il y a transfert des apprentissages lorsque l'apprenant utilise les connaissances et les habiletés acquises en formation dans un contexte précis, afin de résoudre une tâche ou une situation particulière. Il s'agit de l'application de l'apprentissage résultant de la formation, afin de répondre à un besoin prédéterminé par celle-ci.

### **1.8.3. Curriculum**

Étymologiquement, le terme curriculum a une origine latine et signifie « course de la vie ». Dans le champ de l'éducation, le concept de curriculum prend des significations différentes. Il adopte des dimensions et un empan variable en fonction du courant dans lequel il s'inscrit. Il peut n'être qu'un simple plan de cours synopsis ou au contraire l'ensemble des expériences planifiées pour la formation des personnes dans un système éducatif donné. Traditionnellement, dans le champ de l'éducation, on fixe les origines du concept de curriculum aux travaux de Bobbit (1918 et 1924) et de Dewey (1899 et 1902). Toutefois, pour De Landsheere (1992), la première formulation moderne d'une théorie du curriculum se situe dans les travaux de Tyler (1949). Tyler pose quatre questions à la base de tout développement curriculaire : Quelles sont les finalités éducatives de l'école ? Par quelles expériences éducatives peut-on atteindre ces finalités ? Comment développer ces expériences éducatives ? Comment vérifier si les résultats attendus sont atteints ?

Pour Taba (1962), un curriculum consiste simplement en un plan d'apprentissage. De Landsheere (1979, p. 65), pour sa part, met l'accent sur la planification des opérations d'élaboration et sur l'évaluation des résultats, deux notions qui commencent à susciter un intérêt particulier dans les milieux de l'éducation à partir des années soixante-dix : « Un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris l'évaluation), les matériels

(y compris les manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants.» Pour MILED, M. (2005), Dans son acception anglo-saxonne, « le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves ». Demeuse et Strauven (2006) considèrent qu'un curriculum consiste en un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir ; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation. Le curriculum offre une vision d'ensemble, planifiée, structurée et cohérente des directives pédagogiques selon lesquelles organiser et gérer l'apprentissage en fonction des résultats attendus.

Jonnaert et al. (2012) proposent une définition stabilisée, mieux, une clarification conceptuelle retenue par les chercheurs de l'ORE qui est la suivante « Un curriculum est un ensemble d'éléments à visée éducative qui, articulés entre eux permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'action pédagogiques et administratifs. Il est ancré dans les réalités historiques, sociales, linguistiques, politiques, économiques, religieuses, géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité ». D'après Demeuse et Strauven (2013), le curriculum consiste en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble des formations mais aussi à travers le fonctionnement habituel de l'organisation. Il renvoie au parcours de formation de l'étudiant. Il peut aussi renvoyer à la mise en forme pédagogique et didactique du projet d'une institution, selon l'approche curriculaire retenue.

Succinctement, un curriculum est l'ensemble des dispositifs (finalités, programmes, emplois du temps, matériels didactiques, méthodes pédagogiques, modes d'évaluation) qui, dans le système scolaire et universitaire, permet d'assurer la formation des apprenants.

#### **1.8.4. Programme d'étude**

Tyler (1949) considère le programme d'étude comme « un ensemble d'objectifs pédagogiques qui visent à guider l'action éducative en déterminant les connaissances, les habiletés et les attitudes à développer chez les élèves ». Selon Posner et Rudnitsky c'est « un plan d'enseignement qui comprend des objectifs éducatifs, des contenus d'enseignement, des méthodes d'enseignement, des évaluations et des ressources pour aider les élèves à atteindre les objectifs éducatifs ». D'après Develay (2015, p97) c'est : « le nombre d'unités d'enseignement

qu'un étudiant doit avoir validé pour l'obtention d'un diplôme ». Ainsi, le programme d'étude désigne des documents rendus disponibles par le pouvoir organisateur et qui définissent les finalités poursuivies, les contenus visés ainsi que les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation à privilégier.

Ainsi, il existe une différence entre le curriculum et le programme d'étude. Nous constatons que le curriculum est un cadre plus large qui guide l'ensemble du système éducatif, tandis que le programme d'étude est un plan spécifique qui guide l'enseignement et l'apprentissage au niveau de chaque classe ou niveau d'étude.

### **1.8.5. Langue nationale**

La langue est un concept introduit par F. de Saussure en 1916 pour désigner les caractéristiques communes à l'ensemble des langues naturelles (Doron et Parot, 1998). Elle est également l'ensemble des systèmes de signes verbaux communs à un groupe humain et s'apparente ici à la langue naturelle (expression qui s'applique à l'ensemble des systèmes de communication verbale historiquement élaborés par les groupes humains) et se distingue de la langue, cet organe charnu, mobile, situé dans la bouche et servant à la déglutition et à la parole. La parole quant à elle désigne les comportements concrets de mise en œuvre de la langue par un individu. C'est aussi l'utilisation du langage articulé dans la communication (Sillamy, 1998). La parole est aussi définie comme étant une production de significations sous forme de sons articulés.

La langue nationale est considérée comme propre à une nation ou un pays, une partie du pays et dont la définition exacte varie selon les pays. Dans certains pays, une langue peut avoir un statut de langue nationale reconnu par le gouvernement ou la loi. Au Cameroun ces langues sont généralement appelées : langues véhiculaires ; langues vernaculaires ; dialectes, patois, langues maternelles ; langues premières ; langues locales etc. Les langues nationales reflètent la nature sociale et combat la nature. Elles sont le reflet de sa personnalité. Les langues nationales sont la marque même de l'identité culturelle d'une nation. Elles doivent être les premières à être apprises par l'enfant, que ce soit à la maison ou à l'école. C'est pourquoi nuggi wa thongo'o place les langues africaines au sommet de la hiérarchie que les Africains devraient apprendre. En apprenant sa langue maternelle, l'enfant sera capable, plus tard d'acquérir d'autres langues.



### 1.8.6. Culture nationale

La culture est une notion polysémique dont la définition est fonction des auteurs. Etymologiquement, elle est d'origine latine qui fait référence à deux mots, « cultus » et « cultura », désignant respectivement le culte religieux et la cultivation des terres. Le lien entre culture et être humain (« cultura animi ») exprime la nécessité de cultiver l'esprit, l'âme, à l'image d'un champ fertile qu'on cultive pour qu'il soit productif. Selon Rizzi (2014 : 32), la culture est « la manière de vivre d'un groupe ». Il la considère comme un ensemble de représentations collectives partagées par les membres d'un groupe, transmises d'une génération à l'autre dans leur caractère symbolique et métamorphosable. C'est donc un ensemble de représentations par lesquelles on définit l'identité collective d'un peuple. C'est également ce qui est commun à un groupe d'individus et comme "ce qui le soude ». Ainsi, pour une institution internationale comme l'UNESCO (1982) : « Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels, matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts, les lettres et les sciences, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances ».

La culture pourrait également être appréhendée comme l'ensemble des situations, des valeurs, des acquisitions et des savoir-faire propres à une société humaine, ou encore le mode de vie d'un groupe.

La Culture nationale selon Dubois (1997) la culture nationale est un ensemble de valeurs, de pratiques et de représentations partagées par les membres d'une communauté nationale, qui leur permettent de se reconnaître comme appartenant à une même entité ». Ainsi dans la culture l'on retrouve les contes, danses, rites, repas qui sont tous propres à une communauté. Pour Anderson il s'agit d'un « ensemble de représentations symboliques qui permettent à une communauté de se penser comme un groupe distinct et homogène, doté d'une histoire commune et d'une identité partagée »

Ainsi la culture nationale pourrait être définie comme un ensemble de savoirs qui sont partagés par les habitants d'une nation. C'est aussi l'ensemble des cultures ethniques principalement construite avec les cultures ethniques majoritaires.

## CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE

La revue de la littérature sera organisée sur deux axes principaux présentant l'état de la question sur la transposition curriculaire et le transfert des acquis.

### **2.1. Conception anglo-saxon et franco-européenne de la transposition curriculaire**

Selon Lenoir (2006), le mot curriculum a été, jusqu'à ces dernières années d'un usage restreint dans les pays francophones alors qu'il est central en éducation dans les sphères anglophones plus précisément dans les départements de sociologie du curriculum au sein des universités anglo-saxonnes et nord-américaines. La recherche sur le curriculum est féconde dans cette sphère alors que dans les pays francophones elle fait rarement l'objet de recherche. C'est ainsi que les approches francophones et anglophones du concept de curriculum se manifestent sous la forme de deux courants avec des conceptions différentes.

#### **2.1.1. Le courant anglo-saxon**

Le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain offre au curriculum d'un système éducatif une vision qui dépasse largement celle des programmes d'études. D'Hainaut (1988) s'inscrit dans ce courant et définit le curriculum comme un plan d'action pédagogique beaucoup plus large qu'un programme d'enseignement. Dans la même lignée nous avons Tyler (1950) et Bobbit (1918) ; Tyler (1950) le définit comme un plan d'étude qui spécifie les objectifs éducatifs, les expériences d'apprentissages et les méthodes d'évaluation pour atteindre ces objectifs. Ce plan doit être conçu en fonction des besoins et des élèves, ainsi que des exigences de la société dans laquelle ils vivent. S'il est vrai qu'un curriculum comprend un certain nombre de programmes dans différents domaines d'apprentissage, il n'en demeure pas moins qu'il ne s'y substitue pas. Ainsi, le curriculum et les programmes d'études sont deux concepts différents. Selon leurs appréhensions le curriculum est situé en amont des programmes d'études. Jonnaert (2011) précise que le curriculum est constitué des finalités, des orientations à donner aux activités d'enseignement et d'apprentissage, des indications relatives à l'évaluation, au matériel didactique, aux manuels scolaires, des indications sur le régime pédagogiques, linguistiques et l'organisation de la formation des enseignants.

Dans cette perspective, le courant curriculaire anglo-saxon et nord-américain a le souci selon Lenoir (2006) de la fonctionnalité des apprentissages et place les élèves au centre des

apprentissages, d'où sa finalité est l'intégration sociale. La référence aux expériences de vie des apprenants y est très présente et l'influence du pragmatisme de Dewey y est toujours perceptible. En ce sens, le curriculum inscrit dans une société à un moment donné de son histoire, est imprégné de dimensions culturelles, sociales et historiques. Ainsi, bien qu'il soit un produit local, et donc peu exportable (Demeuse, 2013 ; Demeuse et Strauven, 2013), le curriculum reste cependant ouvert au monde, à travers les standards internationaux, auxquels il conforme ses programmes d'études. Le curriculum devient ainsi, un des moyens essentiels pour permettre à un système éducatif de s'adapter aux besoins en matière d'éducation et de formation d'une société, à un moment donné de son histoire.

### **2.1.2. Le courant franco-européen**

La littérature francophone ou franco-européenne propose une vision différente du concept curriculum. Ses précurseurs (Danvers, 1992 ; Jonnaert, 2008 ; Reuter, 2010) proposent une vision qui considère le curriculum comme étant un ensemble de programmes d'études construits sur des bases disciplinaires. Dans ce courant, la programmation didactique est consubstantielle au système d'enseignement et constitue un des traits importants de la forme scolaire, qui envisage la découverte progressive des contenus d'enseignement dans le cursus scolaire. Dans cette optique, le curriculum peut se définir comme l'ensemble des programmes disciplinaires. Il est pris pour « la programmation des contenus d'enseignement tout au long de la scolarité » (Reuter 2010, p.185). Le curriculum désigne alors selon Danvers (1992, p.68), « des contenus d'enseignement finalisés, subordonnés à des objectifs transmis méthodiquement ». Dans cette vision contemporaine, curriculum et programmes d'études se superposent, puisqu'ils semblent traiter prioritairement des savoirs, de matières et de disciplines scolaires, de contenus d'apprentissage, de leur programmation, de leur structuration et de leur organisation. Puisqu'un programme éducatif est aussi un curriculum cela signifie qu'un même système éducatif peut présenter autant de curriculums qu'il y a de disciplines scolaires. C'est ainsi que pour justifier leur position, Audigier, Tutiaux-Guillon et Haeberli (2008, p. 17) affirme que : *le terme curriculum a été retenu de préférence à ceux de programme ou de plan d'étude, afin de situer la réflexion dans une perspective large sur les savoirs scolaires, allant de leur définition à leur mise en œuvre et leur évaluation, ne réduisant pas nos interrogations aux seuls textes officiels strictement liés à telle ou telle discipline ou matière scolaire .*

Ce courant propose ainsi une organisation et une programmation des contenus d'apprentissage. Or, ce type de curriculum d'après (Jonnaert, 2015) semble centré sur la

transmission de contenus définis soit en termes de savoirs, d'objectifs ou de compétences dans les programmes d'études. Autrement dit, la perspective francophone semble rester attachée à une conception curriculaire qui se focalise sur la description d'objets d'apprentissage dans les programmes d'études, qu'il s'agisse de savoirs codifiés dans des objectifs opérationnels ou de compétences à développer dans des situations.

## 2.2. Curriculum et programme d'étude

Les définitions faites (Miled, 2005 ; Jonnaert et Ettayebi 2007 ; Demeuse et Strauven, 2013 ; etc.) du concept de curriculum indiquent qu'il est polysémique et dépend de chaque contexte dans lequel il a été élaboré. Dans certains contextes, le curriculum se confond au programme d'études, alors que dans d'autres, il est assez pertinent et unique. Le curriculum comme concept désigne les cours dispensés par les Universités ou par certaines écoles dans le cadre d'études ou de formation. Ce concept a eu ainsi du mal à s'implanter dans la sphère francophone où la notion de « *programme scolaire* », beaucoup plus usité le supplante souvent. Là-dessus certains auteurs (Perrenoud, 2004 ; Roegiers, 2011 ; Jonnaert, 2008 ; Jonnaert et al. 2009 ; Jonnaert et Ettayebi, 2009 ; Jonnaert, 2011 ; Jonnaert, 2012) affirment qu'on ne peut cependant réduire le curriculum au programme scolaire, alors que d'autres (Taba, 1962 ; Forquin, 1998) ne semblent pas établir de différence entre les deux concepts. Pour Forquin (1998), curriculum et programmes d'études renvoient à la même réalité. Il n'y a pas de différence entre les deux notions. D'ailleurs déclare Forquin (1998 p : 8), *Le curriculum est un programme d'études ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, un ensemble cohérent de contenus ou de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée*. Taba (1962) assimile le curriculum à un simple plan d'apprentissage, qui devrait permettre à l'enseignant ou au formateur, d'atteindre les objectifs de son enseignement. Dans cette logique, le curriculum privilégie la planification et la mise en œuvre de l'acte pédagogique.

A contrario, la notion de curriculum reste imprécise. Il y a toujours comme une confusion entre curriculum et programme d'études (Jonnaert, 2008). En effet, le curriculum est abordé dans certains contextes comme élément intégrant les programmes d'études. Il importe de comprendre jusqu'à quel point le curriculum diffère du programme d'études (Jonnaert, 2008). Le programme d'étude désigne d'après Develay (2015, p. 97), « *le nombre d'unités d'enseignement (généralement cours et travaux d'études) qu'un étudiant doit avoir validé pour l'obtention d'un diplôme* ». Il s'agit d'un document curriculaire qui peut renvoyer à des

référentiels de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage obligatoires ou facultatifs et d'orientations méthodologiques, de mode d'évaluation, qu'un pouvoir organisateur définit, afin d'atteindre les compétences fixées par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle. Ainsi, chaque programme d'études est élaboré en fonction des connaissances (le plus souvent) et des compétences (moins fréquemment) que l'impétrant devra avoir acquises au terme de sa formation. En ce sens, les programmes d'études fixent le niveau d'exigence au sein du curriculum à développer, permettant ainsi aux cadres d'opérer des choix possibles d'enseignements à valider.

Lorsque l'on envisage le développement d'un curriculum, l'élaboration des programmes d'études constitue le bon moment pour les développeurs de s'assurer, que l'organisation des différents enseignements sera optimale. Ainsi, ils devront s'entendre en équipe sur les objectifs pédagogiques du cursus (ou programme) et les compétences que les futurs diplômés auront à développer. Ce qui signifie que les planificateurs, en collaboration avec les membres de l'équipe pédagogique, doivent réfléchir ensemble pour produire un projet commun du cursus. Ce processus facilite la rédaction des programmes d'études, en ce sens que toutes les informations pertinentes sont obtenues pour y parvenir. Autrement dit, le processus curriculaire doit prendre en compte ces aspects du programme d'études, sans lesquels le curriculum reste sans saveur. Après avoir décrit quelques éléments constitutifs d'un programme d'études (contenus matières, les méthodes d'enseignement, le mode d'évaluation, etc.), il convient de montrer que le curriculum intègre des paramètres particuliers. Les travaux de Develay (2015) permettent ainsi de dénombrer dans un ordre croissant, huit composantes inhérentes à un curriculum cohérent. Il s'agit tour à tour des : finalités ; objectifs généraux ; contenus ; méthodes pédagogiques ; planification ; modes d'évaluation ; aides didactiques et pédagogiques ; aides formatives.

### **2.3. Le rapport d'inclusion hiérarchique**

Le courant anglo-saxon et le courant franco-européen ne traitent pas du curriculum dans une même logique. Tandis que l'un place le curriculum en amont des programmes d'étude, l'autre superpose les deux notions. Ceci dit l'une des deux perspectives n'exclut pas l'autre. Selon Jonnaert (2011) il serait judicieux de mettre les deux logiques en relation et d'en chercher une complémentarité au lieu de les opposer. C'est dans cette logique d'idée qu'il affirme : « *la dimension programmatique des contenus d'apprentissage des curriculums francophones européens complète certainement la vision humaniste et pragmatique du curriculum anglo-*

*saxon* ». C'est dire que l'une des deux perspectives n'exclut certainement pas l'autre. Pour ces auteurs (Jonnaert, 2008, 2011, 2015 ; Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009), la dimension programmatique des contenus d'apprentissage des curriculums franco-européens complète dans tous les cas, la vision humaniste et pragmatique du curriculum anglo-saxon. Dans cette perspective, il y a un rapport d'inclusion entre le curriculum et les programmes d'études. Un rapport d'inclusion hiérarchique semble dès lors, nécessaire pour situer le concept de curriculum par rapport à celui de programme d'études. D'où cette déclaration de Jonnaert (2011, p. 3) : *Le curriculum oriente l'action éducative dans un système éducatif. Les programmes d'étude définissent les contenus des apprentissages et des formations pour que les enseignants puissent mettre en application les orientations du curriculum dans leur salle de classe.*

C'est à l'intérieur de ce rapport que différentes fonctions du curriculum peuvent être mises en application. Lors d'une analyse de la littérature sur le concept de curriculum, des résultats des travaux effectués auprès des Ministères de l'éducation permettent aux chercheurs de la CUDC de définir cinq fonctions pour un curriculum :

- Définir les finalités et les grandes orientations en matière d'éducation et de formation pour un pays ou une région donnée ;
- *Opérationnaliser les plans d'actions pédagogiques et administratifs* au sein d'un système éducatif et mettre en place les mécanismes de contrôle et de régulation ;
- Assurer la cohérence du plan d'actions pédagogiques et des activités pédagogiques et didactiques par rapport aux finalités et aux orientations prescrites, et aussi celle du plan d'action administratif par rapport à ces orientations et ce plan d'actions pédagogique ;
- Permettre le développement et la formation des personnes en harmonie avec leur environnement social, historique, religieux, culturel, économique, géographique, linguistique et démographique ;
- Adapter le système éducatif autant par rapport à un projet sociétal local et actualisé en matière d'éducation, que par rapport à une ouverture de ses membres sur le monde », Jonnaert, Ettayebi et Defise (2009 : 41).

Autrement dit, le curriculum inclut nécessairement les programmes d'études, et non l'inverse. Ce rapport d'inclusion s'avère donc hiérarchique. Et c'est bien semble-t-il, à l'intérieur de ce rapport d'inclusion hiérarchique, qu'un lien peut être établi entre curriculum et programme d'études, et qu'une analyse de ce rapport peut être réalisée. Plus précisément, le rapport d'inclusion semble traduire inéluctablement une certaine cohérence, entre curriculum et programme d'études. Comme le précise Jonnaert (2008, p.5), un curriculum oriente les

programmes d'études dans leur organisation et les inclut dans sa propre structure. Il s'agit, parallèlement, d'assurer la cohérence inter programmes au sein du curriculum. Cependant, si un curriculum précis des cadres organisateurs curriculaires identiques pour tous les programmes d'études, chaque programme se bâtit à son tour dans le respect de la logique des objets d'apprentissage qui lui sont propres. Autrement dit, un curriculum agit comme un système complexe, avec un ensemble d'éléments dont les programmes d'études auxquels il ne peut se réduire.

L'analyse qui précède laisse comprendre que, pour aborder le cadrage d'un curriculum, il importe d'emprunter une démarche holistique. Car lorsqu'on l'envisage en termes de programme d'études, des contradictions émergent et au bout du compte, la tendance est à superposer les deux. En effet, une perspective systémique du cadrage curriculaire, proche de la perspective anglo-saxonne, s'impose aujourd'hui. En ce sens, une vision élargie du curriculum qui le différencie de plus en plus des plans et des programmes d'études (Braslavsky, 2001), s'impose progressivement à travers le monde. La complexité des processus de réforme des systèmes éducatifs ne permet plus de réduire un cadrage curriculaire à une simple refondation des programmes d'études. Ce qui revient à dire que le curriculum oriente l'action éducative dans un système éducatif, clarifie les finalités tandis que les programmes d'études définissent les contenus d'apprentissages et des formations pour que les enseignants puissent mettre en application les orientations du curriculum dans leur salle de classe. Ainsi le curriculum inclut nécessairement les programmes d'études.

#### **2.4. Types de curricula : Le curriculum officiel, réel, et le maîtrisé**

Selon Demeuse et Strauven (2013, p.15), le Curriculum prescrit désigne le curriculum « *tel qu'il est formulé explicitement dans les textes légaux et officiels.* » C'est un monde de textes et de représentations. Selon Perrenoud (1993) le curriculum formel contient : « *les lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des diverses filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents de travail qui prétendent assister ou régir l'action pédagogique* ». Encore appelé « curriculum formel » ou « curriculum officiel » ou bien « curriculum manifeste » (Jonnaert, 2011 ; Keeves, 1992). Ce premier type de curriculum intègre les différents parcours scolaires, les programmes d'études, ainsi que la détermination du temps alloué à chaque discipline scolaire (Demeuse et Strauven, 2013). Pour Perrenoud (1998) les adjectifs formel et prescrit sont deux mots complémentaires plutôt qu'antinomiques. C'est en ce sens qu'il affirme que le curriculum

est considéré comme prescrit parce qu'il possède un statut d'une norme, d'un devoir être. C'est aussi une programmation de l'expérience d'apprentissage des élèves, qui est organisée de manière planifiée et structurée en suivant des objectifs éducatifs spécifiques. Le curriculum est formel « au sens de la sociologie des organisations » en d'autres termes il structure les expériences formatrices des élèves. Le curriculum formel est un ensemble de programmes d'enseignement officiels qui définissent les objectifs éducatifs à atteindre les connaissances et compétences à acquérir pour chaque niveau scolaire. Il s'agit d'une structure qui organise les expériences formatrices des élèves en fonction de leur âge et de leur niveau de développement.

Selon Miled (2005, p.2), le curriculum prescrit est alors *la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Il s'agit, par exemple, des « parcours scolaires prévus, dans leur différenciation par niveau et par branche, indiquant la longueur des cycles et les bifurcations, les disciplines ou les programmes et leur allocation horaire, la nature des cours et des exercices prescrits et leurs changements »* (Danvers, 1992, p. 68). Dans cette perspective, le processus d'élaboration des programmes d'études est un travail qui se situe dans le sillage de ce que les enseignants sont tenus d'enseigner aux élèves, ou bien ce que ces derniers sont supposés apprendre. Le contrat didactique mis sur pied par l'enseignant est défini selon Brousseau (1980 :127) comme étant un « ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant » et c'est grâce à ce contrat que Perrenoud (1993) considère le curriculum réalisé comme une suite d'expériences formatrices. Tout être vivant apprend au gré de l'expérience, l'enseignement et l'apprentissage se déroulent de manière cohérente et progressive, en suivant une logique d'expériences formatrices qui s'enchaînent et se complètent. Ce type de curriculum prend en compte les besoins et les capacités des élèves, ainsi que les objectifs éducatifs à atteindre, en proposant des activités et des situations d'apprentissage qui sont adaptées à leur niveau de développement. Il poursuit en disant que le curriculum ne doit pas être une représentation imagée du quotidien de l'apprenant parce que dans un enseignement uniformisé et frontal chaque élève vit des expériences particulières ce qui concoure à dire que pour chaque apprenant le curriculum prescrit se réalise de façon originale.

Dès lors, il y a comme un grand écart entre le curriculum prescrit et le curriculum enseigné ; le second étant inclus dans le premier. Ce rapport d'inclusion hiérarchique entre le prescrit et le réalisé s'illustre principalement à travers les programmes d'études. En effet, c'est le travail fait par les enseignants dans les salles de classe au cours de la phase d'implémentation



des programmes, qui permet de déterminer ce gap. Il importe alors de mentionner que l'ampleur du gap constaté pourrait être une conséquence de la non-sollicitation des enseignants dans la procédure d'élaboration desdits programmes.

Une autre nomenclature distingue le curriculum caché, implicite, et latent. En effet, le processus curriculaire comporte un niveau d'opérationnalisation baptisé « curriculum caché » ou « hidden curriculum », ou « implicite » ou « latent ». Perrenoud (1993) décrit le curriculum caché sur trois aspects : il le considère tout d'abord « *comme une simple ignorance* » parce que toutes les expériences ne sont pas directement observables ; c'est dans ce sens que Dominicé (1990) met en évidence l'aspect essentiel du curriculum caché en le considérant comme tout ce que la formation déclenche à l'insu du formateur, au-delà du temps, de l'espace, et du contrat qu'il maîtrise. Ensuite Perrenoud (1993) poursuit son idée en prenant le curriculum caché « *comme un flou fonctionnel* » c'est-à-dire que le curriculum caché devient un flou fonctionnel parce que les rôles et les responsabilités des individus ne sont pas clairement définis ce qui peut entraîner des conflits et malentendus ; il existe une certaine opacité des pratiques pédagogiques et la contrepartie obligée est l'autonomie relative des professeurs qu'elle soit conquise ou imposée. Dans le fond, en dehors de quelques auteurs de programmes ou de moyens d'enseignement qui voudrait exercer un contrôle total sur les pratiques pédagogiques et les contenus de l'enseignement, la plupart des gestionnaires et des responsables politiques de l'école se satisfont d'un conformisme approximatif. Et pour terminer il décrit le curriculum caché « *comme implicite* », une partie des objectifs de l'école sont mis noir sur blanc, sont assumés publiquement, régulièrement réaffirmés dans des textes et des discours. Mais toutes les finalités du système éducatif ne sont pas de cet ordre. Certaines sont plus implicites, sans être pour autant secrètes. Cet implicite peut avoir diverses raisons. « *Parfois, c'est tellement évident que personne n'a éprouvé le besoin de le dire ; tout le monde sait qu'on va aussi à l'école pour apprendre à vivre en société, avec la part de contrainte, d'oubli de soi, d'obéissance, de patience et de sacrifice que cela suppose ; ce n'est pas parce que ces finalités sont absentes des textes qu'elles ne sont pas dans les esprits de chacun, il n'y a là aucun voile à déchirer* » (perrenoud,1993).

## **2.5. Processus d'élaboration et de validation d'un curriculum de formation**

Un curriculum est « un système constitué d'un ensemble de composantes à visée éducative. Articulées entre elles, ces composantes permettent l'orientation et l'opérationnalisation d'un système éducatif à travers des plans d'actions pédagogiques et

administratifs », Jonnaert, Ettayebi et Defise, (2009 :57). Il est nécessairement situé en aval des politiques éducatives et en amont des actions quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe. Perrenoud (1985) a introduit une distinction entre curriculum formel ou officiel et curriculum réel tels qu'ils sont évoqués par Forquin (2008). Il poursuit ses recherches en effectuant une distinction entre plusieurs types de curriculum : le curriculum officiel, le curriculum réel et le curriculum maîtrisé. Ainsi, Perrenoud (1984) a une vision de précurseur par rapport au niveau de Keeves (1992) qui font autorité jusqu'à ce jour : le curriculum officiel (*intended curriculum*), le curriculum implanté dans les salles de classe (*implemented curriculum*) et le curriculum maîtrisé par les élèves (*achieved curriculum*).

## **2.6. Les mouvements curriculaires et les différents niveaux de décision**

Keeves (1992) décrit trois niveaux curriculaires qui correspondent à trois moments de son développement : le curriculum officiel (*intended curriculum*), le curriculum implanté dans les salles de classes (*implemented curriculum*) qui correspondent au curriculum réel ou enseigné d'après Perrenoud (1993) et le curriculum appris par les élèves (*achieved curriculum*). Entre ces trois niveaux curriculaires, il existe un bon nombre de transformations et de reconstructions. Le passage d'un niveau à un autre n'est pas automatique, ce qui le rend très complexe. Selon Crahay, Audigier et Dolz (2006 :17) le cheminement d'un curriculum à un autre est non linéaire et qu'il faudrait une bonne dose de naïveté pour supposer que le passage d'un niveau à l'autre puisse s'opérer sans altération ou transformation. Ainsi, à chaque niveau l'implication des acteurs diffèrent ainsi que les lieux qui ne sont connectés entre eux que très épisodiquement. Pour Rosier & Keeves (1991), le curriculum formel renvoie généralement au niveau des décideurs et du pouvoir central alors que le curriculum implanté renvoie au niveau des lieux de formation (écoles, centres de formation, classes) et que, finalement, le curriculum maîtrisé se rapporte à l'apprenant lui-même. Les trois niveaux curriculaires illustrés par Keeves (1992) mettent en valeur la rationalité d'un système fondé sur des niveaux enchâssés de façon logique et chronologique. La transposition des contenus du curriculum officiels jusqu'aux processus d'apprentissage par les élèves en salle de classe est illustré par ces trois niveaux curriculaires et représentent un seul et même curriculum qui prend différentes formes d'un niveau à l'autre (Jonnaert, 2012). Ces mouvements curriculaires représentent le processus de transposition curriculaire.

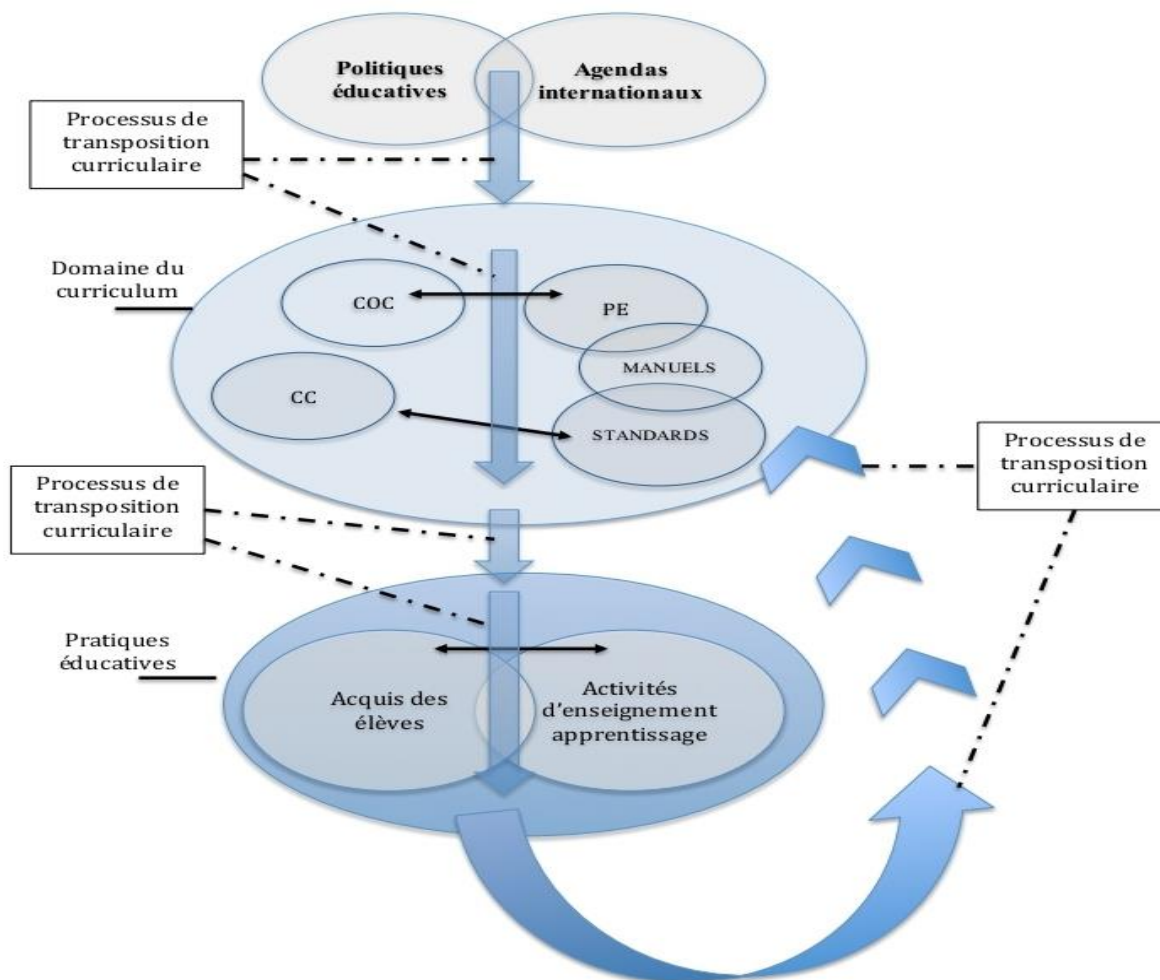
### 2.6.1. Les politiques éducatives dans le curriculum

Les Politiques éducatives sont un ensemble composé de deux mots ; nous avons d'une part Politique et d'autre part éducation. Politique vient du mot du grec *politikos* qui veut dire cité. Dans son acception courante, la politique se définit comme l'art de gérer les affaires de la cité. D'après Delansheere (1992 :23) le mot politique désigne tantôt les buts que les détenteurs du pouvoir choisissent de suivre, tantôt la manière concrète, concertée selon laquelle les actions sont menées pour atteindre les buts choisis. Le second mot Education vient du latin « *educare* » qui signifie conduit vers, sortir, ... L'éducation ainsi définie, est un processus de transformation. En effet, éduquer c'est conduire d'un point A vers un point B. C'est-à-dire d'un état initial, immature, asocial vers un terminal, socialisé. Cette transformation de l'individu par l'éducation ne se fait pas au hasard. Elle est le résultat d'un ensemble de projets, d'orientations, des finalités implicitement ou explicitement définis. Or qui dit projet, finalités, dit politique éducative. Ce qui nous permet de définir le mot politique éducative ; Selon Rogers Girod, « la politique éducative est un ensemble cohérent de décision et ce moyen par lequel un pouvoir (singulièrement, un pouvoir gouvernemental) assure au cours d'une période donnée la compatibilité entre les choix éducationnels, et les contraintes, caractéristiques du champ social dans lequel les choix s'imposent ». Ainsi nous pouvons dire que la politique éducative repose sur la construction, ou l'adaptation, d'un système éducatif structuré et cohérent, à savoir une définition rigoureuse des filières, une localisation optimale de l'offre de formation, un cadre de formation et des contenus et des méthodes pédagogiques clairement définis et organisation.

Les politiques éducatives sont premières, elles constituent le matériau de base du curriculum. Ainsi, tout travail curriculaire commence par le décodage et une analyse fine de ses politiques. Le travail des développeurs des curricula consiste à analyser, et à traduire ces politiques en orientations puis en objectifs. Tout au long du processus de développement curriculaire, les politiques éducatives sont manipulées, elles subissent plusieurs modifications afin de s'achever dans une situation de classe lors du processus enseignement/apprentissage. Cet ensemble de modifications que subissent les politiques jusqu'à leurs adaptations à travers les démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe constitue un processus de transposition curriculaire proche de celui défini pour les didactiques des disciplines par Chevallard (1985). La transposition curriculaire selon Jonnaert (2015) a pour rôle d'analyser le cheminement des prescrits et des recommandations des politiques éducatives vers les programmes éducatifs, ensuite des programmes jusqu'à l'action éducative. Elle met en évidence un rapport d'inclusion hiérarchique qui définit la relation qui existe entre un

curriculum et un programme d'étude. Grâce au processus de transposition curriculaire, les modifications des politiques éducatives depuis leurs énoncés jusqu'à leur effet sur les pratiques pédagogiques devient une possibilité.

**Figure 1 : Processus de transposition curriculaire : des politiques éducatives à l'action éducatives**



*Source : Jonnaert (2015, P.54).*

Ainsi, à travers cette image, le constat fait est le suivant, les politiques éducatives occupent une place importante dans le processus d'élaboration d'un curriculum.

## 2.6.2. La transposition curriculaire et l'enseignement des langues nationales

Selon les curricula la discipline langue et culture nationale est composée de deux principales composantes indissociables. Il s'agit des langues nationales et des cultures nationales. Le concept langues nationales renvoie aux langues locales parlées par les communautés camerounaises. Et le concept culture nationale représente l'ensemble des traditions des us et coutumes, des modes de vies, des pratiques sociales, des arts, l'artisanat. Cette discipline est relative au domaine d'apprentissage qu'est l'identité culturelle. En Afrique, l'éducation a toujours été l'objet d'un débat lié aux multiples problèmes relatifs au contenu à enseigner, aux moyens pédagogiques à utiliser, à la formation du personnel et à la production du matériel didactique. Alors à la base, se greffe le problème d'utilisation et de compréhension des curricula en ce qui concerne la discipline LCN.

Le Cameroun encore appelé Afrique en miniature, compte environ 248 langues locales (Dieu, Renaud, 1983. Breton, Fohtung, 1991), auxquelles faut ajouter les deux langues officielles (l'anglais et le français). Dans le système éducatif actuel, les langues officielles occupent une grande partie dans l'éducation des élèves, toujours placées en première position fonction du sous système éducatif : anglais pour les anglophones et français pour les francophones et les langues nationales quant à elles occupent la dernière place. Nous notons que les langues nationales ou camerounaises ont été à la traîne à cause de plusieurs préjugés. Et ce n'est qu'en janvier 1996 que la nouvelle constitution adoptée autorise l'enseignement de cette discipline d'où son insertion dans le système éducatif. L'expérience camerounaise en matière d'enseignement des langues est depuis longtemps problématique car très peu d'enseignants s'en sortent dans le processus enseignement apprentissage et ceci malgré les modèles généralisables développés. Nous avons :

**-Le projet PROPELCA (1981) :** l'enseignement des langues nationales se fait en 4 volets : le 1<sup>er</sup> volet est centré sur la promotion du bilinguisme français-anglais au niveau secondaire, et les trois autres à la promotion et à la protection des langues locales dans le système éducatif de la maternelle (volet 4) au secondaire (volet 3) passant par le primaire (volet 2).

**-Le trilinguisme extensif de Tadadjeu (1980) :** Ce modèle propose l'utilisation des langues nationales comme médium de l'enseignement de toutes les disciplines scolaires à la SIL (élocution, lecture, écriture, calcul, dessin, histoire, géographie, sciences d'observation, etc.), et d'une partie de ces disciplines au CP et au CE1, puis par une transition, les langues nationales

cèdent la place aux langues officielles pour l'enseignement de toutes les disciplines scolaires dans les classes supérieures du primaire.

**-Le quadrilinguisme de Tabi Manga (2000)** : prône une approche d'enseignement des langues nationales comme matières.

**-Le modèle des trajectoires Bitjaa Kody (2012)** : Partant du principe universel qu' « on apprend dans toutes les langues », permettre à chaque langue officielle et à chaque langue nationale de progresser dans une atmosphère de complémentarité non conflictuelle. Ce modèle se révèle comme un dépassement des modèles précédents, préconise, entre autres, *que chaque langue (bien que tenue pour matière) soit enseignée dans la langue elle-même, sans recours à une autre langue, et ce de la classe maternelle à l'Université*. C'est dans cette logique que s'inscrit l'enseignement des langues nationales au DLCC (département des langues et cultures camerounaises).

Longtemps présenté comme un pari, l'enseignement des langues nationales devient au fil du temps une priorité pour les enseignants car ils doivent atteindre les objectifs fixés dans la loi d'orientation de l'éducation du 14 Avril 1998. Selon le guide d'enseignement des langues et cultures nationales (2019), pour enseigner les langues et cultures nationales dans une salle de classe l'enseignant est appelé à identifier le type de classe dans laquelle il se trouve. Nous avons entre autres : une classe monolingue avec enseignant locuteur de la langue, une classe multilingue, une classe monolingue avec enseignant non locuteur de la langue. L'enseignement des langues et cultures nationales est largement à inventer, car il n'existe pas de tradition scolaire installée dans cet enseignement. Souvent, ces langues sont enseignées en prenant le modèle de l'enseignement des langues officielles (anglais et français). Cet enseignement doit tenir compte de la situation linguistique des apprenants ainsi de l'enseignant.

Selon Tyler (1949), pour concevoir les curricula il faut prendre en compte les besoins de la société. Cette tâche revient aux concepteurs des curricula. En effet, le curriculum D'après Demeuse et Strauven (2013), le curriculum consiste en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble des formations mais aussi à travers le fonctionnement habituel de l'organisation. Il renvoie au parcours de formation de l'étudiant. Il peut aussi renvoyer à la mise en forme pédagogique et didactique du projet d'une institution, selon l'approche curriculaire retenue. Nous notons qu'au regard des curricula (programme d'enseignement des ENIEG, programmes du primaire) les savoirs à développer dans cette discipline tournent autour des éléments suivants : les lettres et sons de l'alphabet générale des langues camerounaises (AGLC), le vocabulaire, les règles grammaticales et de conjugaison et la culture d'une société.

### 2.6.3. Logique de compétence dans les curricula

La dynamique des réformes curriculaires se fonde sur une approche par compétence, lorsqu'un curriculum se réfère à une logique de compétence, c'est en général pour que les formations permettent aux apprenants de devenir des acteurs sociaux autonomes, capables de traiter avec efficacité et pertinence les situations de leur vie quotidienne et professionnelle. Selon Jonnaert (2008) plusieurs éléments sont mis dans une logique de compétence tels que les savoirs, les actions, une situation, des ressources propres aux personnes (ses connaissances antérieures, sa motivation), des ressources propres à la situation et un traitement efficace de la situation par une personne. Selon Meirieu une compétence est : « un savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnelle ou disciplinaire donné » alors la compétence serait une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée. Dans le langage courant, la compétence fait référence à un champ particulier d'activités, généralement en relation avec l'exercice d'une profession ou d'une fonction ; c'est ce à quoi renvoie la définition formulée par le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle du GrandDuché de Luxembourg (1998, p. 341). « Le terme de compétence est pris au sens large : l'aptitude à réaliser une tâche ou à résoudre un problème dans un contexte professionnel déterminé en mobilisant des acquis de tous ordres. » Mais qu'en est-il dans le domaine de l'éducation ? Les définitions sont nombreuses et on serait inopérant de les récapituler ici de manière exhaustive ; nous retiendrons les suivantes. « La compétence est la capacité de faire face à certaines situations, en mobilisant un système de connaissances et en les appliquant à des tâches du même ordre. » (Ministère de l'Éducation, de la Recherche et de la Formation ; Communauté française de Belgique, 1996, pp. 10-11). L'article 5 du décret « Missions » (1997) précise qu'il s'agit de « l'aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'attitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches.

La notion de compétence a plusieurs sens (Depover, Strauven ; 2013) ; elle peut être liée à un champ de situations et se traduit par la capacité de mobiliser des connaissances conceptuelles et procédurales pour résoudre un problème ou, plus généralement, assumer une tâche. « Dans une vision forte, le concept de compétence peut se définir comme la capacité d'une personne à mobiliser un ensemble de ressources (cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles) pour réaliser une catégorie de tâches ou résoudre une famille de situations-problèmes. Définie en termes plus pédagogiques, la compétence est la capacité de mobiliser (identifier, combiner et activer) un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour

résoudre une famille de situations-problèmes 6 (et non de simples applications) [...]. »(De Ketele, 2001, p. 42).

#### 2.6.4. Les compétences clés à mettre avant dans un curriculum

Une compétence s'exerce dans le cadre de situations précises : « Autrement dit, ce n'est plus le contenu disciplinaire qui est déterminant pour les apprentissages, mais bien les situations dans lesquelles l'apprenant peut utiliser ses « connaissances viables » comme ressources parmi d'autres, pour se montrer compétent en situation » (Jonnaert, 2002, p. 76). Elle ne consiste pas en une somme ou en une accumulation progressive de connaissances, ni en la production d'automatismes ou de procédures standardisées, mais bien en l'intégration et en l'interaction dynamique de ressources de différentes natures (composantes cognitives, conatives, psychomotrices) et en leur structuration progressive en réseaux. La compétence se construit à travers des situations significatives pour l'apprenant et la solution mise en œuvre doit être efficace, pertinente et socialement acceptable compte tenu des pratiques sociales de référence. Pour qu'il y ait compétence, il faut que le sujet soit confronté à une situation-problème ; qui présente entre elles des relations de parenté et implique la mobilisation de ressources de différentes natures (conceptuelles et procédurales ; cognitives, affectives, gestuelles, relationnelles), organisées et fonctionnant en synergie (Depover, Strauven 2013). Il existe divers types de compétences (Programme officiel des ENIEG, 2013) :

- **Compétences ciblées** : compétence spécifique que l'on souhaite développer chez les apprenants, souvent définie pour permettre une évaluation objective. Ces compétences sont relatives à la fonction d'enseignement.
- **Compétences professionnelles de base** : compétences nécessaires pour exercer un métier ou une profession. Elles sont liées aux exigences du marché du travail et peuvent varier selon le secteur d'activité. Ces compétences comprennent souvent des compétences techniques, mais aussi des compétences transversales
- **Compétence terminale** : compétence que l'on souhaite que les apprenants maîtrisent à la fin d'un cycle d'apprentissage. Exemple : dans les curricula de formation de l'ENIEG la compétence terminale de fin de formation stipule que : « Au terme de la formation, le futur enseignant doit être un praticien qui prépare, anime et évalue ses séquences d'apprentissage dans le respect de la diversité des élèves, de l'éthique professionnelle et de l'environnement socioculturel, en développant des stratégies de communication adaptées »



- **Compétence à faire développer** : Elle correspond aux compétences que les apprenants doivent développer tout au long de leur formation. Elles sont souvent liées aux objectifs pédagogiques et peuvent être spécifiques à une matière ou plus généralisées
- **Compétence visée** : compétence que l'enseignant souhaite que l'apprenant puisse acquérir à la fin d'une formation ou d'un apprentissage. Cette compétence est souvent définie en amont dans une discipline et sert de référence pour concevoir des activités et les évaluations.

## **2.7. Le transfert : un concept diversement apprécié en contexte anglo-saxon et francophone**

L'évolution conceptuelle de la notion de transfert est diversement appréciée selon que l'on s'inscrit dans une logique anglo-saxonne ou franco-européenne. Il ne fait donc pas l'unanimité dans les appréhensions des auteurs dans chacun des deux contextes.

### **2.7.1. La conception anglo-saxonne du phénomène de transfert**

Certains auteurs (Péladeau, Forget & Gagné, 2005) estiment que la conception francophone du transfert des apprentissages est réductrice ou limitée par rapport à celle anglo-saxon. En effet, ils définissent le transfert comme « toute influence, positive ou négative, que peut avoir l'apprentissage ou la pratique d'une tâche sur les apprentissages ou les performances subséquentes » (p.189). Cette définition correspond à la plupart des conceptions des auteurs anglo-saxons (Haskell, 2001 ; Marini & Genereux, 1995) qui prend selon eux tous les aspects du transfert en intégrant non seulement son caractère positif ou négatif, mais bien plus le processus de mémorisation et d'acquisition des connaissances qui a lieu pendant le transfert. Un transfert est dit positif si l'apprentissage préalable d'une tâche A amélioré les l'acquisition ou les performances dans une tache B. dans le cas contraire où les acquisitions baissent plutôt, on parle d'un transfert négatif. Si aucun changement n'est observé entre les deux taches, on parle d'une absence de transfert. Les études américaines ayant portées sur les formes ou manifestations du phénomène de transfert se sont intéressées à ses formes précises (vertical ou latéral, spontané ou assisté, proximal ou distal, etc.), aux contextes spécifiques d'application (apprentissage verbaux, tâches motrices, apprentissages scolaires) et, plus récemment, aux situations de résolution de problèmes. Bien que quelques auteurs francophones cette conception à portée générale du transfert (Charlotte et Stech, 1996 ; De Landsheere, 1992), la majorité d'entre eux le traite d'une façon beaucoup plus restreinte.

### 2.7.2. La conception francophone du phénomène de transfert

La conception franco-européenne du transfert se fonde sur la portée sociale des apprentissages ou l'utilité de l'école et limite pour ce fait, le transfert à une application des savoirs acquis à l'école dans la vie courante ou dans la résolution de problème ou encore à l'une de ses formes particulières qui est le raisonnement analogique (Rey, 1996 ; Bracke, 1998 ; Tardif, 1999 etc.). C'est le cas par exemple de Rey (1996, p.67) qui affirme que : « *Les études psychologiques qui traitent du transfert ne sont pas si nombreuses. Elles portent principalement sur l'utilisation de l'analogie dans la résolution de problèmes* ». Pour Tardif (1999), le raisonnement analogique est une étape du processus de transfert qui, lui, vise résolution de problèmes. Les études psychopédagogiques francophones sur le transfert sont récentes et remontent au début des années 60 avec la publication d'un article de Schulz (Schulz, 1960). Celles qui se sont attardées sur le raisonnement analogique comme mécanisme de résolution de problèmes et sur le transfert analogique comme forme particulière de transfert sont encore plus récentes. Toutefois, c'est dans l'étude d'Ellis (1965), qu'on observe d'autres formes de qui n'impliquent pas le raisonnement analogique. Elle met en exergue divers comportements dans le phénomène de transfert (les apprentissages discriminatifs simples, la mémorisation de listes de mots appariés ou de syllabes sans signification, l'apprentissage de chaînes complexes de comportements ou encore l'exécution de tâches psychomotrices).

Une autre conception restrictive du phénomène de transfert consiste à le considérer comme un phénomène spontané qui doit apparaître sans aucune assistance extérieure (Detterman, 1993). Cet auteur par exemple rejette catégoriquement l'idée qu'il y'ait d'aide ou de médiation ou encore lorsqu'on suggère au sujet la possibilité d'examiner la similitude entre la tâche cible et la tâche source apprise antérieurement. Contrairement à une telle position, Péladeau, Forget et Gagné, (2005) précisent qu'il y'aura bel et bien transfert d'apprentissage si, à la suite d'un apprentissage initial, la suggestion ou l'énonciation d'une règle permet à un élève d'identifier la présence d'une similitude et d'appliquer une solution apprise antérieurement ou d'atteindre plus rapidement un niveau de maîtrise. Ceci dans la mesure où la définition même du transfert ne précise ni la nature de la réponse émise et encore moins les paramètres ou les conditions dans lesquelles le transfert devrait avoir lieu. Dans ce sens, le transfert, s'il ne se produit pas toujours de façon spontanée, est en fait plus répandu que ce que laissent croire les seules études sur le raisonnement analogique. Ces orientations conceptuelles permettent ainsi de distinguer deux types ou formes de transfert : le transfert spontané et le transfert assisté. Péladeau, Forget et Gagné, (2005, p.191) remarque que « *si la première forme est souvent*

*difficile à établir en situation de raisonnement analogique, la deuxième, qui s'apparente à la notion d'application, est au contraire très fréquente et relativement facile à obtenir ».*

Une autre conception francophone du transfert fondée sur le pragmatisme l'assimile à la résolution des problèmes pratiques, autrement dit, appréhende le transfert sous l'angle de l'utilité de l'école ou des apprentissages scolaires. Certains auteurs dans le contexte francophone pour justifier les réformes curriculaires se fondent sur le rapport école-vie sociale ou emploi et défendent ainsi l'idée d'une contextualisation des apprentissages scolaires (Perrenoud, 1998 ; Tardif, 1999 ; Tardif et Meirieu, 1996). Pour eux, les apprentissages scolaires doivent directement et spontanément avoir une application dans la vie pratique, si non, on parle de l'échec de la mission fondamentale de l'école. Ces auteurs reconnaissent néanmoins que ce type d'application spontanée est peu fréquent et très limitée. Même si le transfert est plus fréquent que ne l'affirment certains auteurs, on ne doit pas en conclure qu'il n'est pas nécessaire d'identifier les conditions propres à favoriser un plus grand transfert ou des formes plus difficiles, qu'elles soient spontanées ou non.

### **2.7.3. Le transfert, l'acquisition et la rétention : quel lien entre eux ?**

L'acquisition, la rétention et le transfert des apprentissages sont trois concepts intimement liés au point où ils constituent les principaux paramètres par lesquels on évalue la qualité d'un apprentissage, qu'il soit scolaire ou non. Selon Péladeau, Forget et Gagné, (2005), le transfert est subordonné à l'existence de ces deux autres paramètres de l'apprentissage que sont l'acquisition et la rétention. En effet, pour qu'il y ait transfert (spontané ou non), il faut au préalable que les connaissances acquises et que leur accessibilité soit assurée par des conditions favorisant leur rappel. Cela peut sembler aller de soi, particulièrement dans le cas de l'acquisition, puisque l'existence d'un apprentissage initial fait partie intégrante de la définition même du transfert. Le modèle cognitif proposé par Tardif (1999) reconnaît implicitement ces différents paramètres lorsqu'il est question des processus d'encodage des apprentissages et de leur accessibilité en mémoire à long terme. Bien qu'il ne soit pas allé en profondeur sur ces conditions favorisant l'acquisition et la rétention des apprentissages comme les recherches actuelles, le mérite lui revient d'avoir pensé et évoqué ces conditions préalables au transfert lorsqu'il insiste sur sa stratégie dite « d'indexation conditionnelle » des connaissances. Meirieu et Develay (1996), lors des actes du colloque de Lyon consacré au transfert des apprentissages n'avaient à aucun moment abordé la problématique des conditions favorisant l'acquisition et la rétention des apprentissages.

En somme, la réalisation d'un transfert chez un apprenant est subordonnée à l'acquisition des connaissances ou les habiletés requises et à leur rétention. Il est donc clair que toute tentative de réforme de l'enseignement visant à favoriser le transfert devra se reposer sur la maîtrise des notions et des habiletés, et l'implantation des conditions qui favorisent leur rétention à long terme. Si l'acquisition peut être envisagée comme une condition nécessaire à l'apparition du transfert, le transfert lui-même est une condition préalable à l'acquisition d'autres connaissances ou habiletés (Péladeau, Forget & Gagné, 2005). Afin d'assurer l'efficacité de ces conditions, la planification des activités pédagogiques doit être envisagée comme un travail minutieux de dosage des conditions dans le but d'atteindre ces objectifs d'acquisition, de rétention et de transfert.

#### **2.7.4. Le transfert des acquis : une grandeur mesurable**

L'évaluation du transfert a fait l'objet de plusieurs études quantitatives et des échelles ont été élaborées : le *Transfer Climate Instrument* de Rouiller et Goldstein (1993), le *General Training Climate Scale* développé en 1995, et le *Training Satisfaction Survey et l'Organisational Climate Survey* de Lim et Morris (2006). Ces instruments ont été remis en question sur le plan de leur validité. En 2011, Donovan, Hannigan et Crowe mettent sur pied le *Learning Transfer System Inventory* (LTSI) qui mesure les facteurs individuels, organisationnels et liés à la formation et semble être l'instrument le plus utilisé dans les administrations et organisations. Le LTSI mesure seize facteurs (dont 11 sont centrés sur les caractéristiques du programme - cat. A et les 5 autres sont généraux et concernent les formations) et sa validité inter organisationnelle a été confirmée (Holton, Chen et Naquin, 2003). Dans le cadre ce travail, nous utiliserons cet instrument comme outil de mesure du transfert des acquis. Nous allons toutefois l'adapter à notre contexte d'étude en reformulant certaines questions sur leur forme et non sur leur fond.

#### **Tableau 1 : les facteurs principaux et secondaires influençant le transfert**

FACTEURS PRINCIPAUX	FACTEURS SECONDAIRES	CAT. A	CAT. B
Caractéristiques du participant	Préparation du participant : À quel point l'employé est-il préparé à sa formation ?	X	
	Performance self-efficacy : À quel point l'employé croit-il en ses capacités à changer son rendement ?		X
Motivation	Motivation pour transférer : La direction, l'intensité et la persistance de l'effort envers l'utilisation de nouvelles connaissances et les aptitudes au travail.	X	
	L'effort de transfert – attentes de performance : L'attente que l'effort dévoué au transfert changera la performance du travail.		X
	Performance – attentes de résultats : L'attente que des changements de performance du travail mèneront à des résultats positifs pour l'individu.		X
Environnement de travail	Feedback/Performance coaching : Les indications d'une organisation sur la performance d'un individu		X
	Appui du supérieur : À quel point le gestionnaire encourage-t-il l'apprentissage au travail ?	X	
	Sanctions du supérieur : À quel point les individus perçoivent-ils des réactions négatives quand ils appliquent les nouveaux acquis ?	X	
	Appui de l'équipe : À quel point les collègues stimulent-ils et encouragent-ils l'apprentissage au travail	X	
	Résistance/ouverture au changement : À quel point les employés ont-ils l'impression que l'application des nouveaux acquis est découragée ou interdite ?		X
	Résultats personnels – positifs : Les effets positifs à la suite du transfert	X	
	Résultats personnels – négatifs : Les effets négatifs à la suite du transfert	X	

*Source : Adaptation du Learning Transfer System Inventory de Holton, Chen et Naquin (2003).*

Habilité	Occasion pour employer les nouvelles connaissances : À quel point les participants reçoivent-ils les moyens et les tâches nécessaires pour pouvoir employer les acquis ?	X	
	Capacité personnelle pour le transfert : À quel point l'individu a-t-il le temps et l'énergie pour procéder à des changements afin d'utiliser les nouveaux acquis ?	X	
	Validité perçue du contenu : À quel point les participants ont-ils l'impression que le programme reflète les exigences du travail ?	X	
	Design du transfert : À quel point le programme a-t-il été conçu pour donner aux participants les aptitudes à transférer les acquis afin que les instructions du programme concordent avec les exigences du travail ?	X	

### 2.7.5. Les niveaux de transfert des acquis

La définition du concept de transfert est trop générale pour englober toutes les possibilités d'application si nous considérons qu'il renvoie à l'application des connaissances acquises pendant une formation dans un autre contexte (Broucker, 2011). Il faut cependant se questionner sur cette « application ». S'agit-il d'une simple transposition de ce qu'on a appris, ce que nous qualifions d'« application conceptuelle » ou bien d'utilisation des ressources acquises dans la résolution d'un problème complexe de vie (« application instrumentale ») ? Ces deux niveaux d'application correspondent aux deux premiers sur les sept types d'application ou de transfert identifier par Neilson, (2001). Le transfert fondé sur :

- Le savoir où les connaissances sont appliquées à un niveau de base pour la prise des petites décisions, ce qui correspondrait au transfert latéral ou horizontal chez Gagné ;
- La résolution de problème où l'emploi des connaissances sert à la résolution d'un problème bien défini ce qui correspondrait au transfert vertical chez Gagné ;
- L'accumulation où l'application des connaissances se fait sur le long terme, par accumulation des connaissances par un nombre considérable d'individu ;
- La politique, lorsque l'application des connaissances vise à renforcer une décision prise
- La stratégique qui vise à retarder ou à éviter de prendre certaines décisions si on n'a pas encore toutes les informations nécessaires ;

- L'interaction qui a lieu quand l'on compare des informations venant des sources internes et externe afin de prendre une décision rationnelle ;
- L'entreprise intellectuelle qui est le processus qui consiste à considérer plusieurs solutions en même temps.

Broad et Newstrom (1992) considère le transfert comme l'application effective et continue de connaissances et d'aptitudes acquises au cours d'une formation vers le lieu de travail. Cette définition de Broad et Newstrom, (1992) met en exergue trois caractéristiques du transfert : la permanence dans l'exécution d'une tâche au travail, la congruence entre la formation et les situations réelles de travail sur terrain et le fait qu'il marque le lien entre l'apprentissage et la performance et donc, représente un indicateur du développement de la compétence. Kirkpatrick en 1994 propose un modèle explicatif du transfert (fortement critiqué) à quatre niveaux : le niveau de réaction (est-on satisfait de la formation ?), le niveau d'apprentissage (a-t-on appris quelque chose ?), le niveau de comportement (le transfert) et le niveau de résultat (amélioration du rendement ou de la production).

**Figure 2: Modèle de Kirkpatrick**



*Source : Modèle de Kirkpatrick (1959, adapté de Kirkpatrick et Kayser Kirkpatrick, 2016 ; Chochard, 2018).*

Ces quatre niveaux selon lui entretiennent une relation linéaire en ce sens que la satisfaction aboutit à l'apprentissage, l'apprentissage mène au transfert et le transfert conduit aux résultats. Broucker distingue en 2011 quatre types de transfert :

- Le transfert zéro qui intervient lorsqu'il y'a absence totale d'influence du transfert ;
- Le transfert horizontal qui intervient lorsqu'il y'a une congruence entre la formation et situation au travail et le transfert vertical dans le cas inverse ;
- Le transfert proche et lointain qui repose sur le nombre de situations dans lesquelles, il est appliqué (proche quand c'est limité, et lointain quand c'est multiple) ;
- Le transfert prospectif (forward reaching) lorsque l'individu applique ce qu'il a appris récemment en anticipant une nouvelle situation et le transfert rétrospectif (backward

reaching) lorsque l'individu applique ce qu'il a appris auparavant dans une nouvelle situation. Ces deux types de transfert reposent essentiellement sur le temps d'application.

### 2.7.6. Facteurs influençant le transfert

Broucker (2011) nous fait remarquer dans son étude que trois facteurs principaux autour desquels sont greffés des facteurs secondaires, déterminent la façon dont un individu est capable d'apprendre et de transférer ses acquis au travail ou dans un autre contexte : l'individu, la formation et le climat de transfert (interdisant, décourageant, tolérant, encourageant et obligatoire). Ces trois facteurs ont été également identifiés par Devos et Dumay en 2006 dans une note de synthèse sur les facteurs influençant le transfert à partir des travaux de recherche existant sur cette question. Il est important de noter que les travaux de ces deux auteurs reposent sur la nomenclature proposée par Baldwin et Ford (1988) qui regroupe les antécédents du transfert en trois catégories : les facteurs relatifs à l'environnement de travail, à la formation, et à l'individu.

**Tableau 2: Synthèse des variables qui ont été étudiées dans des relations bivariées avec le transfert selon Devos et Dumay (2006)**

Facteurs principaux	Facteurs subsidiaires
ENVIRONNEMENT	<p><b>Variables structurelles</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type d'organisation (non-marchande &gt; gouvernementale)</li> <li>- Département d'appartenance et caractéristiques de la fonction</li> </ul> <p><b>Climat - culture</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- « Climat de transfert » considéré comme un construit unique</li> <li>- Ambiguïté de rôle, changements négatifs, stress</li> <li>- Autonomie dans le travail</li> <li>- Culture d'apprentissage continu</li> <li>- Valorisation/récompense d'une performance élevée/travail bien fait</li> <li>- Récompenses intrinsèques (par exemple anticipation d'une augmentation de performance) et extrinsèques suite au transfert (par exemple augmentation de salaire)</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilité des ressources nécessaires au transfert</li> </ul> <p><b>Support social envers le transfert</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Soutien du supérieur, des pairs, des subordonnés et organisationnel</li> <li>- mesure amalgamée du soutien</li> <li>- l'opposition du supérieur au transfert</li> <li>- Ouverture au changement de l'équipe de travail</li> </ul>
FOR M A T I O N	<p><b>Avant la formation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Modalité d'inscription (volontaire &gt; obligation)</li> <li>- Informations reçues sur la formation</li> </ul> <p><b>Dispositifs pédagogiques</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressemblance entre la formation et la fonction (par exemple situations proposées, matériel utilisé)</li> <li>- Orientation vers le transfert (par exemple nombreux exemples d'utilisations possibles)</li> <li>- « Behavior modeling training » (BMT)</li> <li>- Modules d' « autogestion » visant à favoriser le transfert (identification des obstacles et manière de les surmonter)</li> </ul> <p><b>Utilité</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pertinence/utilité de la formation pour la fonction</li> <li>- Réputation de la formation</li> <li>- Alignement perçu entre la formation et la direction stratégique de l'entreprise</li> </ul> <p><b>Autres</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Type de compétences enseignées (compétences cognitives et interpersonnelles &gt; compétences psychomotrices)</li> </ul>
I N D I V I D U	<p><b>Caractéristiques stables</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Habileté cognitive</li> <li>- Caractère consciencieux</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lieu de contrôle</li> </ul> <p><b>Motivation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivation préformation</li> <li>- Motivation à transférer</li> <li>- Orientation des buts (maîtrise-approche, maîtrise-évitement, performance-approche, performance-évitement)</li> </ul> <p><b>Sentiment d'efficacité personnelle</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sentiment d'efficacité personnelle envers l'apprentissage</li> <li>- Sentiment d'efficacité personnelle concernant la formation</li> <li>- Sentiment d'efficacité personnelle concernant le transfert</li> </ul> <p><b>Autres</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Attitudes envers le travail (engagement organisationnel, planification de carrière, exploration, implication au travail)</li> <li>- Adéquation perçue entre l'environnement « idéal » et l'environnement réel</li> <li>- Prédilection envers la compétence enseignée (assertivité)</li> </ul>
--	--

*Source : Devos, Dumay (2006)*

L'analyse de ce tableau montre que les recherches relatives à la formation reposent sur les modules ou des techniques telles que l'élaboration d'un plan d'objectifs de transfert et l'identification des obstacles potentiels et des moyens de les éviter : lesquels visent à favoriser le transfert. D'autres variables peu documentées, mais qui méritent davantage l'attention des auteurs sont l'enseignement de principes généraux versus exemples spécifiques ; l'information dont les participants bénéficient avant la formation ; et l'utilité qu'ils perçoivent de la formation. Pour ce qui est des facteurs individuels (peu étudiés), les facteurs tels que l'habileté, la personnalité et la motivation ont été étudiés et influence considérablement le transfert. Les travaux ayant porté sur ce facteur suggèrent que les participants à une formation sont davantage susceptibles d'utiliser leurs nouvelles compétences dans leur activité professionnelle s'ils sont motivés à le faire en fin de formation, s'en sentent capables, et ont des attitudes relatives au travail favorables. Prenons cet exemple pour illustrer un aspect de cette variable contenu dans le tableau. Devos, Dumay et Bonami (2006) observèrent que plus les individus ont confiance

en leur capacité à utiliser leurs nouvelles compétences et à surmonter les obstacles qui pourraient les en empêcher, plus le transfert est élevé un à trois mois après la formation. Ainsi, le sentiment d'efficacité personnel (SEP-concept développé par Bandura, 2003) d'un individu ou d'un apprenant en sa capacité à utiliser leurs nouvelles compétences détermine l'application qu'il en fera dans une tâche spécifique. Enfin, les variables liées à l'environnement ou au climat de travail sont celles qui se rapportent au contexte dans lequel la personne tentera d'utiliser ses acquis. En fin de formation, les apprenants quittent le milieu confiné de la formation et se confrontent rapidement à leur environnement de travail. Nombreux sont donc les recherches ayant porté sur le cadre structurel, le climat-culture et le support social envers le transfert qui ont déterminé l'influence de ceux-ci sur le transfert.

## CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES

Pour mieux appréhender les concepts de transposition curriculaire et de transfert de compétences, il est indispensable de se rapporter aux théories didactiques et en particulier celle transposition curriculaire et du transfert des apprentissages.

### 3.1. Théorie de la transposition curriculaire selon Jonnaert (2015)

Le concept de transposition a été introduit par Michel Verret, en 1975, dans son ouvrage *Le temps des études*. Lorsqu'il introduisit le concept de transposition didactique, il cherchait, à désigner un phénomène qui dépasse l'école et les disciplines d'enseignement. S'intéressant à la façon dont toute action humaine vise la transmission de savoirs et est amenée à les *apprêter*, à les mettre en forme pour les rendre " enseignables " et susceptibles d'être appris. Il déclare : « *toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d'enseignement* ». Cette transformation est décrite suivant cinq étapes : la *désynchronisation* du savoir, la *dépersonnalisation* du savoir, une *programmation*, une *publicité* du savoir, un *contrôle* des acquisitions. Chez Verret, la notion de transposition se limitait déjà aux savoirs. Sur cette base et dans la discipline des mathématiques, Chevallard bâtit une théorie fondatrice de la transposition didactique qu'il nomme plutôt « phénomènes de transposition didactique » (Chevallard, 1985). Les travaux de Chevallard ont été déterminants dans l'éducation ; devenue d'usage courant en sciences de l'éducation et notamment dans les diverses didactiques des disciplines. Réduite à sa plus simple expression, elle est expliquée par le sous-titre du livre de Chevallard (1985, 1991) : " *Du savoir savant au savoir enseigné* ". Il s'intéresse particulièrement aux transformations que subissent les théories des mathématiciens lorsqu'elles deviennent savoirs scolaires, d'abord dans les programmes, puis dans les manuels et les salles de classe.

Perrenoud, 1998 prend pour base « les pratiques ayant cours dans la société » dans une nouvelle version de la chaîne car selon lui aucun savoir sans pratiques. C'est ainsi qu'il proposa une nouvelle théorisation de ce concept qui débute des pratiques sociales aux apprentissages effectifs passant par la transformation du « curriculum formel ou prescrit » au curriculum réel. Martinand (2001), Jonnaert (1988) et Chevallard (1985) conçoivent la transposition didactique comme un outil d'analyse du cheminement curriculaire de savoir codifiés dans des programmes d'études. La transposition didactique est particulière et spécifique à une discipline scolaire,

allant dans le même sens, Jonnaert (2015) dans un champ du curriculum décide d'appliquer ce concept de transposition dans le champ du curriculum en utilisant les trois niveaux de curriculum décrit par Keeves (1992). La transposition curriculaire étant plus large, permet de poser un regard sur les différents processus qui modifient les politiques éducatives, depuis leurs énoncés, jusqu'à leur effet sur les pratiques pédagogiques. Cela signifie la transposition des contenus du curriculum officiel jusqu'aux savoirs appris ou acquis par des élèves en classe.

Tous les auteurs ayant travaillé sur les curricula s'accordent sur le fait que dans le processus de transposition curriculaire, l'enseignant intervient au deuxième et troisième niveau. Son travail consiste donc à analyser, interpréter, implémenter, enseigner et aider les apprenants à construire les connaissances et développer les compétences. Dans cette étude où nous questionnons la transposition curriculaire par l'enseignant, notre analyse se limitera à ces deux derniers niveaux du curriculum (achieved and implemented curriculum) du modèle de Jonnaert (2011, 2012). Les différents niveaux de curriculum ne constituent pas trois documents différents, mais sont contenus théoriquement dans un seul et même document. Il s'agit du cheminement d'un même curriculum, depuis sa définition officielle jusqu'aux apprentissages scolaires. Chacun de ces niveaux curriculaire correspond donc nécessairement à des résultats de transpositions qui ont permis leur positionnement à un moment donné du cheminement du curriculum. Ces modifications passent par trois points :

- L'analyse des politiques éducatives ;
- L'analyse des contenus ;
- Les événements d'enseignements.

### **3.1.1. Analyse des politiques éducatives**

Une politique éducative s'inscrit dans un projet sociétal large, elles précisent les grandes orientations que devrait suivre le système éducatif, des valeurs et une conception du citoyen à préparer pour son développement dans sa communauté et la société en général (Jonnaert,2015). Les politiques éducatives, représente l'ensemble des règles mis sur pied qui servent d'orientation au système éducatif ; ils servent aussi d'arrangements structurels et systémiques mis en place pour maximiser les chances de réussite des éducateurs et des systèmes scolaires en termes d'expériences et de résultats souhaités par les élèves.

Pour Depover et Noel (2005) les politiques éducatives sont un ensemble de principes et d'options qui fournissent un cadre au système éducatif ; évoquées pour faire référence à un certain nombre de choix fondamentaux qui guident l'éducation au niveau d'une nation, d'une région mais aussi d'un établissement scolaire. Dans notre contexte d'étude les politiques

éducatives sont appréhendées à partir de l'examen de certains documents officiels tels que la loi d'orientation (Depover et Noel, 2005). Au Cameroun la représentation procédurale des politiques éducatives est la loi d'orientation de l'éducation N°98/004 DU 14 Avril 1998. Les politiques éducatives fixent les finalités du système éducatif et dégagent les objectifs ou moyens qui permettront d'organiser l'enseignement.

- **Les finalités**

La détermination des finalités de l'éducation est une étape non seulement nécessaire mais prioritaire car elle permet d'établir les fondations sur lesquelles seront construits les curricula (Gohier, 2002). Ainsi les finalités sont un ensemble de déclarations, issues d'une ou de plusieurs idées, qui va se décliner sous la forme d'un but à atteindre (Jonnaert, 2015). Au Cameroun, ses finalités sont contenues dans la loi N°98/004 DU 14 Avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation, elle stipule que : « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, civique, et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politique et moraux ». Cet indicateur a pour mission de guider l'enseignement, l'apprentissage, les connaissances et compétences que les élèves doivent acquérir.

Ramené à notre sujet d'étude qui s'articule principalement autour de la discipline langue et culture nationale, les finalités visées sont nombreuses. Parmi lesquelles la préservation et la promotion de la langue et la culture nationale. L'enseignement de cette discipline doit également favoriser l'intégration régionale et internationale ; cela revient à dire que la maîtrise de la langue nationale favorise également l'intégration régionale et internationale en permettant la communication avec les pays voisins et la participation à des échanges internationaux. L'enseignement de cette discipline doit contribuer à renforcer le sentiment d'appartenance à la nation et à développer la fierté culturelle et favoriser la communication interculturelle (Tadadjeu, 1984). Ainsi, il sera question pour nous d'évaluer la congruence qui existe entre les finalités et les compétences à faire acquérir aux élèves.

- **Les objectifs**

Selon le dictionnaire Larousse (2008) l'objectif est tout ce qui est retenu pour parvenir à atteindre un but. Les objectifs de l'éducation au Cameroun sont contenus dans la loi N°98/004 du 14 avril 1998 ; dans plusieurs alinéas de l'article 5. Parmi lesquels l'alinéa 1 qui stipule que : « l'éducation a pour objectifs la formation des citoyens enracinés dans leur cultures... » ; L'alinéa 4 qui stipule que : « l'éducation a pour objectif la promotion des langues nationales »

et enfin le huitième alinéa qui stipule que : « l'éducation a pour objectif la formation ... culturelle de l'enfant ».

L'éducation au Cameroun en matière de langue et culture nationale est de promouvoir la diversité culturelle du pays tout en renforçant l'unité nationale. L'éducation vise à développer des compétences linguistiques des élèves dans différentes langues nationales afin de favoriser la communication et la compréhension mutuelle entre les différentes communautés. De plus l'enseignement de cette discipline vise à inculquer aux élèves un sentiment d'appartenance à leur culture et les traditions de leur patrimoine culturel. Enfin elle vise à sensibiliser les élèves à l'importance de la préservation et la valorisation de la richesse culturelle et linguistique du Cameroun. Dans le cadre de notre étude, partir des objectifs permet de déterminer les contenus de l'enseignement, et amène à se centrer sur l'apprenant.

### **3.1.2. Analyse des contenus**

Suivant Jonnaert (2015), inspiré des niveaux curriculaires (Keeves 1992) le deuxième niveau du curriculum renvoi au curriculum implémenté en salle de classe. cette implémentation est faite sur la base de plusieurs paramètres tels que : un document cadre d'orientation du curriculum (COC) qui rassemble et synthétise l'ensemble des intentions politiques, des orientations, des valeurs, un core curriculum (CC) qui synthétise les orientations destinées aux programmes éducatifs et précise un tronc commun, des profils de sortie (PS) pour les formations, des cahiers de charge pour des manuels scolaires et du matériel didactique, des politiques d'évaluation, des socles de compétences, des référentiels de compétences et des programmes éducatifs (PE) qui précisent les contenus des activités éducatives et les objets des apprentissages scolaires (Jonnaert, 2015) et donc le produit affiné se trouve être des domaines d'apprentissage organisés dans des programmes éducatifs, des prescriptions relatives à l'organisation des enseignements, des apprentissages, de l'évaluation et de la certification, des ensembles didactiques, des prescriptions relatives à l'organisation administrative d'un système éducatif.

L'exploitation des contenus dans le processus de transposition curriculaire en ce qui concerne notre étude consiste à sélectionner, organiser et présenter les connaissances, les compétences nécessaires à l'acquisition des objectifs d'apprentissage. Pour désigner les documents qui serviront à la gestion de l'action pédagogique nous avons le référentiel de compétence et les connaissances ou savoirs à développer.

- **Le référentiel de compétence**

Le référentiel de compétences est un document descriptif et normatif qui définit les compétences attendues d'un individu dans un environnement donné (Houot 2009). En effet, le référentiel de compétences décrit les compétences dont la maîtrise est nécessaire pour exercer un métier (Depover et Noel ; 2005). Il peut être utilisé comme outil de facilitation de la transposition curriculaire car il permet de définir les compétences que les apprenants doivent acquérir, ce qui pourrait aider à orienter la réévaluation des objectifs et des contenus du curriculum. Dans le curriculum du Niger nous avons deux types de compétences élaborés dans le référentiel : la compétence effective et la compétence référentielle. La compétence référentielle s'applique à toute personne du public ciblé par le programme, et non plus à une personne en action dans une situation. *Ces compétences permettent d'organiser, dans un programme d'études, des ensembles de ressources nécessaires pour le traitement compétent des familles de situations de plusieurs programmes d'études et présentent donc un caractère interdisciplinaire* (cadre d'orientation du curriculum ,2006). Ainsi les familles de situations permettent de guider l'exploitation des contenus en fonction des compétences attendues pour les futurs emplois des apprenants.

Paquay (1994), Depover (2005), et Jonnaert (2015) pensent que le référentiel de compétence est essentiel dans un curriculum car il constitue une base de négociation des axes de formation et un cadre de références des décisions. Ramené à notre contexte, le référentiel de compétences permet un descriptif global des compétences attendues d'un étudiant à la fin de sa formation ou bien d'une partie de sa formation. Ainsi, il s'agit d'analyser et d'évaluer les compétences développer par l'enseignant.

- **Les connaissances**

L'appropriation des différents types de connaissances par le maître est une nécessité. En effet, elle lui permet de pouvoir programmer des exercices appropriés et variés pour évaluer les connaissances des apprenants. Il existe des interprétations divergentes dans la typologie des connaissances proposée par des théoriciens cognitivistes. Il est nécessaire toutefois de distinguer les types de connaissances, quel que soit le domaine concerné, étant donné que leur appropriation et leur mise en œuvre influencent les pratiques pédagogiques des enseignants. Tardif (1992) affirme que les trois catégories de connaissances portent respectivement sur les faits, les règles et les principes (déclaratives), le comment faire (procédurales), et le quand et pourquoi (conditionnelles). C'est-à-dire qu'il existe trois types de connaissances : les



connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Chacun des types interpelle des processus mentaux pour traiter l'information.

**Connaissances déclaratives** : Giasson (1991) propose d'appeler connaissance déclarative le fait de savoir quoi faire car elles correspondent à des connaissances théoriques des faits, de règles, de lois, de principes... On demande aux apprenants un effort de restitution.

**Connaissances procédurales** : Giasson (1991) propose d'appeler connaissance procédurale le fait de savoir comment faire quelque chose, Elles correspondent au « comment de l'action », aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Certains parlent de savoir-faire. En d'autres termes, il s'agit de connaissances de l'action, de connaissances dynamiques. Ce type de savoir est à rapprocher de ce que certaines taxonomies mettaient dans la catégorie « application ».

**Connaissances conditionnelles** : Elles se réfèrent aux conditions de l'action et concernent le « quand » et le « pourquoi » Giasson (1991). Compte tenu du contexte, des contraintes et des conditions, quels choix doivent être faits en termes de stratégies.

Dans le cadre de notre sujet, il sera question pour nous d'évaluer si les connaissances développées sont en congruence avec les compétences à faire acquérir à l'apprenant.

### **3.1.3. Planification des enseignements**

Le troisième niveau de l'élaboration d'un curriculum renvoi aux activités d'enseignement /apprentissage. Elle découle de l'exploitation des contenus. Les événements d'enseignements correspondent à une leçon plus précisément l'élaboration d'une leçon sur le plan théorique. En ce qui concerne notre étude, il sera question pour nous de vérifier si l'enseignant procède suivant cette logique. Suivant la fiche des événements d'enseignement de Nicole Lebrun et Serges Berthelot (1999) nous avons trois événements d'enseignements :

- **Les événements initiaux**

Les événements initiaux font référence aux expériences, aux situations ou interactions qui se produisent au début d'un processus d'apprentissage et qui ont un impact sur la manière dont l'apprenant perçoit et interagit avec le contenu de l'apprentissage. Ces événements peuvent inclure des présentations, des activités pratiques, des discussions en groupe, des exercices de réflexion ou toute autre forme d'interaction qui permet à l'apprenant de s'engager activement dans le processus d'apprentissage. La pratique des événements initiaux en ce qui concerne la

discipline langue et culture nationale renvoi à la mise en place de ses différentes étapes (Nicole Lebrun et Serges Berthelot ;1999) :

- **motive l'apprenant** : en début de chaque leçon ou d'activité de cette discipline l'élève-maître doit motiver ses apprenants, pour cela il peut utiliser les danses, les poèmes, les jeux en groupes.

-  **la formulation de l'objectif** : l'objectif d'apprentissage dans une leçon est très important en ce sens qu'elle sert d'orientation à l'enseignant et à l'apprenant.

-  **la création de la situation problème** : selon Meirieu la situation-problème est défini comme situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. La situation problème doit toujours être en lien avec l'activité du jour.

- **Les événements de déroulement**

A ce niveau, la préparation de la leçon est envisagée. C'est-à-dire qu'il faudrait présenter le matériel didactique, présenter des contenus (déterminer l'information à présenter ou à produire, relier l'information à l'objectif poursuivie, adapter l'information au public cible, définir les nouveaux concepts, fournir des exemples appropriés, prévoir des interventions et un questionnement judicieux, soutenir l'intérêt (références à la pratique, anecdotes, illustration et envisager les feedbacks) ; mettre l'apprenant en pratique (guider l'apprentissage , déterminer les actions et les comportements attendus, créer des situations de pratique, promouvoir le développement des habiletés ) ; faire un feedback ( vérifier la compréhension des apprenants , donner des feedback appropriés)

- **Les événements de réinvestissement**

Les évènements de réinvestissement font référence aux activités de bilan d'apprentissages. Le réinvestissement se définit comme la réutilisation dans une situation nouvelle ou dans un contexte différent des connaissances et des compétences acquises antérieurement, ce qui permet notamment de faire de nouveaux apprentissages et de consolider les acquis. Cela peut inclure des évaluations et la remédiation. Mais avant il s'agit de faire un résumé des apprentissages réalisés et de soulever des nouveaux questionnements.

Le processus de transposition curriculaire a été calqué sur la base des niveaux curriculaire (Keeves 1992), associé à cela le concept de transposition didactique. C'est ainsi que Jonnaert (2012) a adopté dans le champ du curriculum le concept de transposition

curriculaire pour désigner l'ensemble des modifications que subissent les politiques éducatives jusqu'à la salle de classe. Par ailleurs suivant le schéma de Jonnaert (2015), la transposition curriculaire s'effectue en trois phases. Tout d'abord, l'analyse des politiques éducatives qui passe par les missions et les objectifs fixés, puis l'analyse des contenus et enfin les événements d'enseignements qui conduisent à la pratique pédagogique en classe. C'est dans cette optique que Jonnaert (2015) définit la transposition curriculaire comme étant le cheminement des prescrits et des recommandations des politiques éducatives vers les programmes éducatifs, ensuite de ces programmes jusqu'à l'action éducative. Ainsi l'enseignant dans le souci d'effectuer une transposition curriculaire, doit être suffisamment outillé et faire preuve de créativité. Il doit ainsi avoir la maîtrise des politiques éducatives, des contenus et autres ressources curriculaires et avoir la capacité à créer des situations didactiques ou d'apprentissages. Il s'agit ici d'être en mesure de transformer le curriculum prescrit en curriculum enseigné ou implémenté.

### **3.2. Transfert des acquis selon Philippe Meirieu et Jacques Tardif (1996)**

Presseau (2000, P.51) définit le transfert comme étant : « *le processus par lequel des connaissances construites dans un contexte particulier sont reprises dans un nouveau contexte, que ce soit pour construire de nouvelles connaissances, pour développer de nouvelles compétences ou pour accomplir de nouvelles tâches* », le transfert des apprentissages est basé selon lui sur les étapes de la mémoire qui sont le codage, l'encodage et la restitution des connaissances. Broad et Newstrom, (1992) mettent en exergue trois caractéristiques du transfert : la permanence dans l'exécution d'une tâche au travail, la congruence entre la formation et les situations réelles de travail sur terrain et le fait qu'il marque le lien entre l'apprentissage et la performance et donc, représente un indicateur du développement de la compétence. Tardif et Meirieu (1996) considèrent que le transfert est « une exigence pédagogique » dans ce sens, il représente le régulateur des pratiques pédagogiques de chaque enseignant ou formateur. Ainsi le transfert des acquis a été théorisé par plusieurs auteurs parmi lesquels : Gagné (1962), Meirieu (1990), Meirieu et Tardif (1996) et Tardif (1999).

D'après Meirieu et Tardif (1996) le transfert de connaissances désigne le mécanisme qui permet à un sujet d'utiliser des connaissances acquises antérieurement dans un nouveau contexte. Ce processus n'est pas toujours spontané (Tardif, 1996) car le transfert ne s'opère que si l'individu y a été préparé. Il traduit également l'utilisation des connaissances et des compétences acquises dans une situation pour résoudre un problème ou réaliser une tâche dans une autre situation. Ce transfert peut être vertical, c'est-à-dire entre les tâches différentes ; ou

horizontal, c'est-à-dire entre des tâches similaires. Le transfert, même s'il ne peut être enseigné, nécessite un entraînement subséquent dans des situations variées. Les recherches en didactiques sur la contextualisation et la décontextualisation des savoirs vont dans ce sens, de même que les propositions de Meirieu (1990) sur l'importance de soutenir des apprentissages, dans la construction des savoirs. Développée par Tardif en 1996, La théorie des apprentissages souligne l'importance de la similarité entre les situations d'apprentissage et les situations de transfert des apprentissages c'est-à-dire que plus les similitudes entre les situations sont grandes plus le transfert est facile. Selon Tardif et Meirieu (1996) trois indicateurs ou étapes permettent de définir une situation de transfert :

### **3.2.1. La Contextualisation**

D'après Tardif et Meirieu (1996) C'est la première étape du processus de transfert des acquis. La contextualisation fait référence à l'idée d'une tâche d'apprentissage qui est authentique et complexe. Selon Tardif et Meirieu (1996) contextualiser voudrait dire développer une signification grâce aux liens créer entre les connaissances antérieures et les nouvelles. Elle se décline en plusieurs phases : La direction de l'attention, l'incitation au repêchage des connaissances, l'incitation au rappel de situations déjà rencontrées (Presseau 2000, P 521). Dans la contextualisation l'enseignant propose une situation d'apprentissage ; c'est-à-dire un dispositif qui met en projet un sujet pour qu'il accomplisse une tâche. Cette situation doit être lié à son environnement afin qu'il puisse développer un lien entre la situation de départ et ses connaissances antérieures.

Dans l'enseignement des langues nationales, l'enseignant doit proposer à l'apprenant des situations d'apprentissage authentique et pour cela il doit faire un lien avec la réalité quotidienne ; il doit aussi proposer à l'apprenant des situations et/ou phénomènes qui caractérise une situation réelle ou une situation en dehors du contexte d'apprentissage scolaire qui s'apparente aux préoccupations immédiates et rejoignent ses champs d'intérêt. Pour y parvenir l'enseignant de LCN devrait mettre sur pied des situations d'apprentissage qui sont en lien avec son milieu de vie quotidien, il pourrait par exemple se servir des difficultés ou problèmes qui se situent dans une zone proche à l'apprenant ou encore l'envoyer sur le terrain faire des recherches ainsi il pourra dans une certaine mesure obtenir de l'aide d'un proche.

### **3.2.2. La Décontextualisation**

A cette étape nous avons le soutien à la réflexion métacognitive et à l'extraction de règles. L'enseignant amène l'apprenant à repérer les similitudes et les différences entre la

situation source et plusieurs autres situations ; l'apprenant doit faire sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition c'est-à-dire faire ressortir sa compréhension sur la situation d'apprentissage qui lui a été soumis. Selon Tardif et Meirieu (1996), la capacité de transfert n'est jamais donnée au départ : les apprentissages s'ancrent dans un contexte qui, s'il est contingent pour l'enseignant, est dans un premier temps mentalement inséparable de la connaissance pour l'apprenant. La connaissance décontextualisée, donc prête à l'emploi pour des contextes divers, n'est pas un état natif selon Perrenoud (1997), mais le produit d'un processus d'abstraction progressif non spontané, qui suppose de multiples recontextualisations et décontextualisations. Une connaissance ne se détache des situations initiales pour servir dans l'autre, que par un travail qui se poursuit qu'au gré de l'expérience. Tardif et Meirieu (1996) rappellent également qu'une connaissance se détache d'autant mieux de son contexte d'acquisition qu'elle s'intègre à un ensemble.

La décontextualisation a pour objectif de généraliser la compétence. Pour ce faire, l'enseignant met l'élève dans une situation réflexive ; L'apprenant a la capacité de constituer sa propre démarche et stabiliser les expériences vécues lors des situations initiales. L'enseignant peut aider l'apprenant à identifier les stratégies générales qu'il a utilisé et les connaissances spécifiques qu'il a construit tout au long de la réalisation de la tâche. Il doit aussi l'amener à faire ressortir les règles qui découlent de ses situations.


### **3.2.3. La Recontextualisation**

Pour Tardif et Meirieu (1996) la recontextualisation est la dernière phase dans le transfert des acquis ; défini comme étant la réutilisation des connaissances construites dans d'autres contextes. Jacques Tardif considère que « le transfert fait essentiellement référence au mécanisme cognitif qui consiste à utiliser dans une tâche cible une connaissance construite ou une compétence développée dans une tâche source » (Tardif, 1999, p. 58). Au cours de la phase de recontextualisation, l'apprenant est amené à repérer les similitudes et les différences entre la situation source et plusieurs situations cibles pour identifier des conditions de transférabilité. Le fait de définir ces conditions permet à l'apprenant d'anticiper des occasions où il pourra réutiliser les connaissances construites dans plusieurs autres contextes. Cette opération permet de regrouper des situations en familles de situation.

Il s'agit ici d'inviter les apprenants à proposer des situations à l'intérieur desquelles ils pourront réutiliser les connaissances nouvellement acquises ainsi que les stratégies utilisées. L'enseignant présente également un certain nombre de situations et de nouveaux contextes afin qu'ils se servent de leurs apprentissages de manière automatique et signifiante. Ainsi la

recontextualisation est le processus inverse de la décontextualisation, dans lequel les compétences acquises dans un autre contexte particulier sont transférées ou appliquées avec succès dans d'autres contextes. Cela se produit lorsque les apprenants sont en mesure de faire des liens entre les connaissances acquises en langue et culture nationales et leurs applications dans des contextes pertinents, en utilisant des stratégies telles que la pratique guidée, l'apprentissage par résolution des problèmes et la réflexion sur la pratique. Elle peut être favorisée par une immersion dans les situations réelles où les apprenants peuvent appliquer leurs connaissances et leurs compétences dans des contextes culturels et linguistiques authentiques.

L'application de ce transfert dans la discipline langue et culture nationale implique de nombreuses compétences, notamment la compréhension des nuances culturelles, la connaissance de la grammaire et de la syntaxe, la capacité à communiquer efficacement dans différentes situations et contextes, ainsi que la capacité à comprendre et à interpréter des textes écrits et oraux. Pour faciliter le transfert dans cette discipline, il est important de créer des opportunités pour les apprenants de pratiquer dans des contextes réels et significatifs. Cela peut inclure des activités telles que des discussions en classe, des projets de recherche sur des sujets culturels ou linguistiques spécifiques, ou encore des visites sur le terrain pour découvrir les pratiques culturelles et linguistiques locales. Il est également important de souligner les similitudes et les différences entre les différents contextes d'apprentissage et d'application pratique, en aidant les apprenants à comprendre comment les compétences qu'ils ont apprises dans un contexte peuvent être appliquées de manière similaire dans un contexte académique et professionnel, mais peut nécessiter une adaptation pour communiquer efficacement avec les locuteurs natifs dans un contexte culturel différent. Enfin, il est important de fournir aux apprenants des feedback constructifs et des opportunités d'évaluation pour les aider à comprendre comment ils peuvent améliorer leur capacité à transférer leurs connaissances et compétences d'un contexte à l'autre. Cela peut inclure des évaluations formatives telles que des tests de compréhension orale ou des projets de recherche ainsi que des feedbacks réguliers de la part des enseignants.



**DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE**

## CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ETUDE

Il est question ici de préciser la démarche par laquelle nous parviendrons à nos objectifs. Elle nous permet d'analyser, de comprendre et d'expliquer l'objet d'étude. Grawitz (2004, p.274) conçoit la méthodologie comme *«la science de la méthode. C'est la branche de la logique qui étudie les principes et démarches de l'investigation scientifique »*. Il s'agit d'un ensemble d'opérations et des démarches bien coordonnées utilisées par le chercheur pour collecter, analyser et interpréter les informations afin d'administrer la preuve et aboutir à la vérité. Nous présenterons donc dans cette partie la nature et la population de l'étude, les méthodes d'échantillonnage et de collecte des données, les instruments d'analyse des données ainsi que la procédure de collecte des informations.

### **4.1. Rappel de la question de recherche et hypothèses**

Le rappel de la question et de l'hypothèse de recherche nous permet d'effectuer le choix d'une méthodologie qui correspond le mieux à cette étude.

#### **4.1.1. Rappel de la question de recherche**

Notre étude porte sur l'influence de la transposition curriculaire et le transfert des acquis de formation en langue et culture nationale chez les élèves-maîtres. La formation en LCN a pour but de faciliter aux élèves-maîtres de mieux transmettre les savoirs aux apprenants à l'école primaire. A cet effet, les objectifs à atteindre doivent être précis et clairement définis dans les curricula et l'enseignant de LCN ou de toutes autres disciplines, se doit de maîtriser la structure et le contenu de ces curricula. C'est ce qui a conduit à une interrogation : quel est l'impact qu'aurait la transposition curriculaire et en particulier l'analyse des contenus et la planification des événements d'enseignements sur le transfert des acquis de formation. En d'autres termes en quoi l'analyse des contenus et la planification des événements d'enseignements influencent-ils le transfert des acquis de formation en LCN dans le cadre de la formation des élèves-maîtres dans les Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) ?



## 4.1.2. Hypothèses

Il est question pour nous de formuler et de décrire l'hypothèse générale afin de rendre compréhensible les différentes modalités qui découleront de son opérationnalisation.

### 4.1.2.1. Formulation et description de l'hypothèse générale

Notre hypothèse générale (HG) est formulée comme suit : la transposition curriculaire impacte sur le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres en LCN. L'étude cherche à examiner l'impact de la transposition curriculaire sur le transfert des acquis de formation. Cette hypothèse comporte deux variables. Une première variable dite « indépendante », qui est celle que nous manipulons. C'est donc la variable cause. La deuxième variable dite « dépendante », est la variable effet, c'est-à-dire celle qui nous permet de mesurer ou d'observer le transfert des acquis.

#### 4.1.2.1.1. La Variable Indépendante (VI)

Notre variable indépendante porte sur la transposition curriculaire. L'opérationnalisation de celle-ci partant des approches théoriques nous a permis de remarquer que la transposition curriculaire est l'ensemble des modifications que subit un curriculum partant des politiques éducatives, aux événements d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit ainsi de la modification des savoirs savants partant des politiques éducatives aux savoirs à enseigner (transposition externe), et de ces derniers aux savoirs enseignés et acquis par les élèves (transposition interne). La première phase (externe) portant sur la modification des politiques éducatives (Jonnaert, 2015) et agendas internationaux est assurée par le politique, puis les hommes de sciences. Les savoirs savants qui sont mobilisés pour la construction des contenus disciplinaires se fondent sur les finalités et les missions de l'éducation définis par le politique. C'est le cas de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun qui correspondrait à ce que Perrenoud (1998) qualifie de « *curriculum formel* ». Ce processus débouche à la formalisation des disciplines d'enseignement avec leurs contenus respectifs et les démarches méthodologiques y afférentes : c'est le « curriculum réel » (Perrenoud, 1998). Sa modification est assurée par l'enseignant qui le déconstruit/décontextualise et le reconstruit/décontextualise avant de le transmettre à l'apprenant : c'est l'analyse des contenus selon Jonnaert (2015). Le processus de transmission à travers les activités d'enseignement apprentissage et son résultat qui est le savoir construit et acquis par l'élève constitue le « curriculum acquis » (Perrenoud, 1998) et entre dans ce que Jonnaert (2015), qualifie de l'analyse des événements d'enseignement. Cette dernière phase est également assurée par l'enseignant. Compte tenu du fait que notre étude est concernée par les

enseignants de LCN et les élèves-maîtres en cours de formations, ceux-ci n'interviennent nullement sur la première phase de la transposition curriculaire qui porte selon Jonnaert (2015) sur l'analyse des politiques éducatives. Cette modalité ne sera donc pas examinée dans le cadre de notre travail. Les auteurs (Keeves, 1992 ; Strauven, 2013 ; Jonnaert 2015) ayant travaillé sur les curricula s'accordent sur le fait que dans le processus de transposition curriculaire, l'enseignant intervient au deuxième et troisième niveau. Son travail consiste donc à analyser, interpréter, implémenter, enseigner et aider les apprenants à construire les connaissances et développer les compétences. Dans cette étude où nous questionnons la transposition curriculaire par l'enseignant, notre analyse se limitera à ces deux derniers niveaux du curriculum (curriculum réel et acquis selon Perrenoud, 1998 ou achieved and implemented curriculum selon Keeves, 1992), qui correspond dans le modèle de Jonnaert (2012, 2015) à l'analyse des contenus et celles des événements d'enseignement. Ainsi, il a été retenu pour cette variable, deux modalités :

### **Modalité N°1 : l'analyse des contenus**

L'analyse des contenus relève de la maîtrise de la structure des programmes d'études, des différentes disciplines et leurs compétences respectives, des ressources disciplinaires en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être et de méthode appropriée utilisée par l'enseignant pour dispenser les leçons. Il s'agit ici de saisir les différentes étapes que l'enseignant doit utiliser ou encore doit se baser avant de dispenser une leçon. Cette analyse se situe à deux niveaux : le référentiel de compétence et les connaissances.

#### **Indicateur 1 : le référentiel de compétence**

Le référentiel de compétence permet de définir les compétences que les apprenants doivent acquérir. C'est un descriptif global des compétences attendues d'un étudiant à la fin de sa formation ou bien d'une partie de sa formation. Ces compétences sont de plusieurs ordres et permettent le traitement des familles de situations. Il s'agit au niveau de l'enseignement primaire des compétences du socle national subdivisées en compétences disciplinaires (visées) et transversales ; des compétences à faire développer se rapportant à chaque sous-discipline. Au niveau de l'enseignement normal, les compétences énoncées sont celles terminales (liée à une discipline) et professionnelles de base (liée aux différents domaines de la discipline)

#### **Indicateur 2 : les connaissances**

Chaque curriculum comporte des ressources ou connaissances à faire développer suivant trois dimensions : les connaissances déclaratives (savoirs) ; les connaissances procédurales (savoir-faire) ; et les connaissances conditionnelles (savoir-être). La conjugaison

des trois savoirs forme du point de vu de Roegiers (2006), une compétence ou un « *agir compétent* ». Le développement de celle-ci favorise l'intégration du sujet dans son milieu de vie et la faculté à résoudre les problèmes auxquels il se confrontera.

### **Modalité N°2 : la planification des évènements d'enseignement**

La planification des évènements d'enseignement renvoi à la pratique pédagogique de l'enseignant. C'est-à-dire le processus utilisé par l'enseignant pour préparer et dispenser les leçons. En dehors de l'entête de la fiche qui renseigne sur la discipline, la leçon et son objectif, les évènements d'enseignement se situent à deux niveaux (préparation de la fiche pédagogique et conduite de la leçon proprement dite) et comporte trois étapes que ce soit dans la présentation de la fiche pédagogique ou dans le déroulement de la leçon :

#### **Indicateur 1** : les évènements initiaux

Les évènements initiaux renvoient au rappel des prérequis, à la motivation de l'apprenant (afin de susciter son intérêt et captiver son attention) et à la formulation des objectifs pédagogiques opérationnels.

#### **Indicateur 2** : les évènements de déroulement

Les évènements de déroulement portent sur la présentation des contenus sous forme de situation problème à résoudre, l'activité de l'apprenant consistant à intégrer un groupe où il discutera avec les amis pour apporter une solution concrète et appropriée au problème posé et la confrontation et la validation des réponses.

#### **Indicateur 3** : les évènements de réinvestissement

Les évènements de réinvestissement portent sur l'activité d'évaluation, de remédiation et d'intégration partielle.

### **4.1.2.1.2. La Variable Dépendante (VD)**

La variable dépendante de cette étude est le transfert des acquis de formation. Son opérationnalisation suivant le modèle de Tardif et Meirieu (1996) donne lieu trois modalités chacune ayant des indicateurs.

#### **Modalité N°1 : contextualisation**

La contextualisation dans le transfert des apprentissages fait référence à la création des situations d'apprentissage. Il s'agit pour l'apprenant d'établir un lien entre les connaissances antérieures et les nouvelles. Pour cela, l'enseignant doit proposer une situation (l'environnement dans lequel se réalise une tâche) complexe (comportant plusieurs tâches)

d'apprentissage reflétant le réel ou identifiable en dehors du contexte scolaire. La tâche de l'apprenant consistera à acquérir les savoirs dans leur contexte de base (situation source).

### **Modalité N°2 : décontextualisation**

Décontextualiser signifie sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition. C'est une occasion pour expliquer, expliciter, reformuler l'action. L'apprenant doit effectuer un travail cognitif en utilisant des connaissances emmagasinées dans la mémoire. Il s'agit de dégager des principes, Préciser des façons de faire, des principes à mettre en pratique, des leçons apprises lors des séquences d'activités et de reconnaître les adaptations possibles selon les contextes. Bref, l'apprenant doit sortir les connaissances de leur contexte d'acquisition en faisant abstraction du contexte de la situation source.

### **Modalité N°3 : recontextualisation**

La recontextualisation est un concept clés dans le transfert des apprentissages. Elle fait référence à la capacité d'une personne à appliquer les connaissances et les compétences acquises dans un contexte dans un autre contexte différent. Recontextualiser signifie réutiliser les connaissances construites dans un autre contexte. C'est-à-dire d'utiliser ces principes et règles dans diverses situations, identifier les améliorations et dégager de nouvelles connaissances

Tableau 3 : Tableau synoptique des variables, modalités, indicateurs et indices de l'hypothèse générale

Hypothèse	Variables	Modalités	Indicateurs	Indices
<p><b>HG :</b> La transposition curriculaire a une influence sur le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres en LCN</p> <p><b>HR1 :</b> L'analyse des contenus curriculaires influence le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres en LCN</p> <p><b>HR2 :</b> L'analyse des événements d'enseignement impactent sur le transfert des acquis</p>	Transposition curriculaire	Analyse des contenus	Référentiel de compétence	<p>Au niveau normal :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétences terminale</li> <li>- Compétence professionnelle de base</li> </ul> <p>Au niveau primaire :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compétences du socle national (disciplinaire et transversal)</li> <li>- Compétence visée</li> <li>- Compétence à faire développer</li> </ul>
			Connaissances	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ressource (savoirs, savoir-faire et savoirs être)</li> <li>-Projet pédagogique/répartition mensuelle</li> <li>- Fiche pédagogique</li> <li>-Démarche/méthode d'enseignement</li> </ul>
		Analyse des événements d'enseignement	Evénements initiaux	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motive l'apprenant</li> <li>- formulation de l'objectif</li> <li>- rappel des prérequis</li> </ul>
			Evénements de déroulement	<ul style="list-style-type: none"> <li>-présente les contenus</li> <li>-Pratique de l'apprenant</li> </ul>

Source : Tchopmou O., (2023)

de formation chez les élèves-maîtres en LCN			Evénement de réinvestissement	-évaluation -remédiation
	Transfert des acquis de formation	Contextualisation	-direction de l'attention -incitation au repêchage -incitation au rappel de la situation déjà rencontrées	- Situation d'apprentissage tirée du quotidien de l'apprenant - Lien entre la notion du jour et les connaissances antérieures
Décontextualisation		-soutient à la réflexion cognitive -soutient à l'extraction de la règle	- Explication, explicitation et reformulation de l'action - Mobilisation des ressources stockées en mémoire	
Recontextualisation		-anticipation des applications ultérieures -élaboration de situation de réutilisation	- Utilisation des savoirs acquis dans un autre contexte - Résolution de problème pratique	

### 1.2.2. Hypothèses de recherche

**HR1** : « l'analyse des contenus impacte sur le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres en LCN »

**HR2** : « les événements d'enseignements influencent sur le transfert des acquis de formation professionnelle chez les élèves-maîtres en LCN »

### 4.2. Nature de l'étude

Notre recherche s'inscrit dans un devis de recherche qualitatif de type exploratoire explicatif. Exploratoire et descriptif dans la mesure où elle vise la description et la compréhension d'un phénomène relevant d'une réalité éducative (Fonkeng, Chaffi & Bomba, 2014) : le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres en LCN. Qualitative parce qu'elle porte sur des actions considérées comme des phénomènes processuels non isolés, non figés, mais plutôt dynamiques et qui découlent de l'intention même des acteurs. C'est pourquoi notre intérêt est centré sur les pratiques pédagogiques des enseignants et la capacité des élèves à mobiliser les acquis, le sens qu'il accorde à ses pratiques et sa capacité à utiliser du curriculum. Notre étude est axée sur l'impact que peut avoir la transposition curriculaire sur le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres en LCN. C'est pourquoi notre intérêt est centré sur les enseignants d'ENIEG en situation de classe, la perception des contenus, la méthode utilisée pour transférer, la manipulation du curriculum.

### 4.3. Site de l'étude

L'arrondissement de Yaoundé I est le site de l'étude dans lequel s'effectue notre recherche. En effet nous avons choisi cet espace géographique et précisément l'ENIEG Bilingue de Yaoundé pour des raisons multiples. Premièrement parce que le Mfoundi est cosmopolite caractérisée par la diversité de son personnel. Une étude menée dans cet établissement facilitera l'accès à la diversité ethnique et culturelle de son personnel enseignant. Deuxièmement pour son accessibilité et sa population d'étude car sa population est très vaste.

### 4.4. Population de l'étude et méthode d'échantillonnage

La population cible de cette problématique est partitionnée en deux parties : d'une part nous avons les enseignants des ENIEG, et d'autre part les élèves-maîtres. La méthode d'échantillonnage est la technique d'échantillon non probabiliste et pour la collecte des données nous avons procédé à un échantillonnage par choix raisonné.

#### **4.4.1. Population d'étude**

La population peut renvoyer à des êtres humains ou à des objets, mais dans le cadre de notre étude, il s'agit d'un ensemble de personnes sur lesquelles portera notre enquête. Notre population cible est constituée des enseignants (PENI) de la discipline didactique des langues et culture nationale et les élèves-maitres. Notre étude porte sur les enseignants de cette discipline principalement parce que c'est ceux-ci qui doivent effectuer une transposition curriculaire afin de permettre aux élèves-maîtres de pouvoir transférer les connaissances reçues en formation. Notre seconde motivation vient du fait que ; dans nos observations nous avons constaté que les difficultés de transfert de cette discipline par les élèves-maîtres vient de la formation reçue dans les ENIEG.

#### **4.4.2. La constitution de l'échantillon**

Notre étude s'inscrivant dans une approche qualitative où selon Pires (1997, p.11) « l'accent est mis sur les rapports entre l'échantillon et l'objet plus que sur les règles techniques de l'échantillonnage ». Selon Fortin (1996, p20), l'échantillonnage est le procédé par lequel un groupe de personnes ou sous ensemble est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène et de telle sorte que la population qui nous intéresse soit représentée. Notre méthode d'échantillonnage est la technique d'échantillon non probabiliste et pour la collecte des données nous avons procédé à un échantillonnage par choix raisonné. Cette opération consistera à répertorier uniquement les enseignants de la discipline langue et culture nationale (facteur d'inclusion).

#### **4.4.3. Identification des enquêtés**

Avant de procéder à l'analyse, des informations recueillies sur le terrain, il est important de présenter les enquêtés. Chacun d'eux est identifié dans le texte par un code c'est-à-dire, un pseudo qu'on lui attribue pour garantir la confidentialité des données. Nous nous sommes limités dans cette présentation aux caractéristiques telles que : Sexe, l'école de formation, la filière de formation, la filière universitaire et niveau académique, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement des LCN, le Niveau et la classe.



**Tableau 4: Identification des interviewés**

N°	Sexe	Ecole de formation	Filière de formation	Filière universitaire/ Niveau académique	Nombre d'années D'expérience	Enseignement de LCN	Niveau et classe	Code de d'identification
1	Fém inin	ENS de Yaoundé	SCED	Droit privé/ licence	23	9	Tous les niveaux	PENI #1
2	Fém inin	ENS de Yaoundé	SCED	Psychologie/ licence	13	02	Niveau 3 (Bacc)	PENI #2
3	Fém inin	ENS de Yaoundé	SCED	Psychologie/ Master	10	03	Prob 1&2	PENI #3
4	Fém inin	ENS de Yaoundé	SCED	Science économique/ licence	07	04	BEPC 3	PAENI #1
5	Fém inin	ENS de Yaoundé	LCC	LCC/licence	04	Février	Bepc 1	PENI #4
6	Fém inin	ENS de Yaoundé	SCED	Informatique/ licence	3	2	Bacc/ Prob 2, BEPC 3	IPEG #1
7	Mas culi n	ENS de Yaoundé	SCED	Master EFE/	10	3	Tous les niveaux	PAENI #2
8	Fém inin	ENS de Yaoundé	SCED	Psychologie/ licence	7	2	Bacc / Prob 2, BEPC 3	PENI #5
9	Fém inin	ENS de Yaoundé	SCED	LMF/ licence	3	1	Prob 1	PENI #6
10	Fém inin	ENS de Maroua	SCED	Science économique/ licence	6	4	Prob 2, BEPC 3	IEMP #1

**Source :** *Enquête de terrain, (2023).*

#### 4.5. Instruments de collecte de données

Notre étude repose sur un devis qualitatif, à partir d'une grille d'entretien, les données ont été collectées à travers les entretiens semi-directifs. Nous avons associé à cette grille d'entretien, une grille d'observation.

#### **4.5.1. Conduite de l'entretien : entretien semi-directif**

L'entretien est par excellence l'outil pour interroger la réalité externe, mais aussi subjective d'un sujet tout en établissant une relation d'écoute réelle avec lui (Chaffi, Bomda & Epah, 2014). L'entretien dans cette recherche nous a permis de recueillir le discours des enseignants pratiquant cette discipline (l'utilisation du curriculum, l'appropriation des contenus), leurs stratégies d'enseignement et les obstacles qu'ils rencontrent. En effet, l'entretien est selon Creswell (2014) une méthode de collecte de données qui implique une interaction directe entre un enquêteur et le participant, dans laquelle l'enquêteur pose des questions pour obtenir des informations sur les perceptions, les expériences et les opinions du participant. D'une autre manière, c'est la situation au cours de laquelle un chercheur, un enquêteur, essaie d'obtenir d'un sujet, l'enquêté, des informations détenues par ce dernier, que ces informations résultent d'une connaissance, d'une expérience ou qu'elles soient la manifestation d'une opinion.

Quant à l'entretien semi-directif, c'est une variante de l'entretien qui se caractérise par la formulation et la séquence des questions non prédéterminées. En d'autres termes qu'il n'est ni ouvert, ni canalisé par un grand nombre de question précise. L'usage de l'entretien semi-directif comme instrument de recherche consiste en une technique spéciale que le chercheur le plus souvent « élabore pour répondre aux besoins spécifiques de sa recherche en termes d'informations dont le traitement conduira aux objectifs qu'il s'est fixé » (Aktouf, 1987). Le chercheur ici pose une série de questions-guides, relativement ouvertes à propos desquelles, il doit impérativement recevoir une information de la part de l'interviewé. Ceci dans le but de recentrer l'entretien sur les objectifs, chaque fois que l'interviewé s'en écarte. L'option pour cette forme d'entretien tient de ce qu'elle est une méthode qualitative congruente pour appréhender le sens des phénomènes humains et sociaux à travers leurs temporalités, telle la construction identitaire individuelle, les trajectoires sociales etc. Ces entretiens non uniformisés nous permettent de recueillir les informations sur les besoins de formation et les domaines où des améliorations peuvent être apportées.

#### **4.5.2. Outils de collecte de données : le guide d'entretien**

Selon Blanchet & Gotmand (1992), repris par Fernandez & Catteeuw (2001), le guide d'entretien est un ensemble organisé de fonctions, d'opérateurs et d'indicateurs qui structurent l'activité d'écoute et d'intervention de l'interviewer. Il s'agit en fait d'un ensemble de thèmes et sous thèmes que le chercheur doit aborder avec le participant au cours d'un entretien qui plus

est de recherche. Le guide d'entretien a donc pour but d'aider l'enquêteur à recentrer l'entretien sur l'objectif de l'étude et à relancer l'interlocuteur au moment le plus approprié et de manière aussi naturelle que possible sur les thèmes qu'il n'évoque pas spontanément. Cette technique permet d'obtenir à la fois un discours librement formulé par les interviewés (sujets) et répondant aux questions de la recherche. Ainsi, le processus lié à la collecte des données débutera par l'élaboration du guide d'entretien. Ledit guide est mis à la disposition de l'enquêteur afin de lui permettre de suivre la méthode définie, tout en observant un comportement adéquat lors de l'entretien. Cependant, il importe de noter que l'ordre d'évocation des thèmes, de même que la formulation des questions peuvent varier au cours de l'entretien.

Pour faciliter le récit, un guide d'entretien a été élaboré. La première partie du guide concerne les informations d'ordre générale concernant les enquêtés à savoir : le sexe, l'école de formation, le niveau d'étude et la filière, le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement de la didactique LCN en particulier. La seconde partie de la grille regroupe les principales thématiques sur lesquelles l'échange a été basé. Ces thématiques ont été subdivisées en fonctions des différentes variables. Cette deuxième partie est présentée tel qui suit :

### **THEME 1 : les contenus du curriculum**

**Sous thème 1** : les ressources et savoirs en LCN

**Sous thème 2** : Organisation des ressources en LCN l'utilisation des programmes

### **THEME 2 : pratiques pédagogiques**

**Sous thème 1** : Exploitation des ressources dans la préparation

- L'enseignement des LCN

-Les outils et les ressources utilisés pour enseigner

**Sous thème 2** : Fiche de préparation d'un cours d'LCN

-Famille de situation

- Adaptation des enseignements aux différents contextes culturels et linguistiques

**Sous thème 3** : Illustration des cours d'LCN à l'ENIEG et à l'école primaire

-Méthode d'enseignement

-Mise en œuvre du curriculum prescrit dans les pratiques d'enseignement

**Sous thème 4** : Evaluation des ressources (cours/leçons) en LCN

### **THEME 3 : transfert de connaissances**

**Sous thème 1** : Contextualisation

- Situation d'apprentissage tirée du quotidien de l'apprenant ;

- Capacité à établir le lien entre la notion du jour et les connaissances antérieures en utilisant des révisions fonctionnelles

#### **Sous thème 2 : Décontextualisation**

- Capacité à expliciter ou à reformuler une idée ou une action ;
- Capacité à mobiliser des ressources stockées en mémoire

#### **Sous thème 3 : Recontextualisation**

- Capacité à utiliser des savoirs acquis dans un autre contexte ;
- Capacité à résoudre des problèmes pratiques

### **4.5.3. Observation et justification du choix**

L'observation a été associée aux entretiens pour enrichir la collecte de données de qualité et de féconder par conséquent à la réflexion sur le phénomène étudié.

L'observation scientifique permet de découvrir et de comprendre certains aspects jusque-là inconnus, incompris, de phénomènes qui semblaient dépourvus d'intérêt. Selye (1973) cité par Angers fournit des précisions intéressantes à cet égard. Il compose l'observation en trois activités distinctes. « *Observer, pour lui c'est d'abord remarquer. On s'aperçoit qu'une personne ou une chose est là. Ensuite, observer, c'est reconnaître. On identifie la personne ou la chose comme connue ou pas connue. Enfin, observer, c'est mesurer, ou plus largement évaluer la personne ou la chose* ».

En effet, l'observation directe que nous avons faite à l'ENIEG (Bepc 3, Prob 2, Bac) s'est faite, du 16 janvier 10 février puis du 13 février au 23 février 2023 soit au total six semaines d'observation qui nous a permis d'observer le déroulement des enseignements théoriques, les méthodes d'enseignement-apprentissage, la pratique des élèves-maîtres (simulations durant leur stage et pratique du CAPIEMP) et des évaluations de la quatrième séquence. Pendant cette période, nous avons observé les pratiques pédagogiques de l'élève-maître et de l'enseignant de l'ENIEG. Aussi, nous est-il apparu que les contenus théoriques étaient vastes et que l'utilisation du curriculum est biaisée ; les leçons avaient une durée d'une heure de temps.

Ensuite, nous avons eu l'opportunité d'observer à nouveau les élèves-maîtres à l'EPA et l'EMA de Nkolndongo pendant le deuxième stage pratique. Pour faciliter nos observations, l'utilisation d'une grille d'observation est nécessaire. Elle s'articulera tel qui suit :

**Tableau 5 : Guide d'observation des pratiques de classe des élèves-maitres lors des stages**

Niveau d'efficacité	Indicateurs	Observations				Code NA – ECA - A A+
		Faible 1	Passable 2	Bien 3	Très bien 4	
<b>Événements initiaux</b>	Motivation et obtention de l'attention de l'apprenant					
	Révision/Rappel des connaissances préalables					
	Présentation de l'OPO (Objectif Pédagogique Opérationnel)					
<b>Événements du déroulement</b>	Technique de découverte					
	Technique d'analyse					
	Technique de synthèse					
	Technique de questionnement					
	Soutien des élèves en difficulté					
	Maîtrise des méthodes d'enseignement					
	Utilisation du tableau et autres ressources pédagogiques					
	Adaptation du langage au niveau des élèves					
	Gestion rationnelle du temps					
<b>Événement de réinvestissement</b>	Pratique d'auto-évaluation					
	Variation des techniques et procédé d'évaluation					
	Activités d'intégration					
<b>Total</b>						

Source : Tchopmou, 2023.

## **4.6. Technique d'analyse des données**

Pour analyser les données recueillies sur le terrain, nous avons fait recours à l'analyse de contenu thématique. L'option pour cette méthode tient de ce que l'on utilise les productions écrites, sonores ou audiovisuelles provenant d'individus et dont le contenu ne se présente pas sous forme chiffrée. Ce qui permet de faire un prélèvement qualitatif, en vue de mieux comprendre un fait. De ce point de vue, sur la base des données recueillies sur le terrain, nous nous servirons de l'analyse de contenu thématique pour comprendre l'utilisation du curriculum par les enseignants, leurs pratiques pédagogiques et celles des élèves-maîtres durant la période de stage. Cette analyse de contenu se fera dans un mélange de rigueur, d'objectivité et de fécondité de la subjectivité.

### **4.6.1. Analyse de contenu thématique**

L'analyse de contenu repose sur la présomption qu'on a intérêt à analyser en détail les communications des individus, des groupes et des institutions, pour pouvoir découvrir des choses qui ne se retrouveraient pas ailleurs. Cette méthode doit se faire en combinant une très grande rigueur d'objectivité et de fécondité de la subjectivité comme le souligne Wanlin (2007). Elle repose également sur les critères de systématisme, et de généralité. L'objectivité dans la méthode d'analyse des contenus renvoie à la nécessité de construire l'analyse sur des règles et processus spécifiques qui permettront la reproduction de la recherche et assureront que les résultats ne représentent pas simplement les prédispositions subjectives du chercheur. Le systématisme réfère à l'utilisation de catégories consistantes, permettant l'inclusion ou l'exclusion de contenus de la façon la moins biaisée possible. La généralité renvoie à la possibilité d'interconnecter des phénomènes, sans laquelle, tout ce qui reste de l'analyse ne sera qu'une description pure et simple du contenu de communication.

Dans le cadre de notre travail cette technique nous a permis de mettre en exergue les contenus manifestes et latents des discours de nos sujets lors des différents entretiens biographiques et professionnels. En d'autres termes, il s'agira pour nous d'analyser les communications produites lors des entretiens individuels semi-directifs par nos sujets, en essayant d'identifier et de mettre en exergue les processus et significations particulières, contenus dans ces communications. Pour cela, il s'agira tout d'abord d'analyser chaque communication en particulier et ensuite de confronter les différentes communications pour faire ressortir les logiques qui guident les actions des individus en fonction des différentes situations

ou contextes dans lesquels ils sont plongés. Mais également, de faire ressortir les différentes stratégies et tactiques mises en place par les enseignants ou formateurs.

#### **4.6.2. Découpage en unités d'analyse et standardisation du corpus**

Les données analysées proviennent des entretiens avec les enseignants et des observations des pratiques de classe des élèves-maitres en LCN pendant les simulations ou lors du stage. Elles seront analysées et codifiées en catégories et unités d'analyse identifiées, puis regroupées en centre d'intérêt suivant les propos des participants. Les unités d'analyse peuvent être des mots ou expressions, les échanges, les tons de parole, des énoncés se rapportant à un thème, etc.

La standardisation du corpus permet de donner des codes d'identification aux corpus. Pour faciliter l'exploitation, nous avons pris la peine de bien identifier l'origine du corpus. Chaque corpus a été identifié par le profil de l'enseignant. Un code d'identification a été attribué à chaque l'enseignant interviewé. Afin de garantir la discrétion et l'anonymat, nous avons choisi de leur attribuer les codes à partir de leur grade « PENI #1 » (Professeur des Ecoles Normales d'Instituteur 1), « PENI #2 » (Professeur des Ecoles Normales d'Instituteur 2). Nous avons accompagné ces grades des numérotations « #1, #2 » pour marquer leur ordre d'apparition dans l'extrait du discours. Pour ce qui est de l'observation des pratiques de classe des élèves-maîtres, les contenus des observations seront marqués ou identifiés par les codes « Elève #1 » ou « Elève #2 » pour dire élève-maître 1 et élève-maître 2.

#### **4.6.3. La grille d'analyse thématique**

Notre analyse se fera sous la base d'une grille d'analyse de contenu thématique qui nous permettra d'exploiter les données recueillies afin d'aboutir aux résultats escomptés. Cette grille est constituée principalement des catégories d'analyse, qui regroupent les principaux thèmes des entretiens individuels. Il s'agit pour la variable indépendante, de la structuration des curricula, l'organisation des ressources et savoirs en LCN et leur exploitation ; la fiche de préparation et l'enseignement des cours de LCN (les outils pédagogiques, le matériel didactique, les références, les familles de situation), les méthodes d'enseignement, l'illustration et l'évaluation des ressources (cours/leçons) en LCN. Pour ce qui est de la variable dépendante, nous avons la congruence entre les compétences, les objectifs et les savoir-faire en LCN, l'exploitation des situations didactiques en LCN et le respect des étapes de la fiche de déroulement d'une leçon de LCN lors des pratiques de classe par les élèves-maîtres. Cette grille se présente comme suit :

Tableau 6: Grille d'analyse de contenu

<b>Thème</b>	<b>Catégorie</b>	<b>Unité d'analyse</b>
<b>La transposition curriculaire</b>	<b>L'analyse des contenus</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maitrise de la structuration des curricula ;</li> <li>- Maitrise de l'organisation des ressources en LCN</li> <li>- Maitrise de l'exploitation des ressources pour la préparation d'une leçon de LCN ;</li> </ul>
	<b>L'analyse des évènements d'enseignement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maitrise de la fiche de préparation d'une leçon de LCN ;</li> <li>- Maitrise des étapes de déroulement d'une leçon de LCN ;</li> <li>- Maitrise des outils pédagogiques, du matériel didactique, des références, des familles de situation et des méthodes d'enseignement des LCN ;</li> <li>- Aisance dans l'illustration des leçons de LCN</li> <li>- Maitrise de l'évaluation des savoirs en LCN.</li> </ul>
<b>Le transfert des acquis en LCN</b>	<b>Contextualisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Situation d'apprentissage tirée du quotidien de l'apprenant</li> <li>- Capacité à établir le lien entre la notion du jour et les connaissances antérieures en utilisant des révisions fonctionnelles</li> </ul>
	<b>Décontextualisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à expliciter ou à reformuler une idée ou une action</li> <li>- Capacité à mobiliser des ressources stockées en mémoire</li> </ul>
	<b>Recontextualisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacité à utiliser des savoirs acquis dans un autre contexte ;</li> <li>- Capacité à résoudre des problèmes pratiques</li> </ul>

*Source : Tchopmou, 2023.*



## CHAPITRE 5 : PRESENTATION, ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES

Notre étude a été menée dans un cadre d'une formation professionnelle en contexte scolaire et plus précisément dans le cadre de la formation des élèves-maîtres et maîtresses à l'ENIEG Bilingue de Nlongkak. Notre intérêt a porté sur l'enseignement des Langues et Cultures Nationales, une discipline dont l'entrée dans le cadre de l'enseignement normal est encore récente (2014) et connaît encore des obstacles dans sa mise en œuvre efficiente et efficace. Les multiples rencontres avec les enseignants de cette discipline (Didactique des LCN) et les élèves-maîtres à travers des entretiens et des observations des pratiques de classe en cette discipline qui nous ont permis de saisir les perceptions des uns et des difficultés inhérentes à l'enseignement de cette discipline. Après identification de nos sujets, nous présentons dans cette partie consacrée aux résultats, l'utilisation du curriculum, les pratiques pédagogiques et les techniques de transfert de connaissances.

### 5.1. Transposition curriculaire

Nous avons identifié dans le cadre de ce travail des éléments qui pourront permettre de mieux comprendre les différentes modifications que subissent les curricula. Compte tenu du souci de fiabilité des informations auprès des personnes ayant qualité, nous avons manipulé deux modalités sur les trois proposées par le cadre théorique (analyse des politiques éducatives, des contenus et des événements d'enseignement) de Jonnaert (2015). Ces deux modalités qui correspondent aux deux derniers niveaux de la transposition curriculaire sont l'analyse des contenus et des événements d'enseignement. Car l'enseignant n'intervient directement qu'à ces deux derniers niveaux.

#### 5.1.1. Les contenus du curriculum

Les curricula sont conçus et utilisés en fonction du niveau et de la classe. Dans chaque curriculum l'on rencontre des savoirs à élaborer, des objectifs à atteindre et des compétences à développer. Il est important d'analyser les contenus du curriculum à la lumière des expériences et des connaissances des enseignants ainsi que de leur contexte socio-culturel. Ainsi, les enseignants de la discipline Didactique des langues et cultures nationales, avec qui nous avons eu des entretiens nous ont fourni des informations sur la manière dont ils comprennent, analysent, interprètent et transposent les contenus du curriculum dans leur pratique

pédagogique. Avant de parler d'interpréter les contenus du curriculum, ils nous expliquent comment les contenus du curriculum sont perçus et organisés.

#### **5.1.1.1. Ressources et savoirs en LCN**

Le curriculum développe, comme nous l'ont confirmé tous nos participants, différents savoirs tels que « *les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être* ». La conjugaison et l'intégration de ces différents savoirs concourent au développement de la compétence, ce qui est conforme à l'approche pédagogique en vigueur dans notre pays (APC). Cependant la compréhension de la structure, de l'objectif et de la mobilisation de ces savoirs lors d'une séquence didactique par les formateurs (enseignant des ENIEG), reste pour nombre de ces derniers, un défi à réaliser. C'est dans cette logique que PENI#1 pense que la sous discipline langue nationale est un foutou car on y rencontre trop de concepts et de savoirs à développer, propos partagés par PENI#2 qui estime qu'en langue nationale nous avons le thème 2 qui est incompréhensible car il est trop vaste et nécessite la maîtrise de la langue Ewondo car c'est cette langue que l'on doit enseigner ici au centre. Il continue en disant, les différents savoirs tel que conçu demeure pour lui un problème car étant bété il ne maîtrise pas la langue en elle-même. Tandis que pour d'autre les ressources et savoirs sont bien conçu et facilement compréhensible. C'est dans cette optique que PENI#5 affirme que : « *les ressources et savoirs en LCN sont bien élaborés et suffisamment clairs pour le formateur que je suis car je me retrouve facilement* ».

Pour enseigner, l'on ne peut se servir uniquement des programmes, d'où la nécessité des ressources, des outils pédagogiques et des références supplémentaires. Les ressources représentent ici, une entité numérique ou non, utilisée dans un processus d'enseignement-apprentissage. Les ressources utilisées dans l'enseignement de cette discipline sont pourtant difficiles d'accès et pour certaines cultures, n'existent même pas. C'est ce qui ressort des propos de PENI#3 qui estime que les documents numériques ou physiques sont d'une rareté inestimable car, moi j'utilise les quelques connaissances de base que je possède vu que les documents que nous avons à la bibliothèque n'apportent pas grandes choses compte tenu des savoirs contenus dans les curricula et qui doivent être transmis aux apprenants.

#### **5.1.1.2. Organisation des ressources et utilisation des programmes en LCN**

On peut relever dans le discours de ces enseignants que les contenus du curriculum sont difficiles à comprendre et à enseigner. La majorité de nos sujets nous font remarquer cette difficulté, à travers l'utilisation des programmes, la difficulté d'organiser des ressources. Une meilleure exploitation des curricula repose essentiellement sur la maîtrise de sa structure. De la

première page jusqu'à la dernière, chaque mot ou expression contribue à sa compréhension et son exploitation. Tous les enseignants s'accordent sur le fait que le curriculum reste et demeure le tout premier document de référence d'un enseignant quel que soit son niveau ou son ordre d'enseignement. Certains le compare même à la bible : « *Le curriculum est pour l'enseignant ce que la bible est pour le pasteur, le prêtre etc.* » (PENI#4). Le tout n'est donc pas de l'avoir, encore faut-il le comprendre et pouvoir l'utiliser. Et c'est là où beaucoup d'enseignant puisent les germes de leurs mauvaises pratiques pédagogiques si l'on se réfère aux propos de PENI#3 qui affirme que : « *Tant que nous enseignants ne comprendront le paradigme qui soutend les reformes curriculaires au Cameroun et comment comprendre et exploiter contenus dans ces nouveaux curricula, le produit qui sortira des enseignements sera toujours mauvais et les finalités ne seront jamais atteintes.* ». Les programmes tels que le PAREC et le PADDEC l'ont certainement compris lorsqu'ils se sont lancés depuis Trois ans dans une vaste campagne de formation des enseignants de la maternelle, du primaire et des ENIEG, à travers des séminaires, à l'appropriation des nouveaux curricula. Il est clair que l'on ne peut enseigner à travers un document et réussir son enseignement que si l'on a l'entière maîtrise de la structure et des contenus du dit document. Ceux qui le font sans la maîtrise sont comme le souligne l'un de nos participants, « *des charlatans, des noyeurs, des piètres enseignants* ». (PENI#2). Les ressources sont essentielles dans la transmission des connaissances. « *L'organisation des ressources doit être fait en fonction des objectifs d'apprentissage du curriculum* » (PENI#5). Pour certains sujets l'organisation des ressources en LCN doit prendre en compte « *les spécificités culturelles et linguistiques des élèves* » (PENI#10).

Pour certains de nos sujets, l'utilisation du programme de formation est une facilité car ceux-ci (PENI #4) parviennent à nous décrire le programme de formation qu'ils utilisent comme guide. Cette structure est également perçue de la même façon que PENI#6 lorsqu'il affirme que : « *les contenus dans chaque discipline sont élaborés en savoirs, savoir-faire et en activités suggérées* et chacune des deux sous disciplines de LCN comporte 4 thèmes. ». Au cours de nos entretiens nous nous sommes rendu compte que plusieurs enseignants ne maîtrisent pas les programmes qu'ils utilisent, y'en a qui sont même incapable de parler sans erreur des contenus qu'ils enseignent, c'est dans ce sens que PENI#5 dans son propos nous parle de trois thèmes dans chaque sous discipline ainsi que le sujet PENI#2.

Le curriculum nous sert de guide. Son utilisation diffère d'un enseignant à un autre en fonction de leur appréhension (PENI#1). Pour PENI#6 l'utilisation des programmes est synonyme de la compréhension des contenus, ce qui n'est pas chose facile, c'est dans ce sens qu'elle souligne dans son propos que : « *En ce qui concerne les savoirs en LCN, ils sont bien*

*élaborés mais pas suffisamment compréhensibles pour moi, le thème 1 oui je me bats mais au niveau du thème 2 je ne m'en sors pas, je préfère même l'éviter car il devient difficile d'enseigner des savoirs sans même les comprendre. Le thème 3 et 4 j'essaie mais pas facile au niveau de l'élaboration de la fiche de préparation très souvent nous l'adaptions aux autres disciplines afin de donner aux élèves-maîtres ».* Cependant, il y a des formateurs qui procèdent autrement. Entre autres nous avons PENI#4 qui précise que pour planifier ces cours elle s'assure d'avoir accès à toutes les ressources nécessaires pour enseigner la LCN, y compris des manuels, des vidéos, des enregistrements audios et des activités pratiques. Je suis également attentif aux objectifs du programme et je m'assure de les intégrer dans mes plans de cours. Je planifie mes cours en fonction des compétences linguistiques que mes étudiants doivent acquérir et j'utilise des activités pertinentes pour les aider à atteindre ces objectifs.

L'enseignant des langues et culture nationale tout comme de tout autre discipline fournit en début d'année scolaire un document qualifié de projet pédagogique. Il s'agit ici d'une fiche de progression annuelle clarifiant les différentes leçons qui doivent être enseignés tout au long de l'année suivant les périodes et les jours. Ce document est établi à partir du curriculum où l'enseignant doit non seulement partir des contenus disciplinaires et du quota horaire annuel et hebdomadaire pour les élaborer en tenant compte des jours fériés, des périodes d'interruption de classes (les congés et des périodes d'évaluation et de remédiation). Dans ce document on doit donc y retrouver non seulement les contenus en termes d'objectif, mais les activités d'évaluation. Ainsi que les démarches d'activités proposées par l'enseignant. C'est ce qui ressort des propos de PENI#2.

Ce document essentiel permet à l'enseignant de juger ou d'évaluer le niveau de ses enseignements à chaque séquence ou trimestre de l'année. Cela peut se produire au 1<sup>er</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>ème</sup> trimestre. On peut d'ailleurs le comprendre à travers les propos d'un enseignant (PENI#7) qui estime que l'élaboration et l'utilisation d'une fiche de progression présente plusieurs avantages. Je m'en sers pour suivre l'évolution de mes enseignements de manière objective, identifier rapidement les points à améliorer, et fixer des objectifs clairs et mesurables. Un autre enseignant (PENI#10) pense que la fiche de progression sert à évaluer les progrès réalisés et de ne pas perdre de vue des objectifs spécifiques pour chaque cours conformément au curriculum. Elle est très pratique et doit toujours être collée dans le cahier de texte pour des éventuels contrôles de la hiérarchie, voire pour son auto-évaluation. Il est donc capital pour l'enseignant d'avoir ce document qui se présente comme une feuille de route ; son action tout au long de l'année. Ainsi toutes les ressources doivent être enseignées en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être. On s'attendrait tout simplement à une évaluation objective du déroulement ou de la progression

des enseignements. Toutefois, au niveau de l'enseignement primaire, cette fiche ou ce document, n'est plus appelé projet pédagogique mais répartition mensuelle. Donc à chaque début du mois l'enseignant doit donc s'efforcer à élaborer la répartition mensuelle parce qu'au niveau primaire les leçons sont organisées mensuellement et il faut donc tenir compte du quota horaire hebdomadaire de chaque leçon ou discipline pour savoir comment organiser cet enseignement par jour ou par semaine. Cela ressort dans les propos de l'un de nos participants qui pense qu'au niveau primaire, la langue nationale prend hebdomadairement 2H. on peut l'organiser suivant deux (d'une heure chacune) ou quatre (de 30 min chacune) séances par semaine en fonction du niveau ou du palier où on se trouve (PENI#10). Mais toujours est-il la répartition doit porter sur un centre d'intérêt puisqu'il y'en a huit à l'école primaire, la répartition mensuelle doit donc porter sur un centre d'intérêt et défini les activités d'enseignement apprentissage suivant trois semaines, la 4<sup>ème</sup> étant consacré aux activités d'intégration, d'évaluation et de remédiation (PENI #2).

### **5.1.2. Les pratiques pédagogiques**

Les pratiques pédagogiques concernent les enseignants. Elle est l'union de la théorie et de la pratique dans l'exercice de l'enseignement et de l'appréhension de la connaissance, dans l'action pédagogique. Ces pratiques impliquent d'être au courant de l'ensemble du processus éducatif et des outils utilisés par les enseignants pour y parvenir. Au cours de son processus d'enseignement-apprentissage, le formateur exploite différentes ressources et outils, une méthode d'enseignement et d'évaluation propre à chaque discipline.

#### **5.1.2.1. Recherche documentaire et exploitation des ressources et outils**

Les ressources et les outils sont exploiter à plusieurs niveaux ; au cours de la préparation de la fiche de préparation de la leçon et durant le déroulement de la leçon. Mais certains enseignants font le choix de s'en servir selon leur nécessité, tel est le cas du sujet PENI#5 qui nous tient ce propos : « Lors de la préparation, je me sers des livres plus principalement de 2 livres celui de jean MARIE ESSONO intitulé *grammaire de la langue Ewondo publié en 1985*, ce document nous a été remis lors d'un séminaire en 2008, en plus de celui-ci nous avons un livre de 4me, j'ai également des personnes ressources ressortissants de l'ENS filière LCC. Comme outils l'on se sert de tout ce qui est à notre portée, (enregistrement audio, vidéo etc.) ». C'est dans ce même sens que le sujet (PENI#3) aborde lorsqu'il stipule que : « en tant qu'enseignant je pense qu'il est judicieux et important d'utiliser une variété de ressources et d'outils pour enseigner tels que les manuels scolaires, les vidéos, les sites web, les applications

*et les médias sociaux. Il m'arrive d'exploiter des ressources locales tels que des images venant des musées ».*

### **5.1.2.2. Fiche de préparation**

La fiche de préparation pédagogique ou fiche de leçon est une fiche élaborée par l'enseignant présentant les différentes étapes de déroulement de la leçon/cours et précisant à chaque fois l'activité de l'enseignant, celle de l'élève et les modalités connexes devant assurer la réussite de la leçon ou du cours. Elle permet à l'enseignant d'avoir une réflexion didactique qui facilitera sa tâche lors de la conduite de classe. Cette fiche anticipe la démarche de mise en œuvre. Cette fiche se présente différemment selon qu'on soit enseignant à l'ENIEG ou à l'école primaire. Cela est clair dans le discours de cet enseignant (PENI#5) lorsqu'il nous fait comprendre que l'ENIEG utilise un modèle de fiche précis. Contrairement à cet enseignant, le PENI#1 qui trouve que toutes les fiches de préparation sont semblables et s'adaptent à toutes les disciplines.

La fiche de préparation prend en compte plusieurs paramètres tels que les acquis préalables de l'apprenant, la gestion du temps et de l'espace, la place de l'enseignant et les consignes qu'il doit passer. Alors elle a pour but de préparer l'enseignement. Chaque enseignant, l'utilise à sa façon. PENI#2 décrit la fiche de préparation d'un cours de LCN, en précisant qu'elle se fait en plusieurs étapes : nous avons déjà dans notre fiche une situation problème qui sert de déclenchement pour le cours, puis après l'avoir fait si le cours porte par exemple sur la définition des concepts ou encore les généralités. Ma situation doit être en lien avec la vie active, elle doit amener l'élève à sortir le savoir du jour mais honnêtement nous on n'applique pas ça ici. Alors après avoir énoncé ma situation j'annonce l'objectif de la journée et directement j'entre dans le vif du sujet avec des questions comme il s'agit des généralités je vais demander de définir certains mots selon leurs conceptions et leur compréhension ainsi au bout de quelques minutes d'échanges je vais donner des réponses. Il m'arrive de donner des fiches de cours sur certaines leçons et les envoyer lire à la maison ». Tandis que d'autres enseignants tels que PENI#7, l'appréhende d'une autre façon :

La fiche de préparation quant à moi s'élabore en vue de préparer son cours. Elle est subdivisée tout d'abord en deux parties : nous avons l'entête et la progression. Au niveau de l'entête nous avons le niveau, la classe, l'effectif, la durée de la leçon qui est d'heure de temps. Dans la progression nous traçons un tableau dans lequel nous avons au niveau de l'entête des colonnes : l'étape, l'objectif, l'activité de l'enseignant, l'activité de l'élève, la durée, le mode de regroupement. Dans le sens des lignes nous avons la révision, la présentation de la situation didactique, la systématisation, la pratique guidée, la pratique

autonome, la consolidation. La fiche préparation doit être conçue de telle sorte qu'à la fin de notre leçon nous ayons une famille de situation. Généralement nous en avons trois : une situation qui permet de donner l'objectif du jour, une autre au niveau de la pratique autonome qui permet de vérifier le niveau de compréhension de l'apprenant et une dernière à la fin de la leçon qui permet de vérifier si l'apprenant est en mesure d'utiliser les connaissances acquises dans un tout autre contexte.

L'enseignement des langues et cultures nationales se fait dans un contexte multiculturel compte tenu du fait que plusieurs apprenants viennent des aires culturelles différentes. Etant donné que l'élaboration de la fiche de préparation doit également prendre en compte cela, il faudrait être en mesure d'adapter l'enseignement de cette discipline aux différents contextes culturels et linguistiques. C'est dans ce sens que PENI#1 tient ses propos :

J'encourage chaque élève à travailler dans sa propre langue. Dès le début d'année je fais le répertoire linguistique de ma salle de classe c'est-à-dire que je classe en aire culturelle toutes les différentes langues qui se trouvent en classe et ceci en leur donnant la langue standardisée dans laquelle ils doivent travailler. Mais lorsque j'enseigne c'est précisément en une langue ; si par exemple le cours porte sur le vocabulaire ou le champ lexical alors je demande aux élèves des autres aires de me donner ce même mot en leurs langues respectives. La plupart de mes cours se font dans un champ multilingue et non monolingue.

La prise en compte des différentes langues et cultures devient un atout essentiel dans l'enseignement de cette discipline car elle permettra aux apprenants de découvrir d'autres cultures que celle de la zone dans laquelle il se trouve et on peut le saisir dans le discours du PENI#3 qui affirme qu'il est essentiel de prendre en compte les différents contextes culturels et linguistiques. Pour adapter mes enseignements, je commence par faire un répertoire linguistique de ma salle de classe, puis j'effectue des recherches et m'informe sur les traditions, coutumes pour mieux connaître les savoirs sur lesquels m'appesantir et comment m'organiser. Pour répondre aux besoins individuels de mes élèves j'utilise un vocabulaire multilingue c'est-à-dire de plusieurs langues ou du PENI#4 qui déclare qu'il est important de reconnaître et de célébrer les différences culturelles dans ma classe de LCN. Je m'assure que mes étudiants comprennent les nuances culturelles liées à la langue qu'ils apprennent et je les encourage à partager leurs propres expériences culturelles. Je suis également ouvert aux questions et aux discussions sur les différences culturelles pour aider mes étudiants à mieux comprendre et apprécier la diversité culturelle.

Ainsi l'on peut adapter cette différence de plusieurs façons tel que celle décrit par l'enseignante PENI#3, elle précise que :

En tant qu'enseignant de la langue et de la culture nationale, il est essentiel de prendre en compte les différents contextes culturels et linguistiques dans lesquels je

travaille. Pour adapter mes enseignements, je commence par faire des recherches sur la culture et la langue du pays ou de la communauté dans laquelle je travaille. Je m'informe sur les traditions, les coutumes, les valeurs et les pratiques linguistiques pour mieux comprendre les élèves et leur environnement. Ensuite, je m'efforce de créer un environnement d'apprentissage inclusif qui valorise la diversité culturelle et linguistique. J'encourage les élèves à partager leurs expériences et leurs connaissances afin de créer un dialogue interculturel enrichissant. Je m'assure également que mes enseignements sont adaptés aux différents niveaux de compétence linguistique des élèves, en proposant des activités et des ressources qui répondent à leurs besoins spécifiques.

C'est dans la même lancée que PENI#6 affirme être conscient que chaque groupe d'étudiants à ses propres besoins et ses propres contextes culturels et linguistiques. Je m'adapte donc à chaque groupe en utilisant des exemples pertinents à leur culture et en étant sensible aux différences culturelles. Je suis également ouvert aux questions et aux discussions sur les différences culturelles pour aider mes étudiants à mieux comprendre et apprécier la diversité culturelle.

Par contre pour d'autres cette adaptation se trouve hors contexte. Ils justifient leur position en se référant aux dispositions ministérielles qui organisent les différents pôles linguistiques et précisent les différentes langues et culture devant être enseignées dans les établissements scolaire d'une région, peu importe la provenance des apprenants. C'est d'ailleurs ce qui en ressort des propos de PENI#10.

### **5.1.2.3. Méthode d'enseignement et déroulement de la leçon**

La méthode d'enseignement est un ensemble de principes, règles et de procédures utilisés par les enseignants pour transmettre efficacement des connaissances et des compétences aux élèves. Elle vise à aider les apprenants à mieux comprendre et assimiler une matière particulière. Les méthodes d'enseignements peuvent varier en fonction de la sous discipline enseignée, du niveau d'étude des apprenants, de l'âge, et du mode d'apprentissage. Au cours des entretiens, il ressort que certains participants mettent l'accent sur l'interaction et la participation active des élèves tandis que d'autres c'est la méthode explicite. Chaque enseignant s'est prononcé sur les démarches utilisées lors des cours/leçons de LCN. La méthode participative est celle utilisée par PENI#1. Tandis que PENI#2 utilise la méthode de l'interaction, de l'échange. PENI#3 et PENI#5 pensent qu'il faut utiliser plusieurs méthodes et techniques lors du processus enseignement/apprentissage car le styles d'apprentissage d'un élève varie à l'autre.

La mise en œuvre du curriculum prescrit dans l'enseignement est essentielle pour assurer une formation de qualité pour les élèves. Cela implique de suivre les directives et les



normes établies par le ministère de l'éducation et de respecter les objectifs d'apprentissage et les compétences à développer. Cette mise en œuvre implique une adaptation de l'enseignement en fonction des besoins des élèves, l'évaluation régulière des progrès et une réflexion sur sa pratique afin de l'améliorer. C'est dans le même état d'esprit que PENI#6 précise que : Pour mettre en œuvre le curriculum prescrit dans les pratiques d'enseignement, il commence par étudier les objectifs et les contenus du programme d'étude. Ensuite il adapte l'enseignement en fonction des besoins et des niveaux des élèves. Il planifie les leçons en utilisant des stratégies pédagogiques variées pour répondre aux différents styles d'apprentissage des élèves. Il s'assure que les évaluations sont alignées sur les objectifs d'apprentissage et qu'elles mesurent efficacement les compétences fixées dans le curriculum de formation.

#### **5.1.2.4. Evaluation**

L'évaluation consiste à placer l'élève dans des situations significatives pour juger de son niveau d'acquisition des savoirs ou du degré d'atteinte des objectifs fixés. Ainsi, l'on constate que l'évaluation des cours est une chose compliquée car les élèves ne maîtrisent pas tous la langue enseignée. Néanmoins pour permettre aux élèves de toutes aires culturelles d'écrire quelque chose il faudrait utiliser différents types d'évaluations pour mesurer les compétences linguistiques et culturelles des élèves. Cela peut inclure des examens écrits, des présentations orales et pratiques qui sont plus basées sur la culture nationale car en langue il est très difficile (PENI#3). C'est dans le même ordre d'idée que (PENI#1) affirme qu'il faut tenir compte de la diversité des apprenants. La phase d'évaluation permet ainsi d'avoir un jugement critique sur la qualité des transferts des acquis aux apprenants.

#### **5.2. Transfert des connaissances**

Le transfert de connaissances est un processus qui consiste à appliquer les connaissances acquises lors d'une formation. C'est une étape cruciale pour que la formation soit efficace et produise des résultats concrets. Dans le cadre de ce travail, il faudrait examiner l'application des connaissances acquises dans un autre contexte. Pour y parvenir, au cours de nos entretiens nous nous sommes attardés sur la contextualisation, la décontextualisation et la recontextualisation conformément à notre grille d'observation des pratiques de classe par les élèves-maîtres lors des simulations et du stage pratique. Pour garder l'objectivité dans l'évaluation de ces pratiques, nous nous sommes rapprochés des maitresses d'application et des professeurs encadreurs. Certaines données ont été également collectées lors des carrefours pédagogiques pour estimer à quel point, les stagiaires mettaient en application les

enseignements reçus. Ces trois modalités du transfert s'intégrant mutuellement (lors d'une séquence didactique) ne peuvent être identifiées qu'à travers certains indicateurs.

### 5.2.1. Contextualisation des situations d'apprentissage

Tout nouvel enseignement début avec la présentation de la situation didactique encore qualifiée de « découverte de la situation problème ». Il s'agit d'une situation problème significative tirée du quotidien de l'apprenant et autour de laquelle la réflexion de l'apprenant sera centré tout au long de la leçon. La résolution de cette situation contribue au développement de la compétence à travers l'objectif escompté de la leçon. Tous nos participants s'accordent là-dessus et on peut aussi bien le comprendre à travers ces propos de PENI#6 qu'avec l'arrivée de l'APC, il est désormais indispensable de formuler les familles de situations lors de la préparation d'une leçon. L'une de ces situations servira de déclenchement de la leçon et devra refléter le quotidien des apprenants afin qu'ils se sentent interpellés et s'intéressent à la leçon. Le savoir à construire à la fin de la leçon repose donc sur la résolution de cette situation. Pour réussir à formuler une bonne situation problème, l'enseignant ne devrait pas perdre de vue le triptyque compétence-objectif-savoir. Car la formulation de l'objectif pédagogique opérationnelle repose sur le savoir à construire et permet le développement de la compétence. C'est ce qui ressort du discours de PENI#2 qui estime que, suivant les programmes de formation à l'ENIEG, en LCN tout comme dans les autres disciplines, les savoir-faire formulés sous forme d'objectif visent la compétence visée par l'enseignement de cette discipline. Puisque la compétence est un savoir agir en situation, ce n'est qu'à travers les situations concrètes de vie qu'on peut essayer de les faire développer chez les apprenants et cela à travers plusieurs objectifs dans différentes leçons.

Certains enseignants par contre estiment que les savoir-faire prêtent à confusion et c'est ce qui ressort de ces propos « *les compétences sont bien ficelées, mais au niveau des savoirs-faire en LCN, il y a un petit problème car pour ceux qui sont véritablement concret, j'ai du mal à les réaliser avec les élèves parce que pour moi le curriculum n'est pas assez clair ou alors j'ai d'énormes difficultés à le rendre accessible aux élèves. Le programme est difficile voir inaccessible pour moi c'est pour cette raison que je donne l'essentiel et des savoirs qui me sont accessibles.* » (PENI#7).

### 5.2.2. Décontextualisation via la formulation de la synthèse

Une fois le problème contenu dans la situation didactique clairement identifié et résolu par l'apprenant, il se doit de procéder à la formulation de la règle à retenir et sa consolidation.

Pour un meilleur stockage en mémoire, le savoir construit devrait être bien organisé et répété à travers des exercices à faire à la maison ou des simulations pédagogiques comme nous le fait remarquer PENI#7 ou PENI#6 « les ressources acquises en LCN doivent être utilisées régulièrement pour maintenir et améliorer les compétences linguistiques des étudiants. Les élèves-maîtres peuvent être encouragés à utiliser ces ressources dans leur pratique d'enseignement afin d'améliorer leur propre maîtrise de la langue ».

### **5.2.3. Recontextualisation via la résolution des Problèmes pratiques**

L'APC vise l'intégration des apprenants dans leur milieu de vie, ce qui n'est possible qu'à travers la capacité pour ce dernier à mobiliser des savoirs construits à l'école pour faire face aux divers défis de son cadre de vie et la résolution des problèmes pratiques. L'intégration sociale est un aspect important de l'apprentissage de la LCN. Les étudiants doivent être encouragés à pratiquer la langue dans des contextes réels et à interagir avec des locuteurs natifs pour améliorer leur compréhension culturelle et leur capacité à communiquer efficacement dans des situations sociales. Les activités telles que les sorties culturelles et les événements de conversation peuvent aider à faciliter cette intégration sociale (PENI#6). Pour réussir à développer la compétence et donc à s'intégrer, l'apprenant doit d'abord stocker les connaissances en mémoire et être capable de les réactiver en temps opportun. C'est ce qu'on comprend lorsque PENI#4 déclare que « *pour qu'ils puissent résoudre des situations à la fin il faudrait qu'ils puissent bien assimiler le cours sauf qu'après avoir terminé avec le résumé le cours selon moi tire à sa fin et l'exercice donné très souvent est celui qui annonce le prochain thème. Les cours se terminent continuellement par la leçon en elle-même. Mais lorsque nous parvenons à aborder le 3ème thème il nous arrive d'aller demander aux élèves de s'exercer dans l'élaboration d'une fiche de préparation en LCN* ». Les problèmes pratiques sont en dehors du contexte scolaire, mais ont des similitudes avec des situations problèmes utilisées à l'école lors des enseignements. « *Les situations problèmes élaborés lors de la fiche de préparation sont résolu si l'élève-maître parviens à appliquer les connaissances acquises dans un autre contexte que celui de son apprentissage* ». (PENI#3). La résolution des problèmes pratiques touche également les pratiques pédagogiques des élèves-maîtres lors des périodes de stage.

### **5.3. Des observations**

La formation des élèves-maîtres se fait à deux niveaux : le niveau théorique et le niveau pratique. La pratique de l'élève-maître renvoi ici aux différents stages académiques au cours de sa formation. Elle a pour but de permettre à ces derniers d'exercer ou de mettre en pratique ce

qui lui a été enseigné. Ainsi, dans le but de pouvoir observer l'élève-maître en pratique, nous nous sommes rendus au mois de février dans les établissements tels que l'EMA et EPPA Nkolndongo. Sur le terrain, nous avons observé des élèves-maîtres dans leur pratique de classe et plus précisément la pratique de l'enseignement de la discipline langue et culture nationale. Au niveau de la maternelle, nous avons un effectif de 9 donc 6 ont enseignés langue et culture nationale. Durant leurs différentes présentations nous avons constaté que le respect des différentes étapes n'était pas choses évidentes pour bon nombre d'entre eux. Les présentations se déroulent sous forme d'exercice chiffré. La directrice de l'école d'application assistée par l'enseignant de l'ENIEG et la maîtresse constituaient le jury d'appréciation. Lors des leçons collectives, tous les enseignants et autres stagiaires assistaient pour après relever les manquements et formuler les suggestions pour l'amélioration de la pratique de cette discipline. A la suite, nous avons eu d'un commun accord les différentes appréciations obtenues par les élèves comme suit :

- EM#1 : la pratique pédagogique se fait à différents niveaux ou étapes. L'apprenant fut motivée au début de la leçon mais la révision avait été omis, ainsi que l'objectif et le titre de la leçon. En plus de ceci la gestion de l'espace-temps n'a pas été respecté ce qui lui a valu une appréciation de NA ;
- EM#2 : La motivation de l'apprenant a été faite, ainsi que la révision et l'objectif de la leçon mais en ce qui concerne le déroulement de la leçon, l'EM ne s'en est pas sorti au point d'émettre une distance entre l'objectif défini et l'évaluation c'est-à-dire qu'il n'y a pas de congruence entre les deux. Ce qui lui valut l'appréciation NA ;
- EM#3 : La motivation, l'adaptation du langage des élèves ainsi que les procédés d'évaluation sont des étapes qui ont menacé cet élève mais le reste des étapes furent bien réalisé d'où cette appréciation ECA ;
- EM#4 : la présentation de l'OPO réussi, la congruence entre l'activité d'intégration et l'OPO a été exacte. Cependant la maîtrise des méthodes d'enseignante n'est pas complète ainsi que les techniques de questionnement. Il obtint à la fin une note A ;
- EM#5 : La présentation va en concordance avec le respect des différents éléments. Nous avons entre autres le respect des événements d'enseignements qui sont les évènements initiaux, de déroulement et de réinvestissement ce qui lui valut A+ ;
- EM#6 : l'utilisation du tableau, les techniques de questionnements et la maîtrise de la méthode d'enseignement est faite de tel sorte que l'apprenant parvient à bien les intégrer mais lorsqu'il s'agit de la motivation, de l'objectif et la congruence entre les différentes étapes de la leçon l'élève n'y parviens pas. NA

Au niveau primaire nous avons un effectif de 6 personnes, donc 4 ont présenté dans différents niveaux et classes.

- EP#1 : niveau 1 (SIL) l'adaptation du langage des élèves ainsi que les procédés d'évaluation sont des étapes qui ont menacé cet élève mais le reste des étapes furent bien réalisé d'où cette appréciation ECA ;
- EP#2 : niveau 2 (CE2) la présentation de l'OPO réussit, la congruence entre l'activité d'intégration et l'OPO a été exacte. Cependant la maîtrise des méthodes d'enseignante n'est pas complète ainsi que les techniques de questionnement. Il obtint à la fin une note A ;
- EP#3 : niveau 1 (CEP) La présentation va en concordance avec le respect des différents éléments. Nous avons entre autres le respect des événements d'enseignements qui sont les événements initiaux, de déroulement et de réinvestissement ce qui lui valut A+ ;
- EP#4 : niveau 3 (CM1) l'utilisation du tableau, les techniques de questionnements et la maîtrise de la méthode d'enseignement est faite de telle sorte que l'apprenant parvient à bien les intégrer mais lorsqu'il s'agit de l'objectif et la congruence entre les différentes étapes de la leçon l'élève n'y parvient pas néanmoins une adaptation en ce qui concerne le niveau des élèves a été faite. NA.

Lors la phase de la pratique pédagogique du CAPIEMP, nous avons pu assister à l'évaluation des candidats donc la quatrième leçon au choix du jury était « Langues et Cultures Nationales ». Après consultation de leur fiche d'évaluation dans cette leçon, nous avons pu construire le tableau suivant qui, conformément à cette fiche d'évaluation, comportent toutes les rubriques sur lesquelles, les candidats sont évalués.

**Tableau 7: présentant des données issues de différentes observations**

		NA	ECA	A	A+	Total colonne	Pourcentage
Evénements initiaux	Motivation	1	0	0	1	2	5,71%
	Révision	0	1	1	0	2	5,71%
	Présentation de l'OPO	0	1	1	1	3	8,57%
Evénements du déroulement	Technique de découverte	2	2	0	0	4	11,42%
	Technique d'analyse	1	1	0	0	2	5,71%
	Technique de synthèse	0	0	1	0	1	2,85%
	Technique de questionnement	2	1	0	1	4	11,42%
	Soutien des élèves en difficulté	0	1	1	0	2	5,71%

	Maitrise des méthodes d'enseignement	3	2	0	1	<b>6</b>	<b>17,14%</b>
	Utilisation du tableau et autres ressources pédagogiques	1	0	1	0	<b>2</b>	<b>5,71%</b>
	Adaptation du langage au niveau des élèves	1	0	1	0	<b>2</b>	<b>5,71%</b>
	Gestion rationnelle du temps	0	1	0	0	<b>1</b>	<b>2,85%</b>
Evénement de réinvestissement	Pratique d'auto-évaluation	0	0	0	0	<b>0</b>	<b>0%</b>
	Variation des techniques et procédés d'évaluation	1	0	0	1	<b>2</b>	<b>5,71%</b>
	Activités d'intégration	1	0	1	0	<b>2</b>	<b>5,71%</b>
<b>Total ligne</b>		<b>13</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>37,15%</b>	<b>28,57%</b>	<b>20%</b>	<b>14,28%</b>	<b>100%</b>	

*Source : Données du terrain, (2023).*

Il en ressort de ce tableau que l'évaluation des candidats au CAPIEMP et donc des élèves-maîtres lors des pratiques de classe, que ce soit en LCN ou dans tout autre discipline obéit aux 15 rubriques qui peuvent être regroupées autour des trois principaux aspects d'un événement d'enseignement à savoir : les événements initiaux, du déroulement et de réinvestissement. On peut donc lire à travers ce tableau que les élèves-maîtres maîtrisent plus la démarche d'enseignement des LCN : soit 17,14% ; utilisent des situations problèmes contextualisées et des techniques de questionnement appropriées lors de leur pratique en LCN plus que dans d'autres rubriques ; soit des pourcentages les plus élevés de l'ordre de 11,42% chacun. Suivi de la formulation et de l'annonce de l'OPO (8,57%). Pour ce qui est de l'appréciation générale des 35 candidats évalué en LCN, 37,15% ont échoué, car la compétence professionnelle dans cette discipline ayant été jugée non acquise par le jury d'évaluation. 28,57% étaient en voies d'acquisition, 20% ont vraiment pu développer la compétence et enfin 24,28% se sont vu attribuer une note supérieure ou égale à 17/20.

## CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS

Ce travail de recherche avait pour objectif de déterminer l'impact de la transposition curriculaire sur le transfert des acquis de formation professionnelle en LCN. Pour mieux l'évaluer, nous avons formulé deux objectifs spécifiques : examiner l'impact de l'analyse des contenus sur le transfert des acquis de formation professionnelle en LCN, et déterminer l'impact des événements d'enseignements sur le transfert des acquis de formation professionnelle en LCN. En principe, nos résultats devraient être discutés suivant ces deux objectifs, mais dans le souci d'éviter toutes tautologies, nous avons estimé qu'il est préférable de les interpréter suivant les différents indicateurs mobilisés dans ce travail, en lien avec l'analyse des contenus, puis avec la pratique pédagogique.

### **6.1. Hypothèse n°1 : L'analyse des contenus a un impact sur le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres en LCN**

La première hypothèse émise est que l'analyse des contenus a un impact sur le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres en LCN. Cette analyse passe par la connaissance des ressources et savoirs en LCN ainsi que par leur organisation et l'utilisation des programmes. Le curriculum consiste en un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir (Demeuse et Strauven (2013), ces valeurs sont inscrites dans le curriculum sous forme de savoirs et de ressources. Le curriculum est un cadre qui définit les connaissances que les élèves doivent acquérir dans une discipline donnée. Tardif (1992) distingue trois catégories de connaissances : déclaratives, procédurales et conditionnelles. Ces différentes connaissances se transforment ensuite en savoir enseignable grâce à la transposition didactique. La transposition didactique est particulière et spécifique à une discipline scolaire donc elle étudie le cheminement des savoirs depuis leur milieu originel jusqu'à leur codification dans un programme. Dans la même optique de définition, Blanchet avance que : « *La transposition didactique peut ainsi être définie et être déclinée, dans tout domaine d'enseignement – apprentissage comme une opération complexe de sélection, adaptation, organisation des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissages ciblés* ». Ainsi, le curriculum de formation des élèves-maîtres développe différents savoirs tels que « *les savoirs faire et les savoirs* » (PENI#2). Pour qu'il y ait transformation des savoirs à enseigner en savoirs enseignés, il faudrait que les enseignants

puissent s'approprier véritablement le curriculum et ceci passe par la compréhension des différents savoirs élaborés ou cités dans le curriculum. Au regard de nos données nous constatons que certains sujets rencontrent des difficultés en ce qui concerne certains savoirs. Ceci s'illustre par les propos de PENI#2 « *« en langue nationale nous avons le thème 2 qui est incompréhensible car il est trop vaste »*, d'autre qualifie le contenu développer en langue nationale de « foutou » (PENI#1).

La discipline langue et culture nationale est divisée en deux : la langue nationale d'une part et la culture nationale d'autre part. Selon les différents propos de nos sujets la sous discipline langue nationale renferme des contenus incompréhensibles pour les enseignants. Bien qu'ayant des difficultés dans la compréhension de certains savoirs, les enseignants doivent s'outiller pour mieux appréhender ces savoirs, et ceci passe par l'utilisation de quelques ressources, outils pédagogiques et références supplémentaires à l'instar des livres, des médias. Tout comme la compréhension des contenus est difficile, les ressources utilisées dans l'enseignement de cette discipline sont pourtant difficiles d'accès et pour certaines cultures, n'existent même pas. C'est ce qui ressort des propos d'un de nos participants qui estime que les documents numériques ou physiques sont « *d'une rareté inestimable car, moi j'utilise les quelques connaissances de base que je possède vu que les documents que nous avons à la bibliothèque n'apportent pas grandes choses compte tenu des savoirs contenus dans les curricula et qui doivent être transmis aux apprenants »* (PENI#3). L'analyse des contenus ne concerne pas uniquement les savoirs et les ressources déclinés dans les programmes mais aussi sa structuration. La meilleure exploitation des curricula repose essentiellement sur la maîtrise de sa structure. Car tous les enseignants sont en accord sur le fait que le curriculum est le tout premier document de référence d'un enseignant, certains le qualifie de « bible » (PENI#4).

La mauvaise compréhension de cet outil a de graves conséquences sur les pratiques pédagogiques. Si l'on se réfère aux propos de PENI#2 une bonne compréhension du curriculum serait un atout majeur dans l'exploitation et la pratique pédagogique. Ceci s'illustre par les propos de PENI#4. Les propos de ce sujet mettent en exergue et va en concordance avec la structuration dans les programmes de formation utilisées dans les ENIEG. La structuration des contenus est essentielle et accélère le processus de compréhension des contenus déclinés mais force est de constater que certains sujets (PENI#2, PENI#9) ne parviennent pas à maîtriser la nomenclature de la discipline qu'il enseigne.

L'organisation des ressources et utilisation des programmes en LCN passe par une compréhension au préalable néanmoins les ressources sont essentielles dans la transmission des



connaissances, très souvent l'on s'en sert pour accompagner les connaissances ainsi l'organisation *des ressources doit être fait en fonction des objectifs d'apprentissage du curriculum* (PENI#5). Pour certains sujets l'organisation des ressources en LCN doit prendre en compte « *les spécificités culturelles et linguistiques des élèves* » (PENI#10). Une bonne organisation des ressources conduit à une bonne utilisation des programmes car les ressources sont adaptées en fonction des savoirs. L'utilisation des programmes dépend du sujet. Le curriculum sert de guide. La compréhension des contenus est chose difficile pour plusieurs enseignants ce qui rend son utilisation également complexe. (PENI#1).

La transposition curriculaire se définit selon Jonnaert (2015) comme étant les différentes transformations que doivent subir les politiques éducatives jusqu'à la pratique pédagogique dans une salle de classe. Cette transformation passe par plusieurs points tels que l'analyse des contenus. La structuration des savoirs dans le curriculum est essentielle. Cela permet à l'enseignant de pouvoir mieux s'appropriier les savoirs à enseigner aux apprenants. Ne pouvant se servir que d'un seul guide comme référence, ce dernier doit également faire appel à différentes ressources et outils pédagogiques. Au regard des différentes observations faites sur les élèves-maîtres, le constat qu'il en découle est que l'appropriation des contenus par le formateur est essentielle dans le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres. Car ceci étant, les enseignants dans le boycottent de certains thèmes et la non compréhension des différents savoirs à enseigner concourent à la non atteinte des objectifs fixés. Ce qui conduit à l'acceptation de la première hypothèse : HR1 : l'analyse des contenus impacte le transfert des acquis de formation.

## **6.2. Hypothèse n°2 : L'analyse des événements d'enseignement influence le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres**

L'analyse des événements d'enseignement influence le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres, tel est la deuxième hypothèse émise. La planification des événements d'enseignements est représentée par la pratique pédagogique. Jonnaert (2015) dans le processus de transposition curriculaire considère la pratique pédagogique comme étant le dernier niveau de transformation que doit subir le curriculum. En effet Chevallard (1991) dans son livre *Du savoir savant au savoir enseigné* décrit les différentes transformations que doit subir le curriculum. C'est ainsi qu'il crée le concept de transposition didactique qui se définit comme le processus de transformation que subit le savoir en passant de la sphère savante (savoir académique) à la sphère scolaire (savoir mis en œuvre dans des situations d'apprentissage)

(Chemkhi, 2020). Pour réaliser cette transformation l'enseignant doit être en mesure d'exploiter les ressources, les savoirs et les outils dans la préparation et l'enseignement de la discipline LCN. *Lorsque je prépare ma leçon je m'appuie sur un savoir tout en considérant le savoir-faire ainsi que les activités suggérées puis je me sers des documents il y'en a quelques-uns à la bibliothèque, je m'approche également de mes collègues. Afin de préparer ma leçon je dois avoir la fiche de progression, la fiche d'implantation, le programme de formation. Je me sers d'internet, dictionnaire (PENI#2).*

La fiche de préparation se décline suivant la fiche des événements d'enseignements. Nous avons selon Nicole Lebrun trois événements. Les événements initiaux qui renferment la motivation de l'apprenant, la formulation de l'objectif et le rappel des acquis, les événements de déroulement qui concerne la présentation des contenus et la pratique autonome de l'apprenant, les événements de réinvestissement qui conduise à l'évaluation et la remédiation. La fiche de préparation traduit la transformation que subissent les savoirs à enseignés aux savoirs enseignés. Cette transformation est selon Chevallard qualifié de transposition didactique interne. La transposition didactique est particulière et spécifique à une discipline scolaire dont elle étudie le cheminement des savoirs depuis leur milieu originel jusqu'à leur codification dans un programme. Elle se fait en deux grandes étapes : la transposition didactique externe et la transposition didactique interne. La transposition didactique interne débute aux savoirs à enseigner aux savoirs enseignés. Les « savoirs enseignés » sont ceux que l'enseignant a construits et qu'il mettra en œuvre dans la classe. C'est celui qui est énoncé pendant les heures de cours (Benoît, Minder & Roduit, 2006). Le savoir à enseigner et le savoir enseigné doivent être suffisamment proches des savoirs savants, sous peine d'être désavoués par ceux-ci. Le savoir à enseigner est basée sur la connaissance de l'enseignant qui doit se construire une tête bien pleine et bien faite avant d'en adapter son contenu à l'élève, ceci se trouve dans les programmes ou curricula. *« La fiche de préparation quant à moi s'élabore en vue de préparer son cours (PENI#7).* Pour élaborer une fiche l'on se base sur le niveau et la classe. Selon les propos de nos différents sujets (PENI#2).

Ainsi, le savoir enseigné est une reconstruction originale du savoir savant. C'est pour cela que la plupart de nos enseignants se base sur des objectifs contenus dans le programme. La conception d'une fiche de préparation à l'ENIEG est différente d'une fiche de préparation à l'école primaire ; tel est le constat fait lors de nos observations. Et suivant le discours de PENI#5, la distinction de l'élaboration des fiches de préparation devient encore plus claire.

Toutefois, très peu d'enseignants partage ce point de vue, c'est le cas de PENI#1 qui affirme que la conception des fiches de préparation de la discipline Didactique des LCN est semblable à tout autres disciplines. Pourtant le principe de dispensation du cours n'est pas le même. La conception de la fiche de préparation selon ses propos ne facilite pas le transfert de connaissance chez les apprenants. Selon Tardif & Meirieu, la préparation d'une leçon doit avoir plusieurs situations afin de permettre à l'apprenant de se situer dans différents contextes.

Durant le processus enseignement/apprentissage, l'enseignant des langues et culture nationale doit selon les fondements théoriques de l'approche pédagogique appliquée par le Département des langues et culture camerounaise (DLCC) en matière de langue nationale adapté l'enseignement des langues et culture nationale aux différents contextes culturels et linguistiques existants. Partant du principe de base selon lequel la réussite de l'insertion des langues endogènes dans tout système éducatif nécessite une théorisation plusieurs modèles d'aménagement linguistique ont été proposés pour le Cameroun : tel que le modèle des trajectoires Bitjaa Kody (2012) qui découle du principe universel et stipule qu' « on apprend dans toutes les langues », cela, signifie permettre à chaque langue officielle et à chaque langue nationale de progresser dans une atmosphère de complémentarité non conflictuelle. Ce modèle se révèle comme un dépassement des modèles précédents, préconise, entre autres, que chaque langue (bien que tenue pour matière) soit enseignée dans la langue elle-même, sans recours à une autre langue, et ce de la classe maternelle à l'Université. C'est dans cet optique que certains de nos sujets tel que PENI#1, PENI#3, PENI#4 affirme que l'adaptation de différents contextes culturels est nécessaire pour permettre aux apprenants de mieux intégrer les différents savoirs transmis par l'enseignant.

D'autres enseignants tel que PENI#6 appliques dans leurs salles de classe le trilinguisme extensif de Tadadjeu (1980) c'est-à-dire utiliser les langues nationales comme médium d'enseignement de la culture nationale. La mise sur pied des textes ministériels de langue et culture viennent donner une autre orientation à l'enseignant de cette discipline, car les textes stipulent que cette discipline est enseignée en fonction de l'aire culturelle dans lequel l'on se trouve. Et c'est dans ce sillage que certains enseignants tels que PENI#2 affirme qu' « *Il n'y a pas d'adaptation selon moi, les élèves s'habituent simplement à ce que je fais* ». Cette orientation donnée par le ministère n'obéi pas aux théories mis en place par le DLCC et place l'enseignant dans une confusion. L'enseignement des langues et cultures nationales est largement à inventer, car il n'existe pas de tradition scolaire installée dans cet enseignement

(guide des langues, 2019). La méthode d'enseignement est essentielle dans la transmission des connaissances. C'est pour cette raison qu'elle différencie d'un enseignant à un autre.

La transposition didactique est un processus complexe qui respecte certaines règles et procédures rigoureuses. Son but déclaré reste l'élaboration d'un curriculum de type didactique qui puisse rendre accessible la science sans pour autant la sacrifier (Pan, 2006). Le curriculum prescrit ou formel représente le résultat de ces (ré) élaborations, en tant qu'ensemble de toutes les expériences de formation composées des connaissances, des valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des différents cycles et étapes scolaires. Le curriculum formel constitue « le savoir à enseigner » (Chevallard, 1985) ou le savoir nécessaire. Autrement dit, il représente une « scolarisation » du savoir savant, objectivé dans une programmation des expériences significatives qui feront l'objet du processus d'enseignement et d'apprentissage à l'école. Le curriculum formel ou prescrit est le résultat d'une sélection rigoureuse, à l'intérieur de l'ensemble du savoir accumulé, de ce qu'il faut transmettre, de manière organisée, aux élèves à l'école. Ce curriculum est selon Keeves (1992), le premier niveau du curriculum ainsi sa mise en œuvre passe par plusieurs étapes tels que le suivi des normes établies, le respect des objectifs d'apprentissage et des compétences à développer.

L'évaluation est ce qui permet d'identifier les niveaux de connaissances des apprenants et renvoi à la dernière étape de la pratique pédagogique. Dans l'élaboration de la fiche des événements d'enseignements nous avons le réinvestissement qui renvoi à la restitution des connaissances acquises à travers l'évaluation. L'évaluation est faite en fonction des objectifs fixés et de la compétence ciblées. Sachant qu'une évaluation se fait sur des cours dispensés.

C'est-à-dire que l'évaluation tout comme les cours ont été donné de façon partielle au cours de l'année. Contrairement à ce dernier, d'autres sujets (PENI#3, IEMP#1) affirment que l'évaluation des ressources est faite de différentes façons en fonction des savoirs dispensés. La phase d'évaluation permet ainsi d'avoir un jugement critique sur la qualité des transferts des acquis aux apprenants. La transposition curriculaire s'achève par les pratiques pédagogiques. A ce niveau nous avons la pratique de l'enseignant et l'appropriation des acquis par les élèves. Cette appropriation des acquis se vérifie au niveau du transfert des acquis de formation des élèves maître ceci en situation pratique. Nous avons constaté lors de nos observations que les élèves-maîtres ont d'énormes difficultés en ce qui concerne le transfert d'acquis dans cette discipline.

### 6. 3. Limites de l'étude

Pour mener cette étude à son terme, nous avons été confrontées à un certain nombre de difficultés qui n'invalident pas le caractère scientifique des résultats de cette investigation.

La première difficulté se situe au niveau des coupures intempestives de l'énergie électrique qui sont venues plusieurs fois interrompre l'évolution du travail. En effet ces coupures nous faisaient perdre les textes déjà saisis et il fallait parfois tout recommencer. Ce qui nous rendait la tâche difficile car l'on n'est pas sûr d'avoir les mêmes idées en reprenant.

La deuxième difficulté est qu'il n'a pas été facile de collecter les données car certains enseignants étaient désinvoltes lors des entretiens. Et certains élèves-maîtres s'amusaient à boycotter les simulations lors des pratiques de classe. Ceci a été le cas lors du cours de langue et culture nationale à ENIEG bilingue de Nlongkak, classe BEPC 3. Une élève-maître a transformé les simulations de classe en cours de récréation car dit-elle c'est une discipline qui ne viendra pas au CAPIEMP. En ce qui concerne les enseignants de la DID LCN, d'autres ont refusé d'être soumis aux entretiens car disent-ils aucune nouvelle information ne pourrait être acquise car ils ont pour référence une collègue et que cette dernière s'exprime à leurs noms à tous.

La troisième difficulté rencontrée est celle liée aux observations lors des pratiques du CAPIEMP. Car n'étant pas originaire du centre, il a été très difficile pour nous de pouvoir repérer suivant notre guide d'observation les éléments respectés ou non par l'élève-maître. En effet le cours de langue nationale dans cette région est fait en Ewondo et moi je suis originaire de l'Ouest avec quelques presque aucune notion de grammaire en Ewondo. La pratique se déroulant sur une période de cinq jours, nous demandait de sortir très tôt et le retour était très tard car à chaque fin de journée il fallait se réunir avec quelques PENI pour collecter les différentes données collectées par ces derniers.

La dernière difficulté était les moyens financiers. Car il n'a pas été facile pour nous de nous rendre dans ces différents établissements scolaires qu'il soit primaire, maternelle ou encore de formation des instituteurs.

Malgré tout, nous avons bravé tous ces différents obstacles qui se sont érigés sur notre chemin pour parvenir à produire ce document dont nous invitons la communauté éducative en particulier et tous les amoureux de la lecture en général à le consulter.

## SUGGESTIONS

D'après Ntebe Bomba (1991 :156), *Les suggestions ou recommandations apportent à une étude le sérieux qu'on attend d'elle dans le sens des propositions concernant le problème posé dès l'introduction*. Il serait absurde dans cette partie du travail de rejeter la faute sur un groupe de personne ; les responsabilités étant partagées. Cette étude traite de la problématique du transfert des acquis de formation en Langue et Culture Nationale. Dans l'optique d'améliorer les performances des élèves-maîtres, les suggestions dans ce travail s'adressent principalement à l'Etat pour l'amélioration de la qualité d'éducation en mettant en avant l'importance de la culture locale dans l'apprentissage et la formation des enseignants et des élèves-maîtres.

### ➤ **Suggestion à l'endroit de l'Etat et du ministère de l'éducation**

Une politique éducative a peu de chance de réussir si les dispositions mises en place pour assurer la pertinence ne sont pas clairement définies. La loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 Avril 1998, les états généraux de l'éducation tenu à Yaoundé du 22 au 27 Mai 1995 ; ont spéculé sur la promotion des langues et cultures nationales. Mais ces déclarations restent des généralités car la compréhension des programmes reste une incompréhension pour les enseignants. Nos recommandations vont dans le sens d'appuyer l'action des pouvoirs publics dans la mise en application des textes.

Les pouvoirs publics doivent mettre l'accent sur les dispositifs de formation initiale et continue des enseignants des élèves-maîtres. Nous suggérons à l'Etat et principalement au ministère de l'éducation supérieure d'inclure dans le processus de formation des enseignants de l'ENIEG (PENI), une discipline d'enseignement qui porte sur le curriculum, plus principalement sur son utilisation.

La discipline langue et culture nationale, étant une discipline nouvelle, rencontre d'énormes difficultés lorsqu'il s'agit pour un enseignant de la dispenser. Nous implorons aux pouvoirs publics, la création des centres d'alphabétisations fonctionnelles (CAF) pour compléter l'imprégnation des acteurs, la production en nombre suffisant de manuels de l'élève et des guides des enseignants. Le manuel n'étant pas le seul support possible d'apprentissage, l'organisation des ateliers de formation ou séminaire de formation en ce qui concerne l'enseignement des langues et culture nationale.

### ➤ **Suggestion à l'endroit des concepteurs de curriculum**

La conception des curricula revient aux spécialistes du curriculum. Ceux-ci ont pour charge essentielle la mise sur pied d'un curriculum dans le respect des politiques éducatives. Nous suggérons aux concepteurs de curriculum de bien définir les compétences à atteindre ainsi que le profil de sortie de formation dans chaque discipline

➤ **Suggestion à l'endroit des responsables de la formation des enseignants et des élèves-maîtres**

Les enseignants sont les principaux acteurs de la chaîne éducative car ce sont eux qui sont chargés de la mise en œuvre des politiques éducatives. La valeur extrinsèque de leur acte d'éduquer réside dans le désir de voir la génération d'élèves qu'ils encadrent devenir des citoyens instruits, capable de participer au développement de leur communauté. Les enseignants savent que ceci passe par une éducation de qualité. Or, il a démontré tout au long de ce travail qu'une éducation de qualité est celle qui répond aux besoins de la société. Fort de ce qui précède nous pensons qu'il est essentiel d'intégrer des cours sur la culture locale dans les programmes de formation des enseignants, organiser, organiser des ateliers et des formations pour sensibiliser les enseignants à l'importance de la langue et culture nationale dans l'éducation, mettre en place des projets pédagogiques impliquant la communauté locale pour permettre aux enseignants de mieux comprendre la langue et la culture.

L'enseignant dans l'exercice de son rôle de facilitateur devrait sous la réserve de la réaction des pouvoirs publics :

- Mettre un accent en s'inscrivant dans des CAF pour s'imprégner de la langue à enseigner.
- Se ressourcer permanemment de la communauté pour percevoir l'évolution de la langue afin de les traduire en action.

## CONCLUSION

Il était question dans cette étude d'examiner ou de mesurer l'impact de la transposition curriculaire sur le transfert des acquis de formation professionnelle en LCN. Plus spécifiquement, il a été question pour nous d'examiner l'impact de l'analyse des contenus sur le transfert des acquis de formation professionnelle en LCN, et déterminer l'impact des événements d'enseignements sur le transfert des acquis de formation professionnelle en LCN. Les résultats obtenus révèlent que du point de vue de la transposition curriculaire, l'action de tout enseignant doit avoir pour fondement le curriculum. Il est considéré comme la « bible » de l'enseignant en ce qu'il regorge 90% des ressources dont un enseignant a besoin pour conduire à bien ses enseignements. Toutefois, sa compréhension n'est pas évidente chez tous les enseignants, ce qui rend son exploitation compliquée et donc impacte négativement les apprentissages. En LCN particulièrement, les enseignants en plus des problèmes liés à l'implémentation des langues et cultures nationales dans nos différents établissements scolaires (un contexte classe multiculturel, un défaut de connaissances de base dans les langues, une formation des enseignants inappropriée, la rareté des outils et documents de référence etc.), se heurtent aux contenus (savoirs des différents thèmes ou chapitres), vastes et vagues ; l'absence d'une fiche pédagogique modèle consensuellement adoptée par les équipes enseignantes aux niveaux des régions, voire sur le plan national. Sur le plan du transfert des acquis, les données issues des observations montrent que, bien que la volonté de faire mieux et se surpasser, soit perceptible aussi bien chez les enseignants de l'ENIEG que chez les élèves-maîtres, leurs prestations pédagogiques et didactiques ne sont pas toujours satisfaisantes.

Le paradigme explicatif de Joannert (2015) sur la transposition curriculaire nous fournit des éléments explicatifs et de compréhension du processus de modification du curriculum afin que celui soit assimilé par les apprenants. Chaque étape implique des ressources cognitives de la part des acteurs qui l'appliquent. Car, une difficulté liée au déchiffrement du curriculum entraînerait comme nous le montre cette étude, un transfert inopérant des savoirs aux apprenants. Cette étude contribue ainsi à améliorer la conception de Jonnaert (2015) sur la transposition curriculaire qui selon lui se décline en trois modalités : l'analyse des politiques éducatives, des contenus et la planification des événements d'enseignement. Il est important de souligner le facteur « individu » dans le sens de ses capacités à comprendre et à agir sur les contenus curriculaires, sur la réussite de la transposition curriculaire. Cette étude s'est limitée à deux modalités de la transposition (l'analyse des contenus et la planification des événements



d'enseignement) vu que les sujets de cette étude étaient principalement les enseignants. Au cours de l'analyse des contenus, l'enseignant doit être en mesure d'identifier les différents savoirs que l'on retrouve dans le curriculum, de décrire la structure des curricula et sa discipline et enfin utiliser convenablement le programme. Mais au cours de nos différents entretiens, nous avons constaté que l'analyse des contenus est difficile pour bon nombre d'enseignants. Après compréhension des contenus, l'enseignant doit passer à la pratique pédagogique, c'est-à-dire qu'il doit être en mesure d'utiliser les ressources, savoirs et outils qui l'entoure pour dispenser une leçon de LCN.

Avant de passer à l'enseignement de la leçon proprement dite, l'enseignant doit être en mesure d'élaborer convenablement une fiche de préparation ceci en se servant d'une fiche de progression, du curriculum, des ressources. Au cours de la mise en œuvre du curriculum prescrit, l'enseignant se trouve dans un dilemme entre le respect de l'arrêté ministériel et les différentes théories mis sur pied au DLCC. Le respect du processus de transposition curriculaire par les enseignants aurait un impact positif sur le transfert des acquis de formation. Selon Tardif et Meirieu le transfert des acquis se passe en trois étapes : la contextualisation qui permet de comprendre le sens d'un texte, la décontextualisation pousse l'apprenant à développer sa réflexion métacognitive et enfin la recontextualisation c'est-à-dire la réutilisation des connaissances dans un nouveau contexte. Tout ceci s'applique dans la pratique pédagogique car l'enseignant en respectant ces différentes étapes favoriseraient le transfert chez les élèves-maîtres. Ainsi dit, l'hypothèse de recherche émise au départ a été acceptée soit la transposition curriculaire influence le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres. Ces contributions ont permis d'élargir le champ de compréhension des capacités préalables au déclenchement d'une action didactique. Dans la mesure où toutes les modalités n'ont pas été explorées par la littérature existante y compris cette présente contribution dans le domaine du développement curriculaire, elles peuvent servir de pistes de recherches florissantes chez les autres chercheurs. Les résultats nous ont permis de proposer les recommandations ou des suggestions à l'Etat et à la communauté éducative en lien les reformes des politiques de recrutement, de formation et d'affectation des enseignants les établissements scolaires.

<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>
------------------------------------

- Baldwin, T. T. & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-103.
- Belanger.L , Petit.A, Bergeron.J.L, (1983), *gestion des ressources humaines, une approche globale et intégrée*, Gaetan Morin Editeur,P.229.
- Blanchet, P. (2011). Les transpositions didactiques, dans Blanchet. P, Chardenet. P (Dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures, Approches contextualisées*, Paris, (Éditions des archives contemporaines, Agence Universitaire de la Francophonie, p. 198).
- Blumier, N., fontaine, F. et Moisan, R. (2005). *Le transfert des apprentissages : une image à reconstruire*.
- Bracke, D. (1998). Vers un modèle théorique du transfert : les contraintes à respecter. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 235-266.
- Broad, M. & J. Newstrom (1992). *Transfer of Training: Action-Packed Strategies to Ensure Highpayoff from Training Investments*, Massachusetts, Addison-Wesley Publishing Company.
- Broucker, B. (2011). Comment maximaliser le transfert des acquis de formation dans le secteur public? L'effectivité de la formation managériale dans l'administration fédérale belge. *Télescope*,17(3), 54-77.
- Brouillette, N. (2002). *Bonification, validation et expérimentation d'un modèle d'intervention en faveur du transfert des apprentissages auprès d'élèves à faible rendement scolaire en biologie* [Mémoire de Master, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Université de Yaoundé I]
- Camiré, M. (2021). *Les impacts d'une séquence d'enseignement-apprentissage des vecteurs, mettant en œuvre les principes de recontextualisation des connaissances et d'interdidactique mathématique/physique sur la compréhension du concept de force, en physique de cinquième secondaire.*[ Mémoire de master en didactique]
- Charlott, B. et Stech, S. (1996). L'entrée par la sociologie : processus sociaux, subjectivité et transferts. In P. Meirieu et M. Develay (dir.), *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue* (p. 26-30).
- Chemkhi, M. (2020). L'ingénierie curriculaire en langue française : le modèle de transposition didactique en débat. *Multilinguales*, 13.
- Chevallard, Y. (1986). La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76, 89-91.
- Chevallard, Y. et Johusa, M.-A. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné ; suivie d'un exemple de transposition didactique*. Ed. La Pensée Sauvage.

- Dairou, G. (2016). Didactique des langues et cultures nationales Niveaux : BEPC 1,2,3 ; Prob 1 et 2 ; Baccalauréat Programme en vigueur à l'ENIEG au Cameroun
- Daouaga, G. S. (2016). La législation en faveur de l'enseignement des Langues et Cultures Nationales au Cameroun : mesure d'audience dans l'Adamaoua et implications glottopolitiques ». *Recherches en éducation*, 25.
- De Landsheere, G. (1992). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles : conférence mondiale sur les politiques culturelles, 26 juillet-6 août 1982.
- Demeuse, M et Strauven, C. (2013). *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation. Des options politiques au pilotage*. Bruxelles : Editions De Boeck. (2e édition revue et actualisée) pp 2- 45
- Deng, Z. (2007). Transforming the Subject Matter: Examining the Intellectual Roots of Pedagogical Content Knowledge, *Curriculum Inquiry*, 37(3), 279-295.
- Depover, C., Jonnaert, P. (2014). *Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique : des politiques au curriculum*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Depover, C., Noel, N. (2005). Le curriculum et ses logiques : une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives, 2005, 51- 61.
- Detterman, D.K. (1993). The case for the prosecution : Transfer as an epiphenomenon. In D.K. Detterman et R.J. Sternberg (dir.), *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction* (p. 1-24). Norwood, NJ : Ablex.
- Develay, M. (2015). D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences, 1-40.
- Devos C., Dumay X. & Bonami M. (2006). Le transfert des acquis de formation: Une dynamique motivationnelle. *Communication présentée au 14e Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du Travail de Langue Française (AIPTLF)*. Hammamet : Tunisie.
- Devos, C. & Dumay, X. (2006). Les facteurs qui influencent le transfert : une revue de la littérature. *Savoirs*, 3(12), 9 – 46.
- Ellis, H.C. (1965). *The transfer of learning*. New York, NY : MacMillan.
- Emmanuel Thierry Nna, E. T. (2020). La néocolonialité des curricula du primaire au Cameroun : 1963–2001. *Revue d'histoire de l'éducation* 32(2)
- Fejzo, A. et Laplante, L. (2021). La transposition didactique dans le domaine de la didactique du français : proposition d'une démarche-type à partir d'une revue narrative. *Didactique*, 2(2), 115-138. <https://doi.org/10.37571/2021.0206>.
- Fonkeng, G.E ; Chaffi, C.I., et Bomba, J. (2014). *Précis de méthodologie de recherche en sciences sociales*. Yaoundé : Graphicam.

- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Presses universitaires de Rennes.
- Gagné, R.M. (1962). L'acquisition des connaissances. *Psychological Review*, 69, P.355-365.
- Gagné, R.M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. New York : Holt, Rinehart and winston.
- Graber, M. et Fournier, V. (2019). Le curriculum caché de la formation : un défi d'apprentissage supplémentaire pour certains étudiants. *Pédagogie collégiale*, 32(4), 28-34.
- Haskell, R.E. (2001). *Transfer of learning : Cognition, instruction, and reasoning*. San Diego, CA : Academic Press.
- Holton, E., H.-C. Chen et S. Naquin (2003). « An Examination of Learning Transfer System Characteristics across Organizational Settings ». *Human Resource Development Quarterly*, 14 (4), 459-482.
- Jean -françois roussel ; le transfert des apprentissages en milieu organisationnel :réflexions, perspectives et nouvelle taxonomie dans travail et apprentissages 2011/2 (n°8) pp 11 à 29 éditions raisons et passions .
- Jihène, H. (2019). *Les variables agissant sur le transfert des apprentissages dans le contexte d'une formation en francisation destinée à des parents allophones d'élèves du primaire*. [Mémoire de Master, Université du Québec à Montréal].
- Jonnaert, P. (2007). *De la compétence curriculaire aux pratiques pédagogiques, en passant par la compétence énoncée : variations autour d'un concept*. Québec : Université du Québec à Montréal, Observatoire des réformes en éducation (ORE).
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : Un cadre théorique*. Éditions De Boeck Université (2<sup>ème</sup> édition).
- Jonnaert, P. (2011). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 135-145.
- Jonnaert, P. (2012.). *Le concept de curriculum mis en perspective*. Université de Lisbonne : Actes du colloque de l'AFIRSE.
- Jonnaert, P. (2015). Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Document 2: Note théorique et indicateurs pour un processus de validation. Montréal : *Chaire UNESCO de Développement curriculaire*. DOI:[10.13140/RG.2.1.2538.3123](https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2538.3123) .
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*. De Boeck.
- Jonnaert, P. (2014). Curriculum, entre modèle rationnel et irrationnel des sociétés. *Revue internationale de l'éducation de sévres*, 56, 135-145.
- Kahn, S. et Rey, B. (2016). Le développement de compétences en éducation et en formation. *Éducation et francophonie*. 44(2), 4-18.

- Kirkpatrick, D. (1994). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. San Francisco, BerrettKoehler Publishers.
- Langrand, M. (2018). *La décontextualisation au service des apprentissages*. Education.
- Lanoville, c. &Hovington, S. (2022). *Le processus de transposition curriculaire en formation professionnelle au secondaire et en formation technique au collégial : une étude multicas pour comprendre l'étape d'appropriation-interprétation*. [Rapport de recherche].
- Lau, D. C.-M. (2001). Analysing the curriculum development process: three models. *Pedagogy, Culture & Society*, 9(1), 29–44.
- Laurent serge Etoundi, *guide d'enseignement des langues et cultures nationales, éd 2009*.
- Leblanc, S., Ria, L., Dieumegard, G., Serres, G. et Durand, M. (2008). Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche éactive. *Activités*, 5(5-1).
- Lenoir, Y. (2006). Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. In F. Audigier, M. Crahay et J. Dolz (dir.). *Curriculum, enseignement et pilotage*. (p. 119-141). De Boeck.
- Lim, D. H. et L. M. Morris (2006). « Influence of Trainee Characteristics, Instructional Satisfaction, and Organizational Climate on Perceived Learning and Training Transfer ». *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85-115.
- Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Manifi A.M.Y. J., (2022) Métalangage et enseignement en langues camerounaises à l'ENS de Yaoundé dans *Enseignement des langues et cultures nationales Approches théoriques, pragmatiques et didactiques* : cerdotolat 2017.
- Manifi, A. M. Y. J. (2019). Les défis de l'enseignement des langues et cultures camerounaises sous le paradigme de l'Approche par les Compétences au cycle secondaire, *Ecole normale supérieure, University of Yaoundé 1* ; Syllabus Review Vol. 8 (1).
- Marandola, L. (2017). *Du savoir savant au savoir à enseigner, une transposition complète* [, Mémoire de fin d'études à la Haute école pédagogique du valais Padagogische Hochschule Wallis (HEPVS)].
- Marcelline Djeumeni, T. M. (2015) La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Formation et profession*, 23(3).
- Marini, A. et Genereux, R. (1995). The challenge of teaching for transfer. In A. McKeough, J. Lupart et A. Marini (dir.), *Teaching for transfer. Fostering generalization in learning* (p. 1-20). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Matouwé, A., Ndoungmo, I., Mgbwa, V. (2020). Les chaînons manquants des réformes au Cameroun : une analyse de la trame conceptuelle du référentiel de formation à l'ENIEG

- au regard de l'ingénierie curriculaire. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*.
- Meirieu, P. et Develay, M. (dir.). (1996). *Le transfert des connaissances en formation initiale et continue*. Lyon : Centre régional de documentation pédagogique de l'Académie de Lyon.
- Meirieu, Ph. (1990), *L'école, mode d'emploi. Des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Mgbwa, V., et Matouwé, A. (2020). Implication professionnelle des acteurs dans la mise en œuvre des réformes curriculaires de l'ENIEG : entre immobilisme craintif et deuil des relations modifiées ou rompues. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)* 5(7), 07-12.
- Mgbwa, V., Matouwé, A., et Neba, D. C. (2020). Enseignement des langues nationales dans les ENIEG : entre la légitimité des politiques institutionnelles et curriculaires et les pratiques pédagogiques. *Teaching National Languages And Cultures In Cameroon*.
- Moffet, J.-D. (1995). Des stratégies pour favoriser le transfert des connaissances en écriture au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(1), 95–120.
- Mongrain, P. & Besançon, J. (1995). Étude du transfert des apprentissages pour les programmes de formation professionnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 263–288.
- Ndibnu, J. M. (2010). Recherche d'une méthodologie pour l'enseignement de la culture nationale dans les écoles primaires en milieu plurilingue camerounais. [Thèse de Doctorat, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Université de Yaoundé I]
- Neilson, S. (2001). *IDRC-Supported Research and its Influence on Public Policy. Knowledge Utilization and Public Policy Processes: A Literature Review*. Report, IDRC, Evaluation Unit.
- Oudina, A., S. (2020). La transposition didactique dans l'enseignement des langues étrangères. *Revue Langues, cultures et sociétés*, volume 6, n° 2.
- Paun, E. (2006), Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire. Dans *Carrefours de l'éducation*, 22 (2), p. 10.
- Péladeau, N., Forget, J. & Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 187–209. <https://doi.org/10.7202/012364/ar>.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, *Éducation & Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, P. (1997). Vers des pratiques pédagogiques favorisant le transfert des acquis scolaires hors de l'école. *Pédagogie collégiale*, 10 (3), 5 –16.

- Perrenoud, P. (1998), « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences », dans *Revue des sciences de l'éducation*, vol(24), n° 3, p.489. DOI: <https://doi.org/10.7202/031969ar>.
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 487-514.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF (pp. 61-76).
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme : guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Presses internationales Polytechnique.
- Presseau, A. (2000). Analyse de l'efficacité d'interventions sur le transfert des apprentissages en mathématiques. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 515–544.
- Programme officiel des Ecoles Normales d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) Niveau : BACCALAUREAT MINESEC Août 2013.
- Renaud, K., Guillemette, F. et Leblanc, C. ; Le soutien au transfert des apprentissages in Formation à la pédagogie en enseignement supérieur.
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.
- Richey, R. C., Klein, J. D., & Tracey, M. W. (2011). Conditions-based theory. In R. C. Richey, J. D. Klein & M. W. Tracey (Eds.), *The instructional design knowledge base : Theory, research and practice* (pp. 104-128). New York, NY : Routledge.
- Roegiers, X. (2006). *L'APC : qu'est-ce que c'est ?*.
- Rouillier, J. Z. et I. L. Goldstein (1993). « The Relationship between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training ». *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-390.
- Roussel, J.F. (2011). Le transfert des apprentissages en milieu organisationnel : réflexions, perspectives et nouvelle taxonomie. Dans *Travail et apprentissage* (N° 8), pages 11 à 29. DOI 10.3917/ta.008.0011.
- Roussel, J.F. (2017). Gérer la formation : viser le transfert. 26 -45
- Schulz, R.W. (1960). Problem solving behavior and transfer. *Harvard Educational Review*, 30, 61-77.
- Sonntag.M, (1994), *développer et intégrer la formation en entreprise*, Editions Liaisons, P.2.
- Tadadjeu . M ; Mba G ; 1996, 26, 59- 75 ; l'utilisation des langues nationales dans l'éducation au Cameroun : les leçons d'une expérience.
- Tadadjeu, M. et Mba, G. (1996). *Manuel de formation pour l'enseignement des langues nationales*.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal : Éditions Logiques.

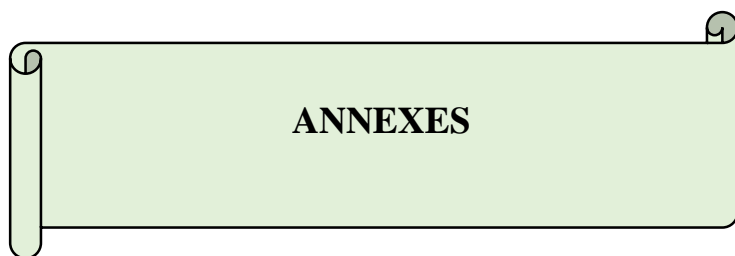
Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégie pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.

Tavignot Patricia. (1995). *À propos de la transposition didactique en didactique des mathématiques*. Spirale - *Revue de Recherches en Éducation*. N° 15 (31-60).

Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.

Walsh, P. (2007). *Analyse de contenu comme méthodes d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre le traitement manuel l'utilisation des logiciels*. Recherche qualitative hors-série. N°3





**ANNEXES**

## ANNEXE N°1 : Guide d'entretien

### Préambule

Bonjour, je suis mademoiselle TCHOPMOU KOUEMENE Orlaine Syntya, étudiante en Faculté des Science et de l'éducation, je suis en Master 2 ; filière curricula et évaluation, spécialité développeur et évaluateur des curricula à l'université de Yaoundé I. Je mène une étude sur la transposition curriculaire et le transfert des acquis professionnels en langue et culture nationale chez les élèves-maîtres. Je m'intéresse à l'impact de la transposition curriculaire sur le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres. Afin de décrire l'exploitation des curricula, je souhaiterai recueillir vos avis à ce sujet via un entretien.

Date de l'interview :                              Heure de début :                                      Code de l'interviewé :

Lieu de l'interview :                              Heure de fin :    Code de l'interview :

### ➤ **DONNEES SOCIO DEMOGRAPHIQUES**

#### **Identification :**

Sexe :

Ecole de formation :

Filière de formation :

Filière universitaire et niveau académique :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement :

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement des LCN :

Niveau et classe :

Durée d'enseignement de la DID LCN :

#### **THEME 1 : les contenus du curriculum**

**Sous thème 1 :** les ressources et savoirs en LCN

**Sous thème 2 :** Organisation des ressources en LCN l'utilisation des programmes

#### **THEME 2 : pratiques pédagogiques**

**Sous thème 1 :** Exploitation des références pédagogiques dans la préparation

-Enseignement des LCN

-Les outils et les références pédagogiques utilisés pour enseigner

**Sous thème 2 :** - Fiche de préparation d'un cours d'LCN

- Famille de situation

- Adaptation des enseignements aux différents contextes culturels et linguistiques

**Sous thème 3 :** Illustration des cours d'LCN à l'ENIEG et à l'école primaire.

- Méthode d'enseignement
- Mise en œuvre du curriculum prescrit dans les pratiques d'enseignement

**Sous thème 4 :** Evaluation des ressources (cours/leçons) en LCN

### **THEME 3 : transfert de connaissances**

**Sous thème 1 :** Contextualisation

- Situation d'apprentissage tirée du quotidien de l'apprenant ;
- Capacité à établir le lien entre la notion du jour et les connaissances antérieures en utilisant des révisions fonctionnelles

**Sous thème 2 : Décontextualisation**

- Capacité à expliciter ou à reformuler une idée ou une action ;
- Capacité à mobiliser des ressources stockées en mémoire

**Sous thème 3 :** Recontextualisation

- Capacité à utiliser des savoirs acquis dans un autre contexte ;
- Capacité à résoudre des problèmes pratiques

## ANNEXE N°2 : Guide d'observation

Niveau d'efficacité	Indicateurs	Observations				Code NA – ECA - A A <sup>+</sup>
		Faible 1	Passable 2	Bien 3	Très bien 4	
Evénements initiaux	Motivation et obtention de l'attention de l'apprenant					
	Révision/Rappel des connaissances préalables					
	Présentation de l'OPO					
Evénements du déroulement	Technique de découverte					
	Technique d'analyse					
	Technique de synthèse					
	Technique de questionnement					
	Soutien des élèves en difficulté					
	Maitrise des méthodes d'enseignement					
	Utilisation du tableau et autres ressources pédagogiques					
	Adaptation du langage au niveau des élèves					
Evénement de réinvestissement	Pratique d'auto-évaluation					
	Variation des techniques et procédé d'évaluation					
	Activités d'intégration					
<b>Total</b>						

## ANNEXE N° 3 : Autorisation de recherche

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
FACULTÉ DES SCIENCES DE  
L'ÉDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DÉPARTEMENT DE CURRICULA  
ET EVALUATION  
\*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
\*\*\*\*\*  
UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*  
FACULTY OF EDUCATION  
\*\*\*\*\*  
DEPARTMENT OF CURRICULUM  
AND EVALUATION  
\*\*\*\*\*

Le Doyen  
The Dean

N°...009.../23/UYI/DSSE/

09 JAN 2023

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur Bela Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé, certifie que l'étudiante **TCHOPMOU Kouemene Orleine Syntya** Matricule 21V3449, est régulièrement inscrite en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **Curricula et Evaluation** Filière **Curricula et Evaluation** option **Développeur et Evalueur des Curricula**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sur la direction du **Dr Chaffi Cyrille Ivan**. Son sujet est intitulé : « **Transposition curriculaire et transfert des acquis de formation en langues et cultures nationales : chez les élèves-maîtres de l'ENIEG Bilingue de Yaoundé** ».

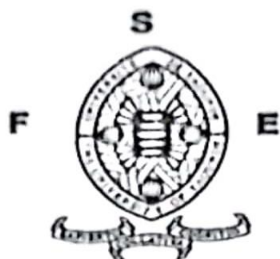
Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir pour la recherche et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans son travail.

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

Le Doyen et par ordre  
**THE Dean**

## ANNEXE N° 4 : Autorisation de stage

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTÉ DES SCIENCES DE  
 L'ÉDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DÉPARTEMENT DE CURRICULA  
 ET EVALUATION  
 \*\*\*\*\*



REPUBLIC OF CAMEROON  
 \*\*\*\*\*  
 UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 \*\*\*\*\*  
 FACULTY OF EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 DEPARTMENT OF CURRICULUM  
 AND EVALUATION  
 \*\*\*\*\*

Le Doyen  
 The Dean

N°...0009.../23/UYI/DSSE/

09 JAN 2023

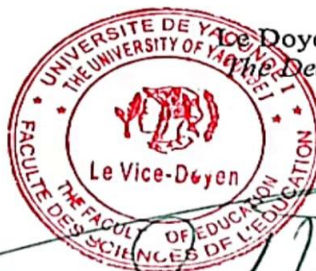
AUTORISATION DE STAGE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé, certifie que l'étudiante **TCHOPMOU Kouemene Orleine Syntya** Matricule **21V3449** est régulièrement inscrite en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **Curricula et Evaluation** Filière **Curricula et Evaluation** option **Développeur et Evalueur des Curricula**.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sur la direction du **Dr CHAFFI Cyrille Ivan**, Son sujet est intitulé : « **Transposition curriculaire et transfert des acquis de formation en Langue et Culture Nationale : chez les élèves-maîtres de l'ENIEG Bilingue de Yaoundé** ».

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

En foi de quoi, cette autorisation de stage lui sera délivrée pour servir et valoir ce que de droit.



Doyen et par ordre

The Dean by order

Le Vice-Doyen

DONGO Etienne  
 Professeur

## ANNEXE N° 5 : Attestation de fin de stage

REPUBLIQUE DU CAMEROUN  
 Paix – Travail – Patrie  
 \*\*\*\*\*  
 MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES  
 \*\*\*\*\*  
 DELEGATION REGIONALE DU CENTRE  
 \*\*\*\*\*  
 DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI  
 \*\*\*\*\*  
 ECOLE NORMALE BILINGUE D'INSTITUTEURS  
 DE L'ENSEIGNEMENT GENERAL  
 \*\*\*\*\*  
 SERVICE DES AFFAIRES ADMINISTRATIVES ET FINANCIERES  
 \*\*\*\*\*  
 BUREAU DES AFFAIRES ADMINISTRATIVES  
 \*\*\*\*\*  
 BP 4306 YAOUNDE. Tél: 222 20 13 77

REPUBLIC OF CAMEROON  
 Peace – Work – Fatherland  
 \*\*\*\*\*  
 MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION  
 \*\*\*\*\*  
 CENTRE REGIONAL DELEGATION  
 \*\*\*\*\*  
 MFOUNDI DIVISIONAL DELEGATION  
 \*\*\*\*\*  
 GOVERNMENT BILINGUAL TEACHER TRAINING  
 COLLEGE  
 \*\*\*\*\*  
 ADMINISTRATIVE AND FINANCIAL AFFAIRS OFFICE  
 \*\*\*\*\*  
 ADMINISTRATIVE AFFAIRS OFFICE  
 \*\*\*\*\*  
 Po. Box 4306 YAOUNDE Ph n° 222 20 13 77

ATTESTATION DE FIN DE STAGE

Je soussigné, Monsieur .... *Ottou Ottou Pierre* .....  
 Directeur de l'Ecole Normale d'Instituteur de l'Enseignement Général (ENIEG)  
 Bilingue de Yaoundé, Atteste que Madame **TCHOPMOU KOUEMENE  
 Orline Syntya**, Etudiante à la Faculté des Sciences de l'Education à  
 l'Université de Yaoundé I, a effectué un stage académique pour mener des  
 recherches relatives à la rédaction de son mémoire de fin de cycle dans notre  
 établissement, pour la période allant **du 16 Janvier au 13 Mars 2023**.

En foi de quoi la présente Attestation de Fin de Stage est établie et  
 délivrée à l'intéressée pour servir et valoir ce que de droit. /-

Fait à Yaoundé, le **20 MARS 2023**  
 LE DIRECTEUR DE L'ENIEG B  
  
  
*Ottou Ottou Pierre*

## ANNEXE N° 6 : synthèse des résultats

Tableau 8: Arbre thématique relatif aux contenus du curriculum

Thème	Sous-thème	Verbatims
Les contenus du curriculum	<p data-bbox="378 530 620 611"><b>Les ressources et savoirs en LCN</b></p> <p data-bbox="378 1803 620 1944"><b>Organisation des ressources et utilisation des</b></p>	<p data-bbox="649 530 1284 560"><i>« Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être ».</i></p> <p data-bbox="649 600 1436 741"><i>« La sous discipline langue nationale est un foutou car on y rencontre trop de concepts et de savoirs à développer. » (PENI#1)</i></p> <p data-bbox="649 790 1436 983"><i>« En langue nationale nous avons le thème 2 qui est incompréhensible car il est trop vaste et nécessite la maîtrise de la langue Ewondo car c'est cette langue que l'on doit enseigner ici au centre. » PENI 2</i></p> <p data-bbox="649 1032 1436 1173"><i>« Les différents savoirs tel que conçu demeure pour moi un problème car étant béti je ne maîtrise pas la langue en elle-même. »</i></p> <p data-bbox="649 1223 1436 1364"><i>« Les ressources et savoirs en LCN sont bien élaborés et suffisamment clairs pour le formateur que je suis car je me retrouve facilement ». PENI#5</i></p> <p data-bbox="649 1413 1436 1655"><i>« D'une rareté inestimable car, moi j'utilise les quelques connaissances de base que je possède vu que les documents que nous avons à la bibliothèque n'apportent pas grandes choses compte tenu des savoirs contenus dans les curricula et qui doivent être transmis aux apprenants » (PENI#3).</i></p> <p data-bbox="649 1780 1436 1861"><i>« Le curriculum est pour l'enseignant ce que la bible est pour le pasteur, le prêtre etc. » (PENI#4).</i></p> <p data-bbox="649 1910 1436 1991"><i>« Tant que nous enseignants ne comprendront le paradigme qui soutend les reformes curriculaires au Cameroun et</i></p>



	<p><b>programmes en LCN</b></p>	<p><i>comment comprendre et exploiter contenus dans ces nouveaux curricula, le produit qui sortira des enseignements sera toujours mauvais et les finalités ne seront jamais atteintes. ». PENI#3</i></p> <p>Ceux qui le font sans la maîtrise sont comme le souligne l'un de nos participants, « <i>des charlatans, des noyeurs, des piètres enseignants</i> ». (PENI#2).</p> <p>. « <i>L'organisation des ressources doit être fait en fonction des objectifs d'apprentissage du curriculum</i> » (PENI#5).</p> <p>Pour certains sujets l'organisation des ressources en LCN doit prendre en compte « <i>les spécificités culturelles et linguistiques des élèves</i> » (PENI#10).</p> <p>« <i>Le programme de formation des élèves-maîtres est conçu et utilisé en fonction du niveau, ainsi nous avons 3 niveaux de curriculum. Le curriculum du niveau 1 utilisé pour le niveau entrant BEPC, le niveau 2 pour le probatoire et le niveau 3 pour le BACC. Les curricula des niveaux 1&amp;2 ont une particularité d'être subdivisé en plusieurs années. Dans chacun de ces curricula comprend des compétences terminales et professionnelles de base disciplinaires et parfois transversales, des savoirs, savoir-faire et savoirs-être, des activités suggérées pour chaque savoir etc. En ce qui concerne la discipline langue et culture nationale elle est divisée en deux parties, nous avons la langue nationale d'un côté et de l'autre la culture nationale. Il est important de noter que les objectifs pédagogiques se formulent à partir des savoirs faire</i> ». (PENI#4)</p> <p>« <i>Les contenus dans chaque discipline sont élaborés en savoirs, savoir-faire et en activités suggérées et chacune des deux sous disciplines de LCN comporte 4 thèmes.</i> » (PENI#6)</p>
--	---------------------------------	---

Tableau 9: Arbre thématique relatif aux pratiques pédagogiques

Thème	Sous-thème	Verbatims
Pratiques pédagogiques	<b>Exploitation des références</b>	<p>« <i>Étant donné que le programme est tellement touffu moi je le subdivise, le 1er thème je le vois à fond c'est-à-dire que je le parcours normalement, le 2ème thème par contre en langue nationale, non je le parcours partiellement prenant ce qui m'arrange et au niveau du thème 3, il m'arrive de ne pas l'aborder car je me dis qu'ils peuvent acquérir ces méthodes en cours de pédagogie. Pour le thème 2 c'est la langue proprement dite et je ne m'en sors pas c'est un fourre-tout. Il y a une partie en langue nationale que je ne fais jamais. Pour gérer le programme je le fais très souvent par rapport à mes connaissances car je n'ai pas été formé. Donc le thème 3 et 4 on peut le faire en pédagogie car c'est la didactique proprement dite</i> » (PENI#1).</p> <p>« <i>En ce qui concerne les savoirs en LCN, ils sont bien élaborés mais pas suffisamment compréhensibles pour moi, le thème 1 oui je me bats mais au niveau du thème 2 je ne m'en sors pas, je préfère même l'éviter car il devient difficile d'enseigner des savoirs sans même les comprendre. Le thème 3 et 4 j'essaie mais pas facile au niveau de l'élaboration de la fiche de préparation très souvent nous l'adaptions aux autres disciplines afin de donner aux élèves-maîtres</i> ». (PENI#6)</p> <p>Pour planifier ces cours elle s'assure « <i>d'avoir accès à toutes les ressources nécessaires pour enseigner la LCN, y compris des manuels, des vidéos, des enregistrements audios et des activités pratiques. Je suis également attentif aux objectifs du programme et je m'assure de les intégrer dans mes plans de cours. Je planifie mes cours en fonction des compétences linguistiques que mes étudiants doivent acquérir et j'utilise des activités pertinentes pour les aider à atteindre ces objectifs</i> ». (PENI#4)</p>

	<p>« en début d'année on conçoit des fiches de progression. Je n'ai pas terminé le programme je me suis arrêtée au thème 2 ; on s'appuie sur le programme qui représente la bible même de l'enseignant pour concevoir des fiches de progression annuelle de tel sorte qu'il y ait tous les contenus sur cette fiche. Lorsque je prépare ma leçon je m'appuie sur un savoir tout en considérant le savoir-faire et être ainsi que les activités suggérées puis tu te sers des documents il y'en a quelques-uns à la bibliothèque, je m'approche également de mes collègues. Afin de préparer ma leçon je dois avoir la fiche de progression, la fiche d'implantation, le programme de formation. Je me sers d'internet, dictionnaire ». (PENI#2)</p> <p>L'élaboration et l'utilisation d'une fiche de progression présente plusieurs avantages. Je m'en sers pour suivre l'évolution de mes enseignements de manière objective, identifier rapidement les points à améliorer, et fixer des objectifs clairs et mesurables » (PENI#7)</p> <p>« la fiche de progression sert à évaluer les progrès réalisés et de ne pas perdre de vue des objectifs spécifiques pour chaque cours conformément au curriculum. Elle est très pratique et doit toujours être collé dans le cahier de texte pour des éventuels contrôles de la hiérarchie, voire pour son auto-évaluation » (PENI#10).</p> <p>« au niveau primaire, la langue nationale prend hebdomadairement 2H. on peut l'organiser suivant deux (d'une heure chacune) ou quatre (de 30 min chacune) séances par semaine en fonction du niveau ou du palier où on se trouve »(PENI#9).</p> <p>« la répartition doit porter sur un centre d'intérêt puisqu'il y'en a huit à l'école primaire, la répartition mensuelle doit</p>
--	--

	<p><b>Fiche de préparation</b></p>	<p><i>donc porter sur un centre d'intérêt et défini les activités d'enseignement apprentissage suivant trois semaines, la 4<sup>ème</sup> étant consacré aux activités d'intégration, d'évaluation et de remédiation » (PENI #2).</i></p> <p><i>« Lors de la préparation, je me sers des livres plus principalement de 2 livres celui de jean MARIE ESSONO intitulé <u>grammaire de la langue Ewondo</u> publié en 1985, ce document nous a été remis lors d'un séminaire en 2008, en plus de celui-ci nous avons un livre de 4me, j'ai également des personnes ressources ressortissants de l'ENS filière LCC. Comme outils l'on se sert de tout ce qui est à notre portée, (enregistrement audio, vidéo etc.) ». (PENI#5)</i></p> <p><i>« en tant qu'enseignant je pense qu'il est judicieux et important d'utiliser une variété de ressources et d'outils pour enseigner tels que les manuels scolaires, les vidéos, les sites web, les applications et les médias sociaux. Il m'arrive d'exploiter des ressources locales tels que des images venant des musées ». (PENI#3)</i></p> <p><i>« Ici à l'ENIEG, nous utilisant le modèle de fiche de l'enseignement explicite qui est une démarche de lise en œuvre de l'APC. Toutefois, à l'école maternelle et primaire, les modèles des fiches variés en fonction des Régions, des inspections, voire des écoles. Parfois, certains enseignants s'y prennent chacun à sa façon, ce qui rend la tâche encore plus difficile quand il s'agit de formuler les critiques en vue de l'amélioration des préparations des leçons de LCN. Les fiches que certains maitres utilisent sont complètement décousu et différentes de celles que nous proposons lors de la formation des élèves-maîtres. Ce défaut de modèle de fiche unique est une preuve que les maitres et inspecteur ne sont pas unanimes en ce qui concerne l'enseignement de cette discipline, ce qui</i></p>
--	------------------------------------	--

	<p><i>renforce d'avantage les difficultés inhérentes à l'enseignement de cette discipline aussi bien dans les ENIEG qu'à l'école primaire. » (PENI#5).</i></p> <p><i>« La fiche de préparation ici est la même que celle utilisée dans toutes les autres disciplines c'est-à-dire que l'on débute par la révision ensuite l'introduction. Dans l'introduction nous avons une situation problème qui peut être une historiette elle doit être beaucoup plus pratique et de là nous dégageons l'objectif de la leçon du jour ensuite la leçon suit son cours toutefois c'est moi qui mène la cadence » ; elle poursuit son propos en disant que : « en ce qui concerne les situations dans la préparation je n'en utilise qu'une seule, des fois je n'en utilise presque pas surtout en langue nationale car je ne sais pas comment l'adapter à tous les savoirs ». (PENI#1)</i></p> <p><i>« La fiche de préparation d'un cours de LCN se fait en plusieurs étapes : nous avons déjà dans notre fiche une situation problème qui sert de déclenchement pour le cours, puis après l'avoir fait si le cours porte par exemple sur la définition des concepts ou encore les généralités. Ma situation doit être en lien avec la vie active, elle doit amener l'élève à sortir le savoir du jour mais honnêtement nous on n'applique pas ça ici. Alors après avoir énoncé ma situation j'annonce l'objectif de la journée et directement j'entre dans le vif du sujet avec des questions comme il s'agit des généralités je vis demander de définir certains mots selon leurs conceptions et leur compréhension ainsi au bout de quelques minutes d'échanges je vais donner des réponses. Il m'arrive de donner des fiches de cours sur certaines leçons et les envoyer lire à la maison » (PENI#2).</i></p> <p><i>« La fiche de préparation quant à moi s'élabore en vue de préparer son cours. Elle est subdivisée tout d'abord en deux parties : nous avons l'entête et la progression. Au niveau de</i></p>
--	---

	<p><i>l'entête nous avons le niveau, la classe, l'effectif, la durée de la leçon qui est d'heure de temps. Dans la progression nous traçons un tableau dans lequel nous avons au niveau de l'entête des colonnes : l'étape, l'objectif, l'activité de l'enseignant, l'activité de l'élève, la durée, le mode de regroupement. Dans le sens des lignes nous avons la révision, la présentation de la situation didactique, la systématisation, la pratique guidée, la pratique autonome, la consolidation. La fiche préparation doit être conçue de telle sorte qu'à la fin de notre leçon nous ayons une famille de situation. Généralement nous en avons trois : une situation qui permet de donner l'objectif du jour, une autre au niveau de la pratique autonome qui permet de vérifier le niveau de compréhension de l'apprenant et une dernière à la fin de la leçon qui permet de vérifier si l'apprenant est en mesure d'utiliser les connaissances acquises dans un tout autre contexte ».</i> (PENI#7)</p> <p><i>« J'encourage chaque élève à travailler dans sa propre langue. Dès le début d'année je fais le répertoire linguistique de ma salle de classe c'est à dire que je classe en aire culturelle toutes les différentes langues qui se trouve en classe et ceci en leur donnant la langue standardisée dans laquelle ils doivent travailler. Mais lorsque j'enseigne c'est précisément en une langue ; si par exemple le cours porte sur le vocabulaire ou le champ lexical alors je demande aux élèves des autres aires de me donner ce même mot en leurs langues respectives. La plupart de mes cours se font dans un champ multilingue et non monolingue ». (PENI#1)</i></p> <p><i>« il est essentiel de prendre en compte les différents contextes culturels et linguistiques. Pour adapter mes enseignements, je commence par faire un répertoire linguistique de ma salle de classe, puis j'effectue des recherches et m'informe sur les traditions, coutumes pour mieux connaître les savoirs sur</i></p>
--	---

		<p><i>lesquels m'appesantir et comment m'organiser. Pour répondre aux besoins individuels de mes élèves j'utilise un vocabulaire multilingue c'est-à-dire de plusieurs langues » (PENI#3)</i></p> <p><i>« Je pense qu'il est important de reconnaître et de célébrer les différences culturelles dans ma classe de LCN. Je m'assure que mes étudiants comprennent les nuances culturelles liées à la langue qu'ils apprennent et je les encourage à partager leurs propres expériences culturelles. Je suis également ouvert aux questions et aux discussions sur les différences culturelles pour aider mes étudiants à mieux comprendre et apprécier la diversité culturelle ». (PENI#4)</i></p> <p><i>« En tant qu'enseignant de la langue et de la culture nationale, il est essentiel de prendre en compte les différents contextes culturels et linguistiques dans lesquels je travaille. Pour adapter mes enseignements, je commence par faire des recherches sur la culture et la langue du pays ou de la communauté dans laquelle je travaille. Je m'informe sur les traditions, les coutumes, les valeurs et les pratiques linguistiques pour mieux comprendre les élèves et leur environnement. Ensuite, je m'efforce de créer un environnement d'apprentissage inclusif qui valorise la diversité culturelle et linguistique. J'encourage les élèves à partager leurs expériences et leurs connaissances afin de créer un dialogue interculturel enrichissant. Je m'assure également que mes enseignements sont adaptés aux différents niveaux de compétence linguistique des élèves, en proposant des activités et des ressources qui répondent à leurs besoins spécifiques ». (PENI#3)</i></p> <p><i>« Conscient que chaque groupe d'étudiants a ses propres besoins et ses propres contextes culturels et linguistiques. Je m'adapte donc à chaque groupe en utilisant des exemples pertinents à leur culture et en étant sensible aux différences</i></p>
--	--	---

	<p><b>Illustration des cours de LCN à l'ENIEG et école primaire</b></p>	<p><i>culturelles. Je suis également ouvert aux questions et aux discussions sur les différences culturelles pour aider mes étudiants à mieux comprendre et apprécier la diversité culturelle » (PENI#6)</i></p> <p><i>« Il n'y a pas d'adaptation selon moi, les élèves s'habituent simplement à ce que je fais. Etant donné que dans ma salle de classe j'enseigne les langues et la culture que le texte ministériel me demande d'enseigner selon le regroupement des différents pôles et variantes linguistiques. Je suis du Centre et j'enseigne l'Ewondo et le Bédi que je maîtrise un peu. Les autres langues et cultures, je passe dessus, bien que la plupart de mes élèves ne soient pas du Centre ». (PENI#10)</i></p> <p><i>« La méthode participative tous les élèves doivent participer néanmoins en début d'années c'est difficile car peu comprennent la langue Ewondo. La discipline étant divisée en deux moi je n'enseigne pas la culture nationale, s'il m'arrive de le faire je donne juste les grandes lignes de la langue Ewondo et maintenant il faudrait que sache comment cela se passe dans sa culture généralement ils le font sous forme d'exposés » (PENI#1).</i></p> <p><i>« La méthode est celle de l'interaction, de l'échange. Etant donné que moi personnellement je ne m'en sors pas je fais recours aux élèves la plupart du temps. Mon cours est un échange entre moi et les élèves que ce soit pour la prononciation ou pour l'écrit » (PENI#2).</i></p> <p><i>« J'utilise une variété de méthode d'enseignement qui incluent des activités pratiques, des jeux éducatifs, des discussions en groupe, des enregistrements audios. J'encourage les élèves à travailler en groupe pour favoriser l'apprentissage collaboratif et l'échange interculturel. A l'ENIEG j'utilise une</i></p>
--	---	--



	<p><i>méthode d'enseignement basée sur l'interaction et la participation active des élèves. Je commence par présenter les concepts clés du savoir à enseigner du jour qu'il soit en langue ou en culture nationale. Ensuite je propose des exercices oraux pour renforcer les compétences linguistiques des élèves. Pour illustrer mes cours j'utilise des exemples de la vie quotidienne et enfin je vérifie si ceux-ci ont compris la leçon du jour en les situant dans un autre contexte. Au niveau primaire nous encourageons l'élève -maître à agir comme il suit : donner une situation puis interroger la situation jusqu'à ce que les élèves puissent cerner la notion du jour et par la suite entrer dans le vif du sujet en fonction du niveau, l'élève maître devrait savoir que les élèves peuvent avoir une connaissance en leur langue dans ce cas il doit être en mesure de faire recours à ceux-ci et suivant l'objectif du jour il doit savoir comment mener son évaluation ». (PENI#3)</i></p> <p><i>« Je suis conscient que les élèves peuvent avoir des styles d'apprentissage différents en fonction de leur culture et de leur langue maternelle. Pour répondre à ces besoins individuels, j'utilise une variété de méthodes d'enseignement qui incluent des activités pratiques, des jeux éducatifs, des discussions en groupe, des vidéos et des enregistrements audios. J'encourage également les élèves à travailler en groupe pour favoriser l'apprentissage collaboratif et l'échange interculturel » (PENI#5).</i></p> <p><i>« Pour mettre en œuvre le curriculum prescrit dans mes pratiques d'enseignement, je commence par étudier les objectifs et les contenus du programme d'étude. Ensuite j'adapte mon enseignement en fonction des besoins et des niveaux de mes élèves. Je planifie mes leçons en utilisant des stratégies pédagogiques variées pour répondre aux différents styles d'apprentissage de mes élèves. Je m'assure que mes évaluations sont alignées sur les objectifs d'apprentissage et</i></p>
--	--

	<p><b>Evaluation des ressources en LCN</b></p>	<p><i>qu'elles mesurent efficacement les compétences fixées dans le curriculum de formation ». (PENI#6)</i></p> <p><i>« L'évaluation des ressources en LCN se fait plus sur le 1er thème car l'on a constaté qu'au CAPIEMP seul ce chapitre revient à savoir les définitions et importance. Mais il nous soit déjà arrivé de proposer une année la partie langue nationale en elle-même c'est-à-dire des questions qui pousserait l'élève à donner des réponses en langue Ewondo mais nous avons dû changer car comment feront les autres aires culturelles ? Durant l'année scolaire l'évaluation des élèves se fait sur tout ce qui a été enseigné donc l'EWONDO mais les élèves pour la plupart ne s'en sortent pas. La plupart du temps, l'on évalue uniquement sur la culture nationale car l'épreuve à l'examen porte plus sur la culture nationale pour 4pts » (PENI#1).</i></p> <p><i>« 'utiliser différents types d'évaluations pour mesurer les compétences linguistiques et culturelles de mes élèves. Cela peut inclure des examens écrits, des présentations orales et pratiques qui sont plus basées sur la culture nationale car en langue il est très difficile. Je dois m'assurer que les évaluations sont équitables » (PENI#3).</i></p> <p><i>« Je suis toujours à l'affût des nouvelles ressources en LCN et j'évalue régulièrement celles que j'utilise pour m'assurer qu'elles sont pertinentes et efficaces pour mes étudiants. J'observe également leur utilisation en classe pour évaluer leur impact sur l'apprentissage des étudiants. Si une ressource ne fonctionne pas bien, je suis prêt à l'abandonner et à en trouver une nouvelle qui convient mieux à mes étudiants ». (PENI#9)</i></p>
--	--	--

Tableau 10: Arbre thématique relatif au transfert de connaissance

Thème	Sous-thème	Verbatims
Transfert de connaissances	<b>Contextualisation</b>	<p>« Avec l'arrivée de l'APC, il est désormais indispensable de formuler les familles de situations lors de la préparation d'une leçon. L'une de ces situations servira de déclenchement de la leçon et devra refléter le quotidien des apprenants afin qu'ils se sentent interpellés et s'intéressent à la leçon. Le savoir à construire à la fin de la leçon repose donc sur la résolution de cette situation ». (PENI#6)</p> <p>« Suivant les programmes de formation à l'ENIEG, en LCN tout comme dans les autres disciplines, les savoir-faire formulés sous forme d'objectif visent la compétence visée par l'enseignement de cette discipline. Puisque la compétence est un savoir agir en situation, ce n'est qu'à travers les situations concrètes de vie qu'on peut essayer de les faire développer chez les apprenants et cela à travers plusieurs objectifs dans différentes leçons ». (PENI#2)</p> <p>« La congruence entre les compétences, objectifs et savoir en LCN est essentielle pour un enseignement efficace de la langue. Les compétences linguistiques que les étudiants doivent acquérir doivent être en corrélation avec les objectifs du programme et les connaissances de base en LCN. Par exemple, si l'objectif est de permettre aux étudiants de communiquer efficacement en LCN dans un contexte professionnel, les compétences linguistiques nécessaires devraient inclure la compréhension de termes techniques, la capacité à rédiger des courriels professionnels et la maîtrise de la prononciation appropriée » (PENI#5).</p>

	<p><b>Décontextualisation</b></p>	<p>« les compétences sont bien ficelées, mais au niveau des savoirs–faire en LCN, il y a un petit problème car pour ceux qui sont véritablement concret, j’ai du mal à les réaliser avec les élèves parce que pour moi le curriculum n’est pas assez clair ou alors j’ai d’énormes difficultés à le rendre accessible aux élèves. Le programme est difficile voir inaccessible pour moi c’est pour cette raison que je donne l’essentiel et des savoirs qui me sont accessibles. » (PENI#7).</p> <p>« Après chaque cours sur la méthodologie d’enseignement des LCN, l’occasion doit être donnée aux élèves-maîtres de s’exercer à travers la préparation et la simulation des leçons. Cela les permet de mieux comprendre et de mieux conserver les savoirs acquis en mémoire ; Il peut également s’agir des activités de simulation de situations de la vie quotidienne, des jeux de rôle et des projets collaboratifs. Ces situations problèmes permettent aux élèves de développer leur capacité à communiquer efficacement en LCN et à appliquer leurs connaissances linguistiques dans des contextes réels. (PENI#7)</p> <p>« Les ressources acquises en LCN doivent être utilisées régulièrement pour maintenir et améliorer les compétences linguistiques des étudiants. Les élèves-maîtres peuvent être encouragés à utiliser ces ressources dans leur pratique d’enseignement afin d’améliorer leur propre maîtrise de la langue » (PENI#6)</p> <p><b>Recontextualisation</b></p> <p>« L’intégration sociale est un aspect important de l’apprentissage de la LCN. Les étudiants doivent être encouragés à pratiquer la langue dans des contextes réels et à interagir avec des locuteurs natifs pour améliorer leur compréhension culturelle et leur capacité à</p>
--	-----------------------------------	--

	<p><i>communiquer efficacement dans des situations sociales. Les activités telles que les sorties culturelles et les événements de conversation peuvent aider à faciliter cette intégration sociale ». (PENI#6).</i></p> <p><i>« pour qu'ils puissent résoudre des situations à la fin il faudrait qu'ils puissent bien assimiler le cours sauf qu'après avoir terminé avec le résumé le cours selon moi tire à sa fin et l'exercice donné très souvent est celui qui annonce le prochain thème. Les cours se terminent continuellement par la leçon en elle-même. Mais lorsque nous parvenons à aborder le 3ème thème il nous arrive d'aller demander aux élèves de s'exercer dans l'élaboration d'une fiche de préparation en LCN» (PENI#4)</i></p> <p><i>« Les situations problèmes élaborés lors de la fiche de préparation sont résolu si l'élève-maître parviens à appliquer les connaissances acquises dans un autre contexte que celui de son apprentissage ». (PENI#3).</i></p> <p><i>« La pratique de classe des élèves-maîtres se fait à deux niveaux. En classe nous avons des simulations et le stage pratique (deux fois par ans). Pour dispenser des notions en LCN ils doivent s'appuyer sur les curricula en fonction du niveau dans lequel il se trouve. Pour les encourager dans leur pratique on leur demande également de concevoir des fiches de préparation dans cette discipline mais la plupart du temps la langue nationale est mise à l'écart. Etant donné que la langue nationale est un élément minime non négligeable de la culture ». (PENI#9)</i></p>
--	---

**ANNEXE 7 : Résultat du transfert**

		NA	ECA	A	A+	Total colonne	Pourcentage
Evénements initiaux	Motivation	1	0	0	1	2	5,71%
	Révision	0	1	1	0	2	5,71%
	Présentation de l'OPO	0	1	1	1	3	8,57%
Evénements du déroulement	Technique de découverte	2	2	0	0	4	11,42%
	Technique d'analyse	1	1	0	0	2	5,71%
	Technique de synthèse	0	0	1	0	1	2,85%
	Technique de questionnement	2	1	0	1	4	11,42%
	Soutien des élèves en difficulté	0	1	1	0	2	5,71%
	Maitrise des méthodes d'enseignement	3	2	0	1	6	17,14%
	Utilisation du tableau et autres ressources pédagogiques	1	0	1	0	2	5,71%
	Adaptation du langage au niveau des élèves	1	0	1	0	2	5,71%
	Gestion rationnelle du temps	0	1	0	0	1	2,85%
Evénement de réinvestissement	Pratique d'auto-évaluation	0	0	0	0	0	0%
	Variation des techniques et procédés d'évaluation	1	0	0	1	2	5,71%
	Activités d'intégration	1	0	1	0	2	5,71%
<b>Total ligne</b>		<b>13</b>	<b>10</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>
<b>Pourcentage</b>		<b>37,15%</b>	<b>28,57%</b>	<b>20%</b>	<b>14,28%</b>	<b>100%</b>	

<b>TABLE DE MATIERES</b>
--------------------------

<b>DEDICACE</b>	<b>i</b>
<b>REMERCIEMENTS</b>	<b>ii</b>
<b>LISTE DES ABBREVIATIONS</b>	<b>iii</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b>	<b>iv</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b>	<b>v</b>
<b>RESUME</b>	<b>vi</b>
<b>ABSTACT</b>	<b>vii</b>
<b>INTRODUCTION</b>	<b>1</b>
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</b>	<b>4</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE</b>	<b>5</b>
1.1 CONTEXTE ET JUSTIFICATION DU CHOIX DE L'ETUDE	5
1.1.1. Historique de l'enseignement des langues et cultures nationales .....	5
1.1.2. Mis en œuvre des curricula : vers une transposition curriculaire .....	7
1.1.3. Mise en œuvre des Langues et Culturelles Nationales .....	8
1.1.4. Observation des pratiques pédagogiques et didactiques des enseignants des ENIEG	10
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE RECHERCHE	13
1.3- QUESTIONS DE RECHERCHE	17
1.3.1. Question de recherche principale.....	17
1.3.2. Questions spécifiques (Q.S).....	17
1.4. HYPOTHESES DE L'ETUDE	17
1.4.1. Hypothèse générale.....	17
1.4.2. Hypothèses de recherche spécifique (H.R) .....	18
1.5. OBJECTIFS DE L'ETUDE	18
1.5.1. Objectif général de l'étude.....	18
1.5.2. Objectifs spécifiques.....	18
1.6. INTERET DE L'ETUDE	18
1.6.1. Sur le plan psychologique .....	18
1.6.2. Sur le plan pédagogique.....	19
1.6.3. Sur le plan théorique.....	19
1.6.4. Sur le plan social.....	19
1.7. DELIMITATIONS DE L'ETUDE	19
1.7.1. Délimitation théorique .....	19
1.7.2. Délimitation spatio-temporelle .....	20
1.8. DEFINITION DES CONCEPTS	20

1.8.1. Transposition curriculaire .....	20
1.8.2. Transfert des acquis .....	21
1.8.3. Curriculum.....	22
1.8.4. Programme d'étude.....	23
1.8.5. Langue nationale .....	24
1.8.6. Culture nationale.....	25
<b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE</b>	<b>26</b>
2.1. Conception anglo-saxon et franco-européenne de la transposition curriculaire	26
2.1.1. Le courant anglo-saxon.....	26
2.1.2. Le courant franco-européen .....	27
2.2. Curriculum et programme d'étude	28
2.3. Le rapport d'inclusion hiérarchique	29
2.4. Types de curricula : Le curriculum officiel, réel, et le maîtrisé	31
2.5. Processus d'élaboration et de validation d'un curriculum de formation	33
2.6.1. Les politiques éducatives dans le curriculum.....	35
2.6.2. La transposition curriculaire et l'enseignement des langues nationales .....	37
2.6.3. Logique de compétence dans les curricula .....	39
2.7. Le transfert : un concept diversement apprécié en contexte anglo-saxon et francophone	41
2.7.1. La conception anglo-saxonne du phénomène de transfert.....	41
2.7.2. La conception francophone du phénomène de transfert.....	42
2.7.3. Le transfert, l'acquisition et la rétention : quel lien entre eux ? .....	43
2.7.4. Le transfert des acquis : une grandeur mesurable .....	44
2.7.5. Les niveaux de transfert des acquis .....	46
2.7.6. Facteurs influençant le transfert.....	48
<b>CHAPITRE 3 : THEORIES EXPLICATIVES</b>	<b>52</b>
3.1. Théorie de la transposition curriculaire selon Jonnaert (2015)	52
3.1.1. Analyse des politiques éducatives.....	53
3.1.2. Analyse des contenus.....	55
3.2. Transfert des acquis selon Philippe Meirieu et Jacques Tardif (1996)	59
3.2.1. La Contextualisation .....	60
3.2.2. La Décontextualisation.....	60
3.2.3. La Recontextualisation.....	61
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE</b>	<b>63</b>
<b>CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ETUDE</b>	<b>64</b>
4.1. Rappel de la question de recherche et hypothèses	64
4.1.1. Rappel de la question de recherche.....	64
4.1.2. Hypothèses .....	65



<b>4.1.2.1. Formulation et description de l'hypothèse générale</b>	<b>65</b>
<b>4.1.2.1.1. La Variable Indépendante (VI)</b>	<b>65</b>
<b>4.1.2.1.2. La Variable Dépendante (VD)</b>	<b>67</b>
<b>1.2.2. Hypothèses de recherche.....</b>	<b>69</b>
4.2. Nature de l'étude	69
4.3. Site de l'étude	69
4.4. Population de l'étude et méthode d'échantillonnage	69
<b>4.4.1. Population d'étude.....</b>	<b>70</b>
<b>4.4.2. La constitution de l'échantillon.....</b>	<b>70</b>
<b>4.4.3. Identification des enquêtés.....</b>	<b>70</b>
4.5. Instruments de collecte de données	71
<b>4.5.1. Conduite de l'entretien : entretien semi -directif .....</b>	<b>72</b>
<b>4.5.2. Outils de collecte de données : le guide d'entretien .....</b>	<b>72</b>
<b>4.5.3. Observation et justification du choix.....</b>	<b>74</b>
4.6. Technique d'analyse des données	76
<b>4.6.1. Analyse de contenu thématique.....</b>	<b>76</b>
<b>4.6.2. Découpage en unités d'analyse et standardisation du corpus .....</b>	<b>77</b>
4.6.3. La grille d'analyse thématique	77
5.1. Transposition curriculaire	79
<b>5.1.1. Les contenus du curriculum .....</b>	<b>79</b>
<b>5.1.1.1. Ressources et savoirs en LCN</b>	<b>80</b>
<b>5.1.1.2. Organisation des ressources et utilisation des programmes en LCN</b>	<b>80</b>
<b>5.1.2. Les pratiques pédagogiques.....</b>	<b>83</b>
<b>5.1.2.1. Recherche documentaire et exploitation des ressources et outils</b>	<b>83</b>
<b>5.1.2.2. Fiche de préparation</b>	<b>84</b>
<b>5.1.2.3. Méthode d'enseignement et déroulement de la leçon</b>	<b>86</b>
<b>5.1.2.4. Evaluation</b>	<b>87</b>
5.2. Transfert des connaissances	87
<b>5.2.1. Contextualisation des situations d'apprentissage.....</b>	<b>88</b>
<b>5.2.2. Décontextualisation via la formulation de la synthèse .....</b>	<b>88</b>
<b>5.2.3. Recontextualisation via la résolution des Problèmes pratiques .....</b>	<b>89</b>
5.3. Des observations	89
<b>CHAPITRE 6 : DISCUSSION DES RESULTATS</b>	<b>93</b>
<b>6.1. Hypothèse n°1 : L'analyse des contenus a un impact sur le transfert des acquis de formation des élèves-maîtres en LCN.....</b>	<b>93</b>
<b>6.2. Hypothèse n°2 : L'analyse des événements d'enseignement influence le transfert des acquis de formation chez les élèves-maîtres.....</b>	<b>95</b>

	136
6. 3. Limites de l'étude	99
<b>CONCLUSION</b>	<b>102</b>
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b>	<b>104</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>111</b>
ANNEXE N°1 : Guide d'entretien	112
ANNEXE N°2 : Guide d'observation	114
ANNEXE N° 3 : Autorisation de recherche	115
ANNEXE N° 4 : Autorisation de stage	116
ANNEXE N° 5 : Attestation de fin de stage	117
ANNEXE N° 6 : synthèse des résultats	118
<b>TABLE DE MATIERES</b>	<b>130</b>