

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE (CRFD) EN « SCIENCES
HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES »
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION
ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

THE FACULTY OF SCIENCES OF THE
EDUCATION

POST-GRADUATION FOR THE SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

CENTER OF RESEARCH AND TRAINING IN
SCIENCE OF EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGENIERING

**PROCESSUS D'AUTORÉGULATION ET PROMOTION
DE LA PLURALITÉ ET DU VIVRE-ENSEMBLE :
CAS DES LEÇONS D'ECM AU SOUS CYCLE
D'OBSERVATION**

Mémoire présenté et soutenu le 27 Juillet 2023

**Filière : Didactique des disciplines
Spécialité : Ingénierie didactique**



Par
Madeleine MGBWA
Licenciée en Histoire
Matricule **18X3800**

jury

Qualités	Noms et grade	Universités
Président	SOULEY MANE, MC	UYI
Rapporteur	Eugène Désiré ELOUNDOU, Pr	UYI
Examineur	NOPOUDEM Jules Ambroise, CC	UYI

NOTE D'AVERTISSEMENT

Ce mémoire est le fruit d'un travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et référencement lors de l'utilisation de ce document.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME.....	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	4
CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	25
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	59
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE....	86
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES THEORIQUES ET PRATIQUES	115
CONCLUSION GENERALE	141
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	147
ANNEXES	153
TABLE DES MATIÈRES.....	163

Je dédie ce mémoire à ma famille et à ma feuë fille Lara-Georges BEYALA NGAMANGA.

REMERCIEMENTS

Tout travail de recherche n'est jamais totalement l'œuvre d'une seule personne. À cet effet, nous avons tenu à exprimer notre sincère reconnaissance et nos vifs remerciements à tous ceux qui ont contribué de prêt ou de loin à l'élaboration de ce mémoire.

Notre reconnaissance va tout d'abord à notre directeur de mémoire le Pr ELOUNDOU Eugène Désiré, sans qui ce travail de recherche n'aurait pas existé. La profondeur de son champ, la portée de sa réflexion et la rigueur de ses raisonnements ont été une stimulation et une aide permanente. De plus, sa disponibilité, son exigence et sa bienveillance sont infaillibles.

Nos remerciements vont également à l'endroit de tout le corps administratif et enseignant du département des Didactiques des Disciplines de la Faculté des Sciences de l'Éducation en particulier : Pr NKECK Renée, qui nous a offert au cours de ces années un cadre intellectuel propice pour suivre cette formation, dont la rigueur, l'enthousiasme et la confiance m'ont encouragée tout au long de ce travail de recherche. Leur générosité, leurs commentaires, leurs conseils et leurs enseignements m'ont autorisé à mener cette recherche dans les établissements de Yaoundé III.

Par ailleurs, notre gratitude va à l'endroit du Pr MGBWA Vandelin à qui nous disons un merci particulier pour son esprit d'écoute et de disponibilité et de madame NGAMANGA Henriette pour son soutien moral, financier et physique.

De plus, nous remercions les enseignants notamment TSANGUE Josée, MOUSSI Hermann et monsieur BENGUE Martial, NGBWA Marie Bernard et apprenants pour leurs disponibilités pendant la phase de la collecte des données. Nous remercions ODOU EDOA Paul Magloire pour les remarques, les observations, les lectures, les corrections et la traduction.

Un vibrant merci à MIMCHE et MIAFO Djamilia pour leur disponibilité et leurs conseils dans la rédaction de ce travail de recherche.

Nous remercions aussi SIMO Michel qui s'est chargé des corrections du mémoire

Enfin, nous adressons aussi notre gratitude à tous nos camarades de la faculté des sciences de l'éducation, avec qui nous avons entretenu des échanges.

LISTE DES ABRÉVIATIONS, ACRONYMES ET SIGLES

ADD	:	Alliance pour la Démocratie et le Développement
ANDP	:	Alliance Nationale pour la Démocratie et le Progrès
AP	:	Animateur Pédagogique
APC	:	Approche Par les Compétences
APPE	:	Alliance Plus pour l'Emergence du Cameroun
CES	:	Collège d'Enseignement Secondaire
ECM	:	Education à la Citoyenneté et à la Morale
FDC	:	Front Démocratique Camerounais
FNSC	:	Front National pour le Salut du Cameroun
HE	:	Histoire Economique
HR	:	Hypothèse de Recherche
LMD	:	Licence Master et Doctorat
LNE	:	Lycée de Ngoa-Ekellé
MDR	:	Mouvement pour la Défense de la République
MINESEC	:	Ministère des Enseignements Secondaires
MP	:	Mouvement Progressiste
MRC	:	Mouvement pour la Réconciliation du Cameroun
PR	:	Professeur
PLEG	:	Professeur des Lycées d'Enseignement Général
RDPC	:	Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais
RI	:	Relations Internationales
SDF	:	Social Democratic Front
UCD	:	Union Nationale pour la Démocratie
UNDP	:	Union Nationale pour la Démocratie et le Progrès
UPC	:	Union des Populations du Cameroun

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de types de connaissance.....	39
Tableau 2 : Population de l'étude.....	67
Tableau 3 : Élaboration portrait des participants.....	69
Tableau 4 : Élaboration de la grille d'analyse.....	81

RESUME

L'objectif de cette étude est d'analyser les modalités de l'autorégulation et de comprendre leur contribution dans la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble à travers l'enseignement d'ECM au sous-cycle d'observation. La recherche pose le problème du rôle que jouent les acteurs scolaires dans le processus de transmission des compétences (autorégulation) en matière de promotion de la pluralité et du vivre ensemble. La notion de pluralisme et du vivre-ensemble renvoie à une doctrine ou pratique qui admet la coexistence d'éléments culturels, économiques, politiques, religieux, sociaux et différents au sein d'une collectivité organisée. L'étude a été menée auprès de deux participants, tous enseignants au lycée de Ngoa-Ekellé et âgés respectivement de 31 à 41 ans avec une ancienneté qui varie entre 13 à 21 ans. Les données ont été collectées auprès de ces participants à l'aide d'un guide d'entretien. A l'issue de l'analyse de contenu thématique, les principaux résultats obtenus révèlent que premièrement, la pédagogie autorégulée, montre que l'appropriation des attitudes en Education à la Citoyenneté et à la Morale les mécanismes du développement de la pluralité, du vivre-ensemble et des pratiques afférentes d'une part, la recherche de qualité dans le processus enseignement apprentissage d'autre part, se révèlent de plus en plus complexes et diversifiés du fait du développement exponentiel de la demande professionnelle, des attitudes que connaissent les systèmes d'éducation formelle, non formelle et informelle. Deuxièmement, les prérequis à un développement de la pluralité montrent que l'utilisation de la pédagogie autorégulée dans la plupart des établissements se pose d'abord en termes de moyens d'équipements et en termes de volonté manifeste. Troisièmement, l'apprentissage autorégulé permet à l'élève de se préparer à la poursuite de projets sociaux dans sa vie adulte. L'on s'aperçoit que l'institution scolaire est un lieu de transmission des valeurs sociétales de bases et nécessite un personnel/dispositif capable d'être un modèle dans la mesure où les enfants apprennent en grande majorité par imitation d'un modèle.

Mots-clés : Autorégulation, Attitudes, Pluralité, Vivre-ensemble, Sous-cycle d'observation.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the modalities of self-regulation and to understand their contribution to the promotion of plurality and living together through the teaching of Education for Citizenship and Morality in the observation sub-cycle. The research raises the problem of the role played by school stakeholders in the process of transmitting skills (self-regulation) in terms of promoting plurality and living together. The notion of pluralism and living together refers to a doctrine or practice that accepts the coexistence of different cultural, economic, political, religious and social elements within an organized community. The study was carried out with three participants, all teachers at the Ngoa-Ekelle secondary school, aged between 31 and 41 respectively, with seniority ranging from 13 to 21 years. Data was collected from these participants using an interview guide. At the end of the thematic content analysis, the main results obtained show that, firstly, self-regulated pedagogy, the appropriation of attitudes in Education for Citizenship and morality, the mechanisms for the development of plurality, living together and related practices on one hand, the search for quality in the teaching-learning process, on the other hand, are proving to be increasingly complex and diversified as a result of the exponential development of professional demand and attitudes in the formal, non-formal and informal education systems. Secondly, the prerequisites for the development of plurality show that the use of self-regulated teaching in most establishments is first and foremost a question of equipment and manifest will. Thirdly, self-regulated learning enables students to prepare for the pursuit of social projects in their adult lives. It can be seen that the school institution is a place where basic social values are transmitted, and requires staff and facilities capable of acting as a model insofar as the vast majority of children learn by imitating a model.

Key words: Self-regulation, Attitudes, Plurality, Living together, Observation sub-cycle.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'école constitue un espace commun pour les acteurs scolaires qui se côtoient sur ce lieu de travail. Ils y vivent ensemble le temps d'exécuter leurs tâches et d'œuvrer à la mission de leur école. Cette mission est basée sur trois axes : instruire, socialiser et qualifier les jeunes, les futurs citoyens. L'axe qui mentionne le vivre ensemble est celui de socialiser, pour apprendre à mieux vivre ensemble. Dans une société pluraliste comme la société camerounaise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité.

Avodo Avodo (2021), Le vivre-ensemble - entendu comme le processus dynamique par lequel les êtres humains s'engagent, à travers des pratiques sociales et des attitudes, à vivre de manière harmonieuse dans un contexte de diversité est un invariant des sociétés multiculturelles. Cette expression domine l'espace social, devenant un référent social, un instrument idéologique, face à la multiculturalité. En effet, le vivre-ensemble s'impose comme l'une des voies [...] pour dépasser les perspectives identitaires et les dérives communautaristes, d'une part, et d'autre part, celles des critiques convenues dirigées contre les sociétés contemporaines, postmodernes, à la fois fragmentées et globalisées.

Situé à l'intersection entre la singularité de la personne et l'impératif politique, le vivre-ensemble se fonde sur la capacité à concilier l'épanouissement personnel avec le bien-être collectif. Vivre-ensemble, c'est donc « faire corps », « faire société », être engagé politiquement dans un projet de cohabitation pacifique (Caune, 2015). Dès lors, il apparaît comme une construction sociale, un engagement mutuel et consentant vers une conscience collective. Le vivre-ensemble est par ailleurs un préconstruit, un référent social dont la source originelle et le parcours sont plus ou moins connus. Au Cameroun, il constitue, depuis la postindépendance, la voie par excellence de « l'homogénéisation » de la société. Depuis le début de la crise politique dite anglophone, le discours sur le vivre-ensemble est devenu plus prégnant dans les sphères politiques, médiatiques et sociales.

Le monde qui nous entoure est construit sur les représentations que la société avant nous se faisait de la vie, du travail et de l'éducation. L'éducation est une des bases de la société. La société ou l'État camerounais a choisi de mettre en place une stratégie d'enseignement axée sur le développement des compétences : d'où le concept d'APC (Approche par les Compétences).

Ainsi, la loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, portant organisation et le fonctionnement du système éducatif camerounais, en son article 5 alinéa (5) stipule que : "l'éducation a pour objectif, l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale".

Le programme d'enseignement repose sur l'APC (Approche Par les Compétences) et aussi le développement de l'agir compétent de l'apprenant s'effectue à partir des familles de situation retenues. Celles-ci permettent à l'élève de déterminer les actions à mener et d'identifier les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qui se posent à lui. L'utilisateur de ce programme y trouvera le cadre de contextualisation, l'agir compétent et les ressources. Selon Altet (2013), cette approche pédagogique récente centrée sur l'apprenant souligne la complexité des processus d'apprentissage et d'enseignement, et leur résistance à une planification rigide et linéaire.

L'apprentissage ainsi n'est pas une idée nouvelle. Depuis toujours, l'apprentissage instrumental se réalise en grande partie par observation et imitation du formateur. La méthode pour les enfants en bas âge est un bon exemple des pratiques actuelles d'apprentissage par observation. Par ailleurs, ce mode d'apprentissage n'est pas spécifique à l'apprentissage musical puisque la plupart de ce que nous savons a été appris de cette façon. Bandura (2007) met en exergue le sentiment d'efficacité personnelle qui est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Il postule que tout comportement est conditionné par un sentiment d'auto efficacité qui témoigne des croyances d'une personne en sa capacité à exécuter les actions nécessaires pour atteindre une performance recherchée. D'où l'apprentissage par modelage.

Le modelage est une technique pédagogique pendant laquelle un enseignant met en œuvre, devant des élèves qui l'observent, un acte, une démarche, un processus ou une stratégie d'apprentissage tout en verbalisant à voix haute sa réflexion dans le but que ces derniers se l'approprient et le réinvestissent (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013). Cette contribution analyse l'urgence du développement des compétences en didactique de l'Education à la Citoyenneté et à la Moralité (ECM). La recherche pose le problème du rôle que jouent les acteurs scolaires dans le processus de transmission des compétences (autorégulation) en matière de promotion de la pluralité et du vivre ensemble.

La notion de pluralisme et du vivre-ensemble renvoie à une doctrine ou pratique qui admet la coexistence d'éléments culturels, économiques, politiques, religieux, sociaux et différents au sein d'une collectivité organisée. C'est la raison pour laquelle cette recherche laisse entrevoir le questionnement suivant : comment l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes contribue-t-elle à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ?

Trois questions secondaires sous-tendent l'étude : d'abord comment le modelage par l'attention contribue-t-il à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ? Ensuite comment le potentiel symbolique contribue-t-il à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ? Enfin, comment le processus autorégulateur contribue-t-il à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ? L'objectif principal de cette étude est celui d'analyser les modalités de l'autorégulation et de comprendre leur contribution dans la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble à travers l'enseignement d'ECM au sous-cycle d'observation.

Pour mener à bien cette étude, notre travail comporte cinq chapitres liés aux impératifs des recherches menées. Notre travail est donc présenté comme suit : Le chapitre (1) intitulé la problématique de recherche aborde la question de la pluralité en Education à la Citoyenneté et à la Moralité, et met en relief l'existence d'une logique d'enseignement apprentissage qui fait que l'enseignant et l'apprenant se posent un certain nombre de problèmes à résoudre. Le chapitre (2) qui porte sur : insertion théorique du sujet permet de clarifier le sens opératoire des objectifs, des questions de recherches, mais précise également les intérêts et les délimitations de l'étude. Le chapitre (3) intitulé méthodologie de l'étude consiste à analyser les hypothèses de recherche et s'articule autour de la présentation des hypothèses de l'étude, et de la population. Le chapitre (4) intitulé présentation et analyse des résultats de l'enquête a permis de présenter et d'analyser les résultats. Le chapitre (5) intitulé interprétation des résultats et perspectives théoriques et pratiques enfin, procède à l'interprétation des résultats.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre est consacré à la problématique de recherche. Il faut entendre par problématique, l'ensemble des opérations consistant à poser, construire et résoudre un problème (Musquier et Fabvre, 2011). Aborder la question de la pluralité en éducation civique et à la morale, c'est postuler l'existence d'une logique d'enseignement/apprentissage qui fait que l'enseignant et l'apprenant se posent un certain nombre des problèmes à résoudre, les construisent d'une manière par rapport aux normes mais aussi par rapport au savoir qui est en jeu. Il s'agit d'aborder les aspects suivants : le contexte et la justification de l'étude, la formulation et la position du problème, la détermination de l'objet de la recherche, des objectifs, des questions de recherche, des intérêts, de la délimitation thématique et empirique de l'objet de recherche.

1.1. Contexte et justification de l'étude

Selon la loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, portant organisation et le fonctionnement du système éducatif camerounais, en son article 5 alinéa (5), l'éducation a pour objectif, l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale. A partir de cet alinéa, il est clair que la formation éducative au Cameroun devrait être basée sur un certain nombre de principes et valeurs d'ordre social (la justice, la tolérance), culturel (langues, religions) et la démocratie à travers le respect des droits de l'homme. Pour que ces valeurs soient effectives, plusieurs disciplines se doivent de jouer leur rôle parmi lesquelles la Philosophie, la Géographie, l'Histoire, l'éducation à la citoyenneté etc.

Le monde qui nous entoure est construit sur les représentations que les individus avant nous se faisaient de la vie, du travail et de l'éducation. L'éducation est une des bases de la société. La société québécoise a choisi de mettre en place la loi sur l'instruction publique. Voici ce qui est dicté : « Tout enfant qui est résident du Québec doit fréquenter une école à compter du premier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire suivant celle où il a atteint l'âge de 6 ans jusqu'au dernier jour du calendrier scolaire de l'année scolaire au cours de laquelle il atteint l'âge de 16 ans ou au terme de laquelle il obtient un diplôme décerné par le

ministre, selon la première éventualité. » (Gouvernement du Québec, 2013 : article 14). C'est donc dire que la majorité des enfants du Québec se rendent à l'école 180 jours par année durant 12 ans. Pour que le système fonctionne, des milliers d'adultes travaillent dans l'établissement scolaire durant ces 180 jours.

Ce sont les différents acteurs scolaires. Ici par acteurs scolaires, il est entendu que ce sont les représentations des membres de la direction, des professionnels, des enseignants ainsi que du personnel de soutien dont il sera question. Ces différents acteurs scolaires contribuent à la mission de l'école québécoise et, en plus de soutenir les élèves dans leur réussite, ils vivent dans un milieu scolaire avec les autres membres du personnel. La notion de « vivre ensemble » devient donc importante dans un contexte de proximité constante. L'école constitue un espace commun pour les acteurs scolaires qui se côtoient sur ce lieu de travail. Ils y vivent ensemble le temps d'exécuter leurs tâches et d'œuvrer à la mission de leur école.

Au Cameroun, Képios (2021) affirme que la population est estimée à plus de 20 millions de personnes, avec une densité moyenne de 33,7 habitants au km². Cette population regroupe les ethnies qui se trouvent dans les États environnants. Bwele et *al.* (1981) affirment que les langues camerounaises sont issues de quatre grandes familles africaines : Nigéro-congolaise ; Nilo sahélienne ; Bantoue et Chamito-sémitique. Ces grandes familles se sont éclatées en plusieurs groupes ethniques dont les principaux sont : Les Panhouin (19,6%), les Bamiléké et Bamoun (18,5%), les Douala, Louembou et Bassa (14,7%), les Peulh (9,6%), les Tikar (7,4%), les Mandara (5,7%), les Maka (4,9%), les Chamba (2,4%) et les Haoussa (1,2%) (Tchindjang et *al.* 2008). Cette diversité rend la question de la cohésion sociale, dont du vivre ensemble urgente et d'actualité.

Le programme d'enseignement repose sur l'ACP (approche par compétence) et aussi le développement de l'agir compétent de l'apprenant s'effectue à partir des familles de situation retenues. Celles-ci permettent à l'élève de déterminer les actions à mener et d'identifier les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qui se posent à lui. L'utilisateur de ce programme y trouvera le cadre de contextualisation, l'agir compétent et les ressources. En ce qui concerne la situation du programme dans le curriculum, la formation en Education à la Citoyenneté et à la Morale (ECM), a pour but de permettre à nos élèves d'acquérir une plus grande conscience de leur identité culturelle. Elle doit favoriser la tolérance et le renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'une part, contribuer d'autre part à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise donc au renforcement du patriotisme

: d'où la question de la pluralité.

Le programme de formation aujourd'hui basé sur la compétence, souligne l'importance de l'apprentissage de L'Education à la Citoyenneté et à la Morale ou de l'urgence au retour à la conscience nationale. Le développement de ce cadre de référence historique et celui des compétences transdisciplinaires par le biais de relations particulières qui les lient, peuvent contribuer à une réalisation effective d'un retour à l'application des bonnes valeurs et mœurs. L'accent dans le processus enseignement-apprentissage doit être mis sur la responsabilité de l'enseignant. Le rôle de l'enseignant devient celui d'une personne- ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves, dont la tâche est de construire et d'organiser les conditions d'apprentissage qui font réussir l'élève dans son apprentissage.

D'après Altet (2013), ces approches pédagogiques récentes centrées sur l'apprenant soulignent la complexité des processus d'apprentissage et d'enseignement, et leur résistance à une planification rigide et linéaire. Le passage d'un paradigme béhavioriste à un paradigme constructiviste recentre l'activité d'apprentissage sur l'élève, mais s'accompagne également d'une transformation importante dans la conception même de l'activité de l'enseignant : celui-ci n'est plus considéré comme un technicien applicateur de démarches préétablies, mais comme un professionnel œuvrant dans un contexte complexe et choisissant ses stratégies.

Selon Mvogo (2014), le premier problème de l'enseignement au Cameroun est la formation. Par formation, il faut distinguer les pratiques pédagogiques et les types de formations. Les types sont assez diversifiés selon qu'on soit dans une école de formation ou dans une université, et les pratiques pédagogiques sont pratiquement absentes. L'approche systémique de la pédagogie permet de remarquer que le résultat obtenu à l'issue de l'éducation d'un sujet est le résultat d'un construit de plusieurs éléments qui se tiennent et se complètent l'un comme l'autre.

L'intervention didactique, ainsi caractérisée, n'a véritablement de sens que parce qu'elle porte spécifiquement sur l'action elle-même de sujets apprenants. Dans ce sens, en tant que rapport d'objectivation, elle est indissociable de celui de médiation, car elle implique une interactivité pratique et régulatrice entre des sujets apprenants, des objets de savoirs prescrits et normés par le curriculum et un intervenant socialement man daté (l'enseignant), le tout inscrit dans un contexte social. Intervenir, c'est s'insérer dans un rapport que quelqu'un établit avec quelque chose ou avec un autre, c'est médier.

Lenoir (2009) introduit la notion de médiation en apprentissage. La médiation d'un point de vue civique et dialectique, centrée sur la dynamique des individus dans leurs rapports sociaux et ayant pour objet la réalisation de l'être humain en société. Au cœur du recours au concept de médiation se trouve l'idée que l'être humain est essentiellement un être de la praxis, c'est-à-dire un être social capable d'agir librement, de façon autonome, responsable, critique et créatrice, en vue de se réaliser individuellement et collectivement dans la société à laquelle il appartient et d'interagir en pensée et en acte avec le monde (naturel, humain et social) dans lequel il vit.

Entendue, la praxis est une production sociale finalisée, qui n'est pas simple production d'objets, mais autoproduction de sujets humains (dépassement de l'actuel et création de réalités et de sens nouveaux) par eux-mêmes ayant pour projet et intérêt de connaissance l'autonomie émancipatoire de la pensée critique au sens défini par, en complément à un intérêt de connaissance d'ordre technique (instrumental) et à un intérêt de connaissance d'ordre pratique. Le concept de médiation doit être saisi en tant qu'opposition radicale, d'une part, à l'illusion de la conscience immédiate, réifiée, par laquelle l'objet produit est investi des attributs mêmes de son rapport de production, et, d'autre part, aux conceptions axées sur l'immédiateté sensible (inductivisme).

Il s'oppose également aux conceptions holistiques qui empêchent tout distinguo. Mais le concept implique aussi une autre conception du rapport du sujet au savoir, car nous appréhendons le processus d'apprentissage en tant que rapport d'objet, ou rapport d'objectivation. Ce rapport s'établit, dans un contexte social spatio-temporel déterminé, entre un sujet et un objet ou, plus exactement, entre un ensemble de sujets et un ensemble d'objets. Il crée ainsi, par le fait même de l'identification d'un segment du réel comme objet à considérer, une rupture entre le sujet et cet objet identifié, rupture qui n'existait pas dans l'immédiateté du rapport social indistinct au réel.

Bandura (2004) met en exergue le sentiment d'efficacité personnelle qui est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils puissent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. Le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous- compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts.

Bandura (2007) postule que tout comportement est conditionné par un sentiment d'auto efficacité qui témoigne des croyances d'une personne en sa capacité à exécuter les actions nécessaires pour atteindre une performance recherchée. Selon lui, ce sentiment d'auto efficacité régule le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection ; ces dernières agissant de concert, plutôt qu'isolément, dans la régulation du fonctionnement humain.

Même si Bandura accepte l'idée que le sentiment d'auto efficacité puisse être généralisé à diverses activités, il est habituellement étudié en fonction d'une tâche donnée. Car l'auto efficacité ou autorégulation correspond aux aptitudes de l'enseignant en ECM par exemple à organiser et à exécuter les actions requises pour produire une performance dans son enseignement et qui intègre les éléments de la pluralité et des attitudes citoyennes. C'est la raison pour laquelle cette recherche laisse entrevoir le questionnement suivant : Comment l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes contribue-t-elle à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ?

1.2. Formulation et position du problème

L'État camerounais en réponse à cette question urgente de développement des compétences a mis sur pieds à travers le ministère des enseignements secondaire un nouveau paradigme pédagogique dans les programmes d'étude en 2012 : L'Approche par les Compétences (APC) avec une entrée par les situations de vie (APC/ESV) (MINESEC 2014). Les compétences retenues dans ces nouveaux programmes de formation accordent un intérêt particulier à l'intégration nationale, c'est-à-dire le vivre ensemble harmonieux entre les différentes identités ethniques et culturelles du Cameroun. Le MINESEC 2014 est clair sur la mission assignée à ce nouveau paradigme : le nouveau paradigme donne désormais le processus d'enseignement-apprentissage d'accorder une place particulière aux savoirs d'action et aux conditions de leur appropriation par les élèves, lesquelles leur permettraient de résoudre des situations complexes de la vie quotidienne, entre autres : le déficit de patriotisme, le repli identitaire, le tribalisme, le népotisme, le vandalisme, la corruption, l'incivisme, etc.

Pour être plus concret, à l'intérieur des sciences humaines, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté entretiennent des relations privilégiées. Dans les nouveaux programmes, ces deux disciplines traitent de manière marquée du vivre ensemble. En Education à la Citoyenneté et à la Morale, acquérir des compétences sur le vivre ensemble est la finalité et le but curriculaire

du module intitulé « Peuplement et organisation politique du Cameroun ». A travers l'Éducation à la Citoyenneté et à la Moralité, l'élève du sous-cycle d'observation découvre les différentes civilisations traditionnelles et les normes présentes dans l'espace camerounais.

Cette mission est basée sur trois axes : instruire, socialiser et qualifier les jeunes, les futurs citoyens. L'axe qui mentionne le vivre ensemble est celui de la socialisation. « Dans une société pluraliste comme la société camerounaise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. » (MELS, 2007). » Si ce nouveau paradigme tient compte des réalités existentielles et actuelles en rapport avec la question du vivre ensemble, il n'en demeure pas moins que le contexte d'apprentissage est une situation à travers laquelle les valeurs sont transmises dans une interaction entre l'élève et son enseignant/facilitateur qui joue le rôle de support identificatoire. Il se pose alors avec acuité la question du Rôle que jouent les acteurs scolaires dans la transmission de ces valeurs.

Pour comprendre ce rôle, la recherche s'est appuyée sur la théorie de l'apprentissage social fondée par Bandura qui repose sur trois piliers fondamentaux : le rôle des processus vicariants, des processus symboliques et des processus autorégulateurs. L'apprentissage vicariant ou par modelage est fondé sur l'observation réfléchie d'un modèle remplissant certaines conditions favorables aux yeux de l'observateur. À ne pas confondre avec le mimétisme, le modelage représente tout un travail d'observation active par lequel, en extrayant les règles sous-jacentes aux styles de comportement observés, les gens construisent par eux-mêmes des modalités comportementales proches de celles qu'a manifesté le modèle et le dépassent en générant de nouvelles compétences et des nouveaux comportements, bien au-delà de ceux qui ont été observés. Le processus comporte alors quatre facettes : l'attention, la mémorisation, la reproduction, et la motivation.

Le deuxième palier est dans le potentiel humain de symbolisation qui permet au sujet d'analyser ses propres expériences, pour communiquer, créer, imaginer, anticiper et évaluer ses propres actions. Le troisième et dernier palier de cette théorie concerne le rôle des processus autorégulateurs qui met en exergue le rôle de l'action propre du sujet dans un processus de l'agentivité qui renvoie à la capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions.

En cohérence le sentiment d'auto efficacité peut influencer l'intégration de la pluralité

faite par les enseignants. Par exemple, Paraskeva, Bouta et Papagianni (2008) mentionnent que le sentiment d'efficacité peut influencer sur l'ouverture aux nouvelles idées et méthodes. D'autres proposent qu'il puisse avoir des effets sur l'anxiété, la confiance et l'attirance envers l'appropriation des savoirs et des attitudes citoyennes, la perception de leur utilité (Pamuk et Peker, 2009) ainsi que sur l'intention de les utiliser (Smarkola, 2008).

L'analyse de la théorie de Bandura et des travaux de recherche suggère que le sentiment d'auto efficacité puisse être un outil intéressant pour déterminer le niveau d'habiletés des enseignants (Hwang, 2015). L'idée de Bandura que le sentiment d'auto efficacité est modifiable ou éduicable sous l'influence de quatre sources d'information demeure la plus appuyée (Gloude-mans et al., 2013). Ces sources sont l'expérience active de maîtrise, l'expérience vicariante, la persuasion verbale et les états physiques et émotionnels.

On comprend alors que pour acquérir les compétences requises, ici la promotion de la pluralité et du vivre ensemble au sous cycle d'observation, les élèves ont besoin des accompagnateurs qui seront des modèles de ce qu'ils véhiculent dans les contenus d'enseignement afin que par un système de modelage, un potentiel humain de symbolisation et un processus autorégulateur, gages d'une autorégulation chez les élèves puisse advenir. D'où le problème du rôle que jouent les acteurs scolaires dans le processus de transmission des compétences en matière de promotion de la pluralité et du vivre ensemble. Ce problème se pose également sous la forme d'un questionnement qui va de la question générale aux questions spécifiques.

1.3. Questions de recherche

L'analyse de la théorie évoquée dans la compréhension de la problématique de ce mémoire a permis de poser une question générale et trois questions spécifiques

1.3.1. Question principale

La question générale de la recherche est formulée de la manière suivante : Comment l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes contribue-t-elle à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ? Cette question après opérationnalisation donne lieu à trois questions spécifiques.

1.3.2. Questions spécifiques de recherche

QR1 : Comment le modelage par l'attention contribue-t-il à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ?

QR2 : Comment le potentiel symbolique contribue-t-il à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ?

QR3 : Comment le processus autorégulateur contribue-t-il à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ?

1.4. Objectifs de l'étude

Ces questions impliquent des tâches à effectuer tout au long de ce travail de recherche formuler en termes des objectifs de recherche. En fonction des questions de recherche posées, le travail implique également un objectif général et trois objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

Pour analyser et comprendre le problème que pose cette étude, la recherche s'est donnée pour objectif général : D'analyser les modalités de l'autorégulation et de comprendre leur contribution dans la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble à travers l'enseignement d'ECM au sous-cycle d'observation.

1.4.2. Objectifs spécifiques

OS1 : Comprendre la contribution du modelage dans le processus de transmission des valeurs du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation en éducation à la citoyenneté et à la morale,

OS2 : Appréhender le rôle que joue le potentiel symbolique dans l'acquisition et la mise en pratique de ces valeurs en éducation à la citoyenneté et à la morale,

OS3 : Saisir le retentissement de ces valeurs dans le processus d'autorégulation des élèves au sous-cycle d'observations en éducation à la citoyenneté et à la morale.

1.5. Originalité et pertinence de l'étude

1.5.1. Originalité de l'étude

L'enseignement de l'ECM a comme fondement d'une part « la discipline scolaire » et d'autre part « l'appropriation de l'histoire par les élèves » (Moniot, 2006). Il s'agit dans cet enseignement de penser en ECM. Il n'est plus question de transmettre des énoncés

raisonnablement construits par les enseignants d'ECM, mais à assurer du même pas un rapport raisonnable avec les énoncés civiques. C'est une pratique consciente des modes de pensée de l'histoire et la gestion raisonnée des usages publics. L'objet de l'ECM l'a toujours placé dans une situation singulière (Lautier et Allieu-Mary, 2008) ; au-delà de la transmission traditionnelle des fondements de cette discipline, l'originalité de la didactique de l'histoire tient de son usage public. Les questions de la référence savante, de la transposition didactique, des pratiques sociales de référence des savoirs enseignés.

L'ECM est tout à la fois le produit des connaissances validées par la recherche universitaire, d'élaborations proprement disciplinaire remises régulièrement en cause par la demande sociale, mais aussi pour tous (élèves, enseignants, parents) « un moyen de connaissance et de reconnaissance », un partage « de la connaissance et de la connivence » (1996, 2001). Ainsi les « pratiques scolaires de référence » se situent au cœur même de l'histoire scolaire. Le sujet abordé dans ce mémoire aborde les connaissances théoriques sur l'autorégulation et question le rôle qu'elle peut jouer dans la transmission des savoirs faire et des savoirs en matière de la pluralité et du vivre ensemble au sous-cycle d'observation. Cette façon d'aborder le sujet typique à la didactique de l'histoire lui confère son caractère original.

L'enseignement de l'Education à la Citoyenneté et à la Morale a trop longtemps, et permet encore aujourd'hui, de justifier les conflits et les exclusions. Sans doute, parce que le développement de cet enseignement a accompagné la formation des États-nations au cours des XIXe et XXe siècles, l'objectif de « faire aimer son pays » et celui de justifier la légitimité historique et l'identité spatiale des territoires se sont-ils imposés avec force.

La demande politique et sociale, qui pèse encore grandement sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, répondait à un besoin : « Les sociétés attendent principalement de la connaissance du passé qu'elle les instruisse sur leur propre histoire, qu'elle fortifie le sentiment de leur originalité, quand elles ne demandent pas à l'historien de la créer de toutes pièces en entretenant des mythes fondateurs » (Rémond, 1988). De même, en géographie : « L'identité spatiale vise avant tout à légitimer les droits des sociétés qui ont créé, produit, organisé un espace politiquement affirmé » (Guérin, 1991). Fonction sociale fondée donc, mais propre à donner prise, si on la détourne de son objectif de cohésion sociale, aux dérives nationalistes les plus extrêmes.

Lorsqu'on aborde les conditions de l'émergence du vivre ensemble trois questions

fondamentales se posent : comment l'idéal sociopolitique du vivre-ensemble surgit-il dans l'espace discursif camerounais ? Par quels réseaux énonciatifs de formulation est-il véhiculé ? A quels réseaux de significations renvoie-t-il dans cet espace discursif ? L'hypothèse avancée par Avodo Avodo (2021) s'articule sur l'idée d'un continuum idéologique entre le discours constitutionnel, le discours politique et l'étude des noms propres résultant de la stabilisation du vocable dans l'espace public. Sur le plan constitutionnel, on lit les traces du vivre ensemble dans sous le vocable de « unité nationale ».

A travers sa capacité « d'auto constituante et d'auto discursivité » (Zambo, 2010, p.42), le discours constitutionnel donne vie à d'autres types de discours. Il constitue l'ancrage contextuel de l'idéologie du vivre ensemble. Quatre constitutions permettent d'apprécier l'évolution de la portée constitutionnelle dans l'émergence du concept du « vivre ensemble »

- La constitution du 4 mars 1960, dans son article premier, mentionne pour la première fois à ce niveau de formulation, l'idéal politique du vivre-ensemble, à travers les principes d'unité et d'individualité : « Le Cameroun est une République unie et indivisible, laïque, démocratique et sociale »

- Cette construction de l'unité nationale est réitérée dans la loi n°61-24 du 1er septembre 1961 instaurant le fédéralisme. « La République fédérale du Cameroun est formé, à compter du 1er octobre 1961, du territoire de la République du Cameroun désormais appelé Cameroun oriental et du territoire du Cameroun méridional sous tutelle britannique, désormais appelé Cameroun occidentale »

- La constitution du 2 juin 1972 institutionnalise la République unie fondée sur « la réaffirmation des principes d'unité du pouvoir ou de la souveraineté, d'indivisibilité du territoire et d'indivisibilité du peuple et de rattachement à la citoyenneté unique » (Kemkeng, 2015, p.167). L'article 1 alinéa 2 de la même constitution consacre l'unité de l'État et réitère le caractère « indivisible » de la nation

- La constitution de 1996 reprend les principes d'individualité, d'unité et fixe les conditions de l'opérationnalisation du vivre-ensemble : la démocratie, la laïcité, le bilinguisme, la fraternité, la justice et le progrès (article 1, alinéa 2).

L'analyse de 20 discours du Chef de l'État révèle que la thématique du vivre- ensemble est un invariant ; confirmant les dispositions de l'article 5 énoncé plus haut. Du point de vue

pragmatique, tous les discours n'obéissent pas à la même finalité. Les discours de célébration légitiment le vivre-ensemble : célébrer les actions en valeur de la cohésion sociale, mettre en valeur le bien-fondé de cet idéal, manifester les valeurs qu'il véhicule. Étions-nous une nation ? Pas encore, puisqu'il nous faudrait attendre la réunification avec nos frères du Cameroun occidental et faire naître ce « désir de vivre ensemble » qui caractérise une nation (Extrait du discours du Cinquantenaire de l'Indépendance, mai 2010).

Aujourd'hui plus qu'hier, nous leur disons que nous tenons indéfectiblement à l'unité nationale qu'ils nous ont léguée, que nous préserverons notre souveraineté qu'ils ont conquise et notre indépendance qu'ils ont payée quelquefois au prix de leur sang (Extrait du discours du Cinquantenaire de la Réunification, Bamenda, février 2014). “ We have every reason to be proud of our Reunification and the best way of being worthy of it is to spare no effort to preserve our national unity” (Extrait du discours du cinquantenaire de la Reunification, Bamenda, Février 2014). En revanche, les discours de crise portent sur deux valeurs illocutoires : dénoncer les ennemies du vivre-ensemble et mobiliser le peuple en faveur de l'idéal.

Les apprentis sorciers qui dans l'ombre ont manipulé ces jeunes ne se sont pas préoccupés du risque qu'ils leur faisaient courir en les exposant à des affrontements avec les forces de l'ordre (Discours lors des émeutes de 2008, Yaoundé, 27 février 2008). L'immense majorité de notre peuple aspire à la paix et à la stabilité. Les dernières consultations électorales en ont apporté la preuve. Les Camerounais savent que le désordre ne peut apporter que malheur et misère. Nous ne le permettrons pas (Discours lors des émeutes de 2008, Yaoundé, 27 février 2008). Dans les discours conventionnels et ceux de campagne, le préconstruit est réitéré.

La résurgence significative de la sociabilité et de l'unité est donc observée dans le discours politique, particulièrement dans l'instance assumée par le Chef de l'État. L'analyse des réseaux sémantiques rend compte de la richesse lexicale du préconstruit : « unité nationale », « fraternité », « dialogue », « nation », « symbiose exemplaire », « peace and stability », « cohésion nationale », « démocratie », « intégration nationale », etc. Le délitement du lien, orchestré par les contre-discours, a contribué à une stabilisation de la thématique dans le champ discursif de l'instance politique. Pour le pouvoir politique, les progrès accomplis en faveur de l'unification du peuple depuis l'indépendance méritent d'être pérennisés, consolider, car ils conditionnent le bien-être social et économique de la nation.

L'analyse montre que l'onomastique politique revêt des variantes nominales, toutes

convergentes vers la sociabilité, l'idéal constitutionnel et républicain du vivre-ensemble. Les patrons lexico-sémantiques dominants identifiés sont : « alliance », « union », « front », « mouvement », « rassemblement ». Quelques exemples : Alliance ADD : Alliance pour la Démocratie et le Développement ; APPE : Alliance Plus pour l'Émergence du Cameroun ; ANDP : Alliance Nationale pour la Démocratie et le Progrès. UNDP : Union Nationale pour la Démocratie et le Progrès; UPC : Union des Populations du Cameroun; UCD : Union Camerounaise pour la Démocratie; MDR : Mouvement pour la Défense de la République; MRC : Mouvement pour la Réconciliation du Cameroun; MP : Mouvement Progressiste; SDF : Social Democratic Front; FNSC: Front National pour le Salut du Cameroun; FDC : Front Démocratique Camerounais; RDPC: Rassemblement Démocratique du Peuple Camerounais; RUN : Rassemblement pour l'Unité Nationale; RNDD : Rassemblement National pour la Démocratie et le Développement.

1.5.2. Pertinence de l'étude

Les questions du vivre-ensemble situées à l'intersection entre la singularité de la personne et l'impératif politique se fondent sur la capacité à concilier l'épanouissement personnel avec le bien-être collectif. Vivre ensemble revient à « faire corps », « faire société », être engagé dans un projet de cohabitation pacifique (Caune, 2015). Au Cameroun, le vivre ensemble constitue depuis la période postindépendance, la voie par excellence de « l'homogénéisation » de la société (Avodo Avodo, 2021). Depuis l'intégration de l'approche par les compétences dans les lycées et collèges, cette question du vivre-ensemble est devenue plus prégnante. C'est de cette actualité brûlante notamment à travers les différentes guerres tribales qui secouent le Cameroun que ce travail de recherche tire toute sa pertinence.

Il est apparu, au cours des discussions, que les changements qui affectent le monde ont des conséquences sur cet enseignement, et qu'il est désormais non seulement possible, mais également nécessaire, d'enseigner l'ECM d'une façon nouvelle. Les processus de mondialisation réduisent l'espace-temps, ils font s'affronter les cultures et ils troublent les identités. Les forces économiques s'affranchissent des contraintes et considèrent le monde comme un tout. Les États s'interrogent sur leurs pouvoirs et sur leur pertinence. Autant de processus qui conduisent à proposer de nouveaux objectifs à l'enseignement de l'ECM. Être de chez soi et être citoyen du monde en même temps, comprendre la continuité qui relie désormais l'espace vécu quotidien et le vaste monde, vivre ensemble en bonne intelligence et pour le bien de tous, tel est le sens des conseils- cadres délivrés par les participants. Encore faut-il qu'un minimum de conditions soit

réuni. Trois d'entre elles paraissent fondamentales :

- Le droit à l'éducation qui implique une priorité politique et des conditions matérielles décentes : des classes, des livres, des crayons, des maîtres formés.

- Le droit à un enseignement objectif, honnête, ouvert et non pas doctrinal ou « officiel ». Ce qui suppose des maîtres formés à la critique scientifique et l'existence d'un contexte démocratique.

- Une volonté politique affirmée de rechercher le concept de « savoir-vivre ensemble ».

Il mesure encore en de nombreux points du globe, la difficulté de réunir ces trois conditions. Cela représente la justification d'un nouveau rôle de l'État qui, poussé vers la porte par la mondialisation, reviendrait par la fenêtre comme l'agent de la cohésion sociale et de l'apprentissage au « vivre ensemble ».

L'enseignement de l'ECM véhicule un enracinement à la fois dans le temps et dans l'espace. Il trouve actuellement des directions variées qui passent par l'identification de différentes échelles de territoires (quartier, ville, village, localité, petite région, nation, grande région, continent, monde). Ces derniers, organisés en réseaux et par des réseaux, sont dotés d'identités et de citoyennetés. Cet enseignement nécessite la légitimation de ces découpages et leur fiabilité, d'où la mise en place d'une didactique nouvelle, et dans certains pays, de méthodes nouvelles (dialogues, représentations).

La légitimité de l'éducation à la citoyenneté et à la morale est d'autant plus forte qu'elle est au cœur d'un projet de société véhiculé par l'école. Mais ces projets sont en constante évolution en fonction des idéologies dominantes qui modifient la hiérarchie des valeurs. Si ces mutations sont souvent perçues comme une crise et une décomposition de l'ordre ancien, elle reflète aussi l'émergence de nouvelles valeurs qui redéfinissent le rôle de cette discipline au sein de la société. Ainsi, l'ECM est devenue une science qui permet à l'apprenant de développer dans les situations concrètes de la vie scolaire son aptitude à vivre de manière autonome et met à la disposition des apprenants de tout âge les moyens d'assurer un rôle actif tant au niveau local que mondial dans la construction de sociétés pacifiques, tolérantes et sûres. Il s'agit d'un processus éducatif qui a pour objectif de changer les mentalités et les comportements de chacune et chacun afin de contribuer collectivement et individuellement à la construction d'un monde plus juste, solidaire et durable. De plus, il permet la compréhension et favorise la

réflexion sur les moyens d'y remédier.

Dès la fin du XIXe siècle, le nouveau paradigme patriotique se renforce. Le phénomène colonial et le nationalisme se retrouvent dans les manuels. L'Éducation à la Citoyenneté et à la Morale officielles se fondent sur cette école de pensée fascinée par l'émergence des États-nations et le progrès de la civilisation dans le monde. Elles enseignent le monde des nations et leurs colonies. Jamais les découpages du monde n'avaient exprimé aussi nettement les processus de production sociale et de conscience identitaire.

On peut se demander si le « retour au local » et aux valeurs communautaires n'apparaît pas en opposition avec les réseaux à l'échelle du monde ; d'un côté un système fluide mondial, de l'autre, un système spatial ancré dans le territoire et fondé sur des valeurs locales. Le temps des architectures régionales apparaît corrélativement à la mise en place du système-monde. On évoque de nouveaux systèmes de citoyenneté fondés sur des avantages locaux et une nouvelle gouvernance à l'échelle locale. S'agit-il d'un modèle transitoire ou d'une prise de conscience durable ? La question des découpages infra-nationaux et des enjeux géopolitiques qui en résultent est au centre de débats qui se reflètent déjà dans l'enseignement.

Dans les sociétés modernes, les individus sont également pris dans de vastes réseaux de relations, dont beaucoup peuvent coïncider avec un quartier, une région ou un État particulier, tandis que de nombreux autres trouvent leur définition principale dans des attributs non spatiaux, sociaux ou culturels. La région offre la perspective d'un style de citoyenneté plus immédiat et plus personnalisé que dans l'État-nation. Il s'agit d'une citoyenneté conçue non seulement comme un droit acquis à la naissance et accordé par un État souverain, mais aussi comme un attribut civil qui s'obtient par la résidence officielle en un lieu déterminé, ce qui entraîne des droits et des obligations propres à cet endroit. Ainsi, la citoyenneté serait maintes fois acquise et réacquise, puisque les personnes se déplacent et changent d'endroit au cours de leur vie.

La pluralité fondamentale de ce monde se trouverait ainsi reflétée dans les formes de pensée qui s'élaborent depuis des univers que la modernité n'a pas su inclure et que ces auteurs, à partir du courant des ontologies anthropologiques, tentent de poser. Les pensées indigènes, qui jadis avaient été étudiées par Lévi-Strauss à travers les mythologies, sont finalement de plus en plus investies par cette nouvelle génération de penseurs qui tentent d'en refléter la diversité et la profondeur plutôt que les structures. Ces pensées, qui parlent de la pluralité des formes

d'expressions et de représentations du cosmos, des cosmovisions, sont porteuses de plusieurs enseignements.

Retenons à titre d'exemple le cas particulier du perspectivisme, soit cette idée que toute conception des choses serait déterminée par la position socio-historique des sujets individuels ou collectifs dans le monde. Dans le contexte des mondes autochtones - qui sont l'une des formes de résistance éloquente à la modernité - et des formes de pensée que recèlent leurs ontologies, le monde n'est pas composé seulement d'humains, mais de multiples autres formes d'existence : celles des dieux qui sont des ancêtres divinisés, soit des morts qui habitent aussi le monde ; celles des animaux qui ont aussi le pouvoir d'être ancêtres et d'être reconnus comme tels.

De ce point de vue découle l'idée que le vivre ensemble ne pourrait se limiter aux interactions entre humains. Le perspectivisme, c'est ici une manière de penser que, eu égard à la pluralité, les humains en interactions ne sont pas seuls entre eux, ce que nous donnent à penser les ontologies autochtones, mais aussi celles de la plupart des religions non chrétiennes. La pluralité ne saurait être pensée en négligeant l'idée que l'existence puisse être peuplée d'humains et de non humains, d'êtres vivants et d'être transformés dans d'autres formes de vie que celle de l'apparence physique de l'être humain.

Un pluralisme élargi pourrait tenir compte du perspectivisme, sachant que de nombreux signes nous montrent tous les jours que nous ne sommes pas seuls dans un monde où tous les êtres vivants et non vivants, humains et non humains, font partie des formes de vie qui se traduisent également dans des formes de pensée. La crise écologique, le retour du religieux, pour le pire ou le meilleur, les alter-modernités (Hage, 2012), sont des phénomènes qui suggèrent tous la nécessité de cette ouverture. Un pluralisme élargi qui dépasse les cadres convenus cités au début de cette présentation, peut, en sus, intégrer des formes de pensée artistiques irréductibles et puissantes, volontairement résistantes et ouvertes sur l'inconnu, sur le devenir. Le pluralisme élargi devrait être capable de combiner des mots comme tradition, héritage et mémoire, avec d'autres mots tels que création, proposition et expérimentation.

Le projet politique du pluralisme ne peut se passer des cultures au fondement de la diversité humaine. Toutefois, cette pluralité ne peut éviter le politique. Autour des formes de pensée, on ne saurait taire plusieurs formes de pratique artistique contemporaine qui nous amènent à vivre ce que longtemps l'anthropologie a voulu faire (et fait toujours), soit la pratique

du décentrement. Alors que la méthode classique de l'anthropologie exige de s'exposer aux sociétés les plus exotiques pour expérimenter la distance des repères fondamentaux de la société d'appartenance, aujourd'hui ces mêmes repères peuvent se trouver déstabilisés, entre autres, par des propositions artistiques à propos de mondes virtuels ou non advenus ou encore reconstruits depuis des normes jugées plus désirables selon une éthique et une ontologie repensée pour la vie commune. L'héritage d'une pensée unique, humaniste, issue d'une culture universelle ne tient plus. Ce sont de multiples formes de pensée dont nous pouvons désormais, via l'exposition à des formes sensibles.

1.6. Délimitations conceptuelle et empirique de l'étude

1.6.1. Délimitation empirique

Cette recherche s'organise autour de la situation d'enseignement apprentissage lié aux enseignements de l'histoire au sous-cycle d'observation. La capacité des acteurs d'accompagnement à être des modèles dans la transmission des compétences du vivre ensemble que les cours d'histoire cherchent à mettre en œuvre d'une part, et l'assimilation et la mise en pratique de ces savoirs par des élèves du sous-cycle d'observation d'autre part constituent les principaux champs empiriques de cette recherche.

1.6.1.1. Du point de vue spatial

La recherche concerne un groupe d'étude bien spécifique, il s'agit des élèves des lycées et collèges en général et du sous cycle d'observation en particulier. Pour des raisons économiques, n'ayant pas assez de moyens pour mener notre étude hors du pays, ou dans une autre région, nous avons jugé utile de circonscrire cette étude dans les établissements secondaires publics et privés de la région du centre, département du Mfoundi, plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé trois (3^e). Cette étude porte sur la question du développement de la conscience nationale chez les apprenants du sous- cycle d'observation au regard des outils didactiques en ECM.

En effet, nous avons fait les recherches sur le terrain avec un groupe de personnes divisé en deux parties distinctes à savoir : le groupe des apprenants et le groupe des personnes ressources (enseignants d'ECM) que nous avons par la suite appelé cas ou participants. Du point de vue des élèves, nous sommes parvenus à constituer les groupes homogènes (filles à part et garçon aussi) et des groupes hétérogènes (entre filles et garçons) pour essayer de voir ou

d'observer le climat d'échange qui y règne entre eux.

Quant aux participants, nous avons les enseignants issus du genre féminin comme masculin. Nous chercherons à discuter avec les enseignants vacataires comme fonctionnaires d'état sortis de l'école Normale Supérieure dans le cadre de cette recherche basée sur le processus d'autorégulation et promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants du sous cycle d'observation. Il s'agit des enseignants qui enseignent l'histoire, la géographie et surtout l'éducation à la citoyenneté et à la morale.

1.6.1.2. Du point de vue temporel

Ce travail de recherche est réalisé dans le cadre de l'achèvement du parcours de Master qui respecte une durée fixée selon les normes du système LMD (Licence Master et Doctorat) depuis ses débuts en 1998. Il s'agit du travail qui doit être effectué dans l'intervalle d'un an afin de compléter la deuxième partie de l'examen pour le diplôme de Master. Cette recherche s'effectue donc dans l'intervalle allant de septembre 2021 à septembre 2022. C'est en 1935 qu'Allport, après avoir analysé plus de cent définitions d'attitude, a conclu que la plupart des auteurs s'accordaient sur une idée de prédisposition à répondre envers un objet social, et que cette prédisposition pouvait s'apprendre.

Katz et Stotland présentent les attitudes comme une variable intermédiaire ; ainsi, elle devient une notion explicative au même titre que les instincts, les tendances, les habitudes et les aptitudes. Il s'agit en réalité d'une entité psychologique réelle non observable directement, sinon dans ses manifestations, du moins sur une des composantes suivantes : affective, cognitive et comportementale. L'attitude comme prédisposition est alors à la fois une réponse au stimulus et un stimulus à la réponse observable.

Pour Katz, l'attitude peut se manifester de façon verbale, c'est-à-dire sous forme d'opinion, ou de façon non verbale, c'est-à-dire sous forme comportementale. L'attitude devient alors cette réalité cachée qu'il s'agit de capter par les opinions ou d'autres formes de réponses empiriques. La fonction cognitive des attitudes fait partie de la structuration des connaissances pour classer, peser la réalité. Cet ensemble comprend deux dimensions : d'une part généralité ou spécificité, et d'autre part, les croyances contenues dans l'attitude. La composante affective est le fondement, la sanction de l'action évolutive.

Elle prend ses racines dans la personnalité, les tendances et les valeurs de la personne ;

cet ensemble comprend au sens de Katz une dimension qui peut en réalité se subdiviser en deux indicateurs : l'intensité et la direction. Le constat est clair que même s'il existe une forte corrélation entre la composante affective et la composante cognitive, c'est la composante affective qui est prédominante dans l'évaluation ce qui place l'autorégulation au premier plan dans le processus d'apprentissage.

1.6.2. Délimitation conceptuelle

Ce mémoire aborde certains concepts fondamentaux dans l'analyse et la compréhension de la problématique abordée. Il s'agira des concepts de pluralité et du vivre-ensemble ; de l'ECM et d'autorégulation des apprentissages.

1.6.2.1. Pluralité et vivre-ensemble

Lorsqu'on aborde la notion du pluralisme, on peut lire avec le CNRS qu'il s'agit d'une doctrine qui admet la nécessité de postuler plusieurs principes pour expliquer la constitution du monde dans la mesure où les êtres qui les composent sont irréductibles à une substance unique et absolue. D'un point de vue sociologique, il s'agit d'une doctrine ou pratique qui admet la coexistence d'éléments culturels, économiques, politiques, religieux, sociaux et différents au sein d'une collectivité organisée. Le pluralisme ne saurait pour un départ se limiter à une seule de ses composantes puisque c'est l'ensemble social qui est pluriel ; les ensembles qui constituent le social sont pluriels et aussi les sujets singuliers (Saillant, 2016, p.7). Cet auteur pense que les paramètres mobilisés pour une lecture amplifiée du vivre ensemble doivent être saisis en tant que propositions de réflexion et d'interprétation.

Il s'agit de fermer le chemin que donne à penser le vivre ensemble, mais de prendre l'opportunité donnée de revenir sur certaines assises posées par les théoriciens, qui, bien avant ont amené les préoccupations pour la diversité et pour le commun sans les mettre dos à dos, sans les normaliser à outrance et sans les instrumentaliser. La question épineuse est comment faire en sorte que l'affirmation de la diversité et plus encore de la pluralité ne se transforme en une injonction qui réduise cette dernière à la simple juxtaposition ou addition d'éléments, de sujets ou de cultures, et que l'affirmation du commun ne nous enferme pas dans un tout qui finisse par écraser le singulier et la pluralité ?

Le regard fondamental face à cette question est à jeter au cœur de la question de la pluralité fondamentale de la vie sociale et de la vie en soi. Une pluralité qui s'exprime

potentiellement dans toutes les fibres de la culture, dans les formes du lien social qui s'y créent sans cesse, dans les formes de vie qui s'y expriment et dans les formes de pensée les plus profondes qui relèvent. C'est ainsi qu'il semble possible de résoudre les paradoxes du vivre ensemble et de penser ensemble pluralité et monde commun.

1.6.2.2. Didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et à la morale

L'histoire scolaire occupe une position originale dans le champ des didactiques à travers la complexité de ses références (production savante, auto-référence scolaire et usage public de l'histoire) (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Pris en étau entre une transmission des connaissances consensuelles et la recherche d'une posture critique, les objets d'histoire enseignés demeurent soumis aux questionnements renouvelés au gré de la demande sociale et concurrentes. L'histoire qu'on enseigne devient un mélange qui articule représentations sociales, savoirs privés et connaissances validées. Depuis une quinzaine d'années, des travaux ont permis de mieux cerner le « penser en histoire » et les processus spécifiques en jeu dans la classe (temps historique, conceptualisation, problématisation, construction des schèmes explicatifs).

Des recherches contextualisées ont permis d'explorer les pratiques professionnelles effectives et d'en modéliser le fonctionnement « normal » : une discipline qui privilégie la transmission de savoirs disant la réalité du passé et attachée à la neutralité du texte enseigné; une discipline qui peine à mettre en cohérence des finalités intellectuelles ambitieuses (outiller le citoyen actif dans la cité de demain) et des activités dans la classe souvent cantonnées à la mémorisation, au repérage et à la catégorisation. On voit aussi se dessiner dans les travaux actuels, une problématique centrée sur les intentions pratiques.

En articulant la notion de soumission aux règles du « contrat didactique » avec les autres modèles théoriques des sciences humaines et sociales mobilisés au sein des équipes de recherche, les travaux menés de manière encore trop dispersée, laissent apparaître des acquis importants qui pourraient être pris en compte dans la formation des enseignants.

1.6.2.3. Autorégulation des apprentissages

L'autorégulation de l'apprentissage est un processus dynamique par lequel la personne planifie, surveille et évalue ses apprentissages (Matheson & Hutchinson, 2014). Certains chercheurs reconnaissent à ce processus une valeur prédictive du rendement scolaire (Butler,

1998 ; Butler et Winne, 1995). Winne et Hadwin (1998) ont mis sur pieds un modèle d'autorégulation de l'apprentissage qui s'appuie sur quatre étapes incontournables pour une démarche réussie d'autorégulation. Il s'agit de la définition de la tâche ; de l'établissement d'objectifs et planification ; de la mise en œuvre des stratégies et de la prise d'adaptation selon l'évaluation des progrès.

Malgré ces stratégies de planification et de mise en œuvre, Winne et Hadwin (1998) soulignent l'importance de la mentalité qui habite la personne face à la tâche, à elle-même et au contexte, ainsi que d'autres facteurs connexes (conditions cognitives) qui sont pertinents, en particulier aux étapes de la définition de la tâche et de l'évaluation. L'auto efficacité telle que l'a pensé Bandura (1994) peut être appréhendée comme la croyance que possède l'individu en sa capacité de réussir dans des situations précises. La mentalité peut être vu comme la structure mentale à partir de laquelle la personne comprend la nature de ses habiletés et trouve un sens à ses réussites et à ses échecs (Dweck, 2006). On comprend que l'autorégulation met le sujet face à lui-même et face à sa son entourage dans l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage. Ce concept est alors d'une importance capitale dans la transmission des valeurs liées à la problématique de la pluralité et du vivre ensemble.

1.7. Rédaction du travail de recherche

L'autorégulation (parfois considérée comme une fonction exécutive) est une compétence essentielle qui module la capacité des enfants en bas âge et plus âgés de réagir aux situations d'une manière consciente, délibérée et réfléchi. Le terme autorégulation renvoie à la capacité de maîtriser ses impulsions, soit pour cesser de faire quelque chose (même si on veut continuer), soit pour initier quelque chose (même si on ne veut pas le faire). L'autorégulation fait intervenir la capacité de l'élève de faire appel aux connaissances, stratégies et comportements qu'il a intégrés et de les utiliser dans le but d'atteindre ses objectifs scolaires ; elle reflète le degré d'implication de l'élève dans sa démarche personnelle d'apprentissage. L'apprenant qui possède une bonne capacité d'autorégulation gère mieux son apprentissage et s'adapte plus facilement aux facteurs de stress externes. Il démontre aussi une meilleure maîtrise de soi. On comprend que l'autorégulation s'appuie sur des savoirs constitués

S'appuyant sur le concept d'autorégulation, ce mémoire s'articule autour de cinq chapitres avec un chapitre zéro sous-forme d'introduction générale dans. Le chapitre 1 s'intéresse sur l'apport de l'Education à la Citoyenneté et à la Morale au sous cycle d'observation. Le chapitre

2 s'intéresse à l'ensemble de la variable indépendante et celle de la variable dépendante. Autrement dit, il s'agit des questions d'une part sur le vivre ensemble à partir du non-commun via la didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale et d'autorégulation d'autre part. Le chapitre 3 présente la méthodologie mobilisée dans le cadre de l'étude, le chapitre 4 traite de la présentation et de l'analyse des données et le chapitre 5 aborde l'interprétation et la discussion des résultats.

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Après avoir identifié le problème de recherche à savoir et les objectifs visés (le développement de la conscience nationale) au regard des outils didactiques (ou pratiques didactiques) mise en exergue par l'enseignant, il convient dans le présent chapitre d'envisager la construction de la grille de lecture théorique. Cette démarche a permis de clarifier le sens opératoire des objectifs, des questions de recherches, mais aussi de préciser les intérêts et délimitations de l'étude. Autrement dit, le bilan des connaissances dans le domaine concerné a porté sur les points clés tels que la définition des concepts clés, la construction de la revue de la littérature et la justification des théories explicatives et les constats théoriques.

2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS DE L'ÉTUDE

2.1.1. Penser le vivre-ensemble à partir du non-commun

2.1.1.1. Le concept de pluralité et formes de vie

Réfléchir sur le vivre-ensemble est l'une des voies qu'il est possible d'emprunter pour dépasser les perspectives identitaires et leurs dérives communautaristes, d'une part, et d'autre part, celles des critiques convenues dirigées vers les sociétés contemporaines, post-modernes, à la fois fragmentées et globalisées. Ceci exige de trouver les lieux de passages entre les singularités irréductibles, ce qu'elles engendrent inévitablement de fragmentation, et le retour d'un souci collectif du commun, de la commune humanité, qui ne tomberait dans aucune dérive totalisante et qui ne laisserait point en plan la question des solidarités, demeurée au centre de nos préoccupations.

Au-delà des mondes, des groupes et des sujets qui les constituent, des sociétés pluralistes - qui ne sont pas que des juxtapositions éparses d'états puisqu'elles supposent des interactions hiérarchisées - se trouve la question des langages qui expriment les réalités reliées au fait de vivre ensemble dans un monde pluriel qui n'est pas Un mais Multiple, qui n'est pas lisse, mais plein d'aspérités. Les récits, les mythes, l'imaginaire, la mémoire, les affects, l'esthétique sont au cœur de la dimension expressive de la vie collective, de la mobilisation clé des langages ; ce qui veut dire la prise en compte de ce que les sociétés racontent à propos d'elles-mêmes et à propos des autres, mais surtout d'elles avec les autres.

L'acceptation de l'idée de pluralisme suppose que nous puissions non seulement « recevoir » des interprétations différentes de nos croyances les plus fondamentales, des histoires que nous nous faisons à nous-mêmes, de nous-mêmes et des autres, mais aussi que la possibilité de prendre la parole au sujet de ces histoires existe, soit possible et même encouragée, dans la perspective d'un « dire ensemble » et d'un « écouter ensemble ». Ce qui signifie que les récits collectifs puissent ne pas se limiter à une histoire nationale capturée par une majorité, ou à des récits restreints qui représenteraient en principe une majorité ou une minorité (nationale), mais plutôt que les récits se démultiplient en considérant la pluralité réelle du tissu social et culturel.

La pluralité embrasse alors, potentiellement, les groupes minorisés, les pratiques qui chaque jour viennent réinventer les représentations de ce qu'est, ou devient, ou devrait devenir la collectivité, donc les versions qui rassemblent tout aussi bien des récits revendiqués ou encore espérés. Au-delà des mots, que des langues portent pour exprimer un hypothétique vivre ensemble, il y a les assemblages narratifs divers que sont les récits collectifs qui transportent les significations mouvantes, parlées, vécues, expérimentées, de la pluralité réelle du monde d'où elles émergent (Saillant et La Chance, 2012). Un monde pluriel et qui admettrait un pluralisme élargi devrait aussi assumer les formes de vie (Laugier, 2002) qui le composent.

Il y a ici une invitation à dépasser une vision ethniciste de la culture, basée sur des segmentations entre des groupes qui auraient hérité de traditions communes et qui partageraient plus ou moins un même mode de vie. Cette vision ne tient plus beaucoup si l'on considère la diversification interne des groupes porteurs de différences et une certaine tendance à la « désessentialisation ». Il n'y a pas la personne handicapée, mais les multiples formes de situations de handicap ; il n'y a pas la femme, mais les femmes autochtones, africaines. Parler des formes de vie entraîne dans des mondes collectifs situés, agis et performés, jamais figés, dont les manifestations sont mouvantes et fluides ; les formes de vie sont des formes d'existence qui résultent des infinies variations qui s'expriment dans les interactions, dans les pratiques, dans les façons de refléter, depuis les pratiques et les interactions, toutes les variations - et non certaines - au détriment d'autres.

Parler de formes de vie permet de dépasser les pièges de l'enfermement identitaire, culturaliste ou encore ethniciste de la différence, et de considérer la pluralité au cœur de la vie plutôt qu'une propriété spécifique d'un phénomène, par exemple la dimension ethnique. Il devient ainsi possible de laisser entrevoir, en tant que réalité partie de la pluralité, des expressions du monde contemporain, par exemple : les rituels collectifs que

sont devenus les rassemblements pour des apéros géants via Facebook; certaines formes de démonstrations de rue comme récemment l'événement des Balcons de Montréal ; les manifestations artistiques telles que les déambulations théâtrales dans des espaces publics, les espaces museaux citoyens, les installations d'art public ; la formation d'espace à vivre en tant que résultats d'appropriations collectives de l'espace urbain, comme le deviennent parfois des parcs ou des secteurs revitalisés depuis d'anciens ghettos.

Dans un tel monde, la femme voilée et d'autres icônes de la différence ne prend pas tout le poids de cette différence, elle est une parmi d'autres et surtout avec d'autres. Les formes de vie sont des formes sensibles de l'existence qui reflètent la pluralité du monde et qui prennent pour point de départ des interactions situées. Ce monde-ci est constitué d'une multiplicité de formes sensibles, de formes d'expériences qui ne peuvent jamais s'épuiser dans les descriptions culturelles ordinaires, surtout celles que nous donne à voir la pensée trop réductrice des modèles politiques de gestion de la diversité.

Il nous faut préférer la pluralité à la gestion de la diversité. Les formes de vie ne sont pas culturelles, ou religieuses, ou esthétiques, ou celles d'un groupe particulier ; elles sont tout ce qui varie depuis la vie dans le monde, depuis les infinités de formes qui naissent des interactions situées, créées et recrées sans cesse. Elles concernent tous les groupes, toutes les différences au sein des groupes, et entre les groupes. Les interactions qu'elles supposent ne sont pas l'apanage d'une diversité imposée ou constituée, mais bien le résultat d'un monde en soi, pluriel et reconnu comme tel.

2.1.1.2. Pluralité, passages et formes du lien social

Le passeur est celui qui se situe entre deux mondes, dans un espace liminal, dans le ni l'un ni l'autre, et qui amène d'autres que lui à effectuer la traversée d'un monde vers un autre, entre des mondes qui habituellement ne communiquent pas entre eux. Par exemple, dans l'univers de la migration, il y a des passeurs mécréants (avocats ou voyagistes), il y a aussi ceux qui, dans les milieux associatifs, facilitent, donnent, accompagnent et ouvrent les portes pour les réfugiés et migrants. Ils créent en quelque sorte des espaces tiers, qui se transforment potentiellement en espace de protection et d'intégration. Et puis, il y a la notion de performativité qui nous ramène au langage (Saillant, 2014).

Pour le dire simplement, le mode performatif entraîne dans des langages qui prennent la forme d'action, selon le point de vue d'Austin (1975), de Quand dire c'est faire. Mais il y a aussi,

à l'inverse, le Quand faire c'est dire. Par exemple, un lieu de protection de sans-papiers dans une église comme action de protestation se présente comme une action performative. L'action est symbolique, elle montre que des réfugiés sans protection peuvent trouver leur salut dans un sanctuaire, ce qui finit par mettre en doute la moralité de certaines politiques migratoires contraignantes pour les réfugiés. Les passeurs, qui sont alors des agents communautaires, s'expriment par des moyens performatifs avec les réfugiés.

En immigration, les passeurs orientent et traduisent au sens propre comme au sens figuré. Ils se situent entre les mondes des origines parfois multiples et ceux du nouveau milieu de vie ; le passeur est le travailleur de l'interculturel, celui qui accepte avec les migrants de partager cette vie liminale du ni ici, ni là-bas. Dans ce cas, il ne s'agit pas d'enfermer le migrant dans sa culture d'origine pas plus que dans celle de la culture d'accueil, mais au contraire de travailler avec la différence et la diversité à un moment de la trajectoire migratoire. L'altérité de la diversité, sous les mains de ces médiateurs et passeurs, n'est point ici exotisée, elle est au contraire assimilée au registre des droits fondamentaux de tout sujet humain. A cela s'ajoute le travail de certains artistes qui, par leurs actions politiques et performatives, viennent ébranler les catégories héritées.

Dans le champ de la santé mentale, cette même catégorie d'agents médiateurs accompagne les personnes entre les mondes flous de la folie et de la raison, entre les périodes d'inclusion et d'exclusion, de travail et de non-travail, mais aussi d'une vie faite de création, de thérapie, d'espoir et aussi de désespoir. Les passeurs agissent alors dans la marge, dans l'espace liminal de la ligne jamais possible à tracer entre ce que serait la raison parfaite et la guérison une fois pour toutes, et les aléas de la maladie. Ils affirment un autre volet de la diversité, au-delà d'un monde social imaginé sans failles, sans trou de raison, sans écart et sans marge.

Dans le champ du handicap, les passeurs sont ceux qui traduisent (en langue des signes), écoutent et lisent (aux aveugles), accompagnent d'un lieu à l'autre (par exemple une personne quadriplégique), etc. Ils luttent contre les préjugés que nous avons encore en ce qui concerne les corps différents. Ils relient à « nous » ceux que nous avons mis hors du monde parce que sourds, aveugles, quadriplégiques, ou pas assez intelligents ; ils repoussent chaque jour plus loin la ligne que nous avons tracée entre capacité et incapacité, entre autonomie et non-autonomie, entre exclusion et inclusion. La vie d'une personne handicapée se passe aussi dans le liminal, car le monde parfait, sans aspérités, ne sera jamais parfait, cette vie ne pouvant que se passer entre le monde de la pleine activité de celui qui se pense autonome et celui de la sous-

activité de celui qui est placé en institution.

Des artistes communautaires ont par exemple photographié, sculpté et peint les corps différents de ceux que jadis on nommait les « infirmes » ; ils revisitent, du coup, les normes de désirabilité esthétique et « d'incluabilité » au « Nous ». Et ce ne sont là que certains exemples choisis parmi des centaines d'autres. Ces mouvements suggèrent finalement que la nation puisse se doter d'un autre miroir que celui d'un monde commun homogénéisant, ou encore celui d'une simple mosaïque ethnicisante de la diversité, en proposant notamment l'enrichissement de l'idée de commune humanité, et de ce que serait le « Nous » par leurs pratiques de passage et par leurs langages alternatifs. Cette commune humanité se trouve actualisée par des actions multiples, politiques, juridiques, culturelles ; lesquelles forment des lieux de passage et des espaces tiers pour un vivre ensemble capable de supporter en écho le fragment et le commun des identités et des expériences collectives.

Les expériences faites des passages ne sont pas obligatoirement harmonieuses, elles supposent l'affrontement, l'incertitude, l'opposition - les luttes pour les droits en sont le reflet - et le malaise. Les actions concrètes et symboliques depuis le monde du liminal, du ni l'un ni l'autre et du non encore advenu de ceux qui sont exclus du nous de la nation, ne supposent pas le moulage vers un nous uniformisé, mais plutôt la très lente, mais non moins certaine transformation de notre commune humanité et des formes de vie qui lui sont inhérentes, vers un nous, celui-là on l'espère, plus inclusif et moins violent. Quel résultat pouvons-nous espérer de ce regard sur les lieux de passage et le vivre ensemble qui se trouvent au cœur du lien social ? Il s'agit plus que jamais d'ouvrir les sociétés à ses « différences intérieures », ou si l'on préfère au champ élargi des expériences et des différences, ce qui n'est pas fragmenter et menacer leur unité, mais plutôt leur offrir une vision faite d'inter-reconnaisances et de possibles.

2.1.1.3. Education à la Citoyenneté et à la Morale comme condition du vivre-ensemble

La conception de la citoyenneté introduit une nouvelle pratique démocratique liée à la collectivité locale. C'est un moyen d'affranchissement des populations marginalisées des villes cosmopolites, ce qui faciliterait leur insertion dans la vie politique de la communauté et favoriserait l'application du concept de « vivre ensemble ». La mosaïque des régions qui se profile fournit un terrain propice à de nombreuses formes de convivialité sociale, et à de nouveaux types de communautés économiques au sein d'une nouvelle gouvernance à l'échelle locale et mondiale. Mais dans un système-monde organisé en régions ou en villes-régions

caractérisées par des pratiques citoyennes tendant à l'intégration, comment peut-on à l'échelle d'un pays, concevoir et apprendre à « vivre ensemble » à travers les cours d'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté et à la morale ?

L'enseignement de l'Education à la Citoyenneté et à la Morale (ECM) assure la transmission, voire la construction de la mémoire singulière ou plurielle d'une société. Son contenu essaie d'inscrire le pays dans l'histoire d'un territoire, d'une culture, d'une langue, d'une religion, d'une nation, de rendre lisibles les représentations sur soi (son pays) et sur les autres. Il véhicule ainsi un discours cherchant à transmettre de la connaissance, et donc du sens sur la complexité sociale, que celle-ci exalte l'identification à une communauté (communautarisme), à une localité (localisme), à une région (régionalisme), à une nation (nationalisme), ou à un espace transnational (Trans nationalisme). Les manuels scolaires traduisent les demandes éducatives et les représentations socio-spatiales et spatiotemporelles des acteurs qui les élaborent.

Le passage au « réel citoyen » ne signifie nullement les communautés, les ethnies contre l'État, mais plutôt une alliance entre interactions et hétérogénéités, alliance qui abolit le système des équivalents généralisés dans le domaine des valeurs, du sens et des affects. Le « vouloir-vivre ensemble » ne se construit pas sur l'évacuation de l'autre, mais, au contraire, sur sa connaissance et sa reconnaissance. Au Liban et au Salvador, la mission de transparence que doivent remplir les manuels d'histoire et de géographie sur ce qui fait la nation est remplacée par la diffusion d'un apparent pays homogène, uni et uniforme.

Dans ce cas, on ne peut que s'interroger sur cette citoyenneté factice. À défaut d'une réelle transparence sur le « vivre ensemble » dans la différence, les maîtres, qui le peuvent, essaieront de combler les lacunes des manuels, et les élèves de s'appuyer sur les connaissances acquises à travers l'interaction sociale. Les programmes d'éducation à la citoyenneté (ECM) enseignent un « devoir-vivre ensemble » occultant tout ce qui fait référence aux particularismes et à l'hétérogénéité qui caractérisent la société. Il importe, selon les maîtres, d'inculquer aux élèves un « pouvoir-vivre ensemble » dans la différence, car les apprenants sont conscients de la diversité communautaire de leur pays et des tensions existantes entre ses communautés. Tant que les manuels, secondés par les maîtres, ne leur enseignent pas les raisons des guerres, ni la persistance des dissymétries des relations, ils ne se sentiront pas prêts à vouloir vivre ensemble avec d'autres peuples ; d'où l'absence d'intérêt à l'égard de tout ce qui est multiculturalisme ou cosmopolitisme.

La diversité des acquis en ECM reflète celle des systèmes dans lesquels on vit, que ces derniers reposent sur la communauté, le canton, la région, l'État-nation, ou sur un espace aux

frontières illimitées (transnationalisme). Chaque maille territoriale correspond à un espace hiérarchisé de vivre ensemble ; elle est structurée, organisée soit par l'Etat, soit par des réseaux de pouvoirs parallèles de types clanique, tribal, communautaire ou ethnique. Cette diversité traduit aussi les manières d'être, de faire et de vivre. De ce fait, elle peut être un vecteur de socialisation, d'intégration, d'assimilation, de partage de ce qui est commun, de paix, de tolérance, de responsabilité, d'ouverture, ou au contraire un facteur de manifestation identitaire, et donc de tensions.

L'enseignement de l'ECM répond à trois fonctions : 1) une fonction identitaire : c'est le travail de légitimation à la fois historique, géographique, politique, économique ou idéologique ; 2) une fonction d'intégration tournée vers l'extérieur. Dans le cas de la mondialisation et de la globalisation par exemple, il s'agit de l'adaptation de l'héritage culturel de chaque peuple à celui véhiculé dans le monde, ou de la simple intégration à un système mondialisé, globalisé en restant soi-même ; et 3) une fonction de transmission des valeurs.

L'enfant d'aujourd'hui a un accès des plus aisés aux nouveaux médias. Il est véritablement « inondé » par les informations venant de l'extérieur. L'« ailleurs » vient à lui en d'autres termes. Qu'il le veuille ou non, il y est confronté. Pour l'enfant genevois, cet « ailleurs » n'est pas seulement théorique ; il est, au contraire, très concret. Il se traduit en effet dans sa vie quotidienne par la présence de ces camarades bosniaques ou kosovars dont nous parlons précédemment. Il résulte de ce qui précède que les enseignements dont nous parlons ici doivent désormais tenir compte de ces sources d'information nouvelles et tirer parti des situations qui se présentent (événements politiques, économiques etc.) afin que tout enfant soit amené à prendre conscience que la différence est source d'enrichissement.

2.1.1.4. Éducation à la Citoyenneté et à la Morale comme lieux discursifs de problématisation du vivre-ensemble

En éducation à la citoyenneté et à la morale, discipline de référence, le terme « problématisation » est peu employé. Si l'on se réfère à la construction des connaissances, on peut parler de critique des sources, interne et externe, de questions interrogeant ces sources : « S'il n'y a pas de faits, pas d'histoire sans questions, les questions tiennent, dans la construction de l'histoire, une place décisive. » (Prost, 1996, p. 79). Ce ne sont pas ces dimensions que nous aborderons ici, mais plutôt ce qui relève de la compréhension et de l'examen des faits historiques pour lesquels l'enseignant d'ECM utilise un raisonnement par analogie qu'il contrôle par un recul critique.

Le raisonnement est fait de comparaisons avec d'autres faits qui semblent proches, avec

la vie courante, tandis que le recul critique repose sur la culture de l'ECM et sur les échanges avec la communauté scientifique. Car « *le citoyen raisonne par analogie avec le présent, il transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expérience sociale de tout un chacun* » (Prost, 1996, p. 159). Cet auteur ajoute que ce « versant compréhensif » doit être « contrebalancé par des éléments moins intuitifs, plus rationnels et plus sûrs ». L'une des façons de prendre du recul avec l'énoncé civique est de s'interroger sur la langue, le vocabulaire utilisé ; c'est cet aspect de la problématisation que nous avons privilégié, car il répondait à notre intérêt pour l'oral dans la classe.

Prost (1996) voit ainsi dans l'examen des concepts, voire leur remise en question, un des aspects de la mise à distance nécessaire : « *le travail de distanciation, contrepoids nécessaire [...] à l'enracinement contemporain et personnel des questions de l'historien, commence précisément avec la validité des concepts grâce auxquels les questions sont pensées* » (19 p. 27). La remise en question de la langue et des concepts n'est pas réservée à l'ECM, mais elle en est une préoccupation importante et d'autant plus complexe que la sédimentation des désignations mêle sources et textes d'ECM, présent et passé, voire différents passés. Par ailleurs, elle est une manière accessible de problématiser le récit historique scolaire, car elle permet de travailler les « mots usés » (Étévé, 2005, p.126) et ainsi d'ouvrir la discussion ou le débat.

2.1.1.5. Didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale : le concept « dilemme »

Le terme dilemme vient du grec « *dilêmma* » qui signifie argument à deux fins. Selon Denicolo (1996), Lampert (1986), Talanquer, Tomanek et Novodvorsky (2007) et Tomanek (1994), les dilemmes sont des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques et dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition. Il s'agit d'espaces décisionnels ambigus émergeant dans la pensée des enseignants et qui sont souvent associés avec certaines insatisfactions liées aux conséquences d'un choix passé ou à venir. Pour Denicolo (1996), les dilemmes forcent les enseignants à prendre, parfois dans l'urgence, des décisions basées sur des valeurs, croyances et pratiques opposées. L'une des caractéristiques de ces situations problématiques est de créer, vu l'incompatibilité des éléments qu'elles mettent en tension, des conséquences jouant en défaveur de l'un ou l'autre de ces éléments.

Les dilemmes sont, en quelque sorte, des nœuds décisionnels lors desquels les enseignants tentent de trouver, pour ainsi dire, le meilleur compromis entre plusieurs solutions

d'intervention alors qu'aucune de celles-ci n'est vraiment parfaite. La gestion des dilemmes implique que chacun des éléments qui les constituent s'influencent réciproquement. Wanlin (2010) pense que la réflexion pédagogique peut être assimilée à un processus de résolution de problèmes et de gestion de dilemmes, c'est-à-dire de recherche d'équilibres entre des situations de nature conflictuelle et évolutive. Les dilemmes seraient des situations problématiques dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition. L'apprentissage par les dilemmes a pour objectif chez les apprenants le développement des connaissances, les compétences ou capacités et même les attitudes. L'objectif de cette méthode, c'est aussi de faire croître l'autonomie morale des élèves, de leur apprendre à développer leur capacité à juger par eux-mêmes.

Dans un texte qui explore la pertinence de l'inter culturalisme pour la société contemporaine, Frozzini (2014) propose que l'avenir de l'inter culturalisme dépende de notre capacité à imaginer ce qu'il appelle des « scénarios interculturels ». Cette expression évoque un vaste monde de possibilités, surtout si nous voulons dépasser la logique d'accommodements qui domine beaucoup de débats au sujet de la diversité culturelle et religieuse. La notion d'accommodements raisonnables joue un rôle important dans la résolution de conflits en contexte organisationnel et institutionnel, mais elle ne pourrait jamais servir de cadre général pour la gestion de la diversité. Elle ne peut pas non plus aider dans l'élaboration de « scénarios interculturels », puisque la notion de scénario préconise une projection dans l'avenir et une réflexion sur un projet de société partagé.

L'être humain a besoin de sentiment d'appartenance. Il y a des individus isolés, des situations qui isolent les individus et des sociétés individualistes, mais ceci ne change pas le caractère fondamentalement social de l'existence humaine. L'appartenance permet le développement des individus ainsi que la reproduction des groupes. L'appartenance permet aussi la contribution des individus au développement social et économique de leurs communautés. Les êtres humains possèdent plusieurs appartenances. Les individus ont de multiples identités et les appartenances aux groupes évoluent à travers le temps et l'espace. L'aspect situationnel de l'identité nous rappelle la nature complexe de l'appartenance et les revendications identitaires des minorités lors du dernier siècle ont eu un impact important sur les systèmes économiques et politiques des pays industrialisés.

Il y a différents niveaux de « nous ». Le passage entre un « nous » restreint et un « nous » collectif constitue une opération très délicate, principalement parce que ce passage exige le

déni de certains aspects identitaires. La « diversification de la diversité » que nous voyons actuellement dans beaucoup de grandes villes occidentales peut créer un sentiment de fatigue, autant pour les individus, les institutions que pour les groupes, surtout les groupes minoritaires, qui ont besoin de temps entre eux pour se ressourcer et pour trouver des stratégies d'adaptation et d'entraide. La reconnaissance de la diversité est une condition nécessaire mais non suffisante.

L'approche interculturelle, comme les autres postures pluralistes, part du principe qu'il n'y a pas de rapprochement avec l'autre sans reconnaissance de ses différences. Cependant, la diversité n'est pas un concept qui permet de réduire les écarts dans les codes communicationnels en contexte pluriethnique et elle n'arrive pas à résoudre les problèmes persistants de la discrimination et de l'exclusion sociale. Il n'y a pas d'interactions sans rapports de force. Il y a une impression erronée et très répandue que le dialogue interculturel présuppose une relation entre égaux. Étant donné que les dynamiques sociales sont profondément marquées par l'inégalité, pourquoi cela serait-il différent dans les contextes de communication interculturelle ? La recherche des conditions favorisant la communication en contexte interculturel permet la délibération malgré les différences de rôle et de statut.

Il faut éviter le piège des procès d'intention. Nous fonctionnons tous à l'intérieur de systèmes politiques et de structures sociales et nous sommes tous influencés par les traditions qui nous précèdent, non seulement par les normes et les valeurs, mais aussi par les perceptions et les représentations. Les actions des individus sont conditionnées par les structures du passé. L'analyse des intentions individuelles peut mener à la recherche d'un bouc émissaire. Nous avons tous des préjugés, l'analyse des situations et la recherche de solutions doivent se faire à l'échelle organisationnelle et institutionnelle, et non pas uniquement au niveau des individus.

Le dialogue ne commence pas par la reconnaissance mais par la centration. Si nous souhaitons rentrer en dialogue avec l'autre, nous avons besoin d'abord de faire le travail difficile de se centrer sur nos propres cadres de référence (normes, valeurs, perceptions, etc.). Cette prise de conscience par la centration nous permet de nous voir comme porteurs de traditions et de voir l'autre à la fois comme individu (alors différent) et comme être humain (parce que similaire). Pour que des scénarios interculturels réussissent, il faut mobiliser des outils qui permettent de casser la dynamique menant à l'exclusion des minorités ethniques et visibles : le choc de la différence de l'autre introduit un sentiment de menace qui conduit à une réaction de repli sur soi ou sur sa communauté, autant du côté de la majorité que des minorités.

Les outils pour casser ces routines sont complexes et ils doivent être constamment adaptés aux différents contextes et aux nouvelles situations pour réduire ou ralentir ce cycle du mépris-repli. Dans le cadre de nos recherches, nous avons identifié trois aspects qui (dans certaines conditions) peuvent faciliter l'émergence de nouveaux scénarios interculturels inattendus : 1) des espaces d'interaction qui dépassent la simple cohabitation ou coexistence et favorisent des projets collectifs au niveau local pour créer des nouvelles formes de confiance et de sécurité en contexte pluriethnique ; 2) la création de documents- cadres ou d'outils d'encadrement qui articulent des orientations et des principes de rapprochement interculturel, idéalement après une période de consultation publique; 3) l'expertise en médiation interculturelle apportée surtout dans la formation aux compétences inter culturelles, non seulement pour les individus, mais aussi au niveau organisationnel et institutionnel.

Le scénario de l'interculturel qui nous semble avoir le plus de potentiel, c'est celui de la ville inter culturelle. Évidemment les villes ont toujours été des lieux de cohabitation entre les populations de diverses origines. Par définition, l'espace urbain constitue un espace de rencontre, non seulement entre autochtone et allochtone, mais aussi entre riche et pauvre, jeune et senior, homme et femme, noir et blanc, pour ne citer que quelques exemples. Les conditions de la rencontre varient d'une période à une autre et selon le contexte social et politique qui caractérise chaque contexte urbain, l'échelle municipale permettant de comprendre plusieurs problématiques liées au vivre-ensemble. Une littérature émergente sur les politiques d'intégration à l'échelle municipale explique que le virage vers les villes s'explique non seulement par la proximité des services, mais aussi parce que les communautés issues de l'immigration ont tendance à s'organiser à cette échelle.

Depuis la fin des années 2000, le Conseil de l'Europe a reconnu l'importance de l'échelle municipale en créant un réseau pour les villes qui utilisent des principes interculturels pour faciliter l'intégration des minorités ethniques et visibles. Ce programme a mobilisé un nombre important de villes en formalisant le statut de « cité interculturelle » et en s'appuyant sur un certain nombre d'outils conceptuels et méthodologiques, notamment un index qui permet de comparer la performance des différentes villes en fonction de leurs politiques et programmes. Sans ignorer les problèmes de la discrimination, le programme du Conseil de l'Europe insiste sur l'idée que la diversité est un atout et non un problème (la notion de diversity davantage) ; les interactions « positives » peuvent contribuer à un sentiment d'appartenance à la société d'accueil.

Il propose une vision du vivre-ensemble à partir d'une démarche interculturelle qui ne serait ni assimilationniste, ni multiculturaliste et qui dépasserait les frontières de l'Europe. Dans les recherches, le sujet politique est surtout un projet, une visée justifiant certains apprentissages. Cela peut sembler paradoxal dans la mesure où il occupe une place récurrente dans les enjeux de l'apprentissage de l'histoire et où même s'ils délaissent le jeu traditionnel des partis ; et les jeunes sont loin d'être tous désengagés. Est-ce la trace d'une représentation de la scientificité ? Le résultat d'une difficulté méthodologique ? Le souci de ne pas confondre didactique de l'histoire et sociologie politique ? La question vaut d'être posée au moins pour les recherches récentes sur l'agentivité des élèves... et quant à l'horizon démocratique dans lequel s'inscrivent les projets didactiques.

2.1.2. Concept de savoir et types de savoirs

2.1.2.1. Savoirs et différents types

Du latin *sapere* « avoir de la saveur », le savoir peut-être perçu comme une somme de connaissances objectivées et provisoirement stabilisées. Les connaissances présentent une structure commune, extérieure aux individus. Elles sont validées par un « contrôle social ». Elles sont verbalisables et communicables parce que possèdent une valeur commune. Exemple : connaissance des classes de mots ou des règles d'orthographe. Le savoir c'est aussi la somme de connaissances que chaque sujet met en œuvre pour pouvoir construire un sens, comprendre le monde et agir sur lui ; c'est la valeur individuelle du savoir. En somme, le savoir est un objet culturellement mouvant, qui va circuler, se diffuser, se reconstruire, s'enrichir en fonction de l'appropriation des acteurs.

Dès 1978, Brousseau établit une différence entre savoir et connaissance (Brousseau, 1978). Le « savoir constituer ou en voie de constitution » est le point de départ du projet social d'enseignement. Cependant, le savoir se présente sous une forme qui « efface complètement l'histoire de ces savoirs, c'est-à-dire la succession des difficultés et des questions qui ont provoqué l'apparition des concepts fondamentaux, leur usage pour poser de nouveaux problèmes, l'intrusion de techniques et de questions nées des progrès des autres secteurs, le rejet de certains points de vue trouvés faux ou maladroits, et les innombrables querelles à leur sujet. Cette présentation masque le «vrai» fonctionnement de la science, impossible à communiquer et à décrire fidèlement de l'extérieur, pour mettre à la place une genèse fictive » (Brousseau, 1986, p. 36).

Le travail de l'élève doit-être, pour Brousseau, « par moment comparable à l'activité scientifique [...]. Pour rendre possible une telle activité, le professeur doit donc imaginer et proposer aux élèves des situations qu'ils puissent vivre et dans lesquelles les connaissances vont apparaître comme la solution optimale et découvrable au problème posé » (1986, p. 37-38). Nous avons donc d'un côté le savoir, produit culturel de l'activité scientifique et de l'autre le travail de l'élève, par moment comparable à cette activité. Cependant, l'élève ne peut identifier seul, dans les réponses qu'il a éprouvées en tant que solution de certains problèmes, les réponses qui sont reconnues par la science. « Il faut donc que quelqu'un d'extérieur vienne pointer ses activités et identifier celles qui ont un intérêt, un statut culturel. Cette institutionnalisation est en fait une transformation complète de la situation. Ce travail culturel et historique diffère totalement de ce qui semblait devoir être laissé à la charge de l'élève et il revient à l'enseignant » (Brousseau, 1986, p.71).

Il existe des interprétations divergentes dans la typologie des connaissances 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. On retient généralement 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.

- **Savoirs déclaratifs**

Les connaissances déclaratives correspondent essentiellement à des connaissances théoriques, aux connaissances qui, à une certaine période, furent reconnues comme des savoirs. Il s'agit, selon Gagné (1985), de la connaissance de faits, de règles, de lois, de principes. Par exemple la connaissance des dix régions du Cameroun. Il est important de noter que les connaissances déclaratives sont fondamentalement des connaissances statiques que dynamiques et qu'elles doivent, pour permettre l'action, être traduites en procédures et en conditions, en connaissances procédurales ou en conditionnelles. En classe la plupart des connaissances sont présentées à l'élève sous forme déclarative alors que les intentions de l'enseignant sont de rendre cet élève apte à les utiliser fonctionnellement.

L'enseignant a comme objectif le développement de la capacité d'agir sur le réel, et ce qui est enseigné ne permet à l'élève que de réfléchir sur ce réel. Il n'est pas mauvais en soi

d'enseigner les connaissances sous forme déclarative, au contraire, ce qui est profondément négatif pour l'élève, c'est de ne lui transmettre des connaissances que de cette façon, de lui demander de les utiliser de manière procédurale et conditionnelle, et d'évaluer sa performance dans cette dernière orientation.

- **Savoirs procéduraux**

Les connaissances procédurales correspondent au comment de l'action, aux étapes pour réaliser une action, à la procédure permettant la réalisation d'une action. Fréquemment, dans les écrits pédagogiques, ces connaissances sont décrites comme des savoir-faire. Les connaissances procédurales se différencient des connaissances déclaratives car il s'agit de connaissance de l'action, de connaissances dynamiques. Lorsque l'enseignant intervient dans les connaissances procédurales, il place forcément l'élève dans un contexte d'action, il pilote le cheminement d'acquisition et de réalisation de l'élève et objective avec lui sa démarche. Il se comporte ainsi parce que c'est exclusivement dans l'action que les connaissances procédurales peuvent se développer. Ces connaissances sont exclusivement des séquences d'action.

La poursuite d'objectifs liés au développement de connaissances procédurales exige que l'élève soit continuellement placé dans un contexte de réalisation de tâches réelles. Ce n'est que dans l'action accomplie par l'apprenant lui-même que ces connaissances peuvent se développer. L'enseignant devient alors plus un médiateur entre la connaissance à acquérir et l'élève qu'un transmetteur direct d'informations. Il doit fournir une rétroaction à la fois sur les stratégies utilisées pour effectuer l'activité, sur les étapes de réalisation et leur exactitude, sur le produit obtenu et sur la vitesse de l'exécution. En classe, les connaissances procédurales sont très nombreuses. Essentiellement, tous les objectifs pédagogiques qui correspondent à des « comment faire » constituent des connaissances procédurales. Ainsi, en ECM, les capacités tirer les valeurs sociétales d'une leçon et de les mettre en pratique dans la mise en œuvre de la pluralité et du vivre-ensemble constituent des savoirs procéduraux que l'enseignant accompagnateur doit pouvoir médiatiser.

- **Savoirs conditionnels**

Les savoirs conditionnels se réfèrent aux conditions de l'action. Elles concernent le « quand et le pourquoi ». À quel moment et dans quel contexte est-il approprié d'utiliser telle ou telle stratégie, telle ou telle démarche, d'engager telle ou telle action ? pourquoi est-ce adéquat d'employer cette stratégie, cette démarche, de réaliser cette action ? Dans le milieu scolaire, les

connaissances conditionnelles sont très probablement la catégorie de connaissances la plus négligée. Les connaissances conditionnelles sont des connaissances, responsables du transfert des apprentissages. Il importe par exemple que l'élève connaisse les différentes stratégies pour comprendre les textes. C'est une connaissance fondamentale.

Cependant, elle n'a que peu de valeur dans la mesure où elle n'est pas associée à des connaissances conditionnelles. Les élèves doivent pouvoir retenir avec le maximum de certitude telle stratégie pour traiter l'information d'un texte narratif alors qu'ils privilégieront telle autre pour une lettre personnelle et telle autre pour la lecture de consignes d'une expérience en histoire. C'est le même type de connaissance qui entre en jeu lorsque, devant un ensemble de problèmes mathématiques, les élèves optent soit pour l'addition, soit pour la soustraction. La compréhension des données du problème crée les conditions de sélection de l'opération à effectuer. On peut résumer les différents types de connaissances dans le tableau suivant

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de types de connaissance

Connaissances déclaratives	Connaissances procédurales	Connaissances conditionnelles
Elles correspondent à des connaissances théoriques des faits, de règles, de lois, de principes, etc. on demande aux apprenants un effort de restitution. On peut retenir la question « Qu'est-ce que ? » ou « De quelle connaissance s'agit-il ? »	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 mettent dans la catégorie «application »	Elles se réfèrent aux conditions de l'action. Elles concernent le « quand » et le « pourquoi » compte tenu du contexte, des contraintes et des conditions, quels choix doivent être faits en termes de stratégies, de démarches, d'actions ?

L'application des différents types de connaissances par le maître est une nécessité car, elle lui permet de pouvoir programmer des exercices appropriés et variés pour évaluer les connaissances des apprenants.

2.1.2.2. Situation didactique en éducation à la citoyenneté et à la morale

Selon Brousseau, une situation didactique est une situation où se manifeste directement ou indirectement une volonté d'enseigner, un enseignant. C'est un ensemble de rapports établis explicitement et/ou implicitement entre un élève et un groupe d'élèves, un certain milieu (comprenant éventuellement des instruments ou des objets), et un système éducatif (le professeur) aux fins de faire approprier par ces élèves un savoir constitué ou en voie de constitution. Brousseau articule cette situation autour de trois formes de dialectique ayant des fonctions différentes :

- Dialectique de l'action. L'élève est confronté à une situation qui lui pose problème. Dans sa recherche d'une solution, il produit des actions qui peuvent aboutir à la création d'un savoir-faire. Il peut plus ou moins expliciter ou valider ses actions, mais la situation d'action ne l'exige pas.
- Dialectique de la formulation. Des conditions différentes rendent nécessaire un échange d'informations et la création d'un langage pour assurer l'échange. Dans la situation de formulation, l'élève peut justifier ses propositions, mais la situation ne l'exige pas. Notons que le travail de formulation ne se réduit pas à une simple traduction des actions. Comme le remarque Laborde, le passage à la formulation pose en lui-même des problèmes conceptuels à l'élève
- Dialectique de la validation. Les échanges ne concernent plus seulement les informations mais aussi les déclarations. Il faut prouver ce que l'on affirme autrement que par l'action. C'est l'objectif de la situation de validation.

2.1.3. Apprentissage et autorégulation

2.1.3.1. Concept d'apprentissage

L'apprentissage consiste à acquérir de connaissances, de compétences, et de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition et la présentation. Il s'oppose, tout en le complétant, à l'enseignement général, dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé un apprenant. L'apprentissage est dans ce sens un processus qui permet à la personne de percevoir des objets, d'interagir, avec eux et de les intégrer avec ses dimensions sociales, cognitives et affectives afin de transformer, créer ou faire évoluer sa structure cognitive. Les objets de l'apprentissage sont les informations, les savoirs, les habiletés, les attitudes et les valeurs. Le concept d'apprentissage varie selon les auteurs : selon Beillerot

(1989) l'apprentissage est un processus qui permet de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. Autrement dit, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même de savoirs pour penser.

Pour Delevay (1992), le processus d'apprentissage est quelque peu différent. En ce sens, l'apprentissage désigne un processus qui permet à l'individu de se transformer psychologiquement. L'objet de ce processus est l'information. En d'autres termes, c'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs. Legendre (1993) définit l'apprentissage quant à lui comme un « acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne. Processus qui permet l'évolution de la synthèse de savoirs, des habiletés, des attitudes et des valeurs d'une personne. » Pour Vienneau (2011) l'apprentissage est un processus interne, interactif, cumulatif et multidirectionnel par lequel l'apprenant construit activement ses savoirs.

La définition de l'apprentissage varie également selon les approches du processus d'apprentissage. Ainsi, selon l'approche behavioriste, apprendre c'est transmettre des savoirs. L'enseignant est l'émetteur qui fournit et facilite, et l'apprenant est le récepteur, décode et enregistre. En d'autres termes, l'apprenant reçoit un stimulus extérieur, ce qui cause un changement de comportement persistant, mesurable, et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable. L'enseignant ou le formateur dans ce cas, provoque un apprentissage et modifie le comportement de l'apprenant par un renforcement des réponses positives.

Pour l'approche constructiviste, l'apprentissage est le résultat d'une activité cognitive. L'apprenant transforme ses représentations à la lumière de nouvelles informations, après s'être heurté à des contradictions. L'approche socio-constructiviste enfin appréhende l'apprentissage comme un processus social et individuel qui permet le développement de l'apprenant. Celui-ci apprend (avec un aide), des choses qu'il est proche de savoir seul. L'environnement et les interactions de tutelle ont un rôle majeur dans cette approche. De ce précède, il est clair que l'apprentissage est une situation où un savoir déclaratif est véhiculé dans le but de susciter le savoir procédural et conditionnel chez l'apprenant. C'est donc une situation d'interaction où le rôle du facilitateur est primordial dans le processus d'assimilation, d'accommodation et surtout d'adaptation.

2.1.3.2. Autorégulation des apprentissages

L'autorégulation des apprentissages est un cadre conceptuel en pleine expansion depuis les années 2000, qui permet de mieux comprendre les aspects cognitifs, motivationnels et émotionnels de l'apprentissage (Panadero, 2017). A l'origine, dans les années 70-80 aux Etats-Unis, ce courant s'intéressait à l'impact de l'enseignement sur la mise en œuvre de certaines composantes du processus d'apprentissage, comme les stratégies de traitement de l'information ou la fixation de buts (Zimmerman, 1986, 2008). Les résultats de ces premières études avaient permis de constater des progrès chez les apprenants qui amélioraient la qualité de leurs apprentissages quand ils mobilisaient les stratégies d'apprentissage acquises. Pour autant, ces apprenants ne semblaient pas avoir systématiquement et spontanément recours à ces stratégies dans d'autres contextes, pointant ainsi les questions liées au transfert de stratégies dans un contexte nouveau.

Un constat s'est alors imposé : posséder des connaissances et disposer d'un répertoire de méthodes de travail ne suffit pas pour apprendre et être un bon élève. Les aspects cognitifs, seuls, ne suffisent pas à expliquer les processus d'apprentissage et les éventuelles difficultés d'apprentissage. A partir des années 80, d'autres aspects ont été étudiés plus finement pour rendre compte de l'autorégulation de l'apprentissage, notamment les aspects motivationnels et métacognitifs qui interviennent en contexte scolaire. L'année 1986 marque un tournant décisif dans la recherche sur l'autorégulation de l'apprentissage, suite à la présentation de plusieurs travaux internationaux lors du congrès annuel de l'American Educational Research Association. Ce congrès aboutira à une définition inclusive de l'autorégulation de l'apprentissage qui fait toujours référence aujourd'hui. L'apprenant autorégulé se définit ainsi comme un participant actif dans ses apprentissages, sur les plans métacognitif, motivationnel et comportemental (Zimmerman, 2000, 2008).

Comme le souligne Cosnefroy (2011), l'élève doit fournir des efforts pour trouver en lui-même les ressources pour entrer dans le travail, ainsi que persister et s'adapter aux conditions changeantes du travail en cours. Actuellement, de nombreux travaux de recherche portent sur la compréhension de ce qui déclenche et formalise les choix de l'apprenant parmi les stratégies volitionnelles (Baillet et al., 2016 ; Houart, 2017 ; Poncin et al., 2017) et les stratégies cognitives (prise de décision, monitoring, mise à jour de la mémoire de travail) ainsi que sur ce qui les transforme en action (Winne, 2018 ; Winne & Hadwin, 2013). Néanmoins, les recherches dans le domaine n'ont pas encore permis de comprendre quelles sont les actions réelles et les efforts

de régulation à déployer lorsque l'apprenant n'est pas assez engagé dans l'apprentissage. Les différents modèles d'apprentissage autorégulé partagent quatre postulats (Berger, 2013 ; Pintrich, 2000, 2004). Ils reconnaissent aux apprenants :

1) D'être des participants actifs dans le processus d'apprentissage, admettant par là un ancrage constructiviste. A partir des informations disponibles tant dans l'environnement que dans leur propre représentation de la tâche, les apprenants construisent leurs propres significations, leurs buts et leurs stratégies.

2) D'être en mesure de réaliser du monitoring, de contrôler et réguler certains aspects de leur propre cognition, motivation et comportement, ainsi que certaines caractéristiques de leur environnement. Ceci ne signifie pas que cela soit systématique, mais bien que ce soit une possibilité, propre à s'exprimer en fonction des contraintes (notamment développementales).

3) De se fixer des buts, notamment en utilisant des critères ou standards pour réaliser des comparaisons leur permettant d'évaluer (monitoring) si les processus d'apprentissage doivent continuer de la même façon ou si des changements sont nécessaires (contrôle).

4) De bénéficier des activités d'autorégulation, telles que les stratégies métacognitives, qui jouent le rôle de médiateurs entre les caractéristiques personnelles et contextuelles, et la performance effective. L'autorégulation joue ainsi un rôle prépondérant : les caractéristiques personnelles et contextuelles seules ne suffisent pas à expliquer les performances de l'apprenant. On peut donc considérer, comme le font Cosnefroy (2011) ou Famose et Margnes (2016), que les principales compétences pour s'autoréguler, et qui font consensus quels que soient les auteurs, consistent à pouvoir

(a) identifier des buts qui donnent du sens au travail et de les fixer comme des buts à atteindre, (b) planifier son travail et être capable de réviser ce plan, si cela est nécessaire, en s'adaptant et en modifiant son comportement face aux changements internes ou environnementaux, et (c) se protéger des distractions en adoptant une grande variété de stratégies (de révision de buts, d'organisation ou d'élaboration.) nécessaires à la réalisation de tâches scolaires notamment. Cela implique une dernière clé qui est, (d) d'être capable de prendre conscience des caractéristiques essentielles ou récurrentes de ses propres comportements en situation, et de générer des feedback internes (Butler & Winne, 1995) sur le processus

d'apprentissage pour pouvoir s'ajuster et contrôler son apprentissage.

Pour résumer, un apprentissage autorégulé est constitué des processus par lesquels un apprenant mobilise des connaissances et des stratégies en fonction du contexte, afin d'organiser et contrôler son apprentissage en vue d'atteindre son but. Parmi ces processus, on trouve en particulier les capacités de réflexion, d'adaptation, et d'ajustement d'un apprenant qui fait face à des changements, reliant ainsi les caractéristiques personnelles et contextuelles en situation d'apprentissage.

2.1.3.3. Mécanisme d'autorégulation

Le cadre théorique de l'autorégulation des apprentissages permet de comprendre comment les apprenants forment et maintiennent des intentions d'apprendre, à travers l'étude des processus cognitifs et affectifs en jeu. On distingue plusieurs étapes dans l'autorégulation : après avoir étudié les ressources et contraintes perçues dans la tâche, l'apprenant peut se fixer un but et planifier la manière de l'atteindre par l'utilisation des stratégies adéquates (Winne, 2011, 2018 ; Zimmerman, 2013). Comme le souligne Azevedo (2009), de nombreux modèles mettent en avant l'existence d'une séquence chronologique générale que l'apprenant suivrait pendant l'exécution d'une tâche, mais aucune hypothèse forte n'est formulée sur la structure de cette séquence. Est-elle constituée de différentes phases (planification, monitoring, contrôle) ? Passe-t-elle par une construction hiérarchique ou linéaire ? Quels sont les liens qui existent avec le développement ? Autrement dit, il s'agit de comprendre : Quand ? Comment ? Quoi réguler ? Actuellement, la tendance est plutôt en faveur de la linéarité de l'activité, en distinguant plusieurs étapes dans l'autorégulation, dont trois en particulier :

- Phase 1) *préparatoire* : entrée dans l'action (planification)

Cette étape consiste, comme son nom l'indique, à se préparer à entrer dans l'action en activant ses représentations, connaissances et croyances motivationnelles concernant la tâche (Boekaerts, 1999 ; Cosnefroy, 2011). Ces représentations peuvent concerner la tâche à effectuer et son contexte (règles tacites ou explicites, attentes de l'enseignant, critères de notation, contraintes ou ressources : temps imparti, aide disponible.), des savoirs disciplinaires et métacognitifs, ou encore des croyances motivationnelles (Sentiment d'Efficacité Personnelle, schémas de soi, buts à long terme, valeur accordée à la tâche, intérêt). Il s'agit de se fixer un but et de planifier la manière de l'atteindre par l'utilisation des connaissances et stratégies appropriées. L'individu formule ainsi une intention d'apprendre (Boekaerts, 1999 ; Boekaerts

& Corno, 2005) et définit un but spécifique à atteindre. Cette définition du but visé va notamment soutenir l'effort et précéder l'investissement personnel. La phase préparatoire est une phase d'anticipation, parfois appelée pré décisionnelle (Famose & Margnes, 2016). Sans elle, rien n'est possible.

- Phase 2) *engagement* dans l'activité et contrôle de l'action (monitoring)

Durant cette phase, parfois dite de réalisation ou de contrôle volitionnel (Famose & Margnes, 2016), il s'agit de mettre en œuvre les stratégies d'autorégulation (stratégies cognitives, d'apprentissage, métacognitives, de contrôle de l'action et de l'effort) afin d'atteindre le but visé. L'apprenant initie et exécute les actions qui conduisent à l'atteinte du but visé, par le déploiement de stratégies. Cette phase implique aussi une régulation de l'effort, et affecte par là-même la concentration de l'apprenant et la réalisation de l'activité. Elle suppose d'être à l'écoute des modifications ou perturbations qui peuvent apparaître en cours d'exécution d'une tâche. Par conséquent, elle implique de surveiller son activité ainsi que l'environnement, pendant la réalisation de la tâche. Aussi cette phase nécessite de pouvoir s'auto-observer.

En effet, le contrôle de l'action représenté par des changements ou ajustements du processus en cours via une stratégie n'est possible que grâce à une auto-observation préalable. « Le contrôle, qui nécessite de puiser dans le répertoire de stratégies disponibles, est le bout d'une chaîne commençant par l'observation de soi » (Cosnefroy, 2011, p. 132). Des rétroactions sont ainsi possibles, traduisant l'aspect dynamique du processus d'autorégulation. La présentation de cette deuxième phase du processus permet de souligner l'importance des stratégies, quelles qu'elles soient. Elles sont indispensables pour pouvoir s'autoréguler, ce qui suggère qu'une meilleure connaissance de ces stratégies peut contribuer à soutenir le développement des compétences d'autorégulation (Cosnefroy, 2011).

- Phase 3) *évaluation* de l'activité (restructuration)

Cette dernière étape vise une forme d'autoréflexion et d'auto réaction face à la situation vécue. Il s'agit de faire le point par rapport à l'étape 1, en particulier le plan d'action et le but visé, par un processus d'autoévaluation et de recherche des causes des résultats obtenus, qu'ils soient positifs ou non. Elle permet une restructuration des connaissances, en fonction des types d'attributions utilisées pour déterminer si le résultat est une réussite ou un échec. Elle influence donc la perception des compétences et peut conduire à une modification, parfois profonde, des croyances métacognitives qui vont augmenter ou diminuer le Sentiment d'Efficacité

Personnelle. Ainsi, cette dernière phase influence en retour l'anticipation ultérieure (phase 1 du prochain cycle d'apprentissage), et incite à fournir des efforts pour apprendre, voire parfois à abandonner.

On peut envisager cette phase comme une phase qui renforce la prise de conscience de ses forces et faiblesses face à une tâche. Nous venons de présenter les trois principales étapes de l'autorégulation de l'apprentissage actuellement admises : une phase préparatoire de planification avant de s'engager dans l'activité, une phase d'engagement et de monitoring pendant la réalisation de celle-ci, et une phase d'évaluation une fois l'activité réalisée. Cependant, il convient de préciser que certains auteurs comme Pintrich (2000) ou Winne (2018) insistent sur le fait que ces phases ne sont pas hiérarchiquement ou linéairement structurées. Planification, monitoring et évaluation peuvent survenir simultanément de manière dynamique, en fonction de l'avancée dans la tâche et des feedbacks internes ou externes fournis par le monitoring. La planification et les buts visés initialement, tout comme les stratégies mobilisées, peuvent ainsi être modifiés à tout moment pour s'adapter à la situation, qui n'est donc pas figée.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Dans cette partie de la recherche, il s'agit de procéder à la définition ou ressenti des différents écrits à partir des modalités pouvant faciliter la compréhension du thème. Ainsi, l'extrême importance de permettre aux élèves le développement de la citoyenneté et du vivre ensemble d'apprendre à effectuer des transferts d'apprentissages est à démontrer. Pour ce faire, on a procédé à une analyse thématique parce qu'il est question de l'étude d'un thème. Dans cette partie, il a été prévu des contributions sur trois (03) axes que sont : le modelage, le potentiel symbolique et le processus autorégulateur.

2.2.1. L'attention de l'apprenant

2.2.1.1. Une stratégie d'apprentissage visant à faciliter l'acquisition de compétences citoyennes

Selon Gagnon et Vaillancourt (2016) le modelage, ou apprentissage par l'intermédiaire de l'observation d'autrui, n'est pas une stratégie exclusive à l'apprentissage. Pour apprendre un comportement à partir de l'observation d'un modèle est de porter attention à ce modèle, puisque ceci permet d'extraire l'information pertinente et d'établir un ordre d'importance entre les différents éléments. Depuis toujours, l'acquisition de compétences motrices à l'instrument s'effectue traditionnellement par observation et mimétisme du maître. L'apprentissage par

observation n'est pas une idée nouvelle. Depuis toujours, l'apprentissage instrumental se réalise en grande partie par observation et imitation du maître.

L'apprentissage par modelage consiste en un apprentissage par l'intermédiaire de l'observation du comportement d'autrui. C'est d'ailleurs par cette voie que l'être humain ou l'animal apprennent la plupart des nouveaux comportements moteurs puisqu'il s'agit d'une manière des plus naturelles et fondamentales d'apprendre. En éducation à la citoyenneté et à la morale, le modelage est d'un grand intérêt puisqu'il permet de faciliter l'acquisition de compétences citoyenne. En plus de contribuer à accélérer l'apprentissage de la technique comportementale, le modelage aide à acquérir une gestuelle plus sécuritaire, dans une perspective de prévention de la paix et le développement des attitudes citoyennes.

Afin de tirer pleinement profit de cet incontournable processus d'apprentissage, Gagnon et Vaillancourt (2016) se proposent d'en présenter les principales caractéristiques pouvant s'appliquer à l'apprentissage de compétences citoyennes auprès des jeunes apprenants. Certains modèles présentent des caractéristiques plus attractives que d'autres et stimulent naturellement la vigilance de l'apprenant. Parmi ces caractéristiques, la compétence figure au premier ordre. Par ailleurs, le modèle devrait partager des caractéristiques communes avec l'observateur, sans quoi il risque d'être ignoré.

Un jeune apprenant en situation d'enseignement-apprentissage d'éducation à la citoyenneté et à la morale pourrait démontrer peu d'intérêt à observer un enseignant de calibre professionnel, mais pourrait porter une attention soutenue à examiner un pair d'un âge et d'une capacité similaires aux siens. La valeur affective du modèle serait donc un facteur significatif à prendre en considération. Les caractéristiques du modèle auraient non seulement un impact sur l'attention de l'apprenant, mais également sur sa motivation et son sentiment d'efficacité personnelle. La motivation et le sentiment de confiance en ses propres capacités augmenteraient grandement chez l'apprenant lorsqu'un individu comparable démontrerait qu'il peut accomplir la tâche en question.

2.2.1.2. Une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite

La technique d'apprentissage basée sur l'attention est une technique pédagogique pendant laquelle un enseignant met en œuvre, devant des élèves qui l'observent, un acte, une démarche, un processus ou une stratégie d'apprentissage tout en verbalisant à voix haute sa réflexion dans le but que ces derniers se l'approprient et le réinvestissent (Gauthier, Bissonnette

et Richard, 2013). L'attention permet aux élèves d'obtenir des réponses à des questions comme « Comment dois-je m'y prendre ? » ou « À quoi dois-je penser pendant que je fais cette action ? » et par conséquent être concentrer. Pour parler de la technique pédagogique. Le terme à privilégier serait donc celui de modelage. Dans cette logique, le verbe à employer lorsque l'enseignant réalise cette action doit être de même famille lexicale que modelage, ce qui conduit à privilégier le verbe modeler.

L'enseignant en action est donc en train de modeler une stratégie d'apprentissage, et non de modéliser. Comme l'illustre la définition présentée ci-haut, le modelage sert à enseigner à l'élève ce que l'on peut appeler communément un savoir-faire, peu importe sa nature. Ce savoir-faire que l'enseignant expose devant ses élèves est enrichi par sa réflexion qu'il livre en simultané : les questions qu'il a, les hésitations qu'il vit, les choix qu'il fait, etc. L'élève qui l'observe a donc accès à la fois à l'action en direct (ce qu'il voit) et à la pensée dans l'action (ce qu'il entend sur l'action). En enseignement moral, l'enseignant exprime ses émotions, ses sentiments, ses réactions, sans blesser les apprenants. Ce qui les permet de modifier leur attitude vis à des uns et les autres.

Lorsque vient le moment de captiver l'attention des apprenants en classe, il faut prendre le temps de bien expliquer aux élèves l'objectif pédagogique et de leur préciser ce qu'ils doivent faire pendant le processus, les rendre autonome, questionner leurs représentations. Rappelons que les élèves sont en observation lors du modelage de l'enseignant. Une intention d'écoute peut leur être proposée afin de guider leur observation. Si cela est possible, le modelage peut être filmé afin de permettre aux élèves de l'écouter à nouveau si le besoin est. Si cela n'est pas possible, l'enseignant peut toujours reprendre le modelage autant de fois qu'il croit que cela est pertinent.

En bref, l'attention comme première caractéristique du modelage et comme technique pédagogique est donc plus qu'une exposition d'une liste d'étapes à suivre par l'enseignant : il place l'enseignant en position d'acteur pensant et l'élève en position d'observateur apprenant. Il faut retenir que le modelage sert à faire apprendre aux élèves un savoir-faire qu'ils pourront, nous le souhaitons vivement, réinvestir lorsqu'une situation le demandera. Choisir de captiver l'attention des apprenants dès le processus n'est pas une économie de temps : cela demande de la planification et de l'éloquence.

2.2.2. Le potentiel symbolique

2.2.2.1. Le potentiel : enjeux et logique d'un concept

Dans le champ scolaire spécialement selon Le Du (2009), les limitations, réelles ou supposées, du potentiel de tel ou tel élève sont souvent mentionnées, parfois de manière euphémisée, parfois de manière brutale comme par exemple : élève limité, peu doué, bourrin avec lequel on ne fera jamais un cheval de course, petite cylindrée, etc. à cet effet, il met en exergue un éventail de mythes éducatifs. Le premier de ces mythes est celui de la fixité du potentiel. Il consiste dans le fait de penser que le potentiel de l'élève, par exemple, n'est rien d'autre qu'un ensemble de traits fixes et permanents. Ce mythe n'est pas sans ressembler à celui du don. Lorsqu'on souscrit à ce dernier, on incline à affirmer que certains élèves sont « doués » et pas d'autres, ce qui revient à inscrire dans la nature l'infériorité de certains dans un domaine déterminé et la supériorité de quelques autres.

Les lacunes de l'élève apparaissent alors comme des déficiences permanentes. À côté du mythe de la fixité, il convient de rappeler l'importance de celui de l'harmonie au sein des potentiels. Qui souscrit à ce mythe réduit l'action éducative au simple fait d'identifier les potentiels et de les actualiser tous de la façon la plus économique qui soit, sans qu'intervienne du coup aucune considération de choix, d'évaluation ou de priorité. Le second mythe ci-dessus s'accorde parfaitement avec le troisième, celui de la valeur intrinsèque de tous les potentiels. En effet, il suffit de réfléchir un peu pour se rendre compte que certains potentiels méritent plutôt d'être inhibés (voire éradiqués) que réalisés. Mais, précisément, faire le départ entre les potentiels qui méritent d'être développés et les autres réclames de l'éducateur qu'il adopte une attitude morale, différente de la logique de la pure stimulation, laquelle ne fait jamais intervenir des normes indépendantes dans le développement des potentiels.

2.2.2.2. Potentiel comme capacité à devenir

Selon Le Du (2009), quelqu'un peut être meilleur au tir au fusil qu'un autre. On peut donc dire qu'aujourd'hui le tireur A a une plus grande capacité que le tireur B. Cela se voit en particulier au fait que, dans des circonstances extérieures identiques, et en accomplissant le même effort, A atteint la cible avec une plus grande fréquence que B. La notion de « *capability* », dont il s'agit ici, permet d'effectuer des prédictions conditionnelles : sachant que A est bon tireur, on est en mesure de prévoir que s'il décide d'accomplir l'effort demandé, il atteindra la cible. Ici, il n'est pas question de la simple possibilité, au sens introduit plus haut. L'énoncé de

cette dernière établit seulement que rien ne rend nécessaire que l'intéressé ne réussisse pas son tir, mais ne garantit en rien sa réussite ou, simplement, la vraisemblance de celle-ci.

Si maintenant on applique ce concept de « capability », par exemple pour dire qu'un élève a la capacité de devenir un bon citoyen, on prédit par là qu'il le deviendra s'il le décide et consent des efforts pour y parvenir. Le point sur lequel porte le pronostic est donc différent de celui sur lequel il porte dans le cas des “propensions”, dont nous parlerons dans un instant (disons simplement que, dans le cas de ces dernières, si A est incliné à faire telle ou telle chose, alors, si les conditions sont réunies, A fera la chose en question). Dans le cas présent, en revanche, on n'attribue aucune inclination à A, mais on dit qu'il est apte à acquérir telle ou telle caractéristique (par exemple : devenir un grand violoniste), que par ailleurs cette acquisition le tente ou non. Par conséquent, à partir du moment où le raisonnement conditionnel ne fait intervenir, parmi les conditions, que la seule initiative du sujet, cela signifie que la réalisation des autres conditions (institutionnelles, par exemple) est tenue pour acquise, ou, en tout cas, n'est pas en question.

Dire que X a la capacité de devenir athlète signifie souvent qu'en raison même de celle-ci, de ce qu'elle peut avoir de patent, il trouvera l'aide extérieure requise pour réaliser cette capacité, pour peu qu'il prenne la décision de la développer. À l'heure où chaque individu est invité à réaliser pleinement son “potentiel”, l'auteur propose une analyse critique de cette notion, en la comparant ou l'opposant à celles de compétence, de capacité, de tendance ou de puissance. Le Du (2009) relève trois mythes à propos du « potentiel »: la fixité, l'harmonie et la valeur intrinsèque de chaque individu. D'où, sur le plan éducatif, cette illusion que chaque individu posséderait un potentiel infini de développement et de connaissance que l'éducateur n'aurait qu'à éveiller, ou le sujet à reconnaître et déployer.

2.2.3. Processus autorégulateur

2.2.3.1. L'autorégulation de l'apprentissage et la promotion de la pluralité dans le développement professionnel des enseignants

Selon Butler (2005) les enseignants d'aujourd'hui sont forcés de s'engager de plus en plus dans un apprentissage à vie, pour répondre aux attentes générales, se tenir à jour en ce qui a trait aux écrits professionnels et ancrer leur pratique dans la recherche. Ils devraient aussi répondre aux innovations pédagogiques provenant de théories en évolution (à propos de l'apprentissage), respecter les valeurs sociétales (par exemple, des demandes visant à inclure

les élèves en difficultés dans les classes d'enseignement régulier), et recourir à de nouvelles ressources. A cet effet, la compréhension de l'apprentissage des enseignants requiert de mettre en lien les perspectives mettant l'accent sur l'individu et celles centrées sur la pratique sociale, mais sans minimiser leur contribution respective.

Plusieurs implications pour le développement professionnel des enseignants peuvent être tirées de cette discussion initiale. L'une d'elles est que soutenir des changements signifiants de l'enseignement requiert de consacrer une attention à la façon dont les enseignants construisent des connaissances et croyances qui sous-tendent leur prise de décision in situ. Deuxièmement, les changements qu'apportent des enseignants à leur pratique vont demander des occasions pour réfléchir et pour trouver des liens entre la théorie et la pratique, peu importe le point de départ. Une troisième implication est que le développement professionnel doit, d'une quelconque façon, être connecté à la pratique authentique à laquelle la théorie doit être reliée.

Une quatrième implication est que la compréhension du développement professionnel des enseignants requiert la compréhension de la façon dont les processus de changement de la pratique et des connaissances théoriques se soutiennent mutuellement. Finalement, comprendre l'apprentissage des enseignants dans un contexte de pluralité et de collaboration requiert d'expliquer la façon dont les processus d'apprentissage individuels et collectifs coopèrent. En résumé, il s'agit à travers ce modèle de développement professionnel, de réussir à engager les enseignantes dans une réflexion sur leur pratique. Ce qui permettra de promouvoir des changements « en profondeur » dans l'enseignement, changements ancrés dans les connaissances théoriques des enseignants, plutôt que dans la maîtrise de routines spécifiques.

2.2.3.2. Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage

Cosnefroy et Jézégou (2013) pensent que réussir en apprentissage implique non seulement la maîtrise de connaissances mais également la capacité à s'autoréguler efficacement. Le concept d'apprentissage autorégulé désigne les processus par lesquels l'apprenant active, soutient ou module des cognitions, des affects et des conduites pour agir sur l'apprentissage en cours et le contrôler. Ces processus témoignent de la participation active de l'apprenant pour atteindre les buts qu'il s'est fixés. Ils sont à l'œuvre aussi bien dans des apprentissages individuels que dans des apprentissages en groupe. Car jusqu'à présent, pour eux, la recherche sur l'apprentissage autorégulé s'est peu intéressée aux spécificités de l'autorégulation en groupe. Ce qui leur permet de mettre en exergue quatre variables influençant les processus

d'autorégulation : le calibrage des buts ; le sentiment d'efficacité collective ; l'expression et la régulation des désaccords, et l'interaction entre les niveaux groupal et individuel.

Un calibrage optimum des buts suppose de prendre en compte plusieurs facteurs identifiés. Un but doit être spécifique, laisser planer une ambiguïté sur le résultat à atteindre, ce qui peut conduire à considérer comme acceptable un large éventail de performances. Il doit soutenir davantage la motivation, susciter plus d'efforts qu'un but facile. Les buts ainsi calibrés permettent de canaliser l'attention vers des activités pertinentes pour atteindre les buts fixés et, de ce fait, aident l'apprenant à distinguer les conduites prioritaires des conduites parasites sources de distraction.

Le sentiment d'efficacité personnelle exerce une influence significative sur l'effort déployé au travail, la persistance, la capacité à surmonter les obstacles et à ne pas se laisser décourager. De toutes les variables motivationnelles, il est certainement le prédicteur le plus consistant des résultats scolaires ou universitaires. Encore appelée efficacité collective, sentiment d'efficacité personnelle est définie comme étant « *une croyance partagée par les membres du groupe dans leur capacité à collaborer pour organiser et exécuter les actions requises pour atteindre un résultat désiré* » (Cosnefroy et Jézégou (2013, p.3).

La discussion entre les membres d'un groupe génère inévitablement des désaccords dont l'impact a été examiné dans plusieurs travaux francophones relevant du conflit sociocognitif. Ce qui laisse transparaître deux modes de régulations : une régulation dite épistémique, centrée sur la compréhension du problème, et une régulation relationnelle, ou compétitive, dont le but est défensif. Pour l'interaction entre les niveaux groupal et individuel la régulation de l'apprentissage est socialement partagée car, d'une part, les buts sont coconstruits et, d'autre part, l'efficacité collective émerge des interactions entre les membres du groupe. On peut ajouter qu'en groupe les processus métacognitifs de surveillance des activités en cours (ce qu'on appelle le monitoring) sont partagés par les membres du groupe. Cependant, comprendre la dynamique en jeu dans des apprentissages de groupe tels que l'apprentissage par projet requiert de se situer simultanément à deux niveaux, l'individu et le groupe.

Les processus cognitifs et métacognitifs, en l'occurrence l'ensemble des opérations liées à la définition et à la hiérarchisation des buts, jouent un rôle prépondérant dans la genèse de l'efficacité collective. Leur effet sur la performance s'exerce indirectement, via le sentiment d'efficacité collective qu'ils contribuent à soutenir et qui, seul, produit un impact positif sur la

note globale. Leur importance est également attestée par la fonction qui leur est conférée pour surmonter les moments de doute et de découragement où l'une des stratégies les plus utilisées consiste à réévaluer les objectifs et les priorités. Si les buts ont intérêt à être correctement calibrés au début du travail, ils n'en sont pas pour autant définitivement figés. Une autorégulation réussie ne consiste donc pas à atteindre coûte que coûte les buts fixés initialement, fussent-ils correctement calibrés ; elle implique d'être en mesure de les ajuster au fur et à mesure de l'avancement du travail en fonction des résultats produits.

2.2.4. Synthèse générale

En somme, nous avons dans cette partie de la revue de la littérature menée des études sur trois axes : d'abord l'axe sur l'attention de l'apprenant, ensuite sur le potentiel symbolique enfin sur le processus autorégulateur. Du point de vue de l'attention de l'apprenant, il s'agit pour l'enseignant de chercher dès le début du processus des stratégies pour pouvoir captiver son attention. Car un apprenant en situation d'enseignement- apprentissage d'éducation à la citoyenneté et à la morale pourrait démontrer peu d'intérêt pour la discipline.

Pour ce qui est de l'axe sur le potentiel symbolique, l'enseignant devra parvenir à déceler chez l'apprenant ses capacités à atteindre des objectifs qui lui semble impossible d'atteindre quand il est seul, par conséquent le mettre en confiance et lutter contre une éventuelle considération de la supériorité des uns sur les autres. Autrement dit lutter contre l'existence de la capacité des uns à réaliser des tâches plus que les autres. Quant à l'axe sur le processus autorégulateur, il s'agit pour l'enseignant de développer des stratégies pouvant permettre l'implication de l'apprenant. Car l'implication effective requiert la compréhension de la façon dont les processus de changement de la pratique et des connaissances théoriques se soutiennent mutuellement.

2.3. THÉORIES EXPLICATIVES

2.3.1. Apprentissage stratégique

L'apprentissage stratégique trace un bilan descriptif des principaux éléments de connaissances issus des sciences cognitives, qui trouvent, à l'heure actuelle un terrain d'application dans le domaine spécifique de l'enseignement. Dans ce cadre, l'apprentissage est vu selon Tardif (1992) comme un processus actif et constructif de traitement de l'information où la dimension affective joue aussi un grand rôle. L'enseignement est présenté comme

l'ensemble des pratiques pouvant et devant être mises au service de l'élève tout au long de son processus d'apprentissage. C'est par la connaissance des composantes caractéristiques et dynamiques de ce processus que l'enseignant pourra intervenir de façon véritablement stratégique, c'est-à-dire consciemment et délibérément, auprès de l'élève, en vue de maximiser les bénéfices de sa démarche d'apprentissage.

Tel est l'objectif que Tardif (1992) poursuit en présentant et développant, de façon très analytique, les éléments théoriques et pratiques d'un enseignement stratégique. L'apprentissage stratégique met en action les principes d'apprentissage énoncés dans les principes directeurs : L'élève construit son propre savoir dans un apprentissage actif ; l'élève établit continuellement des liens entre ses connaissances antérieures et les nouvelles connaissances ; la situation d'apprentissage amène l'élève à organiser ses connaissances en réseaux (schémas) afin de favoriser l'intégration et la réutilisation pratique de ses connaissances ; le transfert maximal des connaissances chez l'élève tient compte de trois types de connaissances dans l'apprentissage : déclaratives (le quoi ?), procédurales (le comment) et conditionnelles (le quand et pourquoi).

L'élève peut réaliser le plus efficacement possible ses projets de communication et, plus globalement, son projet d'apprentissage grâce à l'acquisition de stratégies cognitives et métacognitives. La motivation de l'élève est au centre des interventions de l'enseignant ou de l'enseignante car c'est un facteur important de réussite. L'évaluation de la performance de l'élève est dans un premier temps formatif, et interactive afin de suivre son cheminement dans son apprentissage et de lui apporter une aide pédagogique immédiate. Cette évaluation formative a pour but de vérifier, périodiquement ou à la fin d'une étape importante, si un ensemble de résultats d'apprentissage doit être renforcé, si on doit faire un retour sur la situation d'apprentissage antérieure ou encore, passer à la prochaine. L'évaluation sommative tient compte des différentes connaissances afin de vérifier si l'élève connaît le contenu (qui ?), sait (comment), (quand) l'utiliser et (pourquoi) l'utiliser.

2.3.2. Socioconstructivisme interactif

Le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui souligne l'importance des interactions sociale et le rôle de la culture dans la création de connaissance. Selon Vygotsky (1997), contrairement au constructivisme qui met l'accent sur les expériences personnelles, le socioconstructivisme met l'accent sur les facteurs sociaux. Elle explique que l'interaction sociale est la clé de la construction de la connaissance. Les points clés de cette théorie est la

suivante : La théorie du socioconstructivisme de Vygotsky décrit l'apprentissage comme un processus social et l'origine de l'intelligence humaine dans la société. L'interaction sociale joue un rôle fondamental dans le développement de la cognition et la connaissance se construit par l'interaction avec les autres.

Il s'agit d'une orientation épistémologique selon laquelle la connaissance est socialement négociée ; comme la théorie du constructivisme, le socioconstructivisme reconnaît que l'apprenant est actif dans la construction de ses propres connaissances. Cependant, la construction des connaissances se produit principalement à la suite d'une interaction sociale. La connaissance se construit à travers un processus de construction et de négociation. Il s'agit d'une approche qui considère la connaissance comme un processus qui se déroule d'abord au niveau interpersonnel, puis qui devient personnel par la suite. La construction de la connaissance a donc lieu dans le contexte socioculturel dans lequel l'individu agit. Dans cette logique, l'interaction et le langage jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage.

Selon Bandura (1985), « À partir de l'observation d'autrui, nous nous faisons une idée sur la façon dont les comportements sont produits. Plus tard, cette information sert de guide pour l'action » Autrement dit, l'apprentissage par modelage c'est apprendre un nouveau comportement en observant un modèle et les conséquences qui en résultent pour celui-ci. Cette théorie est aussi appelée apprentissage par observation ou vicariant. Les enfants apprennent à imiter le comportement qu'ils ont observé chez les adultes. Dans cette expérience, les enfants observent une femme adulte qui viole une poupée gonflable. Ce mode d'apprentissage qui se fait par imitation à partir de l'observation d'un modèle se déroule en quatre phases : Processus attentionnel : Il faut prêter attention au modèle observé. En effet, l'individu se doit d'être attentif au modèle qu'il observe, faute de ne pouvoir reproduire le comportement du modèle. Pour être attentif, il ne doit pas être perturbé dans son observation.

L'individu est non seulement attentif au modèle, mais il fait une sélection, un tri dans les éléments qu'il observe et en extrait ceux qu'il juge importants dans son observation. Cette sélection est influencée par l'expérience passée de l'individu, mais en plus de l'influencer dans sa sélection, cette expérience l'influencera dans l'interprétation qui sera faite. C'est là qu'entre en jeu le processus de rétention. La deuxième phase est celle du processus de rétention. C'est la capacité à retenir les informations observées. Si les individus sont influencés dans leur observation par leur(s) expérience(s) passée(s), ou observation(s) passée(s), ils ne le sont que par celle(s) dont ils se souviennent. Ici intervient alors ce que Bandura nomme le processus

symbolique.

L'individu par des représentations verbales ou imagées va conserver en mémoire le modèle observé. Il s'agira pour l'individu d'effectuer une sorte d'association entre ce qu'il entend et ce qu'il voit. Toutefois, Bandura dit que « la plupart des processus cognitifs qui règlent le comportement sont largement verbaux plutôt que visuels ». La troisième phase est celle du processus de reproduction motrice : Si on a été attentif au modèle et qu'on a bien enregistré les informations que celui-ci nous a envoyé, l'individu est capable de reproduire ce qu'il a observé. La quatrième et la dernière est celle du processus motivationnel : Il faut avoir envie d'imiter le modèle observé. La récompense et la punition jouent aussi un rôle important dans la motivation. Si on voit quelqu'un être récompensé ou puni, on reproduira ou non le comportement du modèle observé.

2.3.3. L'intervention didactique

L'intervention éducative et par conséquent didactique selon Lenoir (2009) repose sur de nombreux facteurs d'origines diverses, externes et internes à l'enseignant, aux élèves comme à la classe et à l'école, influencent les pratiques d'enseignement comme les apprentissages réalisés par les élèves. « Comment enseigner » requiert dès lors de se pencher non sur le degré d'application par des enseignants de quelque méthode que ce soit, mais sur le rapport social en situation, un rapport social d'objectivation qui s'établit entre un enseignant et ses élèves à propos des objets d'apprentissage prévus, quels qu'ils soient, à faire acquérir, c'est-à-dire sur l'ensemble des gestes et des paroles qui instaurent ces interactions de manière à cerner au premier chef leur configuration effective.

De manière à cerner la pratique d'enseignement en tant que rapport social d'objectivation, nous avons eu recours au concept d'intervention éducative plutôt qu'à celui de relation éducative, trop vaste, à celui de pratique, relevant spécifiquement du singulier, ou, encore tout simplement, à celui d'enseignement. L'intervention didactique renvoie, sur le plan empirique, opérationnel et pragmatique, à la caractéristique même de tout métier relationnel. Ainsi que nous l'avons développé ailleurs, le concept d'intervention en éducation est central pour qualifier la fonction enseignante et pour permettre de décrire l'acte d'enseignement. Il renvoie au fait que tout professionnel œuvrant dans le cadre d'un métier relationnel est fondamentalement un intervenant qui agit dans un environnement hautement complexe : « par intervention, on entend, en première approximation, l'idée d'une action, dans le cadre d'un

métier relationnel, qui vient modifier un processus ou un système.

La pratique d'enseignement est singulière, complexe, difficilement accessible, peu étudiée empiriquement et dans sa multi dimensionnalité, peu théorisée également. Nous posons la nécessité d'une appréhension de la multi dimensionnalité de la pratique d'enseignement, car l'auteur aborde le concept d'intervention éducative dans une perspective d'identification des rapports sociaux (et par là éducatifs). Car c'est bien l'action elle-même (les interactions) qui doit être considérée, non ses pôles constitutifs.

L'intervention didactique se situe à la convergence d'un enchevêtrement de dimensions fondées sur des rapports distincts qui peuvent être regroupées en trois perspectives. Une perspective socioéducative est liée à l'évolution du système scolaire et aux réalités sociales et elle inclut les dimensions historiques. Une perspective socioéducative est liée au cadre de référence de l'enseignant, un cadre externe avec la dimension curriculaire. Enfin, une perspective opératoire représente l'actualisation de ce cadre de référence au sein des pratiques d'enseignement, incluant les dimensions didactiques.

2.3.4. Constat théorique

De ce qui précède, il ressort que l'apprentissage stratégique met en exergue les savoirs déclaratifs, le comment, le quand et le pourquoi utiliser ces savoirs. Autrement dit, cette théorie permet de comprendre que l'apprentissage d'un savoir est une situation qui tient compte de l'expérience vécu de l'apprenant et du facilitateur dans le processus d'acquisition d'une connaissance. C'est une situation d'interaction entre l'apprenant et le facilitateur de l'apprentissage. La synthèse théorique a permis de dégager les trois axes ayant donné lieu aux hypothèses de recherche énoncées au chapitre 3 de cette recherche. Il s'agit de la fonction du modelage dans le processus d'apprentissage, du potentiel symbolique et du processus autorégulateur. Ces axes s'opèrent en termes de savoirs déclaratifs, de savoirs procéduraux et des savoirs conditionnels.

Ainsi, ce n'est pas seulement le comportement du modèle qui est appris, mais ce sont les anticipations de récompenses ou de punitions qui ont un impact sur le comportement de l'enfant. Ces attentes de résultats sont véhiculées par le modèle au même titre que son comportement ». A partir de ces quatre (4) phases, apparaît une distinction entre le renforcement direct et le renforcement vicariant. C'est-à-dire une différence entre le renforcement direct d'une personne par son propre comportement et le renforcement observé

chez le modèle par le sujet. Dans le renforcement vicariant les individus profitent de leurs erreurs mais aussi de celles du modèle observé. Si le sujet observé est récompensé ou puni, l'observateur va soit l'imiter soit éviter de reproduire le comportement observé.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Selon Gautier (1997, p.8), la méthodologie est « l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité » ; c'est l'étude du bon usage des méthodes et techniques. Son importance pour toute étude qui se veut scientifique est telle qu'elle a le devoir de présenter les canons techniques d'étude d'un problème de recherche. L'insertion méthodologique de cette recherche consiste à l'analyse de nos hypothèses de recherche. Ainsi, ce chapitre s'articule autour de la présentation des hypothèses de l'étude, du type de l'étude, de la population, de la technique d'échantillonnage et l'échantillon, de la technique et l'instrument de collecte des données, du déroulement de l'enquête et des techniques d'analyse des données recueillies.

3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Au regard de l'analyse théorique, on s'aperçoit que la réussite de l'apprenant dépend des méthodes d'enseignement-apprentissage. Ce qui explique la mise en œuvre de l'autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en contexte d'apprentissage de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Morale. Ainsi le programme de formation en ECM au sous cycle d'observation permettrait le développement de l'esprit critique et imaginaire, l'esprit de jugement ainsi que l'affirmation de soi chez les jeunes apprenants. À cet effet, l'enseignant ou le spécialiste en enseignement d'ECM, en tant que guide dans le processus de développement de la conscience citoyenne et critique a un rôle primordial à jouer dans le contexte scolaire. Cette phase s'intègre dans les activités pédagogiques qui sont en interaction avec le monde du travail ou de la vie quotidienne permettra à l'élève de se connaître, de découvrir son milieu. Ainsi, se présente la problématique de l'autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM qui est une nécessité contemporaine et d'avenir pour les enseignants.

Les enseignantes et les enseignants, en formation ou en exercice, doivent comprendre les enjeux théoriques des réformes qu'a connu et des courants pédagogiques qui les sous-tendent. Cette compréhension s'inscrit dans leur démarche de professionnalisation. Comme le mentionne Raby (2016) la formation théorique et pratique des enseignantes et des enseignants est essentielle au développement de l'autonomie et de la responsabilité professionnelle de l'élève. Une telle formation favorise l'analyse réflexive et la pensée critique. L'apprentissage en

tant que construction d'une professionnalité vise à une maîtrise pratique et à un certain degré de rationalisation du procès de travail.

La promotion de la pluralité et du vivre-ensemble à considérer en ce sens est d'agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions. Les enseignants doivent pouvoir mobiliser leurs savoirs disciplinaires. De plus, ils doivent apprendre à transposer leurs savoirs disciplinaires en savoirs à enseigner. En d'autres mots, en plus de devoir maîtriser les contenus des disciplines, ils doivent être capables de les enseigner en recourant aux approches, aux stratégies, aux exemples, aux outils et au matériel appropriés.

La didactique, telle que définie par de nombreux auteurs, à l'instar Bégin (2008) et de Raby (2016) prend en compte quatre composantes : le sujet qui apprend, l'objet d'apprentissage, le milieu et l'agent. Les modèles d'enseignement constituent un élément indispensable de la composante agent. Ils sont considérés comme des manières d'aider les élèves à apprendre. À cet effet, il est primordial de penser la formation éducative en général et à l'enseignement de l'Éducation à la Citoyenneté et à la Morale en particulier sous le modèle de formation ou l'autorégulation en classe d'ECM dans le contexte mondial actuel. Ce qui met en exergue l'autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM et suppose que l'enseignement-apprentissage se déroule dans un environnement contextuel par l'appropriation des attitudes.

3.2. HYPOTHÈSE DE L'ÉTUDE

3.2.1. Hypothèse générale

Dans le cadre de cette recherche, l'hypothèse générale est formulée de la façon suivante : à travers le modelage, le potentiel symbolique et le processus autorégulateur, l'autorégulation contribue à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble lors du processus enseignement de l'ECM au sous-cycle d'observation.

3.2.2. Définition opératoire des variables de l'étude

Cette recherche a été menée grâce à deux types de variable : une variable indépendante et une variable dépendante. Selon Nana (2016), ces variables sont des éléments dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. Dans le cadre de cette étude, les variables ont été formulées en s'appuyant sur la théorie

socioconstructiviste de Vygotsky (1997) et de l'apprentissage stratégique tardif (1992).

3.2.2.1 Variable indépendante : Autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM

Modalité 1 : Modelage par l'attention

Indicateur 1 : observation réfléchie d'un modèle

Indicateur 2 : Explicite le sens et les finalités de l'apprentissage

Indicateur 3 : Présente les contenus à aborder durant l'apprentissage

Modalité 2 : Potentiel symbolique

Indicateur 1 : Accorde l'importance à la structuration logique de la leçon

Indicateur 2 : Analyser ses propres expériences

Indicateur 3 : Aide les élèves à transférer les connaissances

Modalité 3 : Processus autorégulateur

Indicateur 1 : Aide l'élève à transformer l'information en connaissance

Indicateur 2 : Attentif au lien entre motivation et valeur de la tâche

Indicateur 3 : Suscite l'envie des élèves sur ce qu'ils ont appris

3.2.2.2. La variable dépendante : promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation

Modalité 4 : promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation

Indicateur 1 : Développement intellectuel du niveau des élèves

Indicateur 2 : Développement personnel et social du niveau des élèves

Indicateur 3 : Développement de la communication du niveau des élèves

3.2.3. Hypothèses de recherche

HR 1 : le modelage par l'attention contribue à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation à travers l'observation réfléchie d'un modèle, l'explicitation du sens et la finalité des apprentissages ainsi que les contenus à aborder durant l'apprentissage.

HR 2 : par l'importance accordée à la structuration logique des connaissances, l'analyse critique de ses propres connaissances et l'appui au transfert de connaissances, le potentiel symbolique contribue au développement de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation.

HR 3 : dans la mesure où il aide l'élève à transformer l'information en connaissance, favorise son attention au lien entre motivation et valeur de la tâche et suscite son envi sur ce qu'il a appris, le processus autorégulateur contribue au développement de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation.

3.3. TYPE DE RECHERCHE

Dans le cadre de ce travail de recherche, on se servira de la démarche qualitative comme point d'encrage principal. En effet la recherche qualitative est un type de recherche qui vise la généralisation théorique. C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives, telles que les paroles écrites ou dites et le comportement observatoire des personnes. Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. Elle ne rejette pas les chiffres ni les statistiques mais ne leur accorde tout simplement pas la première place.

Dans la recherche qualitative, on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte (ou dans des situations et des contextes différents), c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles. Pour comprendre les visées scientifiques de la recherche qualitative, il faut remonter au débat qui s'est déroulé entre la sociologie de la causalité et la sociologie compréhensive. Ce débat est né de l'opposition entre la compréhension et l'explication théorisé pour la première fois par Wilhelm Dithley au XIXème siècle Dumez (2011). Mais c'est au début du XXème siècle que la recherche qualitative va prendre ses lettres de noblesse notamment à l'Ecole de Chicago avec les travaux inspirés de l'interactionnisme symbolique de Mead et de Blumer qui stipulent que le comportement humain ne se comprend qu'en relation avec les significations que les personnes attribuent aux choses et à leurs actions.

La recherche qualitative s'inspire des éléments de la sociologie compréhensive avec Weber et Popper et sa visée scientifique est la compréhension des faits qui se déroulent dans la vie des acteurs et le sens que ceux-ci leur attribuent. De ce fait, la recherche qualitative se caractérise par deux choses : elle vise à comprendre comment les actent pensent, agissent et parlent tout en rapport avec un contexte et une situation. Nous avons choisi de nous pencher sur ce type de recherche parce que nous voulons répondre à la question suivante : comment l'opérationnalisation de l'apprentissage par projet rend -elle compte de la performance du niveau des élèves à l'école primaire ?

Pour parvenir à répondre à cette problématique, la recherche qualitative nous aidera

notamment avec l'analyse du discours que les acteurs de l'éducation tiennent. Vu que la recherche qualitative repose sur l'idée selon laquelle l'analyse du discours est son point d'encrage, la recherche a choisi de s'en servir car elle permet aussi de porter une attention particulière sur l'engagement de l'observateur et elle procède à une description pointue de la spécificité de la situation en se fondant sur le plan méthodologique, sur des études de cas comme source de connaissance du fonctionnement psychique qui vise à construire en une structure intelligible des faits psychologiques dont un individu est la source. Ce type de recherche permettant une étude approfondie d'un sujet fondé sur une pratique de la communication langagière, satisfait aux critères de reproductibilité et favorise de nouvelles conceptions théoriques.

3.4. SITE DE L'ÉTUDE

Dans la présente partie, il est question de préciser les choix des sites qui ont permis de répondre à la question principale de recherche. À ce sujet, l'objectif de cette recherche est d'explorer les points de vue des enseignants sur l'impact de l'autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM. Il s'agira pour nous dans cette partie de décrire le ou les site (s) de la recherche à partir de la présentation théorique d'abord et ensuite la présentation physique et géographique. Dans cette perspective, nous avons effectué des descentes sur le terrain particulièrement au lycée de Ngoa-Ekellé (LNE) est de Yaoundé 3^e.

3.4.1. Présentation historique du site de recherche

Il est question ici de faire une présentation exhaustive des ou de l'établissement (s) dans lesquels nous avons mené notre enquête. D'entrée de jeu, nous devons signaler que notre recherche s'est faite dans la région du Centre plus précisément dans la ville de Yaoundé en général et dans l'arrondissement de Yaoundé 3e en particulier. Dans cette perspective, nous avons effectué des descentes au Lycée de Ngoa-Ekellé (LNE).

Dans l'établissement de notre collecte, nous avons eu la possibilité ou l'occasion d'interviewer un cas du haut de son statut (soit fonctionnaire, vacataire, etc.). Nous avons fait les descentes au sein de cet établissement à plusieurs reprises à l'effet de la collecte des données de l'étude. Le terrain de l'étude est Yaoundé, capitale politique du Cameroun qui comprend notre étude ou de collecte précédemment énumérées.

Le choix de l'établissement s'est effectué en fonction des critères d'inclusion et d'exclusion suivants : l'accessibilité, le nombre d'élèves par classe (pas plus de 50), la vacation

unique et la disponibilité des répondants. Il faut toutefois noter que toutes les écoles publiques et privées camerounaises pratiquent la pédagogie par projets. La première sélection a été faite à partir de la base de données des établissements détenue par les chefs de circonscriptions scolaires en utilisant les trois premiers critères énumérés ci-dessus. La dernière sélection est intervenue après que nous ayons eu des rencontres d'explication du projet avec les enseignants des premières écoles sélectionnées et le critère lié à la disponibilité des répondants nous a aidés dans cette tâche.

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

3.4.2. Présentation physique et géographique

Pour le site de l'étude, il s'agit du lycée de Ngoa-Ekellé (LNE). Il est l'un des premiers établissements de l'enseignement secondaire au Cameroun. Il a été créé en 1975. Il a au paravent existé sur le statut de CES (Collège d'enseignement Secondaire) avec 26 salles de classes allant de la 6^{ème} en 3^{ème}. Ce n'est qu'à partir de septembre 2010 suivant le décret N° 2010/2047/PM du 12 /07/2010 décision N° 434/10/MINESEC/CAB du 28/07/2010 portant transformation des établissements scolaires d'enseignement général que l'établissement fut érigé en lycée sous l'égide de Madame BEP Marie Thérèse, premier proviseur du Lycée de Ngoa-Ekellé.

Le passage de CES (Collège d'Enseignement Général) à Lycée a été marqué par la création de nouvelles salles de classes pour les secondes (série C, A4all, et A4 Esp) pour un nombre total de 05 salles de classe. Etablissement public, le Lycée de Ngoa-Ekellé reçoit les camerounais venus d'horizon diverses. Cet établissement repose sur des infrastructures permettant à chaque maillon de la chaîne de bien faire son travail. Il est constitué de deux blocs : le premier comprend les classes de 6^{ème} en 3^e et le second bloc (l'annexe), les classes de secondes jusqu' en Terminales. Le Lycée de Ngoa-Ekellé est situé dans la région du Centre, et plus précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III.

L'entourage de lycée de Ngoa-Ekellé est un atout majeur pour les acteurs du processus enseignement-apprentissage du fait du calme absolu que bénéficient ceux-ci. C'est un établissement d'enseignement secondaire publique francophone à cycle complet (de la classe

de 6^e en Terminal) qui accueille des dizaines d'élèves chaque année. Ses élèves viennent de partout au Cameroun et appartiennent à toutes les classes et couches sociales.

3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE

Selon Fortin et Gagnon (2016), la population est l'ensemble des éléments (personnes, objets, spécimens) qui présentent des caractéristiques communes. Cette recherche s'est adressée à un groupe de personne spécifique : les enseignants de l'éducation de base issus des écoles publiques et privées de la ville de Yaoundé. L'objectif de cette étude est d'examiner la pertinence et ou le processus d'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes destinée à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble lors du processus enseignement de l'ECM au sous-cycle d'observation. Comme population nous avons principalement les enseignants des établissements publics de la ville de Yaoundé, mais aussi éventuellement les apprenants et/ou les autorités du Ministère des enseignements secondaires.

3.5.1. Caractéristique de la population

La population de cette étude est constituée des enseignants d'ECM des lycées et collèges de la ville de Yaoundé 3^{eme} en général et ceux du sous-cycle d'observation en particulier mais aussi des élèves. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de l'ensemble formé des élèves de 6^e et 5^e des établissements de la ville de Yaoundé en général et de Yaoundé 3^e en particuliers mais aussi des enseignants pour avoir leurs impressions par rapport aux pratiques enseignantes et réflexives. Dans la mesure où ces structures accueillent tous individus de sexe confondu étant à la quête du savoir pour se définir en tant qu'individu et pour se construire une identité professionnelle et sociale.

Le choix de ces sites, est tout simplement lié au fait qu'ils remplissent les critères d'accès faciles, d'une orientation adéquate, mais aussi de proximité. De même, le manque de motivation accru des jeunes apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de l'ECM sont autant d'éléments qui invitent à un changement de paradigme pédagogique. Notre choix a été porté sur le sous-cycle d'observation parce que notre étude porte sur l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble lors du processus enseignement de l'ECM au sous-cycle d'observation. Or, le programme d'ECM et son enseignement dans ce cycle offrent une formation réflexive et citoyenne.

Ce qui est possible pour nous en tant que choix dans la mesure où ces structures accueillent tous individus de sexe confondu étant à la quête du savoir pour se définir en tant qu'individu et

pour se construire une identité professionnelle et sociale.

Le choix de ces sites, est tout simplement lié au fait qu'ils remplissent les critères d'accès faciles, d'une orientation adéquate, mais aussi de proximité. De même, le manque de motivation accru des jeunes apprenants vis-à-vis de l'apprentissage sont autant d'éléments qui invitent à un changement de paradigme pédagogique. Notre choix a été porté sur le sous cycle d'observation parce que l'étude porte sur l'apprentissage qui demande aussi que le développement de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble soit possible à partir de l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes. Or, le programme d'enseignement au secondaire offre une formation réflexive et citoyenne théorique et par empilement des connaissances.

3.5.2. Critères de sélection des sujets et des participants

Selon Fonkeng et al (2014) pour satisfaire une curiosité scientifique, il importe de faire recours aux personnes capables de fournir des réponses utiles pour la recherche. Ainsi, cette sélection de participants a été au préalable réfléchi pour aborder l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre- ensemble lors du processus enseignement de l'ECM au sous-cycle d'observation.

Il s'agit donc de répondre à la réalité selon laquelle chaque individu doit avoir une bonne formation de base en vue de sa qualification et son insertion dans la vie active et socioprofessionnelle. De construire son propre savoir en fonction de ce qu'il pense être bon pour lui et pour les autres en temps opportun. La recherche avait donc besoin des cas qui correspondent au phénomène étudié d'où une sélection méticuleuse pour avoir toutes les informations nécessaires, pour mener à bien cette recherche. Cette sélection à obéir à un certain nombre de critères.

Encore appelé « critère d'admissibilité », ces critères de sélection dans cette étude incluent une liste des caractéristiques importantes qui déterminent l'échantillon. Ici, il a été pris en compte toute l'étendue des critères présents dans la population. Pour obtenir notre échantillon, nous avons appliqué les principes de l'exclusion et d'inclusion. Ces principes signifient respectivement que les sujets ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies sont exclus de l'échantillon. Par contre, ceux remplissant les conditions ou critères sont retenus dans la sélection de l'échantillon. Ainsi, ces critères de sélection sont :

- Être élève de soit le lycée ou le collège de la ville de Yaoundé 3 issus du sous-cycle d'observation et régulièrement inscrit ;

- Être enseignant d'ECM PLEG ;
- Être enseignant d'ECM vacataire ;
- Être un enseignant d'ECM et animateur-pédagogique.

Tableau 2 : Population de l'étude

N°	Critère de sélection de la population	L'établissement d'enseignement des enseignants			Total
		Lycée de Ngoa-Ekellé			
		Cas1	Cas 2	Cas 3	
	Sexe	Féminin	Masculin	Féminin	/
1	Être apprenant du sous-cycle d'observation et régulièrement inscrit	01	01	/	02
2	Être enseignant d'ECM PLEG	/	/	01	02
3	Être enseignant d'ECM vacataire ;	/	/	/	/
4	Être un enseignant d'ECM et animateur-pédagogique (AP).	/	/	/	/
Total		01	01	01	04

Le tableau 2 ci-dessus nous renseigne sur les critères de sélection des participants. Il s'agit : du nombre de cas sélectionné (03), du sexe (deux féminins et un masculin), du statut (un enseignant vacataire, un PLEG et un AP). Ce qui nous donne un total des trois participants sur le terrain. Dans les établissements de l'arrondissement de Yaoundé 3^e, nous avons identifié le Lycée de Ngoa-Ekellé. L'obtention de l'échantillon s'est faite à partir de quatre (04) critères bien définis. En bref, pour le deuxième critère qui est : être professeur des lycées d'enseignement général (PLEG) en ECM, nous avons eu un (01) enseignant issus de notre établissement d'étude en l'occurrence le lycée de Ngoa-Ekellé.

Pour le troisième critère : être enseignant d'ECM vacataire, en termes d'effectif, il y'a eu un (01) au lycée de Ngoa-Ekellé. Pour ce qui est du quatrième critère qui est : être un enseignant d'ECM et animateur-pédagogique, nous avons eu un (01) issus du lycée de Ngoa-Ekellé. De tous ces participants, nous en avons maintenu trois (03) cas sur sept (07) prévus au départ. Le tableau sur l'élaboration du portrait des participants donnera un peu plus d'éclairci sur les chiffres finaux que l'on avait en sa disposition.

3.5.3. Recrutement des participants

En recherche qualitative, l'entretien permet de recueillir des informations pouvant nous conduire à comprendre un événement ou un problème vécu par les participants (Fortin, 2010). La présente recherche a donc utilisé l'entretien individuel semi-dirigé comme méthode de collecte de données. L'entretien est l'action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes. L'entretien de recherche est un procédé d'investigation scientifique utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé.

Pour Boutin (2011, p. 25), l'entretien de recherche est « une méthode de collecte d'informations qui se situe dans une relation de face à face entre l'intervieweur et l'interviewé et qui revêt effectivement plusieurs formes ». Ici, l'idée de relation de face à face est capitale dans la définition de ce concept, idée sans laquelle il n'y aurait pas d'entretien. Pour la présente étude, la collecte des données étant réalisée à partir des entretiens semi-dirigés, il nous est loisible ici de procéder ou de présenter : la technique de recrutement et le portrait des participants.

3.5.3.1. Technique de recrutement

Compte tenu des aléas du terrain, la taille définitive de l'échantillon de notre recherche a été déterminée après coup (pour donner suite à la collecte des données), à partir du principe de saturation empirique. En effet, nous nous en tenons aux travaux de Nkoum (2012) repris par Youngoumoun (2020, p.79) dans lesquels il considère que la saturation :

Détermine, en général, la taille de l'échantillon chaque fois qu'on utilise une méthode qualitative. Elle indique que le niveau recherché est atteint : ainsi le chercheur peut mettre fin à sa collecte des données ainsi qu'à leur analyse. Il peut alors supposer qu'il a vu ce qu'il y avait à voir (...) on dit que la saturation est atteinte dès lors que l'investigation de la réalité n'apporte plus rien de nouveau.

La saturation empirique renvoie au fait que le chercheur se rendant compte que les participants ne produisent plus de nouvelles informations, peut considérer que tous les aspects du phénomène observé sont épuisés et par conséquent doit arrêter la collecte de données. Autrement dit, que les investigations de la réalité n'apportent plus rien de nouveau au phénomène que le chercheur tente de mesurer, de décrire ou d'analyser. Dans cette optique, nous nous sommes servis du critère de saturation pour limiter la taille de notre échantillon, ceci dans la mesure où nous nous situons dans un devis de recherche qualitatif.

La variabilité des élèves mais aussi des enseignants et conseillers pédagogiques de divers

établissements et structures faisant partir de notre recherche, entre en droite ligne avec ce qu'ont dit Ghiglione et Matalon (1998). Selon eux, ce qui est important lorsqu'on utilise des méthodes non standardisées, à l'instar des récits de vie et des discours. Ce qui les permet de déclarer : « *c'est de s'assurer de la variété des personnes interrogées, et de vérifier qu'aucune situation importante pour le problème traité n'a été omise lors du choix du sujet* » (p.51).

3.5.3.2. Portrait des participants

Le tableau qui suit présente le portrait des participants en tenant compte du but visé dans cette recherche qui est de savoir si l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble lors du processus enseignement de l'ECM au sous-cycle d'observation.

Tableau 3 : Élaboration portrait des participants

Caractéristiques / Participants	Genre	Classe	Âge	Niveau d'instruction	Spécialisation	Ancienneté	Totaux
Cas 1	Féminin	6 ^e et 5 ^e	41ans	Licence	Enseignant d'ECM	21ans	/
Cas 2	Masculin	6 ^e et 5 ^e	38ans	Maitrise	Enseignant vacataire d'ECM	11ans	/
Cas 3	Féminin	6 ^e et 5 ^e	31ans	Maitrise	Enseignant d'ECM (AP)	13ans	/
Totaux	/						03

L'étude a été menée auprès de trois participants, tous enseignants dans les établissements secondaires publiques et privées scolaires de la ville de Yaoundé en générale et de Yaoundé 3^e en particulier. Comme l'indiquent Philogène et Moscovici (2003) et Jodelet (2003), le problème de la taille de l'échantillon d'une recherche n'est pas crucial, ce qui est important c'est son degré de précision et la rigueur dans le choix des participants. Ce nombre d'enseignants a permis de recueillir des opinions pertinentes sur la question, au vu de leurs expériences professionnelles, du milieu d'implantation des écoles et du leadership des enseignants et d'établissement qui peuvent varier d'un lieu à un autre. Ces enseignants ont été recrutés parmi les enseignants sortis de l'école normale supérieures (ENS), mais aussi des vacataires pour avoir la poupe des différentes conceptions et la façon de faire de chacun du haut de son statut (fonctionnaire, contractuel, vacataires). Car ayant suivi tous une formation académique plus ou moins requise (Licence, Maitrise).

3.6. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

La technique de collecte des données est primordiale dans une recherche de type interprétatif (Gauthier, 2010). La recherche qualitative utilise des formes de collecte de données telles que des entrevues, des observations, plutôt que des mesures quantitatives ou des analyses statistiques. En recherche qualitative, l'entretien permet de recueillir des informations pouvant nous conduire à comprendre un événement ou un problème vécu par les participants (Fortin, 2010). La présente recherche a donc utilisé l'entretien individuel semi-dirigé comme méthode de collecte de données. L'entretien est l'action d'échanger des paroles avec une ou plusieurs personnes.

Rappelons que dans le cadre de cette étude le choix de la méthode est porté sur la qualité. En recherche qualitative, l'entretien de recherche peut être conduit auprès d'un ou de plusieurs répondants et se divise en deux groupes : le premier appelé l'entretien en profondeur, centré ou individuel, est orienté vers les participants rencontrés un à un, et le second, le groupe de discussion ou l'entretien de groupe, est axé sur les groupes de personnes (Boutin, 2011) qui vont répondre aux questions posées par un chercheur.

Dans le cas de la présente étude, le choix a été porté sur l'entretien individuel, car, comme le dit Fortin, « la réalité sociale est multiple et qu'elle se construit à partir des perceptions individuelles susceptibles de changer avec le temps » (2010, p. 25). En effet, chaque enseignant possède une opinion précise de la qualité de l'éducation dans son école, qui peut ne pas être la même pour un autre enseignant exerçant pourtant dans le même palier ou niveau au secondaire. Pour pouvoir effectuer nos travaux de recherche, nous avons utilisé un outil de collecte des données à savoir l'entretien semi-directif (entretien individuel) sous la base d'un guide d'entretien.

3.6.1. Le guide d'entretien

Le choix de la technique de collecte de données s'est porté sur l'entretien semi-dirigé parce que l'objectif de notre étude vise à comprendre les points de vue des enseignants par rapport à l'influence de l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes qui rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble lors du processus enseignement de l'ECM au sous-cycle d'observation.

En effet, le guide d'entretien permet de recueillir des informations importantes pour tester

des hypothèses ou des objectifs de recherche. Il vise deux objectifs, à savoir s'assurer que l'interview se centre sur les questions de la recherche et faciliter l'échange entre l'interviewer et l'interviewé, et comprend une partie introductive à l'entretien, celle liée aux informations du participant et aux critères qui militent pour son inclusion dans l'échantillon, et les questions ou les thématiques à explorer (Nils et Rimé, 2003).

Nous pouvons définir l'entretien avec Aktouf (1997) comme un questionnement oral ou discussion avec un individu et qui porte sur un sujet prédéterminé dont on veut approfondir certains aspects à travers les réponses de la personne interviewée. Lorsqu'on cherche à comprendre la signification que les personnes attribuent à différents phénomènes, l'analyse qualitative semble tout indiquée. Dans la phase de collectes de données, le chercheur, dans un continuels va-et-vient entre la réflexion et l'action, est partie prenante de l'instrument de recueil de données.

Le guide d'entrevue offre une formule ouverte, large, évolutive et souple qui permet une proximité entre les sujets concernés, condition nécessaire à l'émergence de cette quête de sens commune. Le guide d'entrevue favorise deux éléments : le caractère évolutif des données et le contact direct avec les participants. D'une part, le guide d'entrevue peut être construit et reconstruit au fil des entretiens. Il « *témoigne d'autant mieux de la progression de l'analyse qu'il s'est modifié en cours de recherche* » selon Mucchielli (1996, p. 185).

D'autre part, comme l'écrit Daunais (1993), choisir le guide d'entrevue, c'est donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite. Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé le guide d'entretien comme outil de collecte des données sur le terrain, et, cela a été effectif à travers des entretiens individuels avec les enseignants. La méthode des focus-group (groupes focalisés) est une méthode qualitative de recueil des données. Il s'agit d'une technique d'entretien de groupe, un groupe de discussion semi structuré, modéré par un animateur neutre, qui a pour but de collecter des informations sur un nombre limité de questions définies à l'avance. Cette technique d'entretien (focus-group) repose donc sur la dynamique de groupe, elle permet d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion.

Les échanges favorisent l'émergence de connaissances, d'opinions et d'expériences comme une réaction en chaîne grâce à la réunion de personnalités diverses favorisant l'expression et la discussion d'opinions controversées. Le chercheur est comme un explorateur, il peut connaître en partie le sujet mais qui va aussi découvrir des domaines inconnus. La

méthode des focus-group permet par l'expression directe des participants de faire émerger des idées diverses, parfois inattendues pour le chercheur, reflet des valeurs sociales, culturelles et/ou religieuses de chacun.

L'entretien collectif permet de donner plus de poids aux critiques que dans les entretiens individuels. Cette méthode de recueil de données permet d'évaluer par exemple les expériences, les besoins, les attentes, les représentations des participants. Cette méthode permet de saisir toute la complexité psychosociale des problèmes identifiés et elle est particulièrement adaptée dans les situations suivantes :

- Explorer des terrains inconnus ;
- Identifier et approfondir la compréhension d'un problème spécifique et complexe (facteurs difficiles à mesurer objectivement) en explorer pas seulement ce qui se passe mais aussi pourquoi ;
- Fournir un éventail d'idées, d'expériences ou de réactions personnelles ;
- Identifier des attentes, des besoins et des solutions adéquates d'une certaine population à un problème spécifique, permettant ainsi de trouver des pistes pour améliorer la qualité du processus enseignement-apprentissage. Le guide d'entretien que l'on a élaboré dispose d'un large éventail des thèmes, sous-thèmes et indicateurs étudiés sur le terrain.

3.6.1.1. Etape de construction du guide

L'élaboration du guide d'entretien qualitatif individuel et ou du focus group permet de définir précisément le déroulement de la séance. Il est reproductible entre chaque séance et permet d'articuler de façon organisée les différentes questions du débat tout en respectant le temps imparti. Il peut être adapté à l'intérieur de chaque entretien et au fur et à mesure du déroulement de l'étude si besoin. Il s'agit d'initier des thèmes sur lesquels le chercheur va discuter avec le ou les consultants (interviewé). Avant de formuler précisément les thèmes à aborder, il faut consulter de la documentation, des travaux antérieurs ou des rapports d'études qui comportent peut-être déjà de nombreuses informations et le type de questions à poser.

Il est important de définir de manière claire les objectifs et ce que l'on cherche à savoir : le guide d'entretien est un canevas des grands thèmes que l'on veut aborder et est préparé à l'avance pour faciliter la production des réponses. Il est préférable que les questions suivent une

logique : du plus général au moins général, des expériences et idées du groupe à celle de chacun (dans l'idéal, il faut chercher à détailler un cas particulier s'il est intéressant pour pouvoir l'exploiter en étude de cas lors de l'analyse).

Les dernières questions peuvent être assez dirigées par rapport à des réactions ou à des idées, de sorte que ces questions ne soient pas forcément les mêmes en fonction des groupes enquêtés. Il est important d'essayer de poursuivre des thèmes quand ceux-ci débouchent sur des suggestions ou des issues concrètes déjà proposées par la population. Le contenu doit être assez souple pour permettre à la discussion de se dérouler au rythme des participants mais suffisamment structuré pour maintenir la conversation près du thème à étudier.

Le guide d'entretien doit comporter au maximum un (01) à deux (02) questions car on ne doit pas perdre de vue que les réactions des participants vont contribuer à susciter d'autres relances, à creuser un thème, etc. La liste des questions ne doit être qu'un support avec la possibilité d'y déroger si l'information donnée par les participants est plus intéressante. Les questions fermées ne sont pas appropriées pour ce type d'étude car elles ne stimulent pas la discussion. Les questions pourquoi et comment peuvent être intéressantes à condition de savoir que les discours ne correspondent pas forcément aux actes. Cependant, les réponses donneront une idée de la norme, de ce qu'il convient de faire.

3.6.1. 2.. Présentation du guide d'entretien

Le guide d'entretien a été fait dans le but de recueillir des données ou des informations de l'interviewé. Ces informations nous ont permis de mieux cerner notre problème, d'expliquer les causes du manque de transfert des connaissances historique des jeunes apprenants et de vérifier nos hypothèses sur la base de la théorie socioconstructiviste de Bandura (2004). Il met en exergue une théorie socioconstructiviste basée sur l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle. Pour mener ces entretiens, nous sommes partis d'une grande question afin de laisser la latitude aux interviewés de s'étendre sur la question dans leurs réponses.

Durant les entretiens, nous avons à chaque fois procédé aux questions de contrôle et de relance. Cependant, avant la phase d'échange proprement dite, nous avons eu à préciser les paramètres dudit entretien à l'interviewé, à savoir, l'objectif de l'entretien, le choix de l'interviewé, la possibilité d'enregistrement, le thème de l'entretien. Cette procédure visait à obtenir le consentement de l'interviewé sur tous les points. Nous avons principalement utilisé le guide d'entretien pour la collecte des données. Ces thèmes et sous-thèmes sont les suivants :

THÈME 1 : Modelage par l'attention

Sous-thème 1 : observation réfléchie d'un modèle

Sous-thème 2 : Explicite le sens et les finalités de l'apprentissage

Sous-thème 3 : Présente les contenus à aborder durant l'apprentissage

THÈME 2 : Potentiel symbolique

Sous-thème 1 : Accorde l'importance à la structuration logique de la leçon

Sous-thème 2 : Analyser ses propres expériences

Sous-thème 3 : Aide les élèves à transférer les connaissances

THÈME 3 : Processus autorégulateur

Sous-thème 1 : Aide l'élève à transformer l'information en connaissance

Sous-thème 2 : Attentif au lien entre motivation et valeur de la tâche

Sous-thème 3 : Suscite l'envi des élèves sur ce qu'ils ont appris

THÈME 4 : promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation

Sous-thème 1 : Développement intellectuel du niveau des élèves **Sous-thème 2** : Développement personnel et social du niveau des élèves **Sous-thème 3** : Développement de la communication du niveau des élèves

3.6.2. Cadre des entretiens

Selon Paillé (1991), « les appellations des types d'entrevues sont choisies selon le caractère plus ou moins directif ou structuré recherché et non selon la qualité des données recueillies ». À ce sujet, il existe trois types d'entrevue en sciences sociales : l'entrevue en profondeur, l'entrevue directive et l'entrevue semi directive. Selon cet auteur, l'entrevue directive ressemble à un questionnaire administré personnellement. Ainsi, ce type d'entrevue est souvent exclu des recherches qualitatives. L'entrevue en profondeur et l'entrevue semi directive demeurent les plus utilisées.

L'appellation de l'entrevue en profondeur sous-entend que les autres types d'entrevue ne se conjuguent pas avec le concept de la profondeur et que seul ce type d'entrevue est garant d'une dite profondeur. Une entrevue en profondeur signifie une entrevue non-directive et non-structurée. De ce fait, sans aucunement intervenir, le chercheur laisse la personne interviewée pleinement libre de son compte rendu sur le thème attendu. Les perceptions des individus peuvent également évoluer selon le temps et l'espace à la suite des améliorations ou des aggravations que la situation initiale peut subir. Dès lors, explorer les opinions des enseignants sur les effets de l'approche par compétences sur la qualité de l'éducation dans les écoles primaires étudiées justifie l'utilisation de l'entretien individuel.

L'entretien individuel semi-dirigé est réalisé à partir des questions qui ont servi de guide à l'entretien et qui ont été posées non pas dans un ordre strict, mais en fonction des interactions avec l'interviewé. L'entretien a permis aux enseignants interrogés de parler librement. Les opinions recherchées ici n'étant pas connues au départ, il s'est agi d'explorer progressivement le sujet à l'étude en approchant les personnes « significatives » (Jodelet, 2003, p.151). Ce qui lui permet de souligner :

Cette progression implique d'analyser les données, au fur et à mesure de leur obtention et d'engager de nouvelles explorations jusqu'à ce que tous les aspects du problème étudié soient couverts. Le principe de saturation est ici pertinent : on procède au recueil des données jusqu'à ce que les informations soient redondantes.

L'entrevue semi-directive permet de connaître les perceptions des personnes interrogées sur un thème bien précis sans accumuler une panoplie d'informations parfois disparates comme lors des entrevues en profondeur. L'entrevue semi-directive, la plus utilisée en recherche qualitative, exige une préparation minutieuse du guide d'entrevue. Après cette mise en garde du cadre des entretiens, nous allons par la suite montrer comment se sont déroulés les entretiens.

3.6.2.1. Déroulement des entretiens

À la suite de la validation de l'outil de recherche (guide d'entretien) par mon encadreur, la collecte des données à proprement parler s'est déroulée du 29 avril au 10 mai 2022 au sein de l'établissement préalablement choisie de la ville de Yaoundé, arrondissement de Yaoundé 3^e (Lycée de Ngoa-Ekellé). Le déroulement de la collecte des données ici peut être divisé en trois grands moments : (1) la rencontre avec chaque enseignant non seulement pour avoir l'onction d'échanger avec lui mais aussi d'échanger avec ses apprenants puisque faisant partir de notre public cible, (2) la passation du guide d'entretien et (3) finalement la passation de l'entrevue.

Chaque collecte de données débutait par une rencontre préalable avec chaque enseignant. Cette rencontre a pour but d'expliquer les raisons de la recherche et la procédure suivie. C'est à ce moment que l'enseignant prend connaissance du contenu des entrevues. Elle sert également à mettre au clair toutes les interrogations que l'enseignant pourrait avoir envers la recherche. Une fois le cadre de la recherche ou l'entretien trouvé, l'interviewé est appelé à compléter la première étape de la recherche : répondre au questionnaire d'enquête. L'entrevue se compose de deux sections : la première concerne les données sociodémographiques des participants (établissement, sexe, âge, classe) et la seconde présente l'un des trois protocoles de recherche.

Avant de procéder avec le questionnaire, l'intervieweur explique aux élèves sélectionnés les détails de leur participation. Si le cas viendrait désister, l'entretien s'arrête. Puis, l'entretien est remis à une date ultérieure si le Cas en avait convenance. Au cas où l'entretien aurait lieu, l'on se rassure que les termes du contrat soient respectés et l'on se sépare tout en se fixant un nouveau rendez-vous. Quelques jours après cette première visite, le chercheur retourne à l'école visitée précédemment pour poursuivre la collecte de données. Afin d'assurer une cohérence entre les étapes, le même chercheur s'occupe de faire passer l'entrevue.

Il est important que le laps de temps soit court entre la visite initiale et la seconde visite, quelques jours tout au plus, pour s'assurer que l'expérience est encore fraîche dans la mémoire des participants. Cette seconde visite est constituée d'une entrevue d'une quarantaine de minutes effectuée en groupe de sept, c'est-à-dire que les sept élèves ayant répondu au même protocole lors de la première rencontre réalisent l'entrevue ensemble. Le choix de procéder en groupe s'explique par l'importance que nous accordons au dialogue dans la construction des savoirs.

L'entrevue, enregistrée sous format audio, débute par un court rappel de la thématique du protocole et par une synthèse des réponses données précédemment par le cas. On se rassure ainsi que les participants aient bien en mémoire le sujet à l'étude. Une fois la phase de rappel terminée, l'intervieweur introduit un conflit cognitif en questionnant les élèves sur leurs préconceptions de sorte à leur faire prendre conscience des problèmes qui y sont reliés. Cette seconde étape avait pris 30 à 35 minutes. Lorsque l'entrevue prend fin, l'intervieweur n'a plus qu'à remercier les participants de l'entretien et s'assurer de leur retour.

Le rôle du modérateur étant de faciliter la discussion et de la stimuler, plusieurs points entrent en jeu ici : nous avons commencé par introduire le sujet, se présenter et encourager les participants à se présenter ; ensuite nous avons précisé le caractère confidentiel de ces

discussions question de mettre les participants en confiance. D'autre part, nous avons demandé la permission d'enregistrer les entretiens.

Il est important de préciser que nous avons présenté dès le départ les objectifs de cette discussion avec les termes suivant : on vous sollicite pour comprendre vos besoins réels, votre point de vue sur telle action... et de présenter quel genre d'information on recherche, à quoi et comment cette information va nous servir. Pour suivre le guide d'entretien préparé à l'avance, on commence par des questions ouvertes simples pour introduire la discussion et mettre les participants à l'aise.

Une façon d'entamer facilement la discussion consiste tout simplement à faire savoir aux interlocuteurs que l'on s'intéresse à telle situation et leur demander s'ils en connaissent. Parler d'un cas est un bon point de départ pour les discussions. Pour faire démarrer une discussion, on peut aussi partir d'une astuce qui consiste à parler sur ce même thème du point de vue d'un autre groupe, ou d'une autre société (les autres personnes interrogées estiment que. Qu'en pensez-vous ?). On poursuit avec des questions ouvertes plus approfondies pour enrichir le débat et encourager des commentaires libres.

Les questions sous forme d'hypothèse concernant le problème permettent également d'encourager un échange d'idées quant au d'enseigner et d'apprendre, d'étudier les différentes connaissances à ce sujet et la concordance des idées au sein du groupe. Si des avis divergent ou que des opinions contradictoires se font jour, il faut en profiter pour approfondir la discussion. Il faut être attentif à la nature des interactions au sein du groupe et noter les points où des personnes se distinguent d'autres, par exemple si les uns et les autres ne sont pas du même avis. Il faut relancer lorsque l'on veut approfondir les réponses, une astuce consistant à reformuler et à demander aux participants si l'on a bien compris.

Pour encourager la discussion, il faut se montrer intéressé aux idées du groupe tout en restant neutre dans le débat et ne pas donner son point de vue (se réfugier derrière l'« ignorance », le rôle de l'idiot si l'on est sollicité). La seule prise de notes est celle pour les relances : noter des termes à creuser. Il faut aussi veiller à ce que tous les points de vue soient exposés, en encourageant les participants passifs, voire en les interpellant par leur nom si besoin est. Régulièrement, il faut repréciser qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse dans la discussion.

Il est important de recentrer la discussion si elle sort complètement du cadre. Pour recentrer, on utilise les phrases précédemment dites dans le débat et que l'on a noté en prévision. C'est le cas avec des phrases suivantes que nous avons utilisées sur le terrain : « vous venez de dire ça à propos de ça, qu'en pensez-vous ? avez-vous une situation similaire ou différente ? ... » De manière générale, la collecte de donnée s'est effectuée sans problème dans tous les établissements explorés. Les enseignants ont fait preuve d'une grande gentillesse en nous permettant de venir dans leurs classes et en mettant leurs locaux à notre disposition.

Les élèves ont, quant à eux, montré beaucoup de bonne volonté même s'ils ont brillé par leurs absences face aux activités proposées. La majorité d'entre eux ont complété avec sérieux les diverses étapes composant notre outil de recherche mais tout en ayant peur. Bien qu'un facteur de désirabilité sociale pût être présent chez certains d'entre eux, ce phénomène, bien connu en recherche, ne semble pas avoir eu de conséquences néfastes sur la qualité des données recueillies.

Étant conscient de ce danger, plusieurs moyens ont été mis en œuvre pour amoindrir son effet. Par exemple, les élèves n'étaient jamais seuls avec l'intervieweur puisqu'ils complétaient l'entrevue en compagnie de leurs camarades ayant répondu au même questionnaire qu'eux. Ainsi, plutôt que favoriser un dialogue entre le chercheur et le participant, la recherche mettait l'accent sur le dialogue entre les élèves. Ensuite, le chercheur a tenté d'apaiser les réticences des élèves en évitant d'approuver ou de désapprouver les opinions véhiculées.

Suivant les conseils de Philogène et Moscovici, les élèves ont été assurés de la confidentialité de l'entrevue. Enfin, les entrevues ont été enregistrées de manière conforme et légale avec le consentement de chaque participant. L'ensemble de ces mesures semble avoir permis de réduire les biais issus du phénomène de désirabilité sociale. Cependant, nous n'étions pas toujours en terrain connu car nous y avons fait face à un certain nombre de difficultés qui sont d'ailleurs les aléas de la recherche.

3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES

Il s'agira dans cette partie de montrer quel est le type d'analyse usité à la base du traitement des données recueillies sur le terrain, mais aussi d'élaborer une grille d'analyse de contenu thématique. Pour cette recherche, nous avons utilisé l'analyse de contenu comme méthode d'analyse des données. Comme l'indique Fortin (2010), c'est la méthode la plus utilisée en recherche qualitative, elle permet divers usages et conduit à traiter des données qualitatives

pour isoler les thèmes prédominants et les tendances.

Analyser le contenu (d'un document ou d'une communication), c'est rechercher les informations qui s'y trouvent, dégager le sens ou les sens de ce qui est présenté, formuler et classer tout ce que "contient" ce document ou communication. » C'est donc les efforts que le chercheur investit pour découvrir et comprendre les relations, à partir des faits recensés. Ainsi, le choix est porté sur une analyse de contenu thématique qui sert à dégager les thèmes présents dans un corpus pour ensuite en faire une (grille) analyse.

3.7.1. Analyse de contenu thématique

L'analyse du contenu en Sciences sociales se sert des traces mortes, des documents de toute nature pour examiner la pensée humaine (Sabourin, 2010). Nous nous sommes servis de la stratégie d'analyse quasi statique selon laquelle le chercheur décide à l'avance des catégories à utiliser. Selon Mucchielli (2006), l'analyse de contenu est un ensemble de méthodes diverses, objectives et exhaustives dont le but commun est de dégager à partir des discours un maximum d'informations concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces informations.

Dans l'analyse suivant l'arbre thématique, l'inférence qui est faite est un type d'analyse contrôlé lors de laquelle on accomplit une opération logique qui permet de tirer d'une ou de plusieurs propositions en (l'occurrence des données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Dans cette démarche d'analyse, le traitement et l'interprétation des données se rattachent à deux logiques particulières : la thématisations du corpus qui renvoie à l'organisation des données impliquant une signification des entretiens, et l'examen des thèmes et des catégories qui émergent selon une logique interprétative du corpus.

Une analyse qualitative est un processus évolutif et continue qui démarre après le premier entretien. Cela permet non seulement d'adapter le guide d'entretien si nécessaire entre deux groupes, mais aussi de déterminer le moment où on arrive à « saturation d'idées » et ainsi terminer le recueil de données. L'analyse thématique consiste à transposer un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé. Ainsi, on repère et on regroupe les thèmes du corpus en traversant tous les entretiens comme l'explique Bardin (1977) « la manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments significatifs dans une sorte de sac à thèmes ».

Elle est basée avant tout sur les transcriptions verbatim mais également sur les notes de l'observateur. Les données recueillies lors de groupes focalisés sont influencées par la situation de discussion de groupe. Il importe ainsi de resituer le contexte au cours de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats. L'analyse commence par effectuer un codage axial des verbatims. Chaque partie du verbatim sera classée dans une catégorie représentant l'idée qu'elle véhicule. Il faut aussi savoir qu'une partie de texte peut contenir plusieurs idées et ainsi être classée dans plusieurs catégories différentes.

Les catégories sont ensuite regroupées en thèmes plus généraux et parfois déclinées en sous-catégories plus détaillées selon la particularité de l'idée émise. Il en résultera un arbre de concepts qui représente les résultats du travail. La construction de cet arbre de concepts est progressive et évolutive, constamment enrichie par les nouveaux verbatim. Les limites en sont les objectifs de l'étude. Ensuite, chaque catégorie fait l'objet d'une synthèse descriptive qui peut quantifier très grossièrement (sans aucune validité statistique) sa fréquence dans la population étudiée. C'est l'analyse descriptive.

Elle peut être suivie d'une analyse plus interprétative des données, qui peut être placée dans la discussion, enrichie d'une comparaison des données existantes dans la littérature et peut aboutir à la formulation d'hypothèses induites et / ou de recommandations éventuelles. Pour ce travail d'analyse, des méthodes plus classiques utilisent un logiciel Word (on copie les différentes parties de texte en les collant dans les catégories correspondantes et en codant afin de pouvoir retrouver la partie copiée dans le texte d'origine) ou alors en surlignant des parties du texte avec une couleur différente suivant l'idée représentée.

3.7.2. Grille d'analyse de contenu thématique

Pour analyser les données collectées à l'aide du guide d'entretien, la recherche s'est servie de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, elle a procédé à l'analyse de contenu directe tel que développée par Aktouf (2014). Ce modèle d'analyse de contenu directe repose sur le fait que le chercheur se contente de prendre au sens littéral la signification de ce qui est étudié. Il ne cherche pas dans ce cas, à dévoiler un éventuel sens latent des unités analysées, il reste simplement et directement au niveau du sens manifeste. Ce cadre peut être établi a priori et se fonder sur les catégories selon lesquelles on regroupera les unités d'informations que l'on s'attachera à extraire du discours des participantes. Nous allons ensuite faire une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les situations.

Tel que mentionné, l'analyse du processus de réflexion s'est faite à l'aide d'une grille d'analyse à plusieurs entrées, constituée des thèmes ou variables, des indicateurs, des codes et les observations retraçant, la dynamique de la discussion et de l'interaction entre les participants. Cette grille constitue une partie des résultats de recherche, ayant été constituée de manière inductive, et trace le portrait de la dynamique des échanges et des référents ou objets ayant appuyé la discussion. Ainsi, la dynamique des échanges entre les participants a été mise en relief les échanges auxquels nous avons donné lieu, sous forme d'énoncés de renforcement, d'enrichissement, de posture mitigée, de position alternative, de position contraire, de question, d'exemple et de recadrage de la part de l'animateur ou de participants.

Tableau 4 : Élaboration de la grille d'analyse

Thème	Code	Indicateurs / Indices	Code	Observation		
				-	+	±
Modelage par l'attention	A	Observation réfléchie d'un modèle	a1			
		Explicite le sens et les finalités de l'apprentissage	a2			
		Présente les contenus à aborder durant l'apprentissage	a3			
Potentiel symbolique	B	Accorde l'importance à la structuration logique de la leçon	b1			
		Analyser ses propres expériences	b2			
		Aide les élèves à transférer les connaissances	b3			
Processus autorégulateur	C	Aide l'élève à transformer l'information en connaissance	c1			
		Attentif au lien entre motivation et valeur de la tâche	c2			
		Suscite l'avis des élèves sur ce qu'ils ont appris	c3			
Promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation	D	Développement intellectuel	d1			
		Développement personnel et social	d2			
		Développement de la communication	d3			

Légende : Le code « 0 » signifie que les textes sont absents.

Le code « - » signifie plutôt-présent.

Le code « + » signifie présent

Le code « ± » signifie le doute

3.8. DÉPOUILLEMENT ET CODIFICATION DES RÉSULTATS

Tous les entretiens ont été enregistrés et transcrits totalement sur les verbatim. Le codage d'après Ayache et Dumez (2011), est un encodage des données par le biais d'une langue (des unités et des catégories) construite en partie par le chercheur. C'est une construction qui dépend du chercheur, un bricolage qui peut être entrepris librement et sereinement. En d'autres termes, le codage sert à créer des séries, à mettre en série des éléments, c'est un travail de réflexion sur des systèmes possibles de ressemblances. C'est l'établissement par un chercheur d'une liste de codes appelés également des catégories, des unités de numération, de classification ou d'enregistrement. Dans cette partie du travail, il sera question de présenter le dépouillement et le codage des résultats.

3.8.1. Dépouillement

Comme le souligne Bardin (1997), une analyse qualitative pour être fiable et viable doit être faite en trois étapes : la première consiste à recueillir des informations qui seront transcrit par la suite. Cette transcription est succédée par la sélection d'un certain nombre d'éléments des discours sur la base de faits saillants et de préoccupations importantes afin de retenir ceux qui sont utilisés. Ce sont donc ces éléments du discours de nos sujets que nous avons solutionnés, analysés et présentés dans nos résultats. La seconde phase consiste à sélectionner les éléments du discours et à définir les codes qui les seront attribués.

La troisième et dernière phase consiste à traiter les données qui permettront de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ. Le dépouillement rentre dans le cadre du travail que l'on fait des données recueillies sur le terrain. En effet, cette partie de notre travail porte sur la retranscription puisque la collecte des données a été faite en grande partie via l'enregistrement audio des entretiens. Le plus simple est bien entendu d'éviter la retranscription ! En effet, c'est un travail très long et fastidieux, bien qu'important.

Pour des raisons de temps et de ressources, la réalité du terrain fait que cette étape peut être allégée. Pour pouvoir se passer d'une réelle retranscription, il faut avoir une prise de notes pendant la séance très complète, afin de recueillir autant de détails que possible. L'enregistrement audio est le moyen pour ne retranscrire que l'essentiel, car il permet de réécouter des sessions et de retranscrire des passages à la lumière des autres sessions. Une fois après la séance de retranscription fidèle des entrevues qui nous a d'ailleurs pris trois (03) semaines.

Il était important d'écouter et réécouter les verbatim des participants, nous avons entrepris un nouveau travail celui de l'élaboration des contenus des entretiens individuels et collectifs. Pour les entretiens individuels, elles concernaient la retranscription des verbatim des personnes ressources (enseignants) et quant aux collectifs, elles concernaient les verbatim des élèves en focus-group. En fin, nous avons procédé à la mise sur pied du tableau des entretiens comportant plusieurs entrées donc la rubrique des thèmes ; des sous-thèmes/indicateurs et celle des verbatim.

L'analyse de ces données va permettre de cibler rapidement les grandes questions auxquelles les participants attachent de l'importance et d'obtenir les informations dont on a besoin. Le recueil des données de cette recherche repose sur l'enregistrement des discussions et la retranscription des verbatim qui sont d'ailleurs importants pour assurer la validité et la richesse des résultats. Et, cela est effectif à travers : - l'exploitation des données doit être strictement anonyme.

La transcription permet de coder les différents participants tout le long de la discussion ; - les enregistrements sont retranscrits dans leur intégralité (mot à mot ou verbatim) de manière à respecter l'expression des sujets ; - il est conseillé de travailler dans un endroit calme et silencieux sans être trop interrompu. - il peut être utile d'utiliser le ralentisseur de la vitesse de lecture pour la transcription, puis arrêter régulièrement l'enregistrement ; - indiquer le changement de personne (se baser sur les notes pour l'ordre de prise de parole et la présentation des personnes au début de la discussion en respectant le codage des participants) ; - rester le plus fidèle possible dans la transcription ; - indiquer le plus de nuances possible (souligner ou en gras si dit avec conviction, indiquer si ironie évidente ou indignation, colère etc.) hésitation etc. ; - noter aussi le non verbal : rire, soupires, pauses, silences etc. Ce qui aide à comprendre le sens du texte.

3.8.2. Codage des résultats

L'analyse détaillée au cours d'une recherche débute par un processus de codage. Selon Fortin et Gagnon (2016), le codage qualitatif est un processus par lequel les symboles ou les mots clés sont attribués à des segments de phrases de manière à en dégager des thèmes et des modèles. Il s'agit ici de reconnaître dans les données, les mots, les concepts apparaissant à plusieurs reprises et à leur donner des symboles ou marqueurs du nom de « code ». Un code peut être un concept, un symbole, un mot qui sert à décrire un concept. Un code est un symbole

appliqué à un groupe de mots permettant d'identifier, de rassembler et de classer les différentes informations obtenues par entrevues, observations, ou tout autre moyen.

Le codage des données consiste à explorer ligne par ligne, étape par étape les textes d'interview. Notre codage a été descriptif et ouvert parce que partant des thèmes et sous thèmes déterminées au départ, mais qui ont été complétées au fur et à mesure par d'autres catégories ou sous catégories qui émergeaient de notre codage. A cet effet, comme le recommandent Paillé et Mucchielli (2008), la lecture des verbatim a permis d'identifier des thèmes et des sous-thèmes jugés pertinents par rapport à la question de recherche et au cadre théorique.

Le corpus des données est constitué à partir des 05 bandes audios des entrevues semi-dirigées et retranscrites fidèlement. La démarche d'analyse des données a été effectuée selon une méthode qualitative. Le modèle de Bandura (2004) proposé comme cadre de référence ou théorique a permis de définir les différents processus de l'autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM sur promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation.

En fonction de la grille d'analyse, il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes. Autrement dit, il a pour objectif de classer, d'ordonner, de résumer et de repérer les données qui seront par la suite analysées. Selon Fortin et Gagnon (2016), il a lieu au début de l'analyse et permet l'établissement des catégories, de thèmes ou de construits. Ici, les données sont éclatées en sections plus petite ou du moins plus manipulables. Pendant le codage des données, on attribue le code « 0 » lorsque les textes sont absents. S'ils sont présents mais positifs, on leur attribue le code « + ».

Lorsque les textes d'interview sont présents mais négatifs, On leur attribue le code « - ». Si les textes d'observation sont plutôt douteux, on attribue le code « +- ». Le chercheur procède alors par le repérage de l'unité de sens à coder en lui associant une marque qui lui est associée dans le lexique choisi à cet effet. Ainsi, à partir de la grille d'analyse, les thèmes ont été codés par « A », pour la dimension constructiviste de l'apprentissage par projets ; par « B », pour la dimension interactive de l'apprentissage par projets ; par « C », pour La dimension sociologique de l'apprentissage par projets et par « D », pour La performance scolaire du niveau des élèves du primaire.

En ce qui concerne les indicateurs des variables, ils sont codés par les lettres « a, b, c et d ». Pour ce qui sont des interviewés, on a pour les enseignants le code Cas1 (cas n°1,2,3) et

du côté des apprenants le code E1FG1 (élève n° 1 du focus-group n°1 etc.) Pour assurer la dimension éthique de cette recherche, différentes mesures ont été prises. Tout d'abord les apprenantes et les apprenants, l'enseignante et les enseignants étaient au courant des objectifs et de la méthodologie de cette recherche. Ils ont tous accepté volontairement d'y participer.

Par ailleurs, les enseignants de ces différents établissements dans le souci de donner le meilleur d'eux m'avaient même proposé de revenir encore et encore en cas de nécessité. De même, ils ont accepté de remplir la fiche d'identification et d'être aussi enregistrés à l'aide d'un magnétophone au cours d'une entrevue s'ils étaient retenus. Les participants et les participantes ont été informés que toutes les données recueillies pendant l'entretien étaient hautement confidentielles et conservées en lieu sûr, seuls les chercheurs y ont accès.

Tous les propos en fin des sujets utilisés pour présenter les résultats de cette recherche ont été codés sans compter que, le matériel produit et les enregistrements audio seront détruits le cas échéant et ils ne seront pas utilisés à d'autres fins sans le consentement éclairé des participants. Les données ayant été collectées, nous procéderons dans la partie suivante concernant le cadre opératoire : à la présentation, l'analyse, interprétation des résultats et perspectives.

CHAPITRE 4 :

PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE

Après avoir collecté et dépouillé les données, il revient de les mettre ensemble pour faciliter la compréhension des résultats au regard de la théorie explicative du sujet. C'est la fonction de ce chapitre dont les différentes articulations sont : présentation des cas de l'étude menée sur le terrain, la présentation descriptive des résultats auxquels nous sommes parvenus et en fin la synthèse de différentes analyses faites.

4.1. PRÉSENTATION DES CAS

Les cas donc cette recherche expose, quelques fois même de vécu scolaire on était adressé pour une situation de recherche portant sur promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation en lien avec l'autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM. La recherche a combiné les entretiens individuels adressés aux enseignants et des réunions de discussion (focus-group) impliquant les élèves. Notons ici qu'en ce qui concerne les réunions de discussions, elles sont imbriquées dans la présentation des cas donc nous avons in fine retenu potentiellement trois (03).

De façon opérationnelle on a eu à faire quatre entretiens avec les participants différents issus des classes de sixième et cinquième (6^e et 5^e) dans l'établissement secondaire public préalablement choisi de l'arrondissement de Yaoundé 3^e. Nous avons eu la possibilité d'échanger avec trois cas issus du lycée de Ngoa-Ekellé en classe de 6^e et 5^e, enseignants d'ECM.

En bref, le choix des enseignants du fait de leur profil n'était pas anodin. Dans la procédure de recrutement des participants (cas) à cette recherche, les Cas ont été retenus, en fonction de nos attentes et de leur profil professionnel. Nous avons fait en fonction de leurs classes limitant nos choix au secondaire en général et au sous cycle d'observation en particulier pour essayer de voir comment l'on peut amener l'élève à penser par lui-même dès son entrée au secondaire. En plus de cette précision, nous avons aussi trouver mieux de travailler non seulement avec les enseignants des établissements du secondaire publics mais aussi des établissements du secondaire privé même s'ils ne sont pas représentés dans le cadre de cette

rédaction.

Compte tenu de ces critères, nous avons eu au total trois (03) cas sur les sept (07) préalablement ciblés. En plus d'être des enseignants, ces cas sont des personnels administratifs ou pétriés de talent à l'éducation secondaire dans la région du centre. Ces enseignants ont ainsi fait l'objet des rencontres individuelles. Ce qui nous permet dans la partie qui va suivre de procéder à la mise sur pied de leur récit de vie individuellement.

4.1.1. Récit de vie du cas 1

Le cas un (01) est en service au lycée de Ngoa-Ekellé. De sexe féminin et âgé de 44 ans, elle a été affectée dans certaines collèges d'enseignement général de l'arrondissement de Nyon et So'o (Mbalmayo) notamment où elle a passé cinq années comme enseignant. Elle y a tenu des classes de sixième et cinquième (6^e et 5^e) en tant qu'enseignant pendant une bonne frange d'années dans son parcours avant éventuellement de se retrouver au lycée de Ngoa-Ekellé. Elle a une ancienneté de vingt-deux (22) ans de services. Par ailleurs, elle est titulaire d'une licence en Histoire Economique (HE) obtenue à l'université de Yaoundé 1 il y a quelques années.

Dans son établissement de tutelle c'est-à-dire au lycée de Ngoa-Ekellé, elle fait partie de l'équipe pédagogique pour la mise en œuvre des enseignements de qualité vu son expérience. Elle est enseignante d'une classe du sous cycle d'observation ayant un effectif de cinquante-cinq (55) élèves. D'ailleurs, sa jeunesse et son expérience professionnelle managériale incontestée dans son lieu de service, ce cas très dynamique se montre très actif à sa tâche. C'est ce qui explique sa position dans l'équipe pédagogique et son implication dans tant la réussite et la bonne marche du processus d'autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM et promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation.

C'est une opportunité d'expérimentation des plans de mise en œuvre du système d'enseignement par compétence en ce moment et de développer son dynamisme et son souci de formation ainsi que d'éducation des jeunes sans interruption. Lorsque nous nous rencontrons pour la première fois, elle se montre très ouverte et disposée à travailler avec nous sur la problématique centrée sur la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au secondaire au regard de l'autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM pouvant permettre le développement intégral de l'élève. C'est à juste titre que l'on relève son

affirmation suivante

La formation au Cameroun en mode de copier est restée jusqu'ici un modèle de formation habituelle, or avec l'avancée des technologies et le caractère mondialiste de l'évolution du monde, il est urgent de promouvoir le développement individuel et collectif de l'apprenant. Ce qui lui permet d'être autonome et responsable dans la vie future. Il importe de mettre nos atouts à profit pour enfin d'implémenter le processus d'éducation par la pratique, utiliser les outils, les objets sociaux, etc.... au profit de la vie future de l'élève.

Le cas de l'enseignant 1 ci-dessous affirme qu'il faut repenser les approches didactiques préconisées pour bâtir le vivre-ensemble, le développement des compétences et l'atteinte du niveau de développement promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au secondaire tel que prôné par le programme d'ECM au sous cycle d'observation. Ainsi, l'apprentissage autorégulé permet à l'élève de développer son autonomie et son sens des responsabilités et également d'accroître sa motivation. L'élève est au centre de l'autorégulation. L'enseignante ne lui dicte pas la démarche à suivre. L'élève doit faire preuve d'initiative et d'autonomie. Car l'apprenant partage, avec les membres de son équipe, la responsabilité de la réussite du projet. Bien que ce partage du pouvoir puisse inquiéter certains élèves, la plupart d'entre eux trouvent la démarche d'autorégulation très motivante et s'impliquent pleinement. Dans cette perspective, nous poursuivons avec la présentation de la vie du cas numéro deux (cas 2)

4.1.2. Récit de vie du cas 2

Le cas 2 issu de cette entrevue avait été abordé sans trop de contraintes. Il s'agit ici d'une enseignante de sexe féminin. Elle bénéficie d'un niveau d'instruction plus ou moins académique avec un diplôme de Maitrise. Elle fut recrutée comme enseignante contractuel de l'enseignement général en 2007. Elle a été l'objet de plusieurs affectations dans certaines écoles du Cameroun. Depuis 2017 elle affecté au lycée de Ngoa-Ekellé et demeure jusqu'aujourd'hui l'enseignant dudit établissement.

Elle a le grade d'enseignante cadre contractuel d'administration (ECAC) de l'enseignement général. Elle est âgée de quarante (40) ans d'âge révolus avec une ancienneté de dix (10) d'expériences. Elle y a tenu des classes de sixième et cinquième (6^e et 5^e) en tant qu'enseignant pendant une bonne frange d'années. Dès la première rencontre, elle est très intéressée par la problématique et pense que de telles initiatives mériteraient d'être encourager dans cet effort constant pour ériger les bases d'une meilleure compréhension entre les peuples et les civilisations. Elle déclare que

Si notre société (camerounaise) est marquée par la diversité, celle-ci doit servir de point de départ à une réflexion axée sur le vivre-ensemble. Votre sujet peut enrichir la compréhension de ce que l'on entend l'efficacité et la performance scolaire car son analyse des modalités socioculturelles et des pratiques peut aider à éviter l'impasse actuelle qui nous situe dans une vision réductrice des enjeux et défis d'une société comme la nôtre toujours plus diversifié et qui ne demande qu'à promouvoir le développement des compétences à travers l'autonomie et la responsabilité de l'individu.

En analysant la conception de cet enseignant, tout porte à croire que l'implémentation de la formation et le développement intégral de l'enfant qui existe dans les programmes est encore à penser pour que son effectivité soit une réalité. À cet effet, l'urgence d'une nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage est primordiale. Ainsi, il faut que les enfants lors du processus enseignement-apprentissage soient mis face à leur réalité et par conséquent participé à la construction de leur savoir, puis qu'il y ait interaction entre enseignant et enseignés. Ainsi, pour faciliter la planification des apprentissages, il est nécessaire que l'élève y participe. En prenant conscience de sa manière d'apprendre et de son style d'apprentissage cognitif, affectif et social, l'élève participe en quelque sorte aux interventions en classe.

Dans le cadre d'une démarche autorégulée, l'élève explore habituellement une ou plusieurs questions liées aux domaines généraux de formation dans le cadre d'une démarche d'appropriation des savoirs. De plus, il acquiert des savoirs essentiels en lien avec le sujet du projet et développe des compétences. Certains projets se prêtent mieux au développement de compétences dans certaines disciplines spécifiques, alors que d'autres projets, de nature plus interdisciplinaire, favorisent le développement de compétences dans plusieurs domaines d'apprentissage en même temps.

L'apprentissage autorégulé favorise une interaction dynamique et continue des trois éléments de la structure pédagogique, soit le maître, l'élève et les savoirs dans l'environnement socio-relationnel de l'élève. Ainsi, l'élève bénéficie du soutien de ses pairs et de son enseignante, et même, selon le projet, de membres de la communauté, pour coconstruire ses apprentissages. Il partage ses idées, il se questionne, il confronte ses idées avec celles de ses pairs, il argumente, il négocie. Il bénéficie ainsi de l'apport des autres pour résoudre ses conflits cognitifs. Il peut également bénéficier de soutien pour prendre conscience de sa façon d'apprendre ainsi qu'acquérir des stratégies d'apprentissage et les parfaire.

4.1.3. Récit de vie du cas 3

Le Cas 3 issu des enquêtes du terrain en ce qui concerne son récit de vie de prime à bord est sexe féminin. Elle aussi a un niveau d'instruction plus ou moins académique avec un diplôme de Maîtrise. Il est vacataire au lycée de Ngoa-Ekellé. En ce qui concerne son poste de travail, elle est comme nous l'avons signifié précédemment vacataire et intervient-elle aussi au sous cycle d'observation en ECM. Elle travaille avec un effectif de soixante (60) élèves. Sa marge horaire hebdomadaire est de dix (10) heures.

Elle est âgée d'une trentaine d'années (35ans) avec une expérience ou nombre d'années d'enseignement sur le terrain qui remonte à plus d'une dizaine d'années (soit 11 ans de service). Elle est titulaire d'une maîtrise en Education à la Citoyenneté et à la Morale des relations internationales (RI)) et d'autres diplômes de reconnaissances dans le cadre de l'éducation de base. Dès notre rencontre, l'enseignant 3 ci-dessus s'est montré favorable à la question de recherche que nous lui avons présentée. En tant que vacataire et très enthousiaste, cette dernière a montré comment elle fait pour dynamiser les activités pédagogiques, veiller à ce que les apprenants y participent et que chacun ne soit absent à ses heures de cours.

Elle a également témoigné de son attachement par rapport à notre prise d'initiative car bien que les programmes d'enseignement en général et d'ECM dans le sous cycle d'observation en particulier prônent le développement des compétences, la promotion des attitudes et le vivre-ensemble chez l'apprenant. L'on note encore une incohérence entre ce que les enfants reçoivent à l'école au regard du modèle de formation et son implémentation sur le terrain ou leur quotidien. À ce niveau, il est important que, pour qu'il y ait un meilleur transfert, il faut que la méthode d'enseignement-apprentissage soit repensée et par conséquent procédé à une pédagogie effective par intégration et active de l'élève. D'où sa déclaration suivante :

par intégration, elle signifie l'approche par compétence. Dans le passé avec l'approche par objectif, l'élève n'était au centre des apprentissages, alors qu'avec l'approche par compétence désormais c'est l'élève qui participe à la construction de son savoir et le maître vient ou intervient juste en tant que guide ou superviseur ou soutien (étaye).

À partir de cette déclaration, on comprend qu'il faut que le processus de transfert soit une réalité et que l'enfant soit capable de résoudre des situations-problème auxquelles il fera face. Et pour que cela soit effectif, il faut que l'enseignant joue un rôle nouveau non pas de celui-là qui impose le savoir aux apprenants comme c'est souvent le cas avec la traditionnelle méthode par transmission mais plutôt de celui du facilitateur, médiateur, modélisateur ou

motivateur etc. Ce qui pourrait être possible à travers l'intégration effective de l'apprentissage par l'autorégulation. Cette méthode pourra permettre de parvenir à l'appropriation des attitudes scolaire et le développement harmonieux des jeunes apprenants (vivre-ensemble). À cet effet, l'on met en exergue l'importance du rôle médiateur que peut jouer un enseignant car la dynamique du processus de transfert met fortement en évidence l'importance du rôle de médiateur de l'enseignant.

Les élèves ont besoin de cette médiation pour apprendre d'abord à connaître, puis à gérer les stratégies auxquelles ils ont recours pour apprendre, pour en arriver à la fin à en assumer le contrôle. Ainsi, l'on prône l'interdisciplinarité et la co-construction de l'élève. L'élève développe ses compétences d'ordre intellectuel. Durant la démarche par l'autorégulation, l'élève apprend à localiser et à consulter diverses sources pour trouver l'information dont il a besoin. Il lit, compare, analyse et sélectionne, de manière critique, l'information qui lui paraît pertinente en fonction du but poursuivi.

Il discute avec ses pairs, puis synthétise et réorganise l'information pour la présenter de manière créatrice. En effet, le produit n'est pas un assemblage du travail de chacun des participants, mais présente l'apport de chacun en offrant une synthèse négociée et validée par l'ensemble du groupe. Comme nulle démarche d'autorégulation ne peut se dérouler sans embûches, l'élève apprend à identifier, à mettre en place et à ajuster ses pistes de solutions pour résoudre les problèmes qui se présentent au cours de l'appropriation des attitudes.

Il développe aussi ses compétences d'ordre méthodologique. Comme l'apprentissage autorégulé n'est pas fournie par l'enseignant, l'élève doit apprendre à déterminer les étapes nécessaires à sa mise en œuvre. Il apprend à se réajuster au besoin. Il veille également à gérer son temps ainsi qu'à se procurer et à utiliser efficacement les ressources matérielles. Il utilise au besoin les technologies de l'information et de la communication comme des outils de travail pour rechercher l'information, communiquer avec des experts et arriver à des réalisations en lien avec le projet. Il développe des méthodes de travail efficaces.

L'élève développe ses compétences d'ordre personnel et social. L'interaction constante avec l'adulte, médiateur de l'apprentissage, et ses pairs permet à l'élève de développer ses compétences personnelles et socio-relationnelles. Il apprend à se connaître, à s'affirmer au sein de son équipe et du groupe-classe et à prendre sa place. Il contribue à sa façon à l'avancement du projet commun. Il développe également son ouverture aux autres, à la diversité. Il apprend

à accepter les autres, à leur faire confiance, à les apprécier, à négocier, à faire des compromis et à résoudre des conflits. Par ailleurs, l'approche par projet permet de mettre en évidence le talent de chaque élève dont dépend la réussite du projet.

L'apprenant développe ses compétences de l'ordre de la communication. L'élève, en étant en constante interaction avec l'enseignante, ses pairs et des membres de la communauté, apprend à exprimer spontanément et efficacement ses idées. Il voit immédiatement la réaction des autres à ses propos et peut s'ajuster au besoin. Pour faire avancer le projet, il doit également s'intéresser aux idées, aux propos et aux réalisations de ses pairs. De plus, en fin de projet, il est appelé à présenter son projet à un auditoire et à ajuster sa communication en conséquence.

Le cas 3 sus-mentionné s'est montré une fois de plus favorable à la question de recherche que nous lui avons présentée même s'il semblait un peu retissant au tout début de notre rencontre. Au fil de temps et les échanges prenaient ou devenaient de plus en plus favorable au standard de la collecte des données. Cet aspect favorable aux échanges se traduit par exemple par sa déclaration suivante :

L'enseignement de l'ECM au secondaire est très complexe et demande que l'on soit davantage impliqué. Votre sujet de recherche me semble plausible à l'effet de rendre le processus enseignement-apprentissage intéressant et pratique. Du coup, l'implication de l'élève dans l'acte d'apprendre le rend responsable à l'effet de réaliser les objectifs de la vie courante.

De cette affirmation, l'on comprend toute suite l'importance de l'apprentissage par projets. La pédagogie du projet permet à l'élève de faire des apprentissages authentiques, c'est-à-dire des apprentissages qu'il peut réutiliser dans la vie de l'école ou hors de l'école. Dans le même sens, souligne que l'apprentissage par projets permet à l'élève de se préparer à la poursuite de projets sociaux dans sa vie adulte. Il est important de souligner que l'apprentissage par projets n'est pas un modèle d'enseignement qui est intéressant uniquement pour l'élève ; l'enseignante peut également y trouver de nombreux avantages. L'approche par projet peut accroître non seulement la motivation des élèves, mais aussi celle de l'enseignante.

S'engager dans un nouveau projet insuffle une énergie et un enthousiasme nouveaux au sein de la classe. Chaque jour apporte son lot de problèmes à résoudre, de joies et de surprises. Adieu la routine des cahiers d'exercices ! L'étude d'un sujet nouveau peut permettre à l'enseignante d'acquérir de nouvelles connaissances et de parfaire ses compétences professionnelles. De plus, l'apprentissage par projets facilite la différenciation de

l'enseignement et permet d'offrir aux élèves une disponibilité individuelle ou d'équipe accrue. Par ailleurs, l'approche par projet permet à l'enseignante de stimuler le développement intégral des élèves, de les observer et d'apprécier leurs forces dans un cadre plus global. Elle lui permet aussi d'établir une relation avec les élèves qui est plus axée sur la collaboration et la complicité que l'autorité.

En résumé, nous pouvons dire que notre échantillon fut effectif tel que présenté précédemment avec au total trois (03) enseignants (ou cas 1, cas 2 et cas 3) ayant chacun son profil distinct et propre à lui. Ces différentes caractéristiques pouvant influencer sur le processus enseignement-apprentissages par le modèle d'apprentissage par projets sur la performance scolaire du niveau des jeunes apprenants au primaire. Les échanges effectués avec ces différents participants ont permis d'avoir une panoplie des données ayant abouti à un certain nombre de résultats dont on va présenter de façon descriptive dans la partie suivante.

4.2. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

La présentation thématique des résultats s'appuie sur les données relatives aux différents éléments ou thèmes ciblés par cette étude, dont on a au total quatre (04) grands thèmes. Il s'agit de : (1) le modelage comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM ; (2) le potentiel symbolique comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM ; (3) le processus autorégulateur comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM et (4) la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation. Dans cette perspective, nous les présenterons de façons descriptives à partir des données issues du terrain.

4.2.1. Autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM

Dans cette partie, il est question de présenter de façon descriptive les résultats des trois (03) premiers thèmes qui représentent la rubrique de la variable indépendante. En effet, nous devons présenter les différentes pensées des uns et des autres (enseignants) par rapport à chaque thème évoqué par deux angles d'attaques théoriques issus des travaux de Bandura Bandura (1977, 1997, 1997/2007) et de Kuzniak (2004) caractérisées respectivement par le socioconstructivisme, les situations didactiques et l'enseignement stratégique. Tout comportement est conditionné par un sentiment d'auto efficacité qui témoigne des croyances d'une personne en sa capacité à exécuter les actions nécessaires pour atteindre une performance recherchée.

Selon lui, ce sentiment d'auto efficacité régule le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection ; ces dernières agissant de concert, plutôt qu'isolément, dans la régulation du fonctionnement humain Lefebvre et Thibodeau (2015). L'influence entre le sentiment d'auto efficacité, la pensée, la motivation, les émotions et la sélection est bidirectionnelle. En effet, ces dernières agissent à leur tour à la fois sur la réalisation de la tâche, donc sur la performance finale, et sur le sentiment d'auto efficacité lui-même, par une boucle de rétroaction. Ainsi, dans une situation d'enseignement exploitant les outils didactiques, L'autorégulation correspond aux aptitudes de l'enseignant à organiser et à exécuter les actions requises pour produire une performance dans son enseignement qui intègre les outils pédagogiques et historiques.

4.2.1.1. Le modelage par l'attention comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM

Faisant partir des éléments d'autorégulation de Bandura (1977, 1997, 1997/2007) le modelage comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM renvoie à l'enseignement et l'apprentissage dans l'action pour l'apprenant comme chef de file de sa formation et pour l'enseignant comme son vigil. Ce qui veut dire que l'élève se questionne, explore, cherche, lit, discute avec ses pairs, expérimente, synthétise etc. et l'enseignante le questionne et l'accompagne. Le projet devrait être signifiant pour l'élève et le rejoint dans ses dimensions cognitive et affective. Dans cette logique, l'autorégulation met en exergue trois indicateurs ou référents : l'observation réfléchie d'un modèle, explicitation du sens et les finalités de l'apprentissage et la présentation des contenus à aborder durant l'apprentissage.

4.2.1.2. L'observation réfléchie d'un modèle d'apprentissage pour l'élève

Il s'agit ici pour la formation par l'autorégulation autant pour l'enseignant que pour l'apprenant de que l'objet d'apprentissage soit d'abord signifiant pour susciter son intérêt. L'élève est amené, dans la démarche autorégulée, à préciser ses champs d'intérêt. Il doit se positionner face à un sujet particulier ou à un sous-thème émanant de ce sujet. L'exercice de choisir permet à l'élève d'explorer des avenues qui l'intéressent, le motivent sur le plan affectif et le stimulent sur le plan cognitif. L'enseignant, si elle sélectionne elle-même le thème à étudier en ECM, s'assure d'avoir préalablement sondé les intérêts des élèves.

Il devrait toutefois se garder de tout décider. Une fois le sujet choisi et présenté aux élèves, il devrait faire un effort particulier afin de réserver, à l'intérieur du projet, des espaces

pour que l'élève puisse exercer son pouvoir décisionnel (ex. : choix du sous-thème à étudier, choix des partenaires de travail, choix de la démarche, choix du produit final, choix du mode de communication, etc.). L'objet d'apprentissage est ainsi signifiant pour l'élève puisqu'il répond à ses intérêts et à ses besoins. L'on parle dans ce cas de la valeur affective de l'apprentissage pour l'élève.

L'angle d'approche concerne en effet le rapport subjectif de l'apprenant à ses propres comportements évalués dans une perspective temporelle passée et surtout future (métacognition). L'individu est capable de planifier ses actions, d'anticiper réussites et échecs et plus particulièrement d'apprécier sa propre capacité à mettre en œuvre des comportements particuliers pour atteindre une performance souhaitée. La notion d'auto-efficacité perçue renvoie aux croyances dans ses propres capacités à organiser et exécuter les séquences d'action propres à obtenir certains résultats.

L'élève devrait être conscient de l'importance de ce qui est enseigné et qu'il est capable non seulement de voir les apprentissages dans le contexte proposé par le cours, mais également dans une variété de contexte où ils pourront être réinvestis. L'enseignant présente aux élèves une tâche signifiante, c'est-à-dire viable en dehors de la salle de classe, ainsi que les conditions de réalisation. La phase dite d'observation réfléchie d'un modèle (A/a1), met en œuvre trois (03) indices.

Il s'agit de « la construction soi-même des modalités comportementales » (indice 1), permet à l'élève de se positionner face à un sujet particulier, l'élève explore, lit les documents (indice 2) enfin l'élève discute avec ses pairs (indice 3). L'enseignant permet à l'élève d'exercer son pouvoir décisionnel. Ces indices ont été relevés dans les verbatim des enseignants d'une manière ou d'une autre. La conception des enseignants que nous avons interrogés face à cette situation est telle qu'ils enseignent en se référant aux exigences du programme en vigueur et qu'ils n'inventent rien. Ce qui est illustratif par des déclarations de l'enseignant ou cas (1) ci-dessous :

Pour enseigner, nous nous limitons d'abord aux exigences des programmes, aux respects de la méthode préconisée par la hiérarchie. Au niveau de la méthode, nous utilisons présentement la méthode par intégration ou nous cherchons à ce que les apprenants se sentent intégrer dans le processus.

Cette déclaration de l'enseignant 1 témoigne du respect scrupuleux du programme d'enseignement en tenant compte du contexte d'enseignement-apprentissage. Pour ce qui est de

l'enseignement à l'éducation de base par la pédagogie du projet permettant de susciter l'intérêt affectif et cognitif de l'élève, le cas 2 pense :

En ce qui concerne l'apprentissage autorégulé, du développement du sentiment d'auto efficacité, selon le programme en vigueur, il stipule que chaque enseignant aborde une leçon en contexte, ce qui nous permet d'entrer dans le quotidien de l'enfant. Donc, très souvent lorsqu'on commence une leçon on fait d'abord quelques révisions qui débouchent sur une situation problème prise dans le quotidien de l'apprenant. Ceci permet à l'apprenant de voir le lien avec le cours qu'il est en train de faire.

Il ressort de cette déclaration du cas 2 qu'il aborde la leçon par instigateur en présentiel que cette méthode permet d'entrer dans le quotidien de l'enfant, de le captiver et par conséquent contribue à ce que l'apprenant soit intéressé par la leçon du jour. Mais, tout porte à croire que le développement des attitudes au sous cycle d'observation reste dynamique. Pour ce qui est de la communication entre enseignant et élèves, l'on a noté le fait lors du passage de la leçon que l'enseignant pratique le monologue. Car pour les cas en général, l'on relève leur plainte au niveau du temps imparti à l'acte enseignement-apprentissage. Ce qui les pousse parfois à avancer seul dans une situation de classe en tant qu'acteur du processus et élèves spectateurs figurants.

Le constat fait ici révèle que l'apprentissage autorégulé, le développement des compétences ou des attitudes n'est présent que dans les textes. Les enseignants ne s'intéressent pas et reviennent aussitôt aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles d'antan. Les réalités scolaires deviennent encore de plus en plus difficiles aux yeux des élèves, partagés entre les objectifs et l'esprit des programmes. L'auto-efficacité est une composante importante de l'autorégulation des comportements, comme elle participe ultimement à la capacité de récupérer. Les recherches sur l'auto-efficacité sont fortement reliées à une orientation qui met l'accent sur la manière dont l'individu contrôle subjectivement son activité (auto-régulation).

L'auto-efficacité décrit l'évaluation des compétences à exercer du contrôle sur l'environnement ou sur soi par des actions appropriées. Elle renvoie aux croyances relatives à sa propre capacité à mettre en œuvre des actions appropriées suivant la définition donnée plus haut. L'approche autorégulée étant innovante en matière de formation, il est évident que son adoption nécessite un changement dans les mentalités. La valeur prédictive de l'auto-efficacité vient en particulier du fait qu'elle respecte le principe de concordance entre les jugements de valeur sur les comportements (attitudes) et les comportements eux-mêmes : les mesures

concernent un comportement spécifique et sont, ou devraient être, concordantes avec le contexte d'actualisation du comportement.

Il est légitime que l'abandon des anciens réflexes et l'adoption de cette nouvelle méthodologie ne puissent se faire du jour au lendemain. Cela demande une appropriation de la méthode par les acteurs de formation. L'apprentissage est ainsi abordé comme outils de facilitation à des fins d'enseignement et d'apprentissage pour accroître la qualité de l'éducation et non comme une nouvelle méthode pédagogique.

La dynamique de la demande et de l'offre de l'éducation moderne, les mécanismes de construction des connaissances et des pratiques afférentes d'une part, la recherche de qualité dans le processus enseignement apprentissage d'autre part, se révèlent de plus en plus complexes et diversifiés du fait de l'urgence du développement professionnel et intégral de l'individu. Développer les performances, des attitudes et le vivre-ensemble nécessite de revoir les programmes, l'organisation pédagogique, les supports d'apprentissage (manuels), les pratiques et la formation initiale et continue des enseignants. Un réel changement n'est possible que si les enseignants sont convaincus de son utilité et de la possibilité de le mener à bon escient.

4.2.1.3. L'explicitation du sens et les finalités de l'apprentissage

L'essentiel ici renvoie ou consiste avant tout à bien évaluer l'ensemble des ressources humaines et matérielles disponibles qui pourraient favoriser le développement des attitudes et du vivre-ensemble. De ce point de vue, un objet d'apprentissage s'appuie sur une participation active et responsable de l'élève. L'autorégulation s'inscrit indéniablement dans une perspective socioconstructiviste, centrée sur l'apprenant. Il prend parti pour l'enseignement et l'apprentissage dans l'action, pour l'apprenant comme chef de file de sa formation et pour l'enseignant comme sa vigil. L'élève est actif dans ses apprentissages et il en est responsable.

Il se questionne, explore, cherche, lit, discute avec ses pairs, expérimente, synthétise, etc. L'enseignante le questionne et l'accompagne, mais se retient de lui offrir des solutions ou des réponses. L'élève contrôle sa démarche et son produit final. La mise en œuvre du projet doit être de nature tâtonnée. Une stricte programmation prévue dès le début et imposée par l'enseignant est à l'opposé du développement du sentiment d'auto efficacité et d'appropriation des attitudes, de la pluralité et du vivre-ensemble. Les impressions de nos participants laissent apparaître de la participation active et responsable des apprenants. A cet effet, nous relevons le verbatim du cas 1 ci-dessous :

Généralement je demande aux élèves ce que nous avons appris à la dernière leçon pour les mettre dans le bain. Je pose des questions qui les amènent déjà à savoir la direction que l'on veut prendre. Les élèves réfléchissent et répondent aux questions afin de ressortir la notion qui va être enseignée. Donc, je les laisse s'exprimer et j'oriente juste mes questions en fonction de ce que je cherche précisément. Je présente la situation problème à l'élève ; il observe, il lit, il réfléchit là-dessus, s'il faut analyser, cela dépend de la méthode

La démarche de l'autorégulation doit fournir l'occasion à l'élève de se fixer un but, de faire des choix, d'adopter une attitude de recherche, d'explorer, de discuter et de collaborer avec ses camarades pour réaliser et présenter une production concrète. Ainsi, l'apprentissage par projets est beaucoup plus qu'une approche thématique. Il se base sur la participation active de l'élève à toutes les étapes du processus d'apprentissage (planification, réalisation, communication et évaluation).

L'enseignant partage le pouvoir de la classe ; elle adopte un rôle d'accompagnatrice, de guide. L'appropriation des attitudes ne peut donc pas être entièrement planifié et mené par l'enseignante. Il n'est pas non plus une activité qui se réalise en totalité à la maison avec l'aide des parents. Le projet n'est pas constitué d'une série de situations d'apprentissage qui se suivent les unes les autres puisqu'il demande à l'élève de poursuivre un but. Le projet est mené à terme en accomplissant différentes étapes et s'échelonne dans le temps. L'autorégulation relative à un enseignement qui intègre la pluralité est donc en lien avec ce que l'enseignant se croit en mesure de faire dans une variété de situations qui nécessitent le recours aux attitudes. Un enseignant d'ECM possède des croyances d'efficacité personnelles élevées s'il se croit capable d'intégrer les éléments d'attitude historiques dans son enseignement.

Dans l'apprentissage autorégulé à ce niveau, les élèves apprennent en étant actifs et en gardant un lien avec le monde réel, ce qui leur permet de nourrir la communication, la coopération, la créativité et la réflexion en profondeur. L'attention aux processus d'apprentissage, et pas seulement au contenu, est bénéfique. L'apprenant possède des connaissances et des compétences sur lesquelles il va s'appuyer pour construire son projet. Dans la réalisation même de ce projet, il construit son savoir au fur et à mesure, en faisant et réparant ses erreurs, étapes nécessaires qui apportent autant de nouvelles connaissances que l'apprenant peut réutiliser pour pouvoir finaliser les apprentissages.

Il y a lieu de souligner que les objectifs d'enseignement avec l'autorégulation ne sont plus de l'ordre des contenus à transférer mais plutôt d'une capacité d'action à atteindre par l'apprenant. Une compétence ne se réduit ni à des savoirs, ni à des savoir-faire ou des

comportements. Ceux-ci ne sont que des ressources que l'élève ne doit d'ailleurs pas forcément développés, mais qu'il doit être capable de mobiliser d'une façon ou d'une autre, en vue de la réalisation d'une tâche particulière.

La performance se caractérise ainsi par la mobilisation de ressources telles que le savoir, le savoir-faire et le savoir-être en vue de répondre à une situation complexe. Pour ce faire, l'élève est susceptible de faire appel à des ressources qui lui sont à la fois propres et extérieures. En situation de projets, nous laissons la possibilité de trouver la réponse à une situation. Ce qui revient avec insistance dans les déclarations des participants comme par exemple : les apprenants vont eux-mêmes en situation d'enseignement cherchent à découvrir ce que vous voudrais les enseigner et s'ils n'arriveraient pas, vous continuez à poser les questions pour les orienter ; je donne la responsabilité aux élèves de trouver ce que je veux, le savoir que je veux les faire acquérir ; Nous pouvons demander aux élèves de constituer les groupes, ou vous-même formez ces groupes (4 ou 5 groupes), vous donnez à chaque groupe sa tâche ; par exemple, pour la leçon d'éducation à l'environnement sur la reproduction des plantes, vous demandez à chaque groupe de travailler sur une variété de plantes : groupe 1, vous apportez tel plan; groupe 2 tel autre plan, après cinq à dix minutes, vous faites la restitution, chaque groupe va présenter son travail, chaque groupe propose des éléments de réponse qu'il a trouvés.

L'expérience active de maîtrise consiste en la possibilité de vivre des situations où le comportement désiré est fréquemment sollicité. Les succès que connaît la personne favorisent l'augmentation de son sentiment d'auto efficacité, alors que les échecs produisent l'effet inverse. Cette source semble être la plus importante. En effet, elle montre plus nettement que les autres ce que l'individu est en mesure de faire, ou non, pour vivre des succès. Vivre des expériences personnelles couronnées de succès amène, de toute évidence, les enseignants à développer un sentiment d'efficacité élevé.

4.2.1.4. Présentation des contenus à aborder durant l'apprentissage

Engager les apprenants dans de telles activités où ils ont à cibler ou à élaborer des scénarios intégrant les attitudes historiques les aide à développer une compréhension de l'arrimage entre les connaissances pédagogiques, didactiques et disciplinaires. En outre, comme ces thématiques sont susceptibles de faire l'objet d'une évaluation, permettre aux étudiants de réfléchir et d'échanger favorise leur engagement dans des expériences actives de maîtrise axée sur le développement des attitudes historico pédagogique et didactique. A cet effet, le cas 1 affirme une fois de plus à la fin des travaux de groupes que

Pour rendre possible la promotion du vivre-ensemble, je commence mes leçons par une historiette tirée de la vie quotidienne qui met en relief les cultures du Cameroun et les attitudes à adopter face à cette historiette.

Les élèves eux-mêmes procèdent à la constitution ou la construction du cours que l'enseignant a préparé pour eux, ils répondent aux questions liées à l'historiette. Autrement dit, quand l'enseignant prend le cours, pose des questions, il écoute ce que les élèves ont proposés comme réponses ; les inter-corrections c'est-à-dire, tel a proposé une réponse pour ensemble ont amande groupe. Ils ajoutent des bonnes réponses si bien que vous avez déjà le cours ; l'enseignant en tant que guide, a le devoir de mettre ces idées dans l'ordre cohérent et facilement assimilable, peut être ajouté quelques définitions qu'ils n'ont pas pu donner.

Pour accroître l'expérience active de maîtrise des apprenants en situation initiale de classe, diverses stratégies peuvent être mises en place. D'un point de vue pédagogique-historique, prévoir des temps de réflexion et de partage en commun afin que les élèves puissent s'exercer, par exemple, à cibler les intentions pédagogiques, les apports et limites des outils historiques, à évaluer leur potentiel didactique ou à identifier des pistes facilitant leur appropriation contribuent à leur développement professionnel.

Il est important de noter que l'autorégulation ne peut être mise en œuvre valablement et de manière durable que par des enseignants qui sont très bien formés. De plus, elle nécessite des conditions très propices notamment des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés, du matériel indispensable. Car même si ces derniers estiment avoir enseigné par projet, éprouvent encore beaucoup de difficultés à évaluer les acquis de leurs élèves. Pour eux, une deuxième conséquence est que l'enseignant ne dispose pas de base concrète pour apporter une remédiation aux élèves en difficulté afin de leur permettre de progresser. De ce fait, la grande majorité des élèves continuent à quitter l'école tout en restant incapables d'allier savoir et vie quotidienne.

La pratique d'apprentissage autorégulé ne se réalise pas en toute objectivité comme dans le cas de la pratique des examens traditionnels. C'est dans cette perspective que quelle que soit la théorie de l'apprentissage que l'on considère, la recherche en sciences de l'éducation montre que l'efficacité des apprentissages est essentiellement liée à la mobilisation cognitive de l'élève, en qualité et en quantité. Il est important de rechercher des fonds ou d'allouer un financement adéquat, équitable et stable pour l'acquisition des ressources.

Les démonstrations de même que les activités pas à pas constituent de bonnes méthodes pour développer des habiletés, des attitudes historiques, tendent à être plus motivés dans leurs apprentissages quand ils sont engagés dans un tel amalgame d'activités. En outre, proposer aux apprenants de se donner des défis d'apprentissage dans leurs travaux, d'expérimenter des fonctions complexes ou celles qu'ils exploitent peu, d'accroître leur recours quotidien, de réinvestir les apprentissages faits dans d'autres cours représente autant de stratégies différentes à adopter pour s'engager dans des expériences actives de maîtrise.

4.2.1.5. Le potentiel symbolique comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM

L'autorégulation ou auto efficacité est un modèle d'apprentissage qui cadre bien avec le courant socioconstructiviste et ou socio cognitiviste qui place l'élève au cœur de ses apprentissages. C'est la persuasion verbale qui est mise en exergue ici. Il concerne l'apprentissage de connaissances et le développement de compétences, soit par un enseignement verbal du modèle ou par l'observation de ce dernier dans l'action. Pour la personne, les résultats auxquels arrive son modèle sont le reflet de ses résultats potentiels. L'apprentissage ici serait un modèle par excellence pour favoriser le développement transversal chez l'élève parce qu'il nécessite, pour être efficace, des expérimentations, des ajustements, du temps et des efforts. Il s'agit dans cette partie de la présentation descriptive des résultats des trois (03) indicateurs suivants : accord d'importance à la structuration logique de la leçon, analyse des propres expériences et aide aux élèves à transférer les connaissances.

4.2.1.5.1. Accord d'importance à la structuration logique de la leçon

La persuasion verbale représente le fait de convaincre un individu, ou de le dissuader, qu'il est en mesure de réaliser une tâche donnée. Convaincre une personne améliore ses chances de produire un effort supplémentaire et de le maintenir. À l'inverse, la dissuader augmente le risque qu'elle évite les situations qui représentent un défi et renonce rapidement face à une épreuve. Cet indicateur ou l'accord d'importance à la structuration renvoie à un projet qui s'appuie sur une démarche ouverte.

Il se déroule en plusieurs phases ; s'inscrit dans le temps. Le projet ne doit pas être entièrement planifié par l'enseignante, du début à la fin. Il peut être spontanément déclenché par un événement, un intérêt particulier d'un élève, une lecture, etc. Il doit également laisser place, en cours de route, à la contribution et à l'investissement des élèves. Le projet doit demeurer ouvert et être ajusté au parcours des élèves. Il y a donc une part d'imprévisible.

Paradoxalement, il se déroule selon un processus systématique et rigoureux, c'est-à-dire selon des étapes qui devront être franchies, et ce, dans un ordre progressif. Quoiqu'ils les nomment et les subdivisent différemment, les auteurs s'entendent sur le fait qu'un projet contient au moins trois phases : une phase de planification, une phase de réalisation et une phase de communication et d'intégration.

Ces étapes ne sont toutefois pas linéaires ; les embûches rencontrées nécessitent parfois des va-et-vient entre les phases. Dans le cas de cette étude sur le développement de la pluralité, à l'intégration pédagogique et appropriation des attitudes, relèvent que le milieu scolaire, la société, la famille sont autant de facteurs qui génèrent une influence le plus souvent positive sur les futurs enseignants afin de les convaincre de la pertinence d'intégrer les attitudes civiques dans leur processus enseignement-apprentissage.

À cet effet, et afin de favoriser des propos qui visent à convaincre, il importe au formateur d'observer les étudiants et d'être attentif aux moindres manifestations de difficultés ressenties ou de succès rencontrés lors d'ateliers pratiques. S'intéresser au succès de ses étudiants, les féliciter ou leur demander de voir les produits qu'ils réalisent sont autant de façons de procurer du renforcement positif pour avoir répondu à l'atteinte des objectifs. De même, déceler le non-verbal et les comportements qui expriment une difficulté ressentie pourra conduire le formateur à s'approcher de l'étudiant, à s'enquérir de l'état d'avancement du travail, à l'écouter et à lui procurer l'aide nécessaire pour poursuivre le travail.

L'approche par l'autorégulation est à enseigner à tous les élèves à tous les niveaux avec pour objectif de les doter d'une culture et de compétences informatiques, historico-citoyenne, linguistique etc. Ce contexte nous a conduit à prendre en compte les nombreux ingrédients nécessaires à la construction, chez l'apprenant, d'une motivation solide et plus difficilement altérable. A ce niveau certains enseignants nous ont témoigné de leur conviction en disant pour le Cas n°1 que :

Dans le contexte de formation à l'appropriation des attitudes, nous essayons autant que faire se peut de rendre l'enseignement-apprentissage vivable et vive. Les apprenants discutent très souvent entre eux afin d'apporter des réponses cohérentes digne de la compréhension. A cet effet, les élèves se posent des questions sur celle-ci, ils discutent pour trouver la solution à la situation problème. J'organise les compétitions pour résoudre un exercice, du genre fille contre garçons ; ils discutent entre eux à propos du dessin que le maître produit au tableau.

Cette déclaration montre à suffisance que le développement des sentiments d'auto efficacité est axée au Cameroun en général et au sous cycle d'observation en particulier le travail de groupe, de débat et d'échange. L'interactions/interactivité font partie intégrante de l'enseignement-apprentissage, les interactions (verbales) professeur-apprenant et apprenant-apprenant sont supposées nécessaires pour que l'apprentissage se réalise. L'interaction est essentielle en éducation et que toute interaction peut avoir des effets positifs. Elle affecterait la satisfaction, la performance et les résultats. En conséquence, une démarche d'apprentissage ouverte propose ce type d'interactions. Ceci doit toutefois être nuancé.

Si certains apprentissages peuvent effectivement bénéficier des interactions avec les pairs ou d'autres personnes, il est abusif d'affirmer que toute situation d'apprentissage doit nécessairement contenir un minimum d'interactions avec un tiers pour que l'apprenant construise des connaissances ou se développe personnellement. Il importe en situation d'enseignement-apprentissage que l'apprenant soit prévenu des rythme et délais auxquels il peut s'attendre à recevoir une réponse de son tuteur. Ce point devrait en effet faire partie d'un contrat entre les deux parties.

S'intéresser aux apprenants et les féliciter pour le travail réalisé, ou sur leurs aptitudes au regard des outils didactiques et pédagogiques, représentent des mécanismes qui témoignent de propos qui visent à convaincre et à persuader l'étudiant de son auto efficacité à réaliser une tâche. Ce processus peut se dérouler en présentiel, lors d'ateliers et activités réalisés durant les rencontres, mais il peut aussi se vivre dans les échanges virtuels sur courrier électronique lorsqu'un étudiant écrit à son formateur pour lui demander de l'aide. Enfin, si le formateur joue un rôle important dans la persuasion verbale, les collègues de classe ont un rôle tout aussi important.

Certaines aides peuvent également être accessibles en ligne à tout moment, telles qu'une liste de questions fréquemment posées, des informations générales sur le dispositif, etc. Ce n'est ainsi désormais plus tant l'accessibilité du savoir qui pose question que les manières de favoriser l'acquisition des connaissances et le développement des compétences relevant de processus d'apprentissage sur le long ou moyen terme. Partant de ces réflexions et des types d'interaction identifiés à savoir apprenant-contenu, apprenant-pairs (apprenant-apprenant) et apprenant-professeur, on peut définir l'interaction comme une action/communication réciproque entre deux pôles. Dans un contexte de projets, l'interaction est ainsi à considérer. La distance temporelle rappelle la difficulté de regrouper des étudiants à un moment précis (lorsqu'aucune

plage horaire n'est prévue à cette fin). La formation par projet offre la liberté de choisir le moment et le rythme de son apprentissage.

4.2.1.5.2. Analyse de ses propres expériences

Pour évaluer ses propres capacités à réaliser une tâche, les données transmises par les états physiologiques et émotionnels sont déterminantes. Ainsi, si la personne se sent bien en effectuant, ou à l'idée d'effectuer une tâche, c'est qu'elle se croit en mesure de la réussir. À l'inverse, si le fait de faire l'action ou de l'envisager génère des malaises physiques ou émotionnels, elle se considérera comme inapte à réussir. Ce qui est mis en exergue ici ce sont les états physiologiques et émotionnels en formation initiale des enseignants. Un tel projet se réalise grâce à la collaboration et à la coopération entre les élèves. Pour permettre le développement intégral de l'élève et répondre aux orientations des programmes de formation et aux principes du courant socioconstructiviste dans lequel il s'inscrit, l'apprentissage par projets adopte habituellement une démarche de co-construction des savoirs. L'élève est amené à collaborer et à coopérer avec ses pairs.

Dans le cas de l'intégration pédagogique de la pluralité et du vivre-ensemble, l'autorégulation de l'enseignant serait liée aux attitudes et aux émotions et à l'anxiété. Des attitudes positives constitueraient le facteur qui prédit le plus fortement le développement de la pluralité alors que les états physiologiques et émotionnels représenteraient, après l'expérience active de l'enseignant, la source la plus influente du sentiment d'auto efficacité relatif à l'intégration des attitudes. En ce qui concerne les enseignants, il apparaît que leurs attitudes vont de pair avec leur maîtrise des outils didactiques. Par conséquent, la formation initiale gagnera à développer une formation pédagogico-didactique qui se soucie des attitudes et émotions des apprenants. C'est à juste titre que l'on perçoit cette collaboration dans la déclaration du participant 3 (cas 3) :

Lorsque j'enseigne les problèmes par exemple, j'organise la classe en groupe pour les travaux par ce qu'ils y'en a qui ne comprennent pas facilement. Ce qui me permet de procéder au développement des attitudes, susciter leur curiosité. Dans chaque groupe, j'introduis un tuteur. J'ai toujours cinq groupes de travail dans ma classe dans lesquels je dispache mes cinq premiers.

Dans le processus enseignement-apprentissage ici, c'est la première et la dernière de la classe qui sont les secrétaires en situation de travail en équipe. Autrement dit, la première suit et corrige ce que fait la dernière et cela permet à celle-ci de s'améliorer. Car, la dernière est quittée de cinq (5) de moyenne à huit (8). Quand ils travaillent entre eux, tout le monde a son

mot à dire et est attentif, chacun veut aller au tableau jouer le rôle de l'enseignant. L'enseignant ainsi repère ceux qui sont distraits de temps en temps et c'est eux qui sont généralement choisis et envoyés travailler au tableau.

Le projet doit donc obligatoirement s'inscrire dans le temps et ne peut habituellement pas se faire en quelques jours seulement. En effet, un projet, selon sa nature, peut se dérouler sur quelques semaines ou quelques mois et même s'étaler sur toute une année. Dans la globalité, les cas ne se retrouvent pas en ce qui concerne le caractère ouvert de l'apprentissage par projets. Ils disent être en difficulté dans le cadre de son implémentation car il nécessite l'usage des moyens colossaux dans la durée de l'acte enseignement-apprentissage. Un dispositif de Formation par projet nécessite de prendre en compte la motivation des apprenants.

4.2.1.5.3. Aide des élèves à transférer les connaissances

Au cours de la démarche, les élèves vont alterner entre les périodes de travail collectif, de travail d'équipe et de travail individuel, qui sont toutes orientées vers la poursuite du but commun. Une démarche entièrement individuelle, qui n'est pas exclue de l'approche par projets, ne permettrait pas à l'élève de développer l'ensemble de ses compétences et le priverait de ressources importantes pour la construction de ses savoirs. À cet effet, il est souvent plus commode et plus profitable de retenir des projets réalisables d'abord collectivement ou en collaboration plus ou moins restreinte. Le cas 1 va dans le même sens en déclarant comme suit:

Généralement, en classe nous donnons des exercices auxquels à la fin, chacun peut corriger la copie de son camarade. Quand les élèves s'entraident, quand les moins forts s'améliorent dans le travail, ils sont contents et même ceux qui les aident le sont aussi et cela crée une sorte d'harmonie dans la classe, une sorte de solidarité. Cela permet à des élèves ayant des difficultés à sortir la tête de l'eau.

Les élèves vont se donner un but commun, se partager les tâches et contribuer ensemble à la réalisation du projet. Il apparaît même idéal de former une communauté d'apprentissage, où le partage de talents et de ressources est au cœur de la réussite du projet collectif. A chaque fois que les élèves font un travail en groupe, vous organisez un vote pour que les possibilités soient rotatives dans les groupes. Dans la constitution des groupes, il faut aussi tenir compte des habiletés (performants, moins performants dans les différentes disciplines) des enfants, de leur tempérament (les agités et les moins agités), constituer des groupes hétérogènes. Savoir à chaque fois qui est leader dans tel ou tel discipline et savoir les disposer. La didactique de l'Histoire dans ce cadre demande la proposition des travaux de groupes. Après les travaux,

chaque représentant de groupe va présenter les résultats de leurs travaux devant toute la classe et les enfants sont généralement très contents et enthousiastes lorsqu'ils réalisent ce genre de travail. D'où la déclaration du cas 2 ci-dessous :

J'organise les travaux en groupe pendant les leçons et à la confrontation, j'oppose les garçons aux filles ou encore les rangiers pour les amener à travailler car, souvent c'est chacun qui veut être le meilleur. J'insère les plus forts dans tous les groupes pour que ceux-ci soient équilibrés. Je change la composition des groupes à chaque leçon travaillent en groupe pour résoudre la situation problème, ressortir la notion du cours.

Il s'agit ici de s'appuyer sur le travail de groupe, de la collaboration et de la coopération pour soutenir les élèves dans leur développement professionnel. Il est important de faire survivre tous les élèves même les plus isolés ou les plus faibles, pour se maintenir à flot, et surtout pour continuer à améliorer les méthodes pédagogiques afin de favoriser la réussite ou la performance scolaire. Cette restructuration a donc pour but de faciliter l'apprentissage des élèves (lire, écrire, communiquer, écouter, ...) pour développer et améliorer sous tous les aspects la protection de l'éducation de la petite enfance, et des enfants les plus vulnérables et défavorisés ; répondre aux besoins éducatifs de tous. Tout porte à croire que pendant la période des classes par projets, les apprenants sont plus intéressés dans l'acte d'apprendre car ils sont les acteurs principaux du processus enseignement-apprentissage. Ils s'échangent entre eux et parviennent à résolution et à un consensus eux-mêmes. Ce qui les rend davantage autonome.

4.2.2. Le processus autorégulateur comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM chez de l'élève du sous cycle d'observation

Pour favoriser des états physiques et émotionnels positifs avec les outils historiques chez les élèves, le formateur a intérêt à être à l'écoute des apprenants, principalement lors d'ateliers pratiques, de manière à intervenir dans les situations qui nécessitent un renforcement positif ou pour éviter qu'une difficulté ne perdure. Aborder, lors des rencontres, les difficultés éprouvées en cours de réalisation des exercices pratiques et les solutions prises permet à l'étudiant de constater qu'il n'est généralement pas seul à avoir connu une difficulté puis cela l'aide à développer des réflexes pour résoudre d'éventuels problèmes. Ce temps de partage contribue à faire diminuer le stress ainsi que les états physiologiques et émotionnels déplaisants et représente, pour le formateur, l'occasion de cibler les apprenants qui ont besoin de plus de soutien.

Un projet favorise le développement intégral de l'élève, c'est à dire l'acquisition et la construction du savoir essentiel et de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que le développement de compétences. En fonction du sujet choisi, du but fixé, de la nature du projet, des modalités de réalisation et du type de présentation retenu, la démarche du projet permettra à l'élève d'acquérir et de construire différents savoirs essentiels et développer plusieurs compétences. Il s'agit dans cette partie de la présentation descriptive des résultats des trois indicateurs (03) suivants : Aider à l'élève à transformer l'information en connaissance, Attention au lien entre motivation et valeur de la tâche et susciter l'envi des élèves.

4.2.2.1. Aider l'élève à transformer l'information en connaissance

Prendre part à des activités de maîtrise, vivre des expériences vicariantes et discuter de l'intégration des attitudes à des fins pédagogiques permettront à l'élève de découvrir le plein potentiel des outils historiques en classe, ce qui contribuera à développer des états physiques et émotionnels positifs. Un projet conduit à la présentation d'une réalisation concrète et créative ou à un produit fini tangible. Ce produit final peut revêtir différentes formes selon l'imagination et la créativité des élèves.

Les élèves ont l'embaras du choix pour présenter la réponse à leur questionnement ou au but qu'ils se sont donnés : exposition des travaux réalisés, vidéo-synthèse, pièce de théâtre, soirée d'information, album souvenir, immense murale, gala, etc. Ils peuvent également « construire un jeu, faire une bande dessinée, composer une chanson, présenter une saynète, faire une danse, faire un journal etc. Ce qui laisse transparaître dans les affirmations des participants à l'instar du cas 1 :

L'enseignement de l'ECM aujourd'hui voudrait que l'élève lui-même construise son savoir et nous lui montrons le chemin à suivre afin qu'il parvienne à le construire. Vous pouvez les amener en posant des questions et que les élèves répondent individuellement ou vous constituer des groupes où les élèves vont réfléchir, ils vont vous sortir une idée, et chaque groupe apporte une idée ; à la fin, pour le cours de la journée ou bien pour cette discipline, eux-mêmes ils auront construit, à 80% la leçon que j'enseigne dans mon cahier de préparation. J'oriente mes enseignements de façon à aider les apprenants à pallier leurs lacunes puisque nous les connaissons déjà. L'évaluation diagnostique permet aussi à l'enseignant d'utiliser, une méthode d'enseignement qui pourra amener les élèves à résoudre les différents problèmes qu'ils ont.

Il est important de souligner que le produit final doit, au terme de la démarche de projets, être présenté à un auditoire réel. À cet effet, tout projet doit aboutir à une production attendue par une collectivité plus vaste qui en est informée et qui, à la fin, l'appréciera. Plus un projet

s'inscrit dans une démarche authentique, plus il aura de signification et d'impact chez les différentes personnes impliquées. Pour garder mes enfants éveillés, il faut les amener à faire des jeux en apprenant. L'école n'est plus du genre que l'enseignant est devant et donne tout à l'élève. Le cas 3 affirme ainsi :

Vers la fin de la leçon, ce sont eux qui me proposent un résumé en fonction des questions que les pose. Quand je veux faire une leçon sur le cube ou le pavé, je leur demande d'aller chercher les objets qui ont ces formes. Lorsque nous faisons la décoration des salles de classe pour les fêtes, je les donne des précisions sur les formes de décoration, les bonnes couleurs de décoration, le matériel de décoration, les techniques de décoration et autres. C'est pour cela qu'à partir de la deuxième pause, je ne suis plus l'enseignant, je suis assise sur ma table et se sont eux qui m'enseignent à travers les exercices d'applications.

L'enseignante observe les élèves tout au long du projet. Elle peut remarquer que diverses compétences, stratégies ou connaissances sont déficientes ou absentes chez un élève, un groupe restreint d'élèves ou l'ensemble des élèves de la classe. Elle peut alors choisir d'interrompre le travail en projet, puis procéder à une mini-leçon pour enseigner une notion. Si toutefois l'enseignante considère que les élèves peuvent poursuivre leur projet dans l'immédiat sans avoir acquis cet élément, il est préférable de les laisser poursuivre leur projet et de planifier la mini leçon pour un autre moment de la journée ou de la semaine.

Il est du ressort de chaque enseignante de comparer et d'analyser différents modèles de pédagogie du projet avant d'adopter celui qui convient. Il est également possible de créer son propre modèle en adoptant des éléments de divers modèles proposés dans la littérature. Il faut toutefois demeurer vigilant et tenir compte des principes qui sous-tendent l'apprentissage par projets afin de ne pas négliger certaines étapes nécessaires au développement intégral des élèves. Dans une démarche d'apprentissage par projets, l'élève est actif et responsable face à ses apprentissages.

Il exprime ses préférences et fait régulièrement des choix. Il s'engage dans une démarche, conjointement avec ses pairs, et assume des responsabilités au sein de son équipe ou du groupe- classe. Il collabore pour mener à terme le projet commun en se fixant un but, en faisant des recherches, en lisant, en se questionnant, en discutant avec ses pairs, en solutionnant des problèmes, en créant un produit final, etc. L'élève engagé mobilise différentes ressources en vue de construire des apprentissages signifiants et durables. Ainsi, lors d'une démarche de projet, l'élève ne peut pas se contenter de rester assis et de recevoir ; il doit être actif et responsable. Le cas 3 de dire, nous montre et affirme comment il procède dans sa salle de classe

ainsi :

Pour amener l'élève à construire son savoir, le lui annonce d'abord l'objectif de la leçon en lui faisant comprendre ce que j'attends de lui à la fin de cette leçon. Je joue le plus souvent le rôle de leur amie dans la classe par ce que les enfants apprennent beaucoup en jouant ; surtout lorsqu'on explique une leçon dans la convivialité. Il faut aussi mettre les élèves en confiance, de temps en temps, jouer les ignorantes et les laisser te diriger. Dans mes enseignements, je préconise le travail, l'application des élèves et moi je joue le rôle de guide ; car, ce qu'ils font entre eux passe plus aisément. Je prends des exemples sur leur vécu quotidien de classe, leur environnement, les personnages qu'ils connaissent ...

Pour amener les élèves à résoudre rapidement certains problèmes, l'enseignant fait recours à la remédiation dans laquelle il corrige les exercices avec eux, réexplique, les fait travailler individuellement et leur donne d'autres exercices à faire à la maison. Une autre stratégie c'est d'amener l'élève à sortir du livre et à concevoir ses propres énoncés d'exercices en utilisant le nom de son camarade ou d'un des parents d'élève. L'enseignante à cet effet est responsable de créer un climat propice à la mise en place d'une démarche centrée sur l'élève. L'enseignante ne planifie donc pas tout. Elle partage plutôt son pouvoir avec les élèves en leur permettant de faire des choix et de prendre des décisions. Elle doit donc parfois faire face à l'insécurité de ne pas tout contrôler. Ainsi, plutôt que d'être au centre du processus enseignement-apprentissage, l'enseignante adopte le rôle de médiatrice pédagogique.

Elle intervient donc à la demande des élèves « ou de sa propre initiative au fur et à mesure que le projet avance. Elle guide et accompagne les élèves et les aide, principalement par son questionnement et modelage, à prendre conscience, entre autres, de leurs difficultés, des pistes de solution possibles, de leurs forces et acquis et de leur manière d'apprendre. Ses interventions sont centrées sur le processus des élèves et leur développement global. Pour permettre ce développement, il faut bien maîtriser ses élèves dans leur individualité. Ce qui justifie la déclaration suivante du cas 1 :

Le premier élément de la performance de l'enseignant c'est de connaître son ou ses élèves. C'est très important, par ce que pour un élève qui a beaucoup de difficultés, quand il sait que son enseignant connaît son nom, cela le met en confiance. L'enseignant doit pouvoir détecter les difficultés de ses élèves ; parfois aller plus loin c'est-à-dire connaître sa famille, ses conditions de vie sociale et là on peut comprendre qu'un enfant n'est pas bête ou idiot mais qu'il a des problèmes sur le plan social qui le rendent triste, frustrés et cela affectent son rythme d'apprentissages à l'école. Dans ma pratique habituelle de classe, selon ce qui nous a été enseigné pendant notre formation, qu'il faut faire découvrir les notions à enseigner aux élèves.

L'élève lui-même construit son savoir, il est content et assimile plus facilement. Il présente un dessin ou raconte une histoire qui est en rapport avec la notion à enseigner. Quand l'élève lui-même a construit son savoir, il le maîtrise plus et il est content. Quand un enfant est content, tout ce que vous lui dites, il le retient et du coup, il faut donc mettre toutes les méthodes possibles en marche pour que ceux qui ont la capacité de vite comprendre et ceux qui ont la capacité de ne pas vite comprendre puissent comprendre par ce que vous avez combiné plusieurs la méthode pour leur permettre de travailler.

L'enseignante doit bien connaître son programme et ses élèves afin de saisir toutes les occasions pour favoriser leurs apprentissages. Comme les élèves n'effectuent pas tous la même tâche en même temps, pour personnaliser ses interventions, l'enseignante doit suivre attentivement la progression de chacun afin de cibler les savoirs essentiels et les stratégies à acquérir ainsi que les compétences à développer. Il convient de mentionner, par contre, que les élèves doivent posséder certaines compétences sociales pour mener adéquatement un projet d'équipe ou collectif à terme.

Il semble donc approprié de proposer, au début de l'année, alors que les élèves du groupe ne se connaissent pas bien encore, plusieurs activités coopératives pour faciliter les interactions positives entre les élèves, soit avant même qu'ils n'entreprennent une longue démarche de projet. Ce qui contribue au développement intégral de l'élève en situation de classe et par conséquent devenir un appui pour lui dans la vie future.

4.2.2.2. Attention au lien entre motivation et valeur de la tâche

Un projet favorise le développement intégral de l'élève, c'est-à-dire l'acquisition et la construction de savoirs essentiels et de stratégies cognitives et métacognitives ainsi que le développement de compétences. Il est important qu'une démarche de projet suscite l'apprentissage de savoirs et de savoir-faire de gestion de projet et favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou de plusieurs disciplines ajoutée à cet effet que le travail en projets sans objectifs d'apprentissage, sans finalités pédagogiques, n'est que du bricolage pédagogique.

En fonction du sujet choisi, du but fixé, de la nature du projet, des modalités de réalisation et du type de présentation retenu, la démarche de projet permettra à l'élève d'acquérir et de construire différents savoirs essentiels et stratégies ainsi que de développer plusieurs compétences. L'apprentissage par projets est considéré, par plusieurs, comme le modèle

d'enseignement par excellence pour favoriser le développement de compétences transversales chez l'élève. De ce fait le participant ou cas 1 affirme :

À partir de la synthèse, je leur donne un autre exercice pour consolider ce qu'ils ont acquis d'où le terme 'consolidation' et une activité d'intégration partielle si possible. Il y'a même des leçons qui amènent l'enfant à faire des descentes sur le terrain ; par exemple, visiter les autorités, interroger les enseignants, les parents à la maison par exemple. Ils sont toujours contents quand ils arrivent à se débloquer des situations d'eux même, lorsque la bonne réponse vient d'eux et qu'on leur dise qu'ils sont experts. Je fais l'évaluation à tout moment ; au fur et à mesure et l'évaluation mensuelle.

En ECM, l'on voit l'évaluation de l'écrit, de l'oral et de la pratique enseignante. En d'autres termes, le savoir, le savoir-faire et le savoir-être sont mis en exergue dès le processus didactique. Pendant les travaux en groupe, je les évalue au moment de la restitution ; c'est-à-dire en fonction de la manière dont chacun présente le travail surtout à l'oral et à la pratique. A l'écrit, les élèves ont beaucoup de lacunes et cela les suit durant leur parcours scolaire. A l'oral, il y'en a qui ne lisent pas bien et du coup ont du mal à comprendre les questions, ce qui les bloque dans leur apprentissage.

L'apprentissage autorégulé est un modèle d'enseignement qui s'inscrit dans l'auto- socio construction des apprentissages. Il se déroule selon une démarche qui comporte plusieurs étapes, allant du choix du sujet à la détermination d'un but jusqu'à la présentation d'une réalisation concrète. Cette démarche demande un investissement important en temps et en effort de la part de toutes les personnes impliquées. Elle permet, par contre, le développement intégral de l'apprenant. Dans cette logique, le cas 3 déclare :

À chaque centre d'intérêt qui correspond à chaque mois des apprentissages, nous initions généralement un projet et je demande à mes élèves de fabriquer un objet qui correspond à ce centre d'intérêt. J'oriente mes élèves sur comment travailler pour pouvoir sortir tel objet ou l'autre. Dans mes enseignements, j'amène l'élève à pouvoir créer, travailler de façon manuelle afin de pouvoir s'insérer dans la société s'il lui arrive d'arrêter ses études au cycle primaire ; puisse que nous avons une discipline au titre de développement personnel. Lorsqu'on les laisse faire, nous voyons en ressortir des génies.

En tenant compte de ce verbatim, nous remarquons que la relation observée entre la pratique de la pédagogie autorégulée et l'adhésion ou le développement intégral des élèves est significative. Ce qui confirme l'adhésion des élèves au projet qui influence la pratique de cette pédagogie par les enseignants des écoles primaires de la ville de Yaoundé en général et Yaoundé 3 en particulier. Ceci nous permet de supposer que les élèves restent partagés entre l'approche traditionnelle et l'apprentissage par projets.

De même, la plupart des programmes du secondaire sont calqués sur l'environnement de l'enfant ce qui incite les enseignants à perdre souvent de vue l'enseignement de projet. Voilà pourquoi ils ne voient pas une différence modérément/assez significative entre les deux méthodes d'enseignement. Or, l'enfant qui est passionné par le projet peut s'orienter dans ses études et chercher à se spécialiser dans un domaine précis pour poursuivre ses études dans le futur. De ce fait, le cas 1 à travers son verbatim laisse transparaître :

Un enfant qui part du primaire avec l'idée de spécialisation est bien partie, il a le temps de pouvoir aménager son temps et son espace pour faire le choix de sa profession en se renseignant et en posant des questions aux personnes ressources.

Il sera un grand spécialiste dans son domaine par ce qu'il s'est intéressé de la chose depuis l'école primaire, il sera curieux d'avoir des informations à propos de tout ce qui tourne autour de son domaine ; donc l'apprentissage par projet est la meilleure pour moi.

Tout porte à croire que l'usage de la pédagogie par compétence au Cameroun en général et au niveau secondaire en particulier reste encore un leurre ou encore insuffisante. Or ce modèle de formation vise à assurer la réalisation de la mission de supervision pédagogique dont toutes les activités visent la réussite éducative des élèves qui sont confiés aux écoles et aux enseignants. Afin de : soutenir le formateur dans la réalisation de ses tâches éducatives ; contrôler le niveau d'application des programmes ministériels de formation ; favoriser le développement du partenariat entre le superviseur et le supervisé afin que cette dernière applique ce qu'on lui a enseigné dans les salles de classe, créer un climat propice pour une animation pédagogique dynamique etc.

Le superviseur peut donc bénéficier d'un environnement d'apprentissage viable pour sa professionnalité. Le projet est un instrument pour accompagner son action et des acteurs multiples pour la production des ressources pédagogiques. Ainsi, le développement de l'élève en prônant le phénomène du vivre-ensemble et l'amour du prochain. Ce qui nous permet de relever le verbatim ou discours ci-dessous du cas 3 :

En éducation morale, nous enseignons le vivre ensemble où nous amenons les élèves à se socialiser, à être solidaire et cela les amène à partager. je les amène à comprendre qu'ils sont au même niveau et d'éviter de se moquer de leurs camarades qui ne comprennent pas mais plutôt de les aider afin de combler leurs lacunes.

L'autorégulation est un modèle d'enseignement qui cadre bien avec le courant socioconstructiviste et ou socio cognitiviste. Il est en accord avec la philosophie des programmes de formation actuels, qui placent l'élève au cœur de ses apprentissages.

L'apprentissage par projets est d'ailleurs un modèle par excellence pour favoriser, entre autres, le développement de compétences transversales chez l'élève. Par contre, il présente sa part de défis, tant pour l'enseignante que pour l'élève.

4.2.2.3. Susciter l'envi des élèves

L'apprentissage par l'autorégulation est un processus qui demande, pour être efficace, des expérimentations, des ajustements, du temps et des efforts. En fait, tous les élèves n'aiment pas nécessairement le travail en équipe et n'ont pas forcément un intérêt et les habiletés sociales pour gérer de telles situations d'apprentissage. L'intégration de l'information constitue un élément important à considérer dans le développement du sentiment d'auto efficacité. Le cas 2 déclare ainsi :

Le travail en groupe permet à l'enfant de savoir que son camarade est comme lui, qu'il n'y a pas de différence entre eux et que personne n'a le monopole du savoir ; apprendre à écouter ce que l'autre a à dire.

Cette affirmation permet de comprendre et d'éviter le phénomène selon lequel certains élèves n'aiment pas particulièrement faire des choix, planifier la tâche à accomplir et prendre des décisions. Ils préfèrent une approche où l'enseignante dicte le travail à effectuer et la manière de faire. Le projet peut également mettre à l'épreuve la persévérance de quelques-uns et rendre des élèves anxieux. En somme, l'apprentissage autorégulé est un modèle d'enseignement exigeant, mais qui, en revanche, offre aux élèves et à l'enseignante un contexte motivant et propice à l'apprentissage.

Dans ce modèle d'enseignement, bien que les élèves jouissent d'une grande liberté, l'enseignante doit les guider vers des projets stimulants, qui répondent à leurs intérêts et à leurs besoins, et qui, par le fait même, favorisent de manière optimale leur développement global. Il est à noter que l'information nécessaire pour évaluer ses capacités personnelles, qu'elle soit transmise par l'expérience personnelle, l'expérience vicariante, la persuasion ou par les états physiologiques et émotionnels ne devient instructive pour la personne que si cette dernière pèse et intègre l'information provenant de chacune des quatre sources.

4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES THÉMATIQUES

Au terme de l'analyse descriptive, la synthèse peut être établie à partir de trois faits saillants : Premièrement, la pédagogie autorégulée, nous montre que l'appropriation des

attitudes en ECM, les mécanismes du développement de la pluralité, du vivre-ensemble et des pratiques afférentes d'une part, la recherche de qualité dans le processus enseignement apprentissage d'autre part, se révèlent de plus en plus complexes et diversifiés du fait du développement exponentiel de la demande professionnelle, des attitudes que connaissent les systèmes d'éducation formelle, non formelle et informelle. Ce qui relève de nombreuses doxas (Mythe) dans les conceptions des enseignants sur le projet et les apprentissages. Pourtant regorge des avantages indéniables pour l'autonomisation des enseignants et des apprenants. Le projet favoriserait les apprentissages grâce à son caractère ludique et motivationnel.

Deuxièmement, les prérequis à un développement de la pluralité montrent que l'utilisation de la pédagogie autorégulée dans la plupart des établissements se pose d'abord en termes de moyens d'équipements et en termes de volonté manifeste. Ce qui laisse apparaître qu'à l'éducation secondaire (Cameroun) en général et au sous cycle d'observation en particulier, les principales difficultés rencontrées à ce niveau sont souvent liées au manque de moyens financiers, matériels, volontaire manifeste etc. et du temps imparti aux apprentissages. Même si l'environnement matériel varie d'une école à l'autre, il doit être approprié pour permettre aux utilisateurs de travailler de façon adéquate. Or, la capacité à interagir avec les contenus favoriserait l'engagement de l'élève et son activité.

Troisièmement, le développement intégral de l'apprenant qui lui permet de faire des apprentissages authentiques, c'est-à-dire des apprentissages qu'il peut réutiliser dans la vie de l'école ou hors de l'école. Dans le même sens, l'apprentissage autorégulé permet à l'élève de se préparer à la poursuite de projets sociaux dans sa vie adulte. Ce qui permet de soutenir les enseignants dans leur développement professionnel, pour se maintenir à flots, et surtout pour continuer à améliorer les méthodes pédagogiques afin de favoriser la réussite ou le développement du vivre ensemble et de la pluralité dans le monde en général et au Cameroun en particulier.

Au vu de ces différents éléments, il est compréhensible que l'interaction et le travail collaboratif ne soient pas des pratiques naturelles mais constituent des défis pour les apprenants. Cependant, lorsqu'ils y parviennent, ils tendent à trouver leurs efforts récompensés par le sentiment d'appartenance à une communauté qui se développe progressivement grâce au travail de groupe et à la régularité des interactions s'accompagnant de l'édification de règles sociales et des valeurs partagées par les apprenants.

CHAPITRE 5 :

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES THEORIQUES ET PRATIQUES

Rappelons qu'au chapitre précédent, nous avons procédé à l'identification des participants mais aussi à la présentation descriptive des résultats obtenus à partir des données issues du terrain. Ces données ont été obtenues de notre public cible enseignants d'ECM du secondaire en général et du sous cycle d'observation en particulier donc nous avons pu avoir trois (03) sur un échantillon total de sept (07) participants au départ. Pour ce qui est de ce cinquième (05) et dernier chapitre, il renvoie à l'interprétation des résultats en question et les perspectives.

L'interprétation des résultats sera faite à la lumière de la théorie de la pédagogie par projets appréhendée à travers deux angles d'attaques théoriques issus des travaux de Bandura (1977, 1997, 1997/2007) et de Kuzniak (2004) caractérisées respectivement par le socioconstructivisme de l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle, les situations didactiques et l'enseignement stratégique. On terminera par la perspective de recherche en lien avec le développement de la pluralité et le vivre ensemble au secondaire en général et au sous cycle d'observation particulier.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES

Avant de procéder à l'interprétation des résultats, il est nécessaire de passer à un bref rappel des données empiriques et théoriques importantes obtenues d'une part à partir du travail effectué sur le terrain, et du développement théorique d'autre part. Parmi les motifs qui peuvent expliquer les difficultés d'apprentissage et d'appropriation des attitudes constaté, des éléments de réponses peuvent se trouver dans les instruments de collecte de données (pour données empirique) et dans le contenu théorique (pour les données théoriques).

5.1.1. Du point de vue théoriques

Afin d'appuyer l'analyse ou interpréter les résultats présentés au chapitre quatre (04), nous avons fait usage à deux (02) théories : le modèle socioconstructiviste de Bandura et la théorie des situations didactiques de Kuzniak (2004). La théorie socioconstructiviste est vue sous un angle double : le socioconstructivisme de l'apprentissage social au sentiment d'efficacité

personnelle Bandura (1977, 1997, 1997/2007) et l'enseignement stratégique de Tardif (2009).

Dans l'apprentissage social au sentiment d'efficacité personnelle Bandura (1977, 1997, 1997/2007) on postule que tout comportement est conditionné par un sentiment d'auto efficacité qui témoigne des croyances d'une personne en sa capacité à exécuter les actions nécessaires pour atteindre une performance recherchée. Selon lui, ce sentiment d'auto efficacité régule le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection. Ces dernières agissant de concert, plutôt qu'isolément, dans la régulation du fonctionnement humain. Toujours selon Bandura (1997/2007), l'influence entre le sentiment d'auto efficacité, la pensée, la motivation, les émotions et la sélection est bidirectionnelle.

Le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP), est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Pour lui, si les gens ne sont pas convaincus qu'ils puissent obtenir les résultats qu'ils souhaitent grâce leur propre action, ils auront peu de raisons d'agir ou de persévérer face aux difficultés. Car, le sentiment d'efficacité ne consiste pas seulement de savoir ce qu'il faut faire et être motivé. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts.

Ce modèle tient compte de ce que Bandura appelle l'« *agentivité humaine* », c'est-à-dire « *cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions* » Carré (2004/5, p. 30). Dans cette vision, à la fois acteurs de leur devenir et reliés à leurs contextes sociaux et physiques d'existence, les gens sont les coproducteurs de leurs vies. Dans ce cadre, Bandura a développé le concept de sentiment d'efficacité personnelle.

Du point de vue de la dynamique de l'apprentissage autorégulé, il s'agit d'une forme de pédagogie dans laquelle l'apprenant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Le moyen d'action de cette pédagogie est fondé sur la motivation des élèves, suscitée par l'aboutissement à une réalisation concrète, traduite en objectifs et en programmation. Elle induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts.

La mise en œuvre d'un projet permet d'atteindre des objectifs d'apprentissage identifiables, figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines, de développer des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la gestion de l'objet d'apprentissage ainsi que la socialisation

des apprenants. Rendre les élèves actifs est primordial. La pédagogie du projet développe un système reposant sur trois dimensions : la classe est organisée en coopérative ; les connaissances s'élaborent dans des projets d'action ou de recherche ; l'école produit et diffuse ses propres instruments de travail (ex. : le journal scolaire).

Le plus important dans l'apprentissage, c'est l'activité du sujet. Les connaissances sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. L'élève est motivé à élaborer le projet auquel il adhère. Il vit activement toutes les étapes avec une volonté de réussir et d'en voir la réalisation. En bref, le projet est une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension précis. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent, l'utilisation d'objets concrets.

Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai. Ce qui consiste une avancée décisive dans l'organisation pédagogique, à condition de respecter les exigences méthodologiques indispensables à son efficacité et d'articuler le projet avec de véritables objectifs d'apprentissage. Ce qui nous permet d'évoquer la théorie des situations didactiques de Kuzniak (2004). Au sein d'une institution (ou situation) didactique qui doit en permettre l'existence, un jeu (ou situation) a didactique suppose l'articulation de deux processus : la dévolution et l'institutionnalisation.

Le formateur abdique de son intention d'enseigner, engageant l'élève dans une série de jeux dont l'enjeu est une connaissance partagée (un savoir) : c'est le processus de dévolution et, dans le même temps, le professeur oriente les activités de l'élève pour qu'il parcoure les étapes de la production d'un savoir reconnu dans la culture de la société : c'est le processus d'institutionnalisation. Un jeu a didactique est doublement sous contrat : le dispositif du jeu concerne des acteurs qui occupent des positions différentes (intention d'enseigner pour le professeur, intention d'apprendre pour l'élève) et dont l'interaction vise à la mise en place d'un milieu pour le jeu ; la suite des jeux dans (avec et contre) le milieu désigne un enjeu qui n'appartient pas aux jeux mêmes ni à leur milieu : du savoir au sens d'une réponse donnée dans une institution particulière à une catégorie de questions identifiée comme telle au sein de l'institution.

Un jeu a didactique met en interaction des joueurs et un milieu. Il doit permettre aux élèves (comme joueurs du jeu) de situer leurs stratégies de jeu sans se référer aux attentes supposées du professeur mais, c'est le paradoxe de la dévolution, si le contrat est passé à propos

d'un milieu bien choisi, les stratégies des élèves dans leurs interactions avec ce milieu seront les connaissances attendues par le professeur. Cela suppose un fort travail de régulation institutionnelle, qui est à la charge du professeur.

On notera aussi que les variations du milieu d'un jeu à didactique, impulsées par le professeur grâce au contrat, engagent d'ordinaire trois dialectiques : action, formulation, validation, dont la nécessité tient aux propriétés épistémologiques des savoirs disciplinaires ou, plus généralement, scientifiques : une dialectique où les actions sont validées ou invalidées par des rétroactions d'un milieu « matériel » ou par les interactions entre élèves à propos du même milieu ; une dialectique dans laquelle un modèle d'action se formule collectivement comme stratégie potentiellement gagnante du jeu proposé ; une dialectique où il s'agit de valider cette stratégie, comme susceptible en principe et en pratique de faire gagner au jeu à coup sûr.

La dualité fondamentale entre participation et réification est un aspect fondamental de la constitution des communautés de pratique et de leur évolution dans le temps. La participation est un processus social mais elle est aussi une expérience personnelle. À cet effet, la négociation de sens implique, dans une communauté, les trois dimensions inter reliées que sont : l'engagement mutuel, l'entreprise commune et le répertoire partagé. Si le sujet est responsable des apprentissages, il appartient à l'enseignant, en tant que médiateur, de mettre en place les conditions intégratrices les plus appropriées pour faire en sorte que ses élèves puissent recourir à des processus d'apprentissages intégrateurs et à l'intégration des produits cognitifs construits.

Plus une communauté se veut « apprenante » et plus grande sera sa capacité d'ouverture à ce qu'apportent les nouveaux venus, car l'apprentissage est un processus de reconfiguration sociale. S'intéressant au niveau de performance scolaire, ce concept s'inscrit dans le cadre de la cognition. Selon cette conception, le fonctionnement et le développement psychologique doivent être compris en considérant trois facteurs en interaction : le comportement, l'environnement et la personne. Les facteurs s'influencent réciproquement mais n'ont pas forcément le même impact. On parle alors de causalité triadique réciproque. Cette théorie considère les individus comme des agents actifs de leur propre vie, d'où la notion d'agentivité, qui exercent un contrôle et une régulation de leurs actes.

La notion d'agentivité reconnaît également la capacité des individus à anticiper et à ajuster leurs actes. Le système de soi est une des composantes de la personne, il est constitué de cognitions qui reflètent l'histoire du sujet. Un élément central du système de soi est la

capacité de développement personnel. Il désigne les croyances des individus quant à leurs capacités à réaliser des performances particulières. Il contribue à déterminer les choix d'activité et d'environnement, l'investissement du sujet dans la poursuite des buts qu'il s'est fixé, la persistance de son effort et les réactions émotionnelles qu'il éprouve lorsqu'il rencontre des obstacles. Il existe des sources de capacité de performance personnelle qui permettent de le construire et de le modifier : - l'expérience active de maîtrise ; - l'expérience vicariante ou l'expérience indirecte ; - la persuasion verbale et - les états physiologiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle.

Lorsqu'une personne associe un état émotionnel aversif tel que l'anxiété avec une faible performance du comportement demandé, cela peut l'amener à douter de ses compétences personnelles pour accomplir ce comportement et ainsi conduire à l'échec. Par contre, les individus seront plus enclins à croire au succès s'ils ne sont pas gênés par un état aversif. Ces quatre sources d'information permettent aux individus d'acquérir un certain degré d'efficacité personnelle pour un comportement donné.

5.1.2. Du point de vue empirique

Dans le cadre de la revue de la littérature, le travail s'est fait sur deux axes : premièrement du Penser le vivre-ensemble à partir du non-commun via la didactique de l'ECM et deuxièmement de l'autorégulation des apprentissages. Du point de vu de la variable dépendante, nous avons des idées telles que : pluralité et vivre-ensemble en tant que paradoxe et possibilité, le vivre-ensemble comme cartographie d'une leçon, la didactique de l'Histoire comme lieux discursifs de problématisation.

Saillant (2014) couvre de nombreuses problématiques liées à la reconnaissance de la minorité (noire) mais aussi à leur quotidien dans la société mondiale en général et brésilienne. Il les caractérise en termes de droits humains, de cultures, d'arts, d'urbanisme, de religion. Cet état des lieux très exhaustif sur le sujet donne à découvrir et à comprendre la complexité des relations entre les différentes populations brésiliennes. Elle invite les uns et les autres à sensibiliser leur regard à l'histoire et par conséquent développe les notions de réparation et de justice.

Avodo Avodo (2021) décrit le préconstruit du vivre-ensemble dans l'espace discursif camerounais. Ainsi, le vivre-ensemble émerge comme la voie royale de la politico-génèse fondée sur le double paradigme de l'unité et de l'intégration nationale, au travers du bilinguisme.

Face à la montée des manipulations identitaires, religieuses, politiques et ethniques à des fins idéologiques, le discours sur le « vivre-ensemble » s'est imposé dans l'espace discursif, aboutissant à sa stabilisation.

La reprise de ce discours a généré un effet affectif fraternel au sein de la population camerounaise qui s'observe dans les échanges conversationnels au quotidien. L'analyse, qui repose sur l'hypothèse d'un continuum idéologique et se fonde sur le dialogisme discursif, révèle que la répétition du préconstruit à tous les niveaux de formulation étudiés aboutit à la stabilisation de l'idéologie du vivre-ensemble dans la mémoire collective. En construisant et diffusant l'idée d'une République unie, indivisible, démocratique et sociale, les réseaux de formulation et ceux lexico-sémantiques du vivre-ensemble suscitent en chaque citoyen le sentiment d'appartenir à une même nation.

Daunay et Fluckiger (2011) met en exergue la problématique de comment l'école (au sens large du terme, au-delà de l'école primaire) envisage les relations entre l'enfant (comme sujet social), l'élève (comme sujet scolaire) et l'apprenant (comme sujet didactique) dans la construction des apprentissages des contenus d'enseignement. La prédominance de la référence à un sujet psychologique dans les travaux didactiques conduit à tenir relativement peu compte de la variabilité des situations d'usages et de pratiques.

La didactique de l'Histoire procède d'une conception duelle du sujet (sujet agissant / sujet apprenant), construisant ainsi un sujet en tension entre ses appartenances professionnelle (professionnel agissant en situation de travail) et d'adulte apprenant. Il analyse la manière par ses questionnements théoriques propres, toujours interrogé les « entours » de l'apprenant, dans des configurations théoriques différentes selon les époques qui construisent un « sujet » à chaque fois spécifique. L'auteur mobilisent un sujet psychologique, la rendant relativement peu attentive dans les analyses aux variations des conditions sociales d'usage. En bref, Daunay et Fluckiger (2011) montrent donc qu'aussi bien pour les sujets que pour les institutions, la construction des statuts n'opère pas par grandes dichotomies (enfant/élève, scolaire/extrascolaire) mais bien plutôt par de continus ajustements contextuels.

Pour ce qui est de la variable indépendante portant sur l'autorégulation des apprentissages, nous avons identifié les écrits à partir des savoirs en devenir, la spécificité des savoirs en devenir. D'après Olry-Louis (1995), le style d'apprentissage ne saurait être efficace que si il délivre une information variée relative au respect des exigences des programmes et méthode

préconisée par la hiérarchie , à l'enseignement d'une discipline par projets qui permet d'entrer dans le quotidien de l'enfant, à la proposition des documents à traiter, à faire ressortir les éléments que les enfants connaissent déjà et de leur montrer si ces connaissances sont bonnes ou mauvaises, à recueillir les conceptions préalables des élèves avant de commencer une nouvelle leçon, à la pluralité des méthodes pour l'enseignement de discipline et à l'usage de travail en petit groupe pour permettre aux enfants de se sentir concernés, de participer à la réflexion et la construction de leur savoir.

Selon Le Boterf (1994), le transfert d'une connaissance construite dans une situation et réinvestie dans une situation analogue n'est qu'un cas particulier. De plus, la notion de compétence permet de mieux saisir (ou de formuler autrement) l'échec de l'action, en distinguant au moins deux types de manques : l'action peut échouer parce que le sujet n'a pas constitué les ressources nécessaires ou parce qu'il en dispose mais n'arrive pas à les mobiliser à temps. De même qu'une collection de paires de boules ne constitue pas une partie de pétanque, un ensemble de savoirs ou de savoir-faire ne forme pas une compétence. Ou encore : la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée.

En bref, la question du transfert de connaissances nourrit régulièrement les critiques de l'école. Une bonne partie des connaissances que les élèves assimilent ne seraient utilisables que dans le contexte même de leur apprentissage, autrement dit à l'école, voire dans la même classe.

L'apprenant devient actif dans son apprentissage, il construit de nouvelles connaissances et développe des compétences. Pour ce faire, l'enseignant doit mettre en place des situations d'apprentissage assez complexes et assez proches de son vécu, c'est-à-dire significatives, contextualisées.

D'après Galand (2011) sur la motivation des apprenants et le transfert des connaissances, les indices d'adaptation scolaire examinés sont les suivants : buts d'accomplissement, sentiment d'appartenance, attitude vis-à-vis de l'usage de la violence, colère, tensions intergroupes et risque d'être victime de violence à l'école. Le choix est le premier indicateur de la motivation scolaire. Un étudiant qui n'est pas motivé par le cours s'éloignera de l'activité proposée.

À l'inverse, l'apprenant motivé par un cours est apte à fournir un effort intellectuel pour réaliser l'activité proposée (engagement cognitif). Le troisième indicateur est identifié à la somme de temps consacrée à la réalisation des travaux exigés en dehors de la classe. Enfin, La performance est à la fois une conséquence et la motivation scolaire et source de motivation.

Tous ces indicateurs varient suivant la classe fréquentée par l'élève et que ces variations sont liées au genre et à l'année scolaire ainsi qu'aux pratiques d'enseignement mise en œuvre dans les classes.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats ici relève de confirmer ou d'infirmer les hypothèses du départ de notre recherche. Nous partons de l'hypothèse générale formulée comme suit : l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble lors du processus enseignement de l'ECM au sous-cycle d'observation. Ainsi, on aura à faire l'interprétation de trois (03) hypothèses de recherches à savoir : (1) le modelage rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation, (2) le potentiel symbolique permet le développement de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation et (3) le processus autorégulateur favorise le développement de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation.

5.2.1. Du modelage par l'attention comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation

La recherche du vivre ensemble demeure une quête permanente, dans une aspiration à mieux prendre en compte la diversité qui caractérise nos sociétés, non pas comme un obstacle, mais plutôt comme une richesse : diversité de races, de cultures, de religions, de genres, d'opinions politiques, d'orientation sexuelles, ou même, tout simplement, une diversité dans la composition de nos sociétés. Cette liste n'est certes pas exhaustive, mais elle traduit à suffisance la complexité des éléments à intégrer pour faire communauté. Cette quête est présente dans les domaines d'action ou du programme d'enseignement de l'ECM au Cameroun en général et au sous cycle d'observation en particulier. Ce qui est effectif pour répondre à l'injonction de sa mission fondatrice : construire la paix dans l'esprit des Hommes.

Que l'enseignant soit la force de proposition ne signifie pas qu'il doive définir seul le projet. Il est nécessaire, au départ du projet, qu'il fasse adhérer les élèves à sa proposition en éveillant leur curiosité et en leur laissant un espace d'initiative et de décision. La présentation de la démarche du projet est à ce titre une étape essentielle pour que les élèves s'y impliquent. Rappelez-vous qu'un apprenant ne s'implique dans l'action que s'il a une réponse à ces trois questions :

- suis-je capable de réaliser l'action demandée et d'obtenir le résultat ? (Négociation sur les objectifs et analyse de la situation),
- l'obtention du résultat aura-t-elle une contrepartie ? (Négociation sur les modalités d'évaluation),
- l'enjeu représente-t-il une quelconque valeur pour quelqu'un ?

L'apprentissage autorégulé dans ce cadre ou en situation de classe est l'ensemble des actions tournées vers le groupe lui-même tout en favorisant un contact avec l'extérieur : voyage, correspondance scolaire, visite d'un musée, d'une entreprise etc. Ainsi, l'enseignante doit organiser des visites (cinéma, théâtre, musée, exposition, etc.), des randonnées, des voyages d'études (ex. : suivre des itinéraires de découverte des lieux de vie des écrivains ou retrouver des lieux décrits dans un roman ou dans le manuel), des rencontres de personnalités francophones habitant la même ville (pâtisseries, boulangers, restaurateurs, chauffeurs de taxi, etc.), des rencontres d'écrivains, de conteurs, d'artistes...

Il faut proposer des échanges : échanges de classes, mais aussi communiquer en français via Internet avec d'autres classes dans le monde, créer un jumelage avec une classe francophone en Afrique ou au Canada... le formateur doit organiser une fête (une rencontre gastronomique - crêpes, fromages, etc. - cuisiner ensemble, créer un spectacle en français, etc.). Il faut élaborer de vrais documents ou supports : un site Internet, la version en français du catalogue d'un musée de la ville, proposer à la mairie, à l'office de tourisme de diffuser le site de la ville en français sur Internet, etc. il faut aussi passer à une communication immédiate, authentique et non simulée en langue cible : écrire et publier un journal, etc. en outre, les apprenants devront participer à des concours (les élèves communiquent à l'extérieur le résultat de leur travail, celui-ci a une finalité).

Lors des entrevues, les personnes-ressources en général nous ont témoigné de leur façon d'enseigner qui relève du respect scrupuleux des exigences du programme, des méthodes d'enseignement qui indiquent une pédagogie par intégration. L'accent étant mis dans notre recherche sur l'apprentissage par projets ou l'élève est mis au centre du processus. Les enseignants que nous avons interrogés reconnaissent l'existence de la pédagogie par projets et ses manifestations. C'est l'exemple avec cette affirmation du cas 3 :

Du point de vue de l'apprentissage autorégulé, c'est désormais l'élève qui participe à la construction de son savoir et le maître vient ou intervient juste en tant que guide ou superviseur ou soutien (étaye). Du coup, l'implication de l'élève dans l'acte d'apprendre le rend responsable à l'effet de réaliser les objectifs de la vie courante.

Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. Pour que l'interaction soit productive, il faut que la formation de la pensée qui se fait en contexte tient compte de l'origine des apprenants. Il est essentiel que les deux systèmes cognitifs (adulte et apprenant) en présence disposent d'une surface de recouvrement suffisante. Il faut que l'adulte utilise un langage adapté à l'enfant, qu'il tienne compte des prérequis maîtrisés par celui-ci, qu'il vérifie les représentations qu'il met en œuvre, et il convient également que l'interaction prenne place dans le cadre d'un échange centré sur la coopération à l'occasion d'une activité commune dans laquelle s'engage l'élève et l'adulte. Cet engagement doit se faire dans un contexte qui conduise à une participation active de chacun à la résolution conjointe de la tâche de sorte que ce qui a pu être réalisé dans cette activité conjointe soit internalisé par l'apprenant. Dans la même logique, le cas 2 nous démontre comment faire pour y parvenir à ce type d'enseignement-apprentissage. D'où sa déclaration ci-dessous :

Pratiquer ou contribuer à l'appropriation des attitudes en classe d'ECM relève au préalable de se rassurer que toutes les conditions soient réunies c'est-à-dire prendre en compte l'affectif, cognitif etc., aussi suivre les exigences du programme, respecter les étapes du canevas d'enseignement-apprentissage ainsi que la méthode préconisée par la hiérarchie. Et enfin utiliser toutes les ressources mises en disposition pour le bon déroulement de l'acte d'enseignement apprentissage.

Réfléchir sur le vivre-ensemble est l'une des voies qu'il est possible d'emprunter pour dépasser les perspectives identitaires et leurs dérives communautaristes, d'une part, et d'autre part, celles des critiques convenues dirigées vers les sociétés contemporaines, post-modernes, à la fois fragmentées et globalisées. Ceci exige de trouver les lieux de passages entre les singularités irréductibles, ce qu'elles engendrent inévitablement de fragmentation, et le retour d'un souci collectif du commun, de la commune humanité, qui ne tomberait dans aucune dérive totalisante et qui ne laisserait point en plan la question des solidarités, demeurerait au centre de nos préoccupations.

La notion de vivre ensemble recèle, de notre point de vue, suffisamment d'ouverture et de flexibilité pour offrir un chantier de recherches et de réflexions. Dans le jeu de rôle, l'adulte met en place, le même scénario en exécutant les mêmes actes dans le même ordre et en utilisant les mêmes mots. La réalisation de jeux répétitifs rend les verbalisations prédictibles pour l'enfant, cela favorise sa prise de parole dans l'interaction. L'adulte peut aussi faire les demandes et les réponses si l'enfant n'y arrive pas encore.

Les formats permettent de créer des situations de communication que l'enfant pourra utiliser dans d'autres circonstances. Ces qui relèvent de nombreuses doxas (Mythe) dans les

conceptions des enseignants sur le numérique et les apprentissages. Les auteurs remettent en cause l'idée, partagée par les enseignants, que le numérique favoriserait de manière automatique les apprentissages. Dans cette perspective le cas 1 nous explique finalement comment l'enseignement se passe via l'autorégulation :

Généralement je demande aux élèves ce que nous avons appris à la dernière leçon pour les mettre dans le bain. Je pose des questions qui les amènent déjà à savoir là où nous allons, les élèves réfléchissent et répondent aux questions afin de ressortir la notion qui va être enseignée. Donc, je les laisse s'exprimer et j'oriente juste mes questions en fonction de ce que je cherche précisément. Je présente la situation problème à l'élève ;il observe, il lit, il réfléchit là-dessus, s'il faut analyser, cela dépend de la méthode.

L'autorégulation aurait une multitude de conséquence, les jeunes utiliseraient de manière spontanée des outils, ce qui transformerait leur façon d'apprendre. En tant que représentation, la performance renvoie au degré d'organisation des connaissances du sujet, qui permet à ce dernier d'assumer les différentes fonctions associées à la connaissance scientifique. La première dimension est donc associée au caractère structural de la performance, parce que la représentation décrit les éléments et les relations entre les éléments. En tant qu'activité du sujet, la compréhension renvoie aux différentes fonctions que les connaissances scientifiques permettent de remplir : la description, l'explication, la prédiction et le contrôle d'une situation ou d'un phénomène. La seconde dimension concerne le caractère fonctionnel de la performance, parce qu'elle est associée aux fonctions que cette organisation des connaissances permet d'accomplir.

Qu'il soit centré sur l'aspect fonctionnel ou sur l'aspect structural, l'apprentissage autorégulé possédant un caractère exclusif peut présenter des carences. En effet, lorsque la priorité est accordée dans un modèle à l'expérience, à l'activité ou au comportement, comme dans l'approche behavioriste, les stratégies d'enseignement proposées présentent souvent un caractère ponctuel, provenant en partie d'un manque de vision d'ensemble du développement conceptuel.

À l'opposé, si l'on met l'accent sur l'appropriation des attitudes, cela amène un modèle qui permet de décrire très bien l'organisation des connaissances de l'apprenant avant et après une restructuration, comme c'est le cas dans les modèles de changement conceptuel, sans que des directives claires puissent aider les élèves à effectuer ces transformations. La solution réside peut-être dans la prise en compte de l'interaction entre les deux dimensions principales de la compréhension. Pour ce faire, il nous faut un modèle qui permette de préciser les différentes

étapes et de proposer des lignes directrices en vue de guider les élèves dans leur démarche de compréhension.

5.2.2. Du potentiel symbolique comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation

L'apprentissage autorégulé dans le processus éducatif devra combattre, à la fois, la conception cumulative des savoirs figés et les mouvements d'éducation nouvelle à finalité plus socialisante et visant l'acquisition des compétences. Cette démarche pédagogique devra viser au-delà de l'égalité, l'équité dans la poursuite des objectifs communs pour tous dans la classe, aider l'apprenant à acquérir des compétences transversales qui sont : savoir interroger, rechercher les informations, les organiser, les rassembler, les comparer, les traiter, les extraire et les approprier et échapper à la domination de la parole du maître.

La pluralité serait, de ce point de vue, équivalente à une communauté de sujets libres et égaux, non pervertis par le jeu infini du pouvoir de l'enseignant. Ce qui nécessite la rencontre de l'autre ; le vivre ensemble, énigmatique, serait ainsi vu le domaine même du politique. C'est pourquoi l'on doit penser à une nouvelle forme de modèle d'apprentissage qui favorise l'autonomie de l'apprenant.

Il s'agit de former les acteurs de l'éducation à l'idée selon laquelle la façon de concevoir, de planifier, de coordonner et de réaliser des activités d'enseignement, d'apprentissage, d'animation et de perfectionnement sera de plus en plus tributaire de l'outil informatique. L'entrée des multimédias dans le processus éducatif offre l'opportunité de former une personne totale sur le plan cognitif, psychomoteur, socioaffectif et psycho-environnemental. L'appropriation des attitudes est efficace si le processus d'apprentissage est initié à partir des difficultés et des besoins des élèves, soit par le professeur, soit par les étudiants eux-mêmes (individu isolé ou groupe d'individus).

Il faut que l'objet d'une négociation permette l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutisse à un consensus explicite entre enseignants et étudiants ; de susciter de l'intérêt et de la motivation ; de reposer sur une approche où la construction des apprentissages se fait par l'action etc. Le projet doit permettre à l'élève : l'acquisition personnelle de savoirs et de savoir-faire nouveaux (apprentissage) ; l'acquisition d'une meilleure maîtrise de l'environnement par les réponses au "problème" contextualisé de départ et par toutes les découvertes engendrées par le processus du projet, l'acquisition d'une meilleure connaissance

de soi-même, de ses besoins, de ses limites, de ses manières de fonctionner ; être une aventure qui s'inscrit dans la durée, qui s'enrichit de ses tâtonnements, de ses essais, de ses erreurs, de ses amendements successifs, bref, qui reste aussi susceptible d'évolutions ultérieures ; déboucher sur une fabrication concrète etc. Pour illustrer ces composantes sur le terrain, le cas 1 affirme :

l'apprentissage autorégulé dans mes classes donne la responsabilité aux élèves pendant mes enseignements de trouver ce que je veux, le savoir que je veux les faire acquérir ; Nous pouvons demander aux élèves de constituer les groupes ou vous-même formez ces groupes (4 ou 5 groupes), vous donnez à chaque groupe sa tâche ; par exemple, pour la leçon d'éducation à l'environnement sur la reproduction des plantes, vous demandez à chaque groupe de travailler sur une variété de plante : groupe 1, vous apportez tel plante ; groupe 2 tel autre plante, après cinq à dix minutes, vous faites la restitution, chaque groupe va présenter son travail, chaque groupe propose des éléments de réponses qu'il a trouvé.

Pour que la pluralité et le vivre ensemble puisse se développer, il faut que ces deux dimensions puissent s'influencer réciproquement. En effet, les différentes opérations que le sujet effectue pour comprendre, par exemple, un phénomène scientifique ou un énoncé de problème, ne peuvent être accomplies que grâce à l'utilisation d'un ensemble de connaissances structurées. Réciproquement, la structure des connaissances acquises lors de la démarche de compréhension des concepts scientifiques est étroitement liée aux opérations cognitives du sujet lorsqu'il tente d'organiser ces connaissances.

L'on peut être performant que si nous disposons de structures conceptuelles adéquates et, de façon réciproque, l'organisation de ces structures dépend de la démarche, c'est-à-dire des opérations cognitives que le sujet emprunte pour comprendre. Or, il n'est pas possible à l'élève d'être performant ou efficace sans disposer de la structure conceptuelle qu'il cherche précisément à acquérir. Par contre, il ne dispose que de la structure déjà en place pour amorcer sa démarche. D'après l'analyse précédente, la résolution de ce paradoxe réside en partie dans la prise en compte du caractère dynamique et évolutif de la compréhension. Car les apprenants eux sont et comprennent mieux quand ils sont en échanges. Le cas 1 laisse transparaître son discours suivant :

les élèves eux-mêmes procèdent à la constitution ou la construction du cours que vous avez préparé pour eux, c'est-à-dire, quand vous prenez votre cours, vous revoyez ce que les élèves ont proposés dans les différents groupes ; les inter corrections c'est-à-dire, tel a proposé une réponse pour l'autre groupe, ou bien tel a dit que ce que vous dites ici n'est pas vrai, ...ils éliminent tout ce qui est faux dans leurs travaux et ils ajoutent des bonnes réponses si bien que vous avez déjà le cours ; nous en tant que guide, nous avons le devoir de mettre ces idées dans l'ordre cohérent et facilement assimilable, peut être ajouté quelques définitions qu'ils n'ont pas pu donner.

Lors d'une démarche autorégulée, la structure conceptuelle de l'apprenant guide ses actions tout en étant transformée par ces dernières. Ce réinvestissement produit des changements, de nature non linéaire, qui pourraient expliquer les modifications profondes dans la structure des schémas cognitifs de l'apprenant associés à la restructuration de ses connaissances. À la suite de cette démarche, l'élève acquiert une structure conceptuelle adéquate lui permettant de comprendre l'objet étudié.

La structure conceptuelle de l'apprenant, de nature sémantique et constituée de schémas, agit comme un outil qui, non seulement sélectionne et emmagasine l'information en provenance de son environnement, mais aussi transforme celle-ci pour produire des schémas mieux adaptés. Par conséquent, les schémas mobilisés par l'apprenant lorsqu'il interagit avec l'objet ou son environnement sont modifiés lors du processus de traitement, afin d'avoir un niveau de performance plus adéquate de l'objet d'apprentissage. À cet effet, le cas 1 déclare :

Dans le contexte de formation par projets, nous essayons autant que faire se peut de rendre l'enseignement-apprentissage vivable et vive. Les apprenants discutent très souvent entre eux afin d'apporter des réponses cohérentes dignes de la compréhension. À cet effet, les élèves se posent des questions sur celle-ci, ils discutent pour trouver la solution à la situation problème. J'organise les compétitions pour résoudre un exercice, du genre fille contre garçons ; ils discutent entre eux à propos du dessin que le maître produit au tableau.

Les conditions décrivent les préalables à l'entrée du système, soit l'état initial des apprentissages du sujet et les objets à comprendre. Le processus décrit la façon dont se déroule l'interaction entre le sujet et l'objet et entre le sujet et son environnement. Le transfert d'informations peut être influencé par les choix ou les décisions du sujet. En effet, des conditions au processus, les schémas appropriés à l'étude de l'objet sont choisis, par le sujet, parmi l'ensemble des schémas disponibles en fonction des caractéristiques de l'objet. Du processus au produit, l'élève choisit de poursuivre ou de clore l'activité de compréhension s'il juge que son état de compréhension est satisfaisant. Le transfert des informations, des conditions au processus et du processus au produit, peut aussi être influencé par des facteurs affectifs ou sociaux.

Les apprenants novices préfèrent des schémas possédant un degré de correspondance élevé avec la structure de l'objet étudié. Cette préférence limite le niveau auquel les novices peuvent traiter l'information par la suite. Par ailleurs, la décision de poursuivre ou de clore l'activité de d'apprentissage est également influencée par des facteurs affectifs ou sociaux. L'activité d'apprentissage débute lorsque la personne de l'élève se rend compte que sa

connaissance est inadéquate et se termine lorsqu'elle se satisfait de l'explication proposée. Une clôture prématurée de la démarche de la du projet peut se produire parce que les critères utilisés par les élèves, pour juger de leur savoir, sont souvent éloignés de ceux de l'orthodoxie scientifique. Nous pouvons vérifier de ce qui précède à travers l'affirmation de l'enseignant ou cas 1 ci-après :

Généralement, en classe nous donnons des exercices auxquels à la fin, chacun peut corriger la copie de son camarade. Quand les élèves s'entraident, quand les moins forts s'améliorent dans le travail, ils sont contents et même ceux qui les aident le sont aussi et cela crée une sorte d'harmonie dans la classe, une sorte de solidarité. Cela permet à des élèves ayant des difficultés à sortir la tête de l'eau.

Les représentations des élèves manquent souvent de cohérence et de pertinence. En effet, il existe, chez les élèves, plusieurs types de conceptions (conceptions naïves, conceptions après enseignement, conceptions correctes) qui sont spécifiques au contexte dans lequel elles se sont constituées. Par conséquent, il est possible qu'une tâche ou une activité scientifique particulière proposée par l'enseignant mobilise un ou l'autre de ces types, ou même une combinaison de ceux-ci. Par ailleurs, les élèves ne sont pas toujours conscients des contradictions qui existent entre leurs conceptions et les conceptions scientifiques, de sorte qu'ils ne voient pas la nécessité de coordonner leurs idées pour prendre en compte de plus vastes catégories de phénomènes.

Au laboratoire, même lorsque les élèves recueillent des données en contradiction avec leurs schémas antérieurs, seule une minorité d'élèves tente de résoudre le conflit. Ce dernier auteur souligne qu'il est possible que ce résultat, s'il peut aussi être expliqué par des contraintes d'accès à l'équipement et par des contraintes de temps, provienne de leur conception de la science et de l'apprentissage au laboratoire, où l'important est d'obtenir le résultat escompté. Par ailleurs, le degré avec lequel les représentations des élèves permettent de rendre compte du concept ou de la situation est évalué selon des critères de validité qui peuvent varier d'un individu à l'autre.

L'apprenant porte attention à l'objet d'étude, que certains de ses schémas cognitifs sont activés afin de traiter l'information provenant de l'objet, et qu'au fur et à mesure du traitement de cette information, certaines difficultés apparaissent. Ainsi, que ce soit à la suite des questions de son enseignant, des questions qu'il se pose, ou en réaction à un commentaire exprimé par un pair, l'élève peut se rendre compte du caractère inadéquat de ses schémas (ou de ses procédés de résolution) pour expliquer un phénomène scientifique (ou résoudre un problème

scientifique). Par conséquent, l'écart entre les schémas cognitifs des élèves et l'objet de la démarche de compréhension devient manifeste

De nouveaux liens établis entre certains éléments de la représentation de l'élève peuvent amener ce dernier à rechercher des informations supplémentaires, à tenter d'incorporer certaines contributions de ses pairs à l'élaboration d'un schéma plus général, etc. À l'opposé, les difficultés rencontrées peuvent l'amener à modifier les stratégies utilisées ou à en choisir d'autres. Par exemple, les difficultés d'une hypothèse à rendre compte des données recueillies au laboratoire peuvent amener l'élève à adopter différents types de réponse : ignorer les données controversées, les rejeter, remettre en question l'hypothèse, etc. Chez certains élèves, l'existence d'une étape intermédiaire entre l'obtention de la donnée contradictoire et la formulation de leur réponse. Une telle étape leur permettrait de réfléchir et d'obtenir des rétroactions, de confirmer ou de rejeter leurs schémas cognitifs, ce qui favoriserait une meilleure compréhension des concepts visés. Pour amener les enfants dans cette perspective, l'on note la déclaration du cas 2 ci-dessous :

J'oppose pendant mes enseignement les garçons aux filles ou encore les rangers pour les amener à travailler car, souvent c'est chacun qui veut être le meilleur. J'insère les plus forts dans tous les groupes pour que ceux-ci soient équilibrés. Je change la composition des groupes à chaque leçon travaillent en groupe pour résoudre la situation problème, ressortie la notion du cours.

La façon de faire ci-dessus permet d'ouvrir la voie à de nouveaux apprentissages : généralisation des concepts développés, maîtrise des concepts relativement à la résolution de problèmes, application à la vie quotidienne. L'utilisation répétée de la démarche de compréhension permet à l'apprenant d'occuper provisoirement une série d'états de compréhension de complexité croissante. Car, les connaissances que l'élève utilise proviennent souvent des interactions avec des objets quotidiens ou ses pairs. Ses conceptions de la science, la valeur qu'il accorde aux activités scientifiques et la compétence qu'il se reconnaît dans l'accomplissement de ces activités sont ainsi influencées par un contact prolongé avec le milieu scolaire.

La plus ou moins grande habileté de l'apprenant à différencier et à intégrer les divers aspects du processus d'apprentissage, que ce soit un phénomène, un concept ou une loi scientifique, se traduit par l'acquisition de schémas cognitifs plus ou moins efficaces qui lui permettent de prédire et d'expliquer ce phénomène, ce concept ou cette loi. Ces schémas cognitifs constituent de nouvelles entrées lors de l'amorce d'un nouveau cycle dans la démarche

de développement personnel. Ainsi, les nouveaux schémas peuvent être mis à contribution pour étudier diverses situations similaires ou différentes de la situation de départ, favorisant la généralisation et le transfert des connaissances. La performance est donc itérative : elle se poursuit jusqu'à ce que l'apprenant soit satisfait de celle-ci.

5.2.3. Du processus autorégulateur comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation

Au-delà du programme d'ECM au sous cycle d'observation qui constitue une passerelle vers la politique d'aménagement civique insiste sur la nécessité pour l'école à s'ouvrir à la diversité culturelle croissante de la clientèle scolaire. De plus, parce que l'école est un environnement d'apprentissage qui prône la tolérance, la solidarité dans l'action, l'entraide et la coopération, et est un lieu privilégié de transmission de la culture. Elle offre un cheminement culturel propre au pluralisme et à la diversité qui caractérisent la communauté et la société en général et camerounaise en particulier dans son ensemble.

Une approche autorégulée de l'enseignement d'ECM pour l'appropriation de la culture, des attitudes dans le sous cycle d'observation fait état des éléments de la planification de l'intégration des référents culturels dans l'enseignement ainsi que la promotion d'un leadership partagé. Il est parsemé de citations d'élèves qui relatent leur appropriation de la culture et du vivre-ensemble dont la trame s'étend de leur savoir-faire à leur savoir-être.

Cette ouverture, en plus de miser sur la valorisation de la culture de l'élève, comporte un enseignement qui fait appel aux connaissances et aux compétences antérieures, aux systèmes de référence et aux styles d'apprentissage des élèves afin de rendre leur apprentissage plus pertinent et efficace.

Pour combler l'écart entre les concepts visés et les connaissances antérieures de l'élève, il faut partir du principe que les schémas de l'élève et les concepts scientifiques partagent des points communs, la deuxième approche vise la modification graduelle des premiers en seconds, en fournissant à l'élève le support et le guidage appropriés. Le remplacement des schémas cognitifs de l'élève par les concepts scientifiques se fait en insistant sur le conflit existant entre les deux et en persuadant l'élève de la nécessité de remplacer les premiers par les seconds. À cette fin, il est nécessaire d'amener l'élève à exprimer ses schémas relativement au concept visé (représenté par un phénomène scientifique), puis de l'amener à prendre conscience de ce qui

l'empêche de rendre compte des propriétés observées.

Il s'agit alors de présenter les concepts scientifiques comme une alternative plausible, intelligible et fructueuse. Toutefois, plusieurs difficultés apparaissent lorsque cette approche est implantée sous forme de stratégie d'enseignement des concepts scientifiques. Il peut arriver en effet que l'écart entre les idées de l'élève et les concepts scientifiques ne soit pas manifeste parce que les schémas de ce dernier ne sont pas en contradiction avec les concepts scientifiques ou qu'ils soient insuffisamment formés pour être considérés sur le même pied que ceux-ci. En outre, cet écart peut ne pas être comblé parce que certains élèves choisissent d'éviter le conflit entre leurs idées et leurs observations, ou de modifier leurs observations pour qu'elles s'accordent à leurs idées. C'est à juste titre que le cas 1 affirme comme suit :

L'école aujourd'hui voudrait que l'élève lui-même s'approprie le savoir et nous lui montrons le chemin à suivre afin qu'il parvienne à le construire. Vous pouvez les amener en posant des questions et que les élèves répondent individuellement ou vous constituer des groupes où les élèves vont réfléchir, ils vont vous sortir une idée, et chaque groupe apporte une idée ; à la fin, pour le cours de la journée ou bien pour cette discipline, eux-mêmes ils auront construit, à 80% la leçon que j'enseigne dans mon cahier de préparation. J'oriente mes enseignements de façon à aider les apprenants à pallier leurs lacunes puisque nous les connaissons déjà.

Les élèves doivent alors choisir parmi les différentes hypothèses exprimées lors de la discussion et, par la suite, vérifiées par des expériences. Une méthode similaire reprend de façon simplifiée les principales étapes de la méthode scientifique. Lors d'une discussion animée par l'enseignant, les élèves doivent prédire le résultat d'une expérience, observer celle-ci et expliquer tout écart qui se manifeste entre leurs prédictions et leurs explications. Dans les deux cas, la discussion permet aux élèves de bénéficier de sources d'informations supplémentaires et de rétroactions sur les idées exprimées. En particulier, la deuxième méthode aide les élèves à identifier les aspects importants du phénomène étudié et rend manifeste l'écart entre leurs schémas et les propriétés des phénomènes observés.

Il faut favoriser la progression de l'élève vers une meilleure compréhension des concepts scientifiques à partir de ce qu'il sait déjà, en lui proposant des activités structurées qui guident sa démarche. À cet égard, nous avons répertorié deux types d'intervention. Le premier type vise à amener l'élève à modéliser progressivement un ensemble de phénomènes qui relèvent du même concept ou principe, lui permettant d'identifier les facteurs importants et de formuler les règles qui rendent compte des propriétés observées. Le deuxième type incite l'élève à comparer directement ses schémas aux schémas scientifiques, par exemple, en lui proposant

des analogies ou des modèles conceptuels qui lui permettent de sélectionner l'information pertinente, de l'organiser et de la relier à ses connaissances antérieures.

Dans les activités de modélisation, on propose à l'élève une série de modèles transitoires qui, tout en étant conformes au modèle scientifique, sont adaptés à son état actuel de compréhension. De même, plutôt que d'utiliser une seule analogie, avec ses limites, il est recommandé d'utiliser une série d'analogies, dont chacune corrige les lacunes de la précédente. Pour faire en sorte que le produit de la compréhension, qu'il s'agisse d'un concept ou d'un modèle, réponde aux critères scientifiques, l'élève peut procéder de façon rétrospective, en examinant de façon critique la démarche entreprise pour acquérir ce concept ou ce modèle, ou de façon prospective, en vérifiant que le concept ou le modèle permet d'accomplir les diverses fonctions scientifiques. Le cas 3 affirme ainsi :

Quand je veux faire une leçon sur la culture, je leur demande d'aller chercher les objets, les tissus qui ont trait avec la culture. Lorsque nous faisons la décoration des salles de classe pour les fêtes, je leur donne des précisions sur les formes de décoration, les bonnes couleurs de décoration, le matériel de décoration, les techniques de décoration et autres ... c'est pour cela qu'à partir de la deuxième pause, je ne suis plus l'enseignant, je suis assise sur ma table et se sont eux qui m'enseignent à travers les exercices d'applications.

Dans cette logique, l'on met l'accent sur le processus d'évaluation. L'évaluation permet de reconsidérer les caractéristiques de la démarche de résolution du problème scientifique pour en faire apparaître les variations possibles et ainsi entrevoir des directions d'investigation permettant de généraliser le schéma ou le modèle obtenu. À cet égard, il est important, non seulement d'enseigner à l'élève comment élaborer des modèles d'un domaine donné, mais aussi de lui apprendre la façon de les réviser, tout en l'amenant à réfléchir sur leur nature et sur leur rôle. Par ailleurs, les erreurs que commet l'élève peuvent jouer un rôle positif sur sa compréhension si on lui offre la possibilité de réfléchir sur les causes et les conséquences de celles-ci. Ce qui explique la déclaration du cas 3 suivante :

Dans mes enseignements, je préconise le travail, l'application des élèves et moi je joue le rôle de guide ; car, ce qu'ils font entre eux passe plus aisément. Je prends des exemples sur leur vécu quotidien de classe, leur environnement, les personnages qu'ils connaissent. Pour les amener à résoudre rapidement certains problèmes. Je fais des remédiations dans lesquelles je corrige les exercices avec eux, je réexplique, je les fais travailler individuellement et je leur donne d'autres exercices à faire à la maison. Amener l'élève à sortir du livre et à concevoir ses propres énoncés d'exercices en utilisant le nom de son camarade ou d'un des parents d'élève.

L'on doit ainsi vérifier si les schémas ou textes construits peuvent être appliqués à des

situations similaires ou favoriser l'appropriation de nouvelles connaissances, ainsi que de préciser les limites des solutions trouvées et leur champ d'application. L'évaluation permet à l'élève de réfléchir aux causes des données anormales et l'incite à planifier des expériences supplémentaires pour explorer ou corriger certaines étapes de la démarche d'investigation scientifique. L'importance, pour l'enseignant, d'aider les élèves à sélectionner, parmi les idées qu'ils ont exprimées, celles qui, tout en étant conformes au modèle scientifique, sont le plus susceptibles de servir à l'élaboration de leurs modèles.

Lorsque la démarche d'enseignement est constituée d'activités très structurées, ce qui limite, pour les élèves, les occasions de choisir, le déroulement de celle-ci est alors régulé par l'enseignant, qui doit veiller à ce que ses diverses interventions se trouvent en accord avec l'état actuel de compréhension des élèves. Or, compte tenu de la diversité des expériences et des connaissances des élèves, il est improbable qu'une telle démarche d'enseignement convienne à tous et qu'elle permette, par conséquent, une régulation optimale de leur démarche de compréhension. C'est pourquoi, en vue de favoriser l'autorégulation de la démarche de compréhension, les stratégies d'enseignement choisies devraient inciter l'élève à prendre en charge sa propre démarche. L'enseignant numéro 3 du point de vue de la dimension sociologique met en exergue le développement humain et le partage à travers ce verbatim :

En éducation morale, nous enseignons le vivre ensemble où nous amenons les élèves à se socialiser, à être solidaire et cela les amène à partager. Je les amène à comprendre qu'ils sont au même niveau et d'éviter de se moquer de leurs camarades qui ne comprennent pas mais plutôt de les aider afin de combler leurs lacunes.

À cette fin, ces stratégies devraient intégrer diverses dispositions qui inciteraient ce dernier à mobiliser et à combiner un ensemble de stratégies cognitives, métacognitives et motivationnelles pour être en mesure d'identifier ses connaissances et habiletés, de planifier sa démarche et d'en évaluer le déroulement et les résultats, afin de modifier éventuellement celle-ci pour la rendre plus efficace. À cet égard, les stratégies suivantes se sont montrées efficaces pour développer la métacognition et l'autorégulation chez les élèves :

- Les stratégies combinant la modélisation des phénomènes, l'évaluation des modèles produits par les élèves selon certains critères et la discussion entre élèves sur le rôle et sur l'utilité des modèles,

- Les environnements qui, tout en fournissant des défis adaptés au niveau des élèves, les guident dans leur démarche en leur fournissant différents supports comme des sources

d'information variées, des rétroactions et des simulations.

Bien que les apprenants soient souvent habitués à un modèle transmissif, les enseignants devraient notamment former les élèves aux défis et avantages de l'apprentissage collaboratif afin qu'ils comprennent les activités proposées et adaptent leurs attentes et pratiques en conséquence. Il serait ainsi pertinent de poursuivre cette recherche au-delà du projet et en ciblant les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, tuteurs et autres intervenants pour favoriser l'interaction des apprenants en contexte. Même si le transfert des connaissances et la généralisation de celles-ci sont associés à la compréhension, il reste à expliquer la façon dont cette relation s'établit.

Une extension du présent schéma permet d'envisager la possibilité que ce transfert ou cette généralisation puissent résulter du caractère itératif de la compréhension. En effet, le réinvestissement des schémas transformés à de nouvelles situations permet une nouvelle mobilisation de ces derniers pour expliquer ou prédire des phénomènes aux caractéristiques similaires ou différentes des situations traitées au cycle de compréhension précédent. Selon l'écart observé entre ces schémas et les propriétés des phénomènes, des stratégies diverses, comme le conflit conceptuel, la modélisation ou l'analogie, peuvent mener à la généralisation ou au transfert des connaissances acquises.

Il est essentiel d'inclure les aspects affectifs et sociaux dans le schéma proposé qui viserait le développement intégral de l'élève. Plus précisément, l'influence des facteurs affectifs et sociaux dans le développement de la compréhension devrait être davantage explicitée. Par exemple, nous pouvons supposer que des dispositions suscitant l'intérêt permettraient d'engager les élèves dans une démarche de compréhension. À l'opposé, des facteurs de nature affective comme une faible tolérance à l'ambiguïté (par exemple lorsqu'un élève en transition entre deux niveaux de compréhension est confronté à des contradictions entre ses schémas et les nouvelles connaissances) peuvent perturber la démarche de compréhension de ce dernier. De même, afin de retirer tout le bénéfice de nos interventions, il s'avère important d'identifier les facteurs qui permettent de maintenir la motivation tout au long de la démarche de compréhension.

5.3. PERSPECTIVE DES RECHERCHES

Le processus enseignement-apprentissage demande aux enseignantes et enseignants qui sont réceptifs à la culture, en d'autres mots, qui sont conscients des besoins culturels et d'appropriation des attitudes de leurs élèves de jouer un rôle crucial dans la réussite scolaire de

ces derniers. En conséquence, ils reconnaissent et valorisent la diversité culturelle des élèves et favorisent l'échange avec les parents et les membres de la communauté. Parler des perspectives des recherches renvoie à démontrer d'abord la pertinence et la fiabilité des résultats que l'on a recueillis sur le terrain, ensuite la crédibilité et l'authenticité de la démarche et en fin les perspectives ultérieures des recherches c'est-à-dire identification potentielle d'autre champs ou pistes de réflexion.

5.3.1. Pertinence et fiabilité des résultats

La présente recherche avait pour but d'explorer ou d'examiner la pertinence et ou le processus d'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble lors du processus enseignement de l'ECM au sous-cycle d'observation. Il était question d'étudier ce processus dans la mise en œuvre de la formation par l'autorégulation pouvant permettre de relever le développement de la pluralité et le vivre ensemble en contexte de classe.

De nombreux facteurs tels que la structure familiale, les relations interpersonnelles, les types de communication et la religion ont une influence sur l'élève et son comportement en classe. L'on souligne ainsi l'importance pour le personnel enseignant de bien connaître le milieu culturel des élèves et de s'engager à créer une salle de classe ouverte à la différence. Ils présentent trois étapes qui permettent au personnel enseignant de s'ouvrir à la diversité culturelle et de développer un environnement pédagogique respectueux de différents styles d'apprentissage.

L'exploration des pratiques s'est réalisée en fonction des pratiques déclarées des enseignants et des apprenants, ce qui constitue d'ailleurs une force de cette étude. De plus, un portrait des enseignants (participants) à cette recherche est présenté, ce qui constitue un échantillon suffisant en développement dans et en dehors des salles de classe. Une recherche visant à identifier des stratégies gagnantes en développement de la performance scolaire serait ainsi très importante afin de mieux outiller les enseignants dans leurs actions.

5.3.2. Crédibilité et authenticité de la démarche

L'échantillon de cette recherche est constitué de trois (03) enseignants. Ces participants ont accepté de nous accueillir dans leurs locaux ou murs et de nous laisser utiliser notre magnétophone (enregistrement) pour la collecte des données. S'ils ont accepté de participer, ce qu'ils voulaient contribuer et aider à l'avancement des connaissances dans ce domaine et qu'ils

sont confiants et convaincus de ce qu'ils font pour certains et ouverts aux critiques et éventuelles améliorations pour d'autres.

La plupart de celles et ceux qui ont refusé de participer disaient ne pas maîtriser encore l'esprit et le bienfondé de la méthode de formation ou d'apprentissage autorégulé. La valorisation de la diversité et de la culture dans l'environnement d'apprentissage passe par une prise de conscience des « quoi » et des « comment » de l'enseignement. Elle requiert aussi de la part des enseignantes et des enseignants une remise en question de leurs systèmes de référence culturels, de leurs pratiques, de leur connaissance de la dynamique de la diversité.

5.3.3. Perspectives théoriques

Le texte présenté s'intéresse à la contribution de l'apprentissage autorégulé pour l'appropriation des attitudes en classe d'ECM relative à la mise en œuvre de la pluralité et le vivre ensemble au sous cycle d'observation. Plus spécifiquement, il s'agit de voir à engager les étudiants dans des expériences actives de développement de la pluralité, leur permettre d'accéder à l'expérience d'enseignants en exercice ou de collègues de classe plus expérimentés, les persuader de leurs capacités à exploiter les outils.

Les travaux actuels de Bandura (2003) s'inscrivent dans sa théorie sociocognitive. Celle-ci repose sur une causalité triadique réciproque pour expliquer le fonctionnement humain. Les facteurs personnels internes (événements cognitifs, émotionnels et biologiques), les comportements et l'environnement interagissent et s'influencent mutuellement. Ce modèle tient compte de ce que Bandura appelle l'« agentivité humaine », c'est-à-dire « cette capacité humaine à influencer intentionnellement sur le cours de sa vie et de ses actions ». Dans cette vision, à la fois acteurs de leur devenir et reliés à leurs contextes sociaux et physiques d'existence, les gens sont les coproducteurs de leurs vies. Dans ce cadre, Bandura a développé le concept de sentiment d'efficacité personnelle.

Selon Bandura (2003), l'efficacité personnelle perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. Pour l'auteur, les individus guident leur vie en se basant sur ce sentiment. Ils sont peu enclins à agir s'ils ne pensent pas que leurs actes peuvent avoir les effets visés. Dans ce sens, il s'agit du fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines. Les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances. Le sentiment d'auto-efficacité est un meilleur prédicteur des

performances intellectuelles que les compétences seules. Cet impact significatif s'explique notamment par la forte influence des croyances d'efficacité sur l'auto-régulation d'éléments très variés, comme l'action, les processus cognitifs, la motivation et les états émotionnels et physiologiques.

L'un des intérêts du sentiment d'efficacité personnelle pour l'enseignant est une modulabilité plus grande que les deux autres axes du concept de compétence perçue, à savoir le concept de soi et l'estime de soi. Bandura s'applique d'ailleurs à différencier le sentiment d'efficacité perçue du concept de soi et le vivre ensemble. Ce dernier est une vision composite de soi qui est censée être formée par l'expérience directe de l'individu et par les évaluations formulées par des personnes importantes pour lui. Le concept de soi porte sur des images de soi globales. C'est d'ailleurs précisément le fait que le sentiment d'efficacité personnelle varie d'un domaine d'activité à un autre qui le rend plus flexible et permet aux croyances d'efficacité d'être plus accessibles à des interventions éducatives que des croyances globales.

Le temps didactique se caractérise par une démarche essentiellement inductive, qui va "de l'acte à la pensée" pour retourner ensuite à l'acte et le rendre plus efficace. Dans cette phase, l'enseignant a pour rôle d'aider l'élève à approfondir et enrichir ses savoirs, à favoriser la "connexion entre savoirs d'action et savoirs théoriques". Ce qui suppose de mettre en relation le déroulement du projet et les savoirs théoriques du programme. Le temps pédagogique est la mise en place du projet, des différentes réunions (cogestion, relance) et du bilan final qui permet entre autres de donner du sens au temps de réalisation et au temps didactique.

Le temps pédagogique va permettre de favoriser l'émergence d'images de soi positives par la mise en évidence des réussites personnelles et collectives ; d'asseoir par une analyse réflexive les savoirs théoriques et les savoirs d'action construits, à travers une formalisation orale et parfois écrite, tout en revenant sur leur signification ; de construire la citoyenneté à travers la gestion coopérative du projet dans un esprit de solidarité et de coopération des problèmes rencontrés. L'évaluation d'un projet peut être en amont de l'acte didactique (diagnostique), en cours d'enseignement-apprentissage (formative) ou en aval (sommativ). Il s'agit d'aider l'enseignant à : comprendre comment, quand et pourquoi utiliser les outils issus du projet à des fins pédagogiques. Il s'agit de mettre en lumière les éléments de didactique du projet en milieu scolaire afin que tous les acteurs du système d'éducation, dorénavant condamnés à les utiliser, n'ignorent ni les possibilités, ni les limites d'une telle révolution pédagogique.

Afin de consolider cette évolution et ces acquis, de vérifier leur stabilité dans le temps, une poursuite de ces aménagements pédagogiques nous semblerait judicieuse. Ceux-ci

pourraient également être élargis et mis en place dans le groupe classe afin d'en observer et comparer les répercussions. Ce contexte permettrait peut-être de développer d'autres aspects de l'approche sociocognitive (modèles pairs plus nombreux par exemple) ou à l'inverse, limiter le champ d'action. La relation privilégiée en individuel ou en petit groupe rend évidemment possible un ajustement subtil des objectifs et des interventions à l'élève, des feed-back précis et auto-référenciés, aspects limités par la gestion d'un groupe plus conséquent.

5.3.4. Perspective didactique

Dans une situation pédagogique didactique, l'enseignant met les élèves en situation d'autonomie et de responsabilisation, aboutissant à la création et au partage des savoirs. Toutefois, que l'école prenne plus de temps à absorber des changements sociaux, il n'y a pas de quoi se surprendre, ni s'inquiéter. Pour ce faire, il faut repenser l'intégration du projet dans les enseignements afin de dépasser rapidement l'enseignement traditionnel et mémoriel. L'analyse révèle que l'usage pédagogique du projet dans le cadre de l'enseignement d'une discipline scolaire reste encore limité dans de nombreuses écoles au Cameroun en général et au sous cycle d'observation en particulier.

Il serait profitable que des recherches permettent également de bâtir des modèles de progression afin d'aider les enseignants à concevoir des activités correspondantes au niveau du développement, de la mise en œuvre effective du modèle de l'apprentissage par projet des élèves en général et ceux du primaire en particulier. Les enseignants rencontrés préfèrent ne pas aborder certains aspects de l'éducation à la citoyenneté comme des enjeux sociaux dépassant la sphère privée des élèves en considérant que ces derniers ne sont pas encore matures.

L'état actuel des recherches ne permet pas de savoir jusqu'à quel point on peut pousser chaque niveau des élèves au sous cycle d'observation dans la démarche d'appropriation des attitudes à partir de la pédagogie par autorégulation. Les enseignants sont déjà conscients qu'il faut donner des connaissances de base servant de fondation et de moteur au développement de la compétence. Il est temps de les épauler pour avoir de bonnes idées, des outils permettant d'aider les élèves à mobiliser les connaissances acquises. Cette recherche a permis d'identifier également qu'il existe plusieurs initiatives s'inscrivant dans un projet d'éducation et de la formation intégrale de l'individu. Ce genre d'initiatives méritent d'être étudiées afin d'identifier leur relation et leur impact sur l'efficacité scolaire.

En ce qui concerne les limites de notre recherche, l'utilisation d'un nombre restreint de descripteurs pour représenter l'information contenue dans une unité d'analyse contribue à la

réduction de l'information contenue dans celle-ci. Par conséquent, notre méthode d'analyse peut ne pas rendre compte des nuances apportées par les auteurs des textes étudiés. En outre, l'utilisation d'un seul descripteur (par exemple, le terme conception) pour représenter des termes apparentés ou synonymes (par exemple, les termes représentations, modèles naïfs, conceptions initiales, etc.) peut ne pas tenir compte des acceptions différentes de ces termes ni de leur évolution dans le temps. Par ailleurs, la perspective nomothétique de notre recherche vise à décrire les propriétés de la compréhension à l'aide d'un ensemble de variables, de sorte que nos résultats ne tiennent pas compte des particularités des sujets impliqués.

Une telle approche peut aider les chercheurs à générer des hypothèses à vérifier sur la démarche de compréhension des concepts en sciences. Il est important que l'élève puisse s'appropriier les critères d'évaluation qui lui permettront d'ajuster sa démarche de compréhension pour atteindre l'objectif visé ; par exemple dans le cas d'élèves qui apprennent à élaborer des modèles scientifiques de phénomènes, certaines chercheuses ont constaté que l'appropriation, par ces élèves, des critères d'évaluation des modèles peut se révéler utile pour la révision et l'amélioration de leurs modèles. Cette prise en charge, par l'élève, de l'évaluation de sa démarche de compréhension à des fins de supervision et de guidage autonome aidera peut-être à clarifier un paradoxe de l'approche constructiviste qui incite l'élève à élaborer par lui-même ses connaissances, ce qui est difficilement compatible avec l'objectif de viser l'acquisition de modèles scientifiques.

CONCLUSION GENERALE

L'objectif poursuivi tout au long de cette étude était d'analyser les modalités de l'autorégulation et de comprendre leur contribution dans la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble à travers l'enseignement d'ECM au sous-cycle d'observation. Les difficultés que les élèves éprouvent dans l'apprentissage disciplinaire trouvent en partie leur origine dans des incompréhensions qui se manifestent, de façon diversifiée, dans différents domaines de cet apprentissage. Dans une société pluraliste comme la société camerounaise, l'école joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre ensemble et au développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité.

Si ce nouveau paradigme tient compte des réalités existentielles et actuelles en rapport avec la question du vivre ensemble, il n'en demeure pas moins que le contexte d'apprentissage est une situation à travers laquelle les valeurs sont transmises dans une interaction entre l'élève et son enseignant/facilitateur qui joue le rôle de support identificatoire. Il se pose alors avec acuité la question du Rôle que jouent les acteurs scolaires dans la transmission de ces valeurs. Pour expliquer ces difficultés et planifier des interventions efficaces destinées à favoriser l'apprentissage des élèves, il est important de pouvoir expliciter la façon dont se déroule la démarche autorégulée. L'autonomisation des apprentissages crée un déséquilibre qui contribue à favoriser le changement sur le plan des pratiques et le passage à des modèles d'apprentissage privilégiant l'activité et l'initiative des apprenants.

Ce qui suppose pour l'enseignant de multiplier les exercices et les situations de transfert, de faire travailler les apprenants sur les contextes possibles où pourrait se donner le transfert de ce qui a été acquis. Ainsi la transmission de la connaissance, quelle que soit son importance, n'est pas le premier objectif de l'éducation. Celle-ci vise avant tout à conduire chaque membre de la société au maximum de son potentiel d'apprentissage et de développement intégral. Or pour acquérir les compétences requises qu'est la promotion de la pluralité et du vivre ensemble au sous cycle d'observation, les élèves ont besoin des accompagnateurs qui seront des modèles de ce qu'ils véhiculent dans les contenus d'enseignement, afin que le système de modelage, un potentiel humain de symbolisation et un processus autorégulateur soient gages d'une autorégulation chez les élèves. D'où le problème du rôle que jouent les acteurs scolaires dans le processus de transmission des compétences en matière de promotion de la pluralité et du vivre

ensemble.

Une première approche pour analyser ces liens repose sur l'idée que lors d'une situation pédagogique, un sujet fait l'acquisition d'un objet d'apprentissage sous la responsabilité d'un agent qui utilise certaines formules pédagogiques et tient compte de différents aspects du milieu. Tel qu'illustré, il s'établit entre ces quatre composantes différents types de relations pédagogiques (relation d'apprentissage, relation d'enseignement, relation didactique) Legendre (2005). L'introduction de la pédagogie d'autorégulation par Bandura (1977, 1997, 1997/2007) vient expliquer apprentissage autorégulé comme une activité significative et pratique ayant une valeur et un but éducatif correspondant à un ou plusieurs objectifs d'apprentissage, impliquant un sentiment d'auto efficacité qui témoigne des croyances d'une personne en sa capacité à exécuter les actions nécessaires pour atteindre une performance recherchée.

Le sentiment d'auto efficacité régule le fonctionnement humain à travers la pensée, la motivation, les émotions et la sélection. Le système de croyance sur son auto-efficacité, ou sentiment d'efficacité personnelle (SEP), est au fondement de la motivation, du bien-être et des accomplissements humains. Comme la méthode d'autorégulation encourage l'élève à choisir lui-même son sujet, le fait de travailler sur un thème qu'il privilégie constitue une motivation supérieure pour l'élève et peut favoriser le développement ou le changement d'attitude et de valeur (domaine affectif). L'initiative, le sens de la responsabilité, la créativité et le sentiment de solidarité avec le groupe choisi ou l'organisation concernée comptent parmi les éléments du domaine affectif (savoir-être) que cette méthode peut contribuer à développer.

L'enseignement autorégulé permet à l'élève de se confronter avec la réalité ainsi que de se révéler à lui-même par rapport aux autres. Elle lui fournit l'occasion d'acquérir une formation de base qui lui soit suffisamment gratifiante dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être pour engendrer par la suite des auto modifications de comportements dans d'autres secteurs d'activités. L'élève ainsi tire avantage de cette forme d'enseignement non seulement pour modifier certains comportements en fonction des objectifs du cours, mais également à des fins de maturation et de croissance personnelle. Dans la même logique, Kuzniak (2004) et Lenoir (2009) mettent respectivement en exergue les situations didactiques et l'intervention didactique pour nous permettre d'expliquer le problème de recherche.

Au sein d'une institution (ou situation) didactique deux processus sont mis en exergue : la dévolution et l'institutionnalisation. L'enseignant abdique de son intention d'enseigner,

engageant l'élève dans une série de jeux dont l'enjeu est une connaissance partagée (un savoir) : c'est le processus de dévolution et, dans le même temps, le professeur oriente les activités de l'élève pour qu'il parcoure les étapes de la production d'un savoir reconnu dans la culture de la société : c'est le processus d'institutionnalisation. Un jeu didactique est donc doublement sous contrat : le dispositif du jeu concerne des acteurs qui occupent des positions différentes (intention d'enseigner pour le professeur, intention d'apprendre pour l'élève) et dont l'interaction vise à la mise en place d'un milieu pour le jeu ; la suite des jeux dans (avec et contre) le milieu désigne un enjeu qui n'appartient pas aux jeux mêmes ni à leur milieu : du savoir au sens d'une réponse donnée dans une institution particulière à une catégorie de questions identifiée comme telle au sein de l'institution.

La démarche pédagogique devra viser au-delà de l'égalité, l'équité dans la poursuite des objectifs communs pour tous dans la classe, aider l'apprenant à acquérir des compétences transversales qui sont : savoir interroger, rechercher les informations, les organiser, les rassembler, les comparer, les traiter, les extraire et les approprier et échapper à la domination de la parole du maître. Il s'agit de former les acteurs de l'éducation à l'idée selon laquelle la façon de concevoir, de planifier, de coordonner et de réaliser des activités d'enseignement, d'apprentissage, d'animation et de perfectionnement sera de plus en plus tributaire d'un sentiment d'auto efficacité personnel.

Pour ce faire, il faut repenser l'intégration de la pluralité et du vivre ensemble ECM afin de dépasser rapidement l'enseignement dogmatique. Ce qui relève de nombreuses doxas (Mythe) dans les conceptions des enseignants sur l'enseignement et l'apprentissage de l'ECM. La question de recherche qu'on s'est posé tout au long de cette étude est la suivante : Comment l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM contribue-t-elle à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ? La question principale a conduit à l'ouverture d'autres questions dites spécifiques : d'abord comment le modelage contribue-t-il à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ? Ensuite, comment le potentiel symbolique contribue-t-il à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ? Enfin comment le processus autorégulateur contribue-t-il à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous-cycle d'observation ?

L'hypothèse à la question de recherche est que « l'autorégulation comme moyen d'appropriation des attitudes rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble

lors du processus enseignement de l'ECM au sous-cycle d'observation ». En ce qui concerne les hypothèses spécifiques, l'on a identifié trois (03). Il s'agit de : HR1 : le modelage rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation. HR2 : le potentiel symbolique permet le développement de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation. HR3 : le processus autorégulateur favorise le développement de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation.

Dans le cadre du choix méthodologique pour résoudre le problème de l'étude, nous avons fait recours à la recherche interprétative appuyée d'une approche qualitative. Elle a permis de guider la collecte et l'analyse des données recueillies à travers un guide d'entretien. Dans cette logique, les entretiens se sont déroulés avec les enseignants mais aussi avec les élèves. Les données collectées auprès des dits sujets ont été traitées par l'analyse de contenu thématique. Pour explorer ces hypothèses de recherche, nous avons adopté un devis qualitatif et avons utilisé un guide d'entretien. Les données ont été collectées par un entretien combiné semi individuel adressé à un échantillon restreint de quatre (03) enseignants. Les données traitées via l'analyse de contenus thématiques démontrent que : Premièrement, le modelage rend compte de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation.

L'accent étant mis dans notre recherche sur l'autonomisation ou l'élève est mis au centre du processus. Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement. Pour que l'interaction soit productive, il faut que la formation de la pensée qui se fait en contexte tient compte de l'origine des apprenants. Les enseignants que nous avons interrogés reconnaissent l'existence de la pédagogie autorégulée et ses manifestations. C'est l'exemple avec cette affirmation du cas 3 :

Pratiquer ou contribuer à l'appropriation des attitudes en classe d'ECM relève au préalable de se rassurer que toutes les conditions soient réunies c'est-à-dire prendre en compte l'affectif, cognitif etc., aussi suivre les exigences du programme, respecter les étapes du canevas d'enseignement-apprentissage ainsi que la méthode préconisée par la hiérarchie. Et enfin utiliser toutes les ressources mises en disposition pour le bon déroulement de l'acte d'enseignement apprentissage.

L'adulte ou enseignant utilise un langage adapté à l'enfant, qu'il tienne compte des prérequis maîtrisés par celui-ci, qu'il vérifie les représentations qu'il met en œuvre, et il convient également que l'interaction prenne place dans le cadre d'un échange centré sur la coopération à

l'occasion d'une activité commune dans laquelle s'engage l'élève et l'adulte. Cet engagement doit se faire dans un contexte qui conduise à une participation active de chacun à la résolution conjointe de la tâche de sorte que ce qui a pu être réalisé dans cette activité conjointe soit internalisé par l'apprenant.

Deuxièmement, le potentiel symbolique permet le développement de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation. La pluralité est, de ce point de vue, équivalente à une communauté de sujets libres et égaux, non pervertis par le jeu infini du pouvoir de l'enseignant. L'objet d'une négociation permet l'explicitation et la socialisation de l'intention d'action et aboutisse à un consensus explicite entre enseignants et élèves ; de susciter de l'intérêt et de la motivation ; de reposer sur une approche où l'appropriation des apprentissages se fait par l'action etc. Pour illustrer ces composantes sur le terrain, le cas 1 affirme :

L'apprentissage autorégulé dans mes classes donne la responsabilité aux élèves pendant mes enseignements de trouver ce que je veux, le savoir que je veux les faire acquérir ; Nous pouvons demander aux élèves de constituer les groupes (4 ou 5 groupes), je donne à chaque groupe sa tâche. Après cinq à dix minutes, ils font la restitution, chaque groupe va présenter son travail, chaque groupe propose des éléments de réponses qu'il a trouvé.

Pour que la pluralité et le vivre ensemble puisse se développer, il faut que ces deux dimensions puissent s'influencer réciproquement. En effet, les différentes opérations que le sujet effectue pour comprendre, par exemple, un phénomène scientifique ou un énoncé de problème, ne peuvent être accomplies que grâce à l'utilisation d'un ensemble de connaissances structurées. Troisièmement, le processus autorégulateur favorise le développement de la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble chez les apprenants au sous cycle d'observation.

Les schémas de l'élève et les concepts scientifiques partagent des points communs, la deuxième approche vise la modification graduelle des premiers en seconds, en fournissant à l'élève le support et le guidage appropriés. Le remplacement des schémas cognitifs de l'élève par les concepts scientifiques se fait en insistant sur le conflit existant entre les deux et en persuadant l'élève de la nécessité de remplacer les premiers par les seconds. C'est à juste titre que le cas 1 affirme comme suit :

Généralement, en classe nous donnons des exercices auxquels à la fin, chacun

peut corriger la copie de son camarade. Quand les élèves s'entraident, quand les moins forts s'améliorent dans le travail, ils sont contents et même ceux qui les aident le sont aussi et cela crée une sorte d'harmonie dans la classe, une sorte de solidarité. Cela permet à des élèves ayant des difficultés à sortir la tête de l'eau.

Les élèves doivent alors choisir parmi les différentes hypothèses exprimées lors de la discussion et, par la suite, vérifiées par des expériences. Une méthode similaire reprend de façon simplifiée les principales étapes de la méthode scientifique d'appropriation des attitudes. Lors d'une discussion animée par l'enseignant, les élèves doivent prédire le résultat d'une expérience, observer celle-ci et expliquer tout écart qui se manifeste entre leurs prédictions et leurs explications. En bref, le sentiment d'auto efficacité personnel de l'apprenant favorise la pluralité et le vivre-ensemble au sous cycle d'observation. La tendance générale des enseignants, c'est-à-dire pour les trois (03), est de promouvoir les qualités à la mise en œuvre du processus d'autonomisation des apprentissages. Ils trouvent qu'un bon citoyen devrait être autonome, respectueux et jouer son rôle en assurant son bonheur personne mais aussi collectif.

Un bon citoyen ne privilégie pas seulement ses intérêts, mais il doit aussi être au service de sa communauté et de sa nation, voire le monde entier, et par conséquent privilégie la participation dans la vie sociale et communautaire. Bien que la finalité de l'enseignement soit celle de former des citoyens qui font preuve d'une préoccupation pour les problèmes sociaux en s'attaquant aux inégalités et aux injustices « loi d'orientation 1998 », les interprétations des enseignants s'accordent à cet esprit du programme.

Au demeurant, il apparaît à travers les résultats obtenus que les théories socioconstructivistes de Bandura (1977, 1997, 1997/2007) et des situations didactiques de Kousniak (2004) sont clairement justifiées. Car l'autorégulation est abordée comme outil de facilitation à des fins d'enseignement et d'apprentissage pour accroître la qualité de l'éducation et non comme une nouvelle méthode pédagogique. La dynamique de la demande et de l'offre de l'éducation moderne, les mécanismes de construction des connaissances et des pratiques afférentes d'une part, la recherche de qualité dans le processus enseignement apprentissage d'autre part, se révèlent de plus en plus complexes et diversifiés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES GÉNÉRAUX

- Austin, J. L. (1975). *How to do things with words*, Oxford University Press. (p.367)
- Balacheff, N. (1994) *Didactique et intelligence artificielle*. Grenoble : Université Joseph Fourier.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Trad. fr., Paris : Éd. Retz.
- Bwele, G.; et Ahmadou, A. (1981). *L'Encyclopédie de la république unie du Cameroun*. Nouvelles Éditions africaines.
- Cosnefroy, L. (2011). *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*. PUG.
- De Ketele, J. M. et coll. (1989). *Guide du formateur, Pédagogie en développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Delors, J. (1995). *L'éducation, un trésor est caché dedans*. Paris : Éditions Unesco.
- Dictionnaire Encyclopédique Hachette (2007)
- Dweck, C.S. (2006). *Minset : The new psychology of success*. New York.
- Gueux, F. (1906). *Histoire de l'instruction et de l'éducation*. Payot.
- Jonnaert, P., & Borght, C. van der. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence* (2e éd.). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image, son public*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF (3e éd., 1996).
- Prost, A. (1996). *Douze leçons d'histoire*. Paris : Éd. du Seuil.
- Rémond, R. (1988). *Être historien aujourd'hui*, UNESCO, ERES.
- Rondier, M, A. Bandura. (2004). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- Saillant, F. (2015). *Pluralité et vivre ensemble*. Canada, Les Presses de l'Université Laval.
- Saillant, F. et La Chance, M. (2012). *Récits collectifs et nouvelles écritures visuelles*, PUL.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Logiques*.
- Tchindjang, M., Ngamngne, L. A. et Bopda, A. (2008). *La cartographie linguistique, traceuse, de l'histoire, des civilisations et des cultures : une application au Cameroun*. Institut

National de Cartographie.

Vygotsky, L. S. (1997). *Pensée et Langage*, éditions La Dispute.

THÈSES

Benoit, V. (2016). « Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire ». Fribourg, Thèse de Doctorat présentée devant la Faculté des Lettres de l'Université de Fribourg en Suisse.

Bertrand, C. (2020). « La pratique du dialogue en éthique et culture religieuse au secondaire telle que comprise et vécue par des enseignantes et des enseignants ». Thèse présentée à la Faculté d'éducation en vue de l'obtention du grade de doctorat en Sciences de l'éducation.

Zambo, A. E. (2010). « L'interdiscursivité juridique et socio-culturelle dans le discours jurisprudentiel francophone ». Thèse de PhD, Université de Bergen.

REVUES ET ARTICLES

Aisenberg, B. (2004). « Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire ». *Le cartable de Clio*, n° 3, p. 60- 71.

Allport, G. W. (1935). « Attitudes ». In *Manuel de psychologie sociale*, (798-844), Presse universitaire Clark

Audigier, F. (2001). « Quelques questions à l'enseignement de l'histoire aujourd'hui et demain ». In *Le cartable de Clio*, n° 1, p. 55-77

Avodo Avodo, J. (2021). *Le préconstruit du vivre-ensemble dans l'espace discursif camerounais. Jeynitaare*. 1(1).

Bandura, A. (1994). « Théorie cognitive sociale de la communication de masse ». In Bryant, J. et Zillmann (Eds.), *Media affects: Advances in theory and research* (pp.61-90). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bédard, K., et Dumais-Lévesque, J. (2009). « Le difficile passage à la pratique : témoignages d'enseignantes ». *Bulletin Formation et Profession*, 16(1), 36-37.

Brégeron, S. (2017). « Le mouvement noir au Brésil (2000-2010) ». Réparations, droits et citoyenneté. Louvain-la-Neuve, Québec, Éditions Academia-L'Harmattan, Les

- Presses de l'Université Laval, coll. Investigations d'anthropologie prospective no 15, 390 p., bibliogr., annexes, illustr. *Département d'anthropologie de l'Université Laval. Volume 41, Number 1.*
- Butler, D. L. (2005) « L'autorégulation de l'apprentissage et la collaboration dans le développement professionnel des enseignants ». Volume 31, numéro 1, pp. 55-78.
- Caune, H. (2015). « L'eupéanisation comme ressource politique », *Politique européenne*, 3(49), 116-149.
- Cosnefroy, L. (2009). « Les théories reposant sur le concept de but ». In P. Carré & F. Fenouillet (Eds.). *Traité de psychologie de la motivation* (pp. 89-105). Dunod.
- Daunay, B et Fluckiger, C. (2011). « Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique », *Association REDLCT*, V1, N° 11, pages 7 à 15.
- Doussot, S. (2017). « Modélisation des problématisations historiques en classe et chez les historiens ». *Recherches en éducation*.
- Guérin, J.-P. (1991). "Enseigner l'Europe" in *CHAM'S, Enseigner la géographie en Europe*, Anthrops/Reclus, Paris, pp.11-24.
- Hage, G. (2012). "Critical anthropological thought and radical political imaginary today", *Critique of Anthropology*, 3(32), p.285-308.
- Katz, D. et Stotland, E. (1959). « Une déclaration d'une théorie de la structure et du changement d'attitude », in S. Koch (Ed.), *Psychologie : Une étude d'une science*, Vol.III, New York.
- Kemkeng, C.V. (2015). « L'idéologie de l'unité nationale et le révisionnisme constitutionnel au Cameroun ». *Jurisdoctoria*, (12), pp.155-181.
- Lalagüe-Dulac, S. (2017). Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3). *Éducation et didactique*.
- Laugier, S. (2002). « Wittgenstein : anthropologie, scepticisme et politique », *Multitude*, (9), 2122014.
- Lautier, N., et Allieu-Mary, N. (2008). « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, (162), 95-131.
- Le Du, M. (2009) « Le potentiel : enjeux et logique d'un concept ». Presses universitaires de Caen, v 2 n° 36 | pages 85 à 100.
- L'Écuyer, R. (1987). « L'analyse de contenu : notion et étapes ». Dans J. P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, (pp. 49-65). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. (2009) in (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2013) *Le modelage, une technique*

pédagogique qui rend l'implicite explicite. Chronique.

- Moniot, H. (2006). « La didactique, qu'est-ce que c'est ? » *Histoire et Géographie*, (394), p. 191194.
- Prost, A. (1996). « Argumentation historique, argumentation judiciaire », in Fronel, M., Passeron, J.-C. *L'argumentation, preuve et persuasion*, EHESS, Enquête, 2, 29-47.
- Titus, S. (2008). « Le développement moral dans la psychologie morale de Lawrence Kohlberg et de Martin Seligman ». *Revue d'éthique et de théologie morale* hs (251), 31-50.
- UNESCO. (1995). *Information et innovation en Éducation*. Bureau international d'éducation.
- Vézier, A., Jadouille J.-L. (2016). Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire. *Revue française de pédagogie*.
- Vieuxloup, J. (2003). « Enseigner les concepts d'État et de pouvoir en classe de 4e et 3e de collège ». In N. Tutiaux-Guillon & D. Nourrison, *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Presses de l'université de Saint-Étienne, p. 139-155.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). "The teaching of learning strategies". In M. Wittrock (ED) *Handbook of research on teaching* (pp 315-327). Macmillan.
- Whitebread, D. (1999). "Interactions between children's metacognitive abilities, working memory capacity, strategies and performance during problem-solving". *European journal of psychology of education*, 14(4), 489-507.
- Whitebread, D., Bingham, S., Grau, V., Pino-Pasternak, D., & Sangster, C. (2007). "Development of metacognition and self-regulated learning in young children: Role of collaborative and peerassisted learning". *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 6, 433-455.
- Whitebread., Coltman, P., Pino Pasternak, D., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). "The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning" in *young children. Metacognition Learning*, 4(1), 63-85.
- Winne, P. (2005). "Key issues in modeling and applying research on self-regulated learning", *Applied psychology: an international review*, 54(2), 232-238.
- (2017). "Learning Analytics for Self-Regulated Learning". In C. Lang, G. Siemens, A. F. Wise, & D. Gaevic (Eds), *The Handbook of Learning Analytics*, (pp. 241-249). Society for Learning Analytics Research (SoLAR).
 - (1996). "A metacognitive view of individual differences" in SRL. *Learning and Individual differences*, 8, 4, 327-353.

- (2001). "Self-regulated learning viewed from models of information processing". *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*, 2, 153-189.
 - (2010). "Improving Measurements of Self-Regulated Learning". *Educational Psychologist*, 45(4), 267-276.
 - (2011). "A Cognitive and Metacognitive Analysis of Self-Regulated Learning". In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 29-46). Routledge.
 - (2018). "Theorizing and researching levels of processing in self-regulated learning". *British Journal of Educational Psychology*, 88(1), 9-20.
 - & Hadwin, A. F. (2013). "Study: Tracing and supporting self-regulated learning in the Internet." In R. Azevedo, & V. Aleven (Eds), *International Handbook of Metacognition and Learning Technologies*. (pp. 293-308). Springer.
 - & Perry, N. E. (2000). "Measuring self-regulated learning". In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 532-566). Academic Press.
 - (1995). "Inherent details" in SRL. *Educational psychology*, 30 (4), 173-187.
 - (1997). "Experimenting to bootstrap" in SRL. *Journal of Educational Psychology*, vol 89(3), 397- 410.
 - & Hadwin, A.B. (1998). "Studying as SRL". In Hacker, D.J., Dunlosky, J. & Graesser, A.C. (Eds) *Metacognition in Educational theory and practice* (p 277-304). Lawrence Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2000). "Attaining self-regulation: A social cognitive perspective". In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). CA: Academic Press.

WEBOGRAPHIE

- Bisaillon, R., et Demers, L. (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Commission des États généraux sur l'éducation. Consulté dans <http://www.mels.gouv.qc.ca/ETATGEN/RAPFINAL/Tmat.htm>
- Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue Française de Pédagogie*, (1), 5-15. <https://doi.org/10.4000/rfp.1388>.
- Cosnefroy, L., & Jézégou, A. (2013). Les processus d'autorégulation collective et individuelle

- au cours d'un apprentissage par projet. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29 (2). <https://doi.org/10.4000/ripes.744>.
- K., & Light, R. (1995). "Children's Color Trails". *Archives of Clinical Neuropsychology*, 10, 3, 211-223. [https://doi.org/10.1016/0887-6177\(94\)00041-N](https://doi.org/10.1016/0887-6177(94)00041-N).
- Matheson, I. et Hutchinson, N. (2014). L'auto-régulation, l'auto-efficacité et la mentalité au sein de l'apprentissage, <https://www.taalecole.ca/cognitive-et-autorégulation-de-l'apprentissage>.
- Wagener, B. (2018). Entraînement au monitoring métacognitif et performances à l'université. *Psychologie Française*, 63(4), 401-412. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2017.12.001>.
- Whitebread, D., & Basilio, M. (2012). "The emergence and early development of self-regulation" in *young children [Monograph]*. *Profesorado*, 16, 15-34. Retrieved from <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev161ART2en.pdf>.
- Wiebe, S. A., Espy, K. A., & Charak, D. (2008). "Using confirmatory factor analysis to understand executive control in preschool children: I. Latent structure". *Developmental Psychology*, 44(2), 575-587. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.2.575>.
- Wiebe, S. A., Sheffield, T., Nelson, J. M., Clark, C. A. C., Chevalier, N., & Espy, K. A. (2011). "The structure of executive function in 3-year-olds". *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(3), 436-452. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.008>.
- Williams, J., Rickert, V., Hogan, J., Zolten, A.I., Satz, P., d'Elia, L.F., Asarnow, R.F., Zaucha, Willoughby, M. T., Blair, C. B., & The Family Life Project Investigators. (2016). Measuring executive function in early childhood: A case for formative measurement. *Psychological Assessment*, 28(3), 319-330. <https://doi.org/10.1037/pas0000152>.
- Zimmerman, B. J. (2008b). "Investigating Self-Regulation and Motivation : Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects". *American Educational Research Journal*, 45(1),166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>.
- Zimmerman, B. J. (2013). "From Cognitive Modeling to Self-Regulation: A Social Cognitive Career Path". *Educational Psychologist*, 48(3),135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>



ANNEXES

Annexe 1 : Tableau synoptique

VARIABLES	MODALITE		INDICATEURS	INDICES
Autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM	VI 1	Modelage	L'observation réfléchie d'un modèle	-construction soi-même - l'élève explore, lit le texte -discute avec ses pairs
			Explicite le sens et les finalités de l'apprentissage	-l'élève expérimente - L'élève synthétise - L'enseignant accompagne
			Présente les contenus à aborder durant l'apprentissage	-renforce la confiance -forme au stratégie
	VI 2	Potentiel symbolique	Accorde l'importance à la structuration logique de la leçon	-collaborer avec ses - travaillent ensemble
			Analyser ses propres expériences	-coopérer avec ses pairs -exercent des tâches
			Aide les élèves à transférer les connaissances	-donne des indications -fournit des connaissances
	VI 3	Processus autorégulateur	Aide l'élève à transformer l'information en connaissance	- enseigne les savoirs -développe les compétences
			Attentif au lien entre motivation et valeur de la tâche	-construit des savoir -enseigne à localiser
			Suscite l'avis des élèves sur ce qu'ils ont appris	-entraîne aux stratégies -permet de transférer
Promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation	VD 1	Développement intellectuel	Exploitation des informations	Développe chez l'élève
			Mise en œuvre de la pensée créative	Avoir l'esprit créativité
	VD 2	Développement personnel et social	Cultivé l'identité personnelle	prise de conscience
			Travail en équipe	Cultive son sens éthique
	VD 3	Développement de la communication	Communication appropriée	promeut la cohabitation
			Respect de la déontologie	réutilise les savoirs

Annexe 2 : Guide d'entretien pour enseignant

THÈME 1 : Modelage par l'attention

Sous-thème 1 : observation réfléchie d'un modèle

Sous-thème 2 : Explicite le sens et les finalités de l'apprentissage

Sous-thème 3 : Présente les contenus à aborder durant l'apprentissage

THÈME 2 : Potentiel symbolique

Sous-thème 1 : Accorde l'importance à la structuration logique de la leçon

Sous-thème 2 : Analyser ses propres expériences

Sous-thème 3 : Aide les élèves à transférer les connaissances

THÈME 3 : Processus autorégulateur

Sous-thème 1 : Aide l'élève à transformer l'information en connaissance

Sous-thème 2 : Attentif au lien entre motivation et valeur de la tâche

Sous-thème 3 : Suscite l'envi des élèves sur ce qu'ils ont appris

THÈME 4 : promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation

Sous-thème 1 : Développement intellectuel du niveau des élèves

Sous-thème 2 : Développement personnel et social du niveau des élèves

Sous-thème 3 : Développement de la communication du niveau des élèves

ANNEXE 3 :

LOI N°98/004 DU 4 AVRIL 1998
D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN¹

TITRE I - DES DISPOSITIONS GENERALES

Article premier : (1) La présente loi fixe le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun.
 (2) Elle s'applique aux enseignements maternel, primaire, secondaire général et technique, ainsi qu'à l'enseignement normal.

Article 2 : (1) L'éducation est une grande priorité nationale.
 (2) Elle est assurée par l'Etat.
 (3) Des partenaires privés concourent à l'offre d'éducation.

Article 3 : L'Etat consacre le bilinguisme à tous les niveaux d'enseignement comme facteur d'unité et d'intégration nationales.

Article 4 : L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux.

Article 5 : Au titre de la mission générale définie à l'article 4 ci-dessus, l'éducation a pour objectifs :

1. la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun;
2. la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline;
3. l'éducation à la vie familiale;
4. la promotion des langues nationales;
5. l'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous-régionale;
6. la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat;
7. le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise;
8. la formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant;
9. la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé.

Article 6 : L'Etat assure à l'enfant le droit à l'éducation.

¹ <http://portal.unesco.org/education/en/files/12704/10434093270Cameroun1.doc/Cameroun1.doc>

Article 7 : L'Etat garantit à tous l'égalité de chances d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique.

Article 8 : L'enseignement est apolitique.

Article 9 : L'enseignement primaire est obligatoire.

Article 10 : L'école publique est laïque. Sa neutralité et son indépendance vis-à-vis de toutes les religions sont garanties.

TITRE II - DE L'ELABORATION, DE LA MISE EN OEUVRE DE LA POLITIQUE ET DU FINANCEMENT DE L'EDUCATION

Article 11 : (1) L'Etat assure l'élaboration et la mise en oeuvre de la politique de l'éducation à laquelle concourent les collectivités territoriales décentralisées, les familles ainsi que les institutions publiques et privées. A cette fin, il :

- arrête les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation, en liaison avec tous les secteurs de la vie nationale en vue de la professionnalisation de l'enseignement;
- veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales;
- fixe les conditions de création, d'ouverture et de fonctionnement des établissements publics et privés et en assure le contrôle;
- définit les normes de construction et d'équipement des établissements de l'enseignement public et privé et en assure le contrôle;
- élabore et met à jour la carte scolaire.

(2) Il est assisté dans ces missions par un organe consultatif, le Conseil National de l'Education, dont l'organisation, les attributions et les modalités de fonctionnement sont fixées par décret du Président de la République.

Article 12 : Le financement de l'éducation est assuré par : les dotations budgétaires de l'Etat, les allocations budgétaires des collectivités territoriales décentralisées, les contributions des partenaires de l'éducation, les dons et legs, toute autre contribution prévue par la loi.

Article 13 : La responsabilité des collectivités territoriales décentralisées dans la mise en oeuvre de la politique de l'éducation et le financement de celle-ci fait l'objet d'une loi particulière.

TITRE III - DE L'ORGANISATION, DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF ET DE LA RECHERCHE EN EDUCATION

Chapitre I : De l'organisation du système éducatif

Article 14 : L'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les degrés sont des devoirs impérieux de l'Etat.

Article 15 : (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs sus-évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

Article 16 : (1) Le sous-système anglophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois

(3) ans d'enseignement général et technique; un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 17 : (1) Le sous-système francophone est organisé en cycles et filières ainsi qu'il suit : l'enseignement maternel d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement primaire d'une durée de six (6) ans; l'enseignement secondaire d'une durée de sept (7) ans; l'enseignement post-primaire d'une durée de deux (2) ans; l'enseignement normal d'une durée de deux (2) à trois (3) ans.

(2) L'enseignement secondaire comprend : un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de trois

(3) ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

(3) En plus de l'enseignement général, une formation pratique est offerte aux élèves dans les collèges et lycées professionnels, selon leur orientation.

Article 18 : (1) Les diplômes sont délivrés dans chaque sous-système ainsi qu'il suit : à la fin du cycle d'enseignement primaire; à la fin du premier cycle d'enseignement secondaire; à la fin du second cycle d'enseignement secondaire; à la fin de la formation post-primaire; à la fin de la formation d'enseignement normal.

(2) Le passage au second cycle d'enseignement secondaire est conditionné par l'obtention du diplôme de fin de premier cycle.

(3) Un décret du Président de la République détermine les certifications du système éducatif.

Article 19 : Les enseignements en cycles et filières, ainsi que les modalités de choix et de changement des dites filières sont fixés par voie réglementaire.

Article 20 : (1) Les milieux professionnels sont, en tant que de besoin, associés à l'élaboration et à la mise en oeuvre de la politique de formation par alternance, des contenus et moyens de la formation ainsi qu'à l'évaluation et à la validation des résultats de cette formation.

(2) Un décret du Président de la République fixe, en tant que de besoin, l'organisation et le fonctionnement du système de formation par alternance.

Article 21 : Les objectifs et les orientations générales des programmes nationaux d'enseignement et de formation ainsi que le calendrier scolaire national sont fixés par voie réglementaire.

Article 22 : (1) L'année scolaire comporte au moins trente-six semaines de cours effectifs.
(2) Le rythme d'enseignement comprend des périodes d'études et des périodes de vacances.

Article 23 : (1) L'enseignement est dispensé dans les établissements scolaires ci-après : les écoles maternelles; les écoles primaires; les collèges et les lycées d'enseignement général; les collèges et les lycées d'enseignement technique ou professionnel; les écoles post-primaires; les écoles normales d'instituteurs de l'enseignement général et technique.
(2) Il peut également être assuré par un système d'enseignement à distance.

Article 24 : (1) Les établissements privés d'enseignement concourent aux missions de l'éducation.

(2) Ils peuvent être libres ou sous contrat.

(3) Le régime de l'enseignement privé est fixé par une loi particulière.

Article 25 : L'enseignement dans les établissements scolaires prend en compte l'évolution des sciences et des technologies et, dans ses contenus et ses méthodes, est adapté aux évolutions économiques, scientifiques, technologiques, sociales et culturelles du pays et de l'environnement international.

Article 26 : Toute implantation d'un établissement public et privé sur le territoire national doit se faire conformément à des orientations et aux critères définis par voie réglementaire.

Article 27 : (1) L'enceinte d'un établissement d'enseignement est inviolable.

(2) Les chefs d'établissement scolaire sont responsables du maintien de l'ordre dans leur établissement.

(3) L'intervention des forces de l'ordre ne peut y avoir lieu que sur réquisition expresse du chef d'établissement.

(4) En cas de défaillance dans l'accomplissement de leur mission de maintien de l'ordre, les chefs d'établissement sont suppléés de plein droit par les autorités hiérarchiques ou de tutelle.

Article 28 : (1) Toute implantation de salles de jeux, de débits de boissons, de salles de cinéma, de commerce de tabac et toute autre nuisance est interdite sans l'enceinte ou la périphérie des établissements scolaires.

(2) Toutefois, la vente des boissons hygiéniques peut être autorisée au sein des établissements scolaires.

Article 29 : Les activités d'orientation et de psychologie scolaire s'effectuent au cours de la scolarité de l'enfant à tous les niveaux d'enseignement.

Chapitre II : De l'évaluation du système éducatif et de la recherche en

éducation Article 30 : L'Etat procède à l'évaluation régulière du système éducatif/

Article 31 : (1) L'Etat encourager et soutient les activités de recherche en éducation.

(2) Les activités de recherche en éducation sont conduites par les organes dont la création,

l'organisation et le fonctionnement sont fixés par voie réglementaire.

TITRE IV - DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE

Chapitre I : De la notion de communauté éducative

Article 32 : (1) La communauté éducative est l'ensemble des personnes physiques et morales qui encourent au fonctionnement, au développement et au rayonnement d'un établissement scolaire.

(2) En sont membres : les dirigeants, les personnels administratifs et d'appui, les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, les milieux socio-professionnels, les collectivités territoriales décentralisées.

Article 33 : Les membres de la communauté éducative sont associés, par l'intermédiaire de leurs représentants, aux instances de concertation et de gestion institués au niveau des établissements d'enseignement, ainsi qu'à chaque échelon de concertation des collectivités territoriales décentralisées ou des structures nationales de l'éducation.

Chapitre II : Des élèves

Article 34 : L'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Ce droit s'exerce dans le strict respect de la liberté d'expression, de pensée, de conscience et d'information de l'élève.

Article 35 : L'intégrité physique et morale des élèves est garantie dans le système éducatif. Sont de ce fait proscrits : les sévices corporels et toutes autres formes de violence, les discriminations de toute nature, la vente, la distribution et la consommation des boissons alcooliques, du tabac et de la drogue.

Article 36 : (1) Les obligations des élèves consistent en l'accomplissement des tâches inhérentes à leurs études.

(2) Elles incluent le respect des textes en vigueur, y compris le règlement intérieur de l'établissement scolaire fréquenté.

Chapitre III : Des enseignants

Article 37 : (1) L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. A ce titre, il a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée.

(2) L'Etat assure la protection de l'enseignant et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

(3) Un décret du Président de la République fixe le statut particulier du personnel des corps de l'éducation.

Article 38 : L'enseignant jouit, dans le cadre des franchises académiques et dans l'exercice de ses fonctions, d'une entière liberté de pensée et d'expression, dans le strict respect de la liberté de conscience et d'opinion des élèves.

Article 39 : (1) L'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique, de promotion scientifique, d'évaluation et de rectitude morale.

(2) Il est, en outre, soumis au respect des textes en vigueur, notamment le règlement intérieur de l'établissement où il exerce les fonctions d'enseignant.

TITRE V - DES DISPOSITIONS TRANSITOIRES ET FINALES

Article 40 : Le système éducatif régi par la présente loi sera progressivement mis en place par des textes d'application.

Article 41 : Le système éducatif en vigueur demeure et continue de fonctionner jusqu'à l'intervention des textes d'application prévus à l'article 40 ci-dessus.

Article 42 : La présente loi sera enregistrée, publiée suivant la procédure d'urgence, puis insérée au journal officiel en français et en anglais.

Annexe 4 : Vue de l'entrée du Lycée de Noga-Ekelle

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ABRÉVIATIONS ET DES SIGLES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE RECHERCHE	4
1.1. Contexte et justification de l'étude	4
1.2. Formulation et position du problème	8
1.3. Questions de recherche.....	10
1.3.1. Question principale.....	10
1.3.2. Questions spécifiques de recherche	11
1.4. Objectifs de l'étude.....	11
1.4.1. Objectif général	11
1.4.2. Objectifs spécifiques.....	11
1.5. Originalité et pertinence de l'étude.....	11
1.5.1. Originalité de l'étude.....	11
1.5.2. Pertinence de l'étude	15
1.6. Délimitations conceptuelle et empirique de l'étude	19
1.6.1. Délimitation empirique	19
1.6.1.1. Du point de vue spatial	19
1.6.1.2. Du point de vue temporel.....	20
1.6.2. Délimitation conceptuelle	21
1.6.2.1. Pluralité et vivre-ensemble.....	21
1.6.2.2. Didactique de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté et à la morale.....	22
1.6.2.3. Autorégulation des apprentissages	22
1.7. Rédaction du travail de recherche	23

CHAPITRE 2 : INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	25
2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS CLÉS DE L'ÉTUDE	25
2.1.1. Penser le vivre-ensemble à partir du non-commun	25
2.1.1.1. Le concept de pluralité et formes de vie.....	25
2.1.1.2. Pluralité, passages et formes du lien social	27
2.1.1.3. Education à la Citoyenneté et à la Morale comme condition du vivre-ensemble	29
2.1.1.4. Éducation à la Citoyenneté et à la Morale comme lieux discursifs de problématisation du vivre-ensemble.....	31
2.1.1.5. Didactique de l'éducation à la citoyenneté et à la morale : le concept « dilemme ».....	32
2.1.2. Concept de savoir et types de savoirs	36
2.1.2.1. Savoirs et différents types.....	36
<input type="checkbox"/> Savoirs déclaratifs.....	37
<input type="checkbox"/> Savoirs procéduraux	38
<input type="checkbox"/> Savoirs conditionnels.....	38
2.1.2.2. Situation didactique en éducation à la citoyenneté et à la morale	40
2.1.3. Apprentissage et autorégulation	40
2.1.3.1. Concept d'apprentissage	40
2.1.3.2. Autorégulation des apprentissages.....	42
2.1.3.3. Mécanisme d'autorégulation	44
2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE	46
2.2.1. L'attention de l'apprenant	46
2.2.1.1. Une stratégie d'apprentissage visant à faciliter l'acquisition de compétences citoyennes.....	46
2.2.1.2. Une technique pédagogique qui rend l'implicite explicite	47
2.2.2. Le potentiel symbolique	49
2.2.2.1. Le potentiel : enjeux et logique d'un concept	49
2.2.2.2. Potentiel comme capacité à devenir	49
2.2.3. Processus autorégulateur	50
2.2.3.1. L'autorégulation de l'apprentissage et la promotion de la pluralité dans le développement professionnel des enseignants.....	50
2.2.3.2. Les processus d'autorégulation collective et individuelle au cours d'un apprentissage	51
2.2.4. Synthèse générale	53
2.3. THÉORIES EXPLICATIVES	53
2.3.1. Apprentissage stratégique	53
2.3.2. Socioconstructivisme interactif	54
2.3.3. L'intervention didactique.....	56

2.3.4. Constat théorique	57
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	59
3.1. PRÉCISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	59
3.2. HYPOTHÈSE DE L'ÉTUDE.....	60
3.2.1. Hypothèse générale.....	60
3.2.2. Définition opératoire des variables de l'étude	60
3.2.2.1 Variable indépendante : Autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'Histoire	61
3.2.3. Hypothèses de recherche.....	61
3.3. TYPE DE RECHERCHE.....	62
3.4. SITE DE L'ÉTUDE	63
3.4.1. Présentation historique du site de recherche	63
3.4.2. Présentation physique et géographique.....	64
3.5. POPULATION DE L'ÉTUDE	65
3.5.1. Caractéristique de la population	65
3.5.2. Critères de sélection des sujets et des participants	66
3.5.3. Recrutement des participants.....	68
3.5.3.1. Technique de recrutement	68
3.5.3.2. Portrait des participants	69
3.6. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES.....	70
3.6.1. Le guide d'entretien.....	70
3.6.1.1. Etape de construction du guide	72
3.6.1.2.. Présentation du guide d'entretien	73
3.6.2. Cadre des entretiens	74
3.6.2.1. Déroulement des entretiens.....	75
3.7. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES.....	78
3.7.1. Analyse de contenu thématique	79
3.7.2. Grille d'analyse de contenu thématique	80
3.8. DÉPOUILLEMENT ET CODIFICATION DES RÉSULTATS	82
3.8.1. Dépouillement	82
3.8.2. Codage des résultats.....	83
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE.....	86
4.1. PRESENTATION DES CAS.....	86
4.1.1. Récit de vie du cas 1	87

4.1.2. Récit de vie du cas 2	88
4.1.3. Récit de vie du cas 3	90
4.2. PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS	93
4.2.1. Autorégulation comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'Histoire	93
4.2.1.1. Le modelage par l'attention comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM	94
4.2.1.2. L'observation réfléchie d'un modèle d'apprentissage pour l'élève	94
4.2.1.3. L'explicitation du sens et les finalités de l'apprentissage	97
4.2.1.4. Présentation des contenus à aborder durant l'apprentissage	99
4.2.1.5. Le potentiel symbolique comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM	101
4.2.1.5.1. Accord d'importance à la structuration logique de la leçon	101
4.2.1.5.2. Analyse de ses propres expériences	104
4.2.1.5.3. Aide des élèves à transférer les connaissances	105
4.2.2. Le processus autorégulateur comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM chez de l'élève du sous cycle d'observation	106
4.2.2.1. Aider l'élève à transformer l'information en connaissance	107
4.2.2.2. Attention au lien entre motivation et valeur de la tâche	110
4.2.2.3. Susciter l'envi des élèves	113
4.3. SYNTHÈSE DES ANALYSES THÉMATIQUES	113

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET PERSPECTIVES THEORIQUES ET PRATIQUES

5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES	115
5.1.1. Du point de vue théoriques	115
5.1.2. Du point de vue empirique	119
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	122
5.2.1. Du modelage par l'attention comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation ..	122
5.2.2. Du potentiel symbolique comme moyen d'appropriation des attitudes en classe d'ECM à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation ..	126
5.2.3. Du processus autorégulateur comme moyen d'une appropriation des attitudes en classe d'ECM à la promotion de la pluralité et du vivre-ensemble au sous cycle d'observation	131
5.3. PERSPECTIVE DES RECHERCHES	135
5.3.1. Pertinence et fiabilité des résultats	136
5.3.2. Crédibilité et authenticité de la démarche	136
5.3.3. Perspectives théoriques	137

	167
5.3.4. Perspective didactique.....	139
CONCLUSION GENERALE.....	141
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	147
ANNEXES.....	153
TABLE DES MATIÈRES	163