

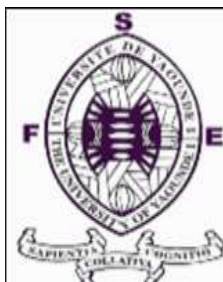
REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

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

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



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

DOCTORAL RESEARCH CENTRE
AND TRAINING SCHOOL IN
SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTOR RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

EXPLOITATION DES CURRICULA ET PERFORMANCES DES ÉLÈVES DU NIVEAU II EN FRANÇAIS DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES D'ATOK À L'EST-CAMEROUN

Mémoire rédigé et Présenté publiquement le 17 septembre 2024 en vue de l'obtention
du diplôme du Master II en Curricula et Evaluation

Spécialité : Développement et Évaluation des curricula

Par :

KENNE NGOYEM Adèle Caroline

Titulaire d'une Licence en Psychologie

Matricule : 22V3840

JURY



Président : Pr CHAFFI CYRILLE IVAN, Maitre de Conférences, Université de Yaoundé 1

Examineur : Dr WIRNGO TANI ERNESTINE, Chargée de Cours, Université de Yaoundé 1

Rapporteur : Dr Joseph Roger NDJONMBOG, Chargé de Cours, Université de Yaoundé 1

AVRIL 2025

AVERTISSEMENT

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

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de 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 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
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	23
CHAPITRE 3: INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	40
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	60
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	61
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	81
L'EXPLOITATION DES CURRICULA ET PERFORMANCES EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES DU NIVEAU II	82
CONCLUSION.....	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	107
ANNEXES.....	108

À

LA FAMILLE NGNINTEDEM

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche étant arrivé à son terme dans le cadre de l'obtention du Master II, nous tenons sincèrement à remercier tous ceux que nous avons rencontrés au cours de notre étude et qui d'une manière ou d'une autre nous ont apporté une quelconque contribution. Que ces personnes trouvent ici l'expression de notre profonde gratitude. Particulièrement, nous adressons notre profonde reconnaissance :

- À notre Directeur de mémoire, Dr Joseph Roger Ndjombog, non seulement pour avoir accepté de rédiger ce mémoire, mais aussi pour sa disponibilité indéfectible et sa rigueur dans le travail ;
- Au chef de Département de Curriculum et Évaluation, Pr Maingari Daouda et à tous les enseignants dudit département pour leur encadrement durant notre formation, leur documentation, leurs cours, bref leur appui multiforme ;
- À monsieur Embolo Thimothée, directeur de l'école primaire publique d'Atok groupe 1 et madame Maffogueu Angeline, directrice de l'école primaire publique d'Atok groupe II pour l'autorisation de recherche dans les différentes écoles ;
- Aux camarades de promotion avec qui nous avons régulièrement échangé tout au long des différentes phases de ce travail de recherche ;
- À nos aînés académiques madame Kemdjio Dorice et Mawoung Aissatou, pour leurs conseils et la documentation qu'ils nous ont fournis.

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

<u>Tableau 1 : Tableau récapitulatif de la population accessible</u>	64
<u>Tableau 2 : Échantillon de l'étude</u>	65
<u>Tableau 3: sessions d'entretien individuel</u>	68
<u>Tableau 4 : Identification des répondants</u>	73
<u>Tableau 5 : Synthèse d'analyse des contenus thématiques</u>	79

Figure 1 : Récapitulatif des acquis d'apprentissage de quelques élèves du niveau 2 d'Atok en français	27
Figure 2 : Récapitulatif des acquis d'apprentissage de quelques élèves du niveau 2 d'Atok en Technologies de l'Information et de la Communication.....	28
Figure 3 : Récapitulatif des acquis d'apprentissage de quelques élèves du niveau 2 d'Atok en Mathématiques	29
Figure 4 : Récapitulatif des acquis d'apprentissage de quelques élèves du niveau 2 d'Atok en Langues et cultures nationales	30

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

A : Acquis

ADEA : Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique

AP1 : animateur pédagogique N°1

APC : Approche Par Compétences

CE1 : Cours élémentaire première année

CM1 : Cours moyen deuxième année

CM2 : Cours moyen deuxième année

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation des États et gouvernements de la francophonie

CP : Cours préparatoire

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

DSSEF : Document de Stratégie Sectorielle pour l'Éducation et de la Formation

E.C.A : En cours d'acquisition

EGRA : Early Grade Reading Assessment (Évaluation des Compétences Fondamentales en Lecture)

EPP : École Primaire Publique

EPT : Éducation Pour Tous

HR : Hypothèse de Recherche

IAEB : Inspection d'arrondissement et de l'éducation de base

MINEDUB : Ministère de l'éducation de base

MINESEC : Ministère de l'enseignement secondaire

N.A : Non Acquis

ODD : Objectifs pour le Développement Durable

OMD : Objectifs du Millénaire pour le Développement

ONU : Organisation des Nations Unies

PASEC : Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN

PIRLS : Progress in International Reading Literacy Study

PISA : Program for International Study Assessment (Programme de l'évaluation des études internationales)

PPO : Pédagogie par objectif

UAS : Unité des Acquis Scolaires

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance et la Culture

RÉSUMÉ

Ce mémoire intitulé « Exploitation des curricula et performances des élèves de la classe du niveau 2 en français des écoles primaires publiques d'Atok à l'Est-Cameroun » pose le problème des faibles acquis d'apprentissages des élèves en français à l'école primaire et plus précisément au niveau 2. La mise en œuvre des nouveaux curricula en 2018 au Cameroun reste mitigée dans la mesure où les élèves des écoles primaires d'Atok ont un taux de réussite faible en français si on se réfère aux résultats trimestriels et annuels (confère diagrammes des acquis d'apprentissage et même les copies de ces élèves annexées à ce travail). Aussi, les rapports PASEC (2019) montrent que seulement 30,2% des élèves du primaire ont les compétences en lecture, or si l'on s'en tient aux attentes du gouvernement qui voudraient qu'au sortir du niveau 2, que tous les élèves s'expriment oralement, de manière fluide et correcte en français, qu'ils produisent différents types de textes, lisent, apprécient et interprètent une œuvre littéraire (confère la loi n°98/004 du 14 avril 1998 et les nouveaux curricula de l'enseignement francophone au Cameroun. L'objectif de cette étude est donc d'améliorer les acquis d'apprentissage des élèves en langue française. Nous avons envisagé une démarche qualitative en privilégiant la technique de l'échantillonnage typique par choix raisonné pour sélectionner les participants à l'étude. La démarche utilisée pendant la recherche a permis de rendre compte des témoignages recueillis lors des entretiens semi-directifs auprès de 5 participants. Ces données montrent que le dispositif de mesure/évaluation des acquis d'apprentissage a un impact sur les performances des élèves. Les facteurs socio-économiques/culturels, les stratégies d'enseignement influent sur les résultats scolaires des apprenants en français. D'où nos hypothèses de recherche HR1, HR2, HR3 sont confirmées ; en conséquence les acquis d'apprentissages sont déterminants sur les performances des apprenants du niveau 2 en français dans les écoles primaires publiques d'Atok.

Mots clés : curricula, exploitation, performance, acquis d'apprentissage, pédagogie, évaluation des apprentissages

ABSTRACT

This thesis entitled « Exploitation of curricula and performances of students in the level 2 in French in public primary schools of Atok in Eastern Cameroon », poses the problem of the poor learning achievements of students in French at the primary school and more precisely at level 2. The implementation of the new curricula in 2018 in Cameroon remains mixed to the extent that PASEC reports (2019) show that only 30.2% of primary school students have reading skills, however, if we stick to the expectations of the government which wants that at the end of level 2 classes, all students orally express themselves in a fluid manner and correctly in French, they should be able to produce different types of texts, read, appreciate and interpret a literary work (confers the act n°98/004 of the 14 April 1998 and the new curricula of the francophone teaching in Cameroon). The objective of this study is therefore to improve the learning outcomes of students in French. We considered a qualitative approach by favouring the typical sampling technique by reasoned choice to select the participants for the study. The approach used during the research made it possible to report on the testimonies collected during semi-structured interviews with 5 participants. These data show that the system for measuring/evaluating learning outcomes has an impact on student performance. Socio-economic and cultural factors, teaching strategies influence the academic results of French learners, hence our research hypotheses HR 1, HR 2, HR 3, are confirmed. Consequently, learning outcomes are decisive for the performance of level 2 learners in French in public primary schools in Atok.

Key words : curriculum, exploitation, skills, learning outcomes, pedagogy, learning assessment.

INTRODUCTION

L'entrée en vigueur des nouveaux curricula du cycle primaire en 2018 représente une étape importante dans l'évolution de l'enseignement primaire du Cameroun, visant à répondre aux besoins actuels des apprenants et à les préparer de manière adéquate pour leur avenir. L'actualisation des programmes scolaires est une démarche significative pour garantir la pertinence, la qualité et l'efficacité de l'enseignement dispensé aux enfants en âge scolaire. Les curricula du cycle primaire sont souvent révisés pour répondre aux besoins changeants de la société, aux avancées pédagogiques, aux nouvelles dynamiques technologiques, aux exigences du marché du travail et aux évolutions des normes éducatives nationales et internationales. C'est ainsi que les nouveaux curricula doivent façonner le jeune Camerounais car l'éducation joue un rôle fondamental dans la préparation des jeunes à relever les défis futurs et à contribuer au développement de son pays. Certains organismes tels que le PASEC/ Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la CONFEMEN/, la PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves) se sont intéressés sur les techniques d'enseignement et surtout les méthodes d'évaluation des apprentissages.

Ce mémoire intitulé « exploitation des curricula et performances des élèves du niveau II en français des écoles primaires publiques D'ATOK EST-CAMEROUN » pose le problème de la mauvaise performance des élèves du niveau II en français de ladite région.

De nombreux auteurs se sont intéressés au phénomène d'exploitation du curriculum en général. Certains ont remarqué que pour exploiter le curriculum il fallait tout d'abord expliquer son fondement, son origine, définir les types de curriculum et dire comment on développe celui-ci. D'autres l'ont abordé sous un autre angle notamment le mode d'entrée dans le curriculum mais rares sont ceux qui se sont intéressés à l'analyse des acquis d'apprentissage des manuels EGRA qui permettent d'exploiter et d'évaluer les compétences fondamentales en français et plus précisément en lecture. Il manque donc de connaissances sur les techniques d'évaluation en français dans le curriculum et c'est ce que nous proposons d'étudier dans ce mémoire. On se demande comment améliorer les performances des élèves en français tout en exploitant le curriculum d'où la question de recherche suivante : Qu'est-ce qui peut justifier le fait que le rendement scolaire des élèves du niveau II des EPP d'Atok-Est Cameroun soit bas ? Le problème que nous venons de soulever s'inscrit dans les modèles de la théorie de l'évaluation authentique de Grant Wiggins (1990) et la théorie de l'évaluation formative de Paul Black et Dylan William (1998). Ces deux théories permettent aux enseignants de mieux

comprendre les besoins de leurs élèves, d'adapter leur enseignement en conséquence, et d'encourager une progression continue dans l'apprentissage. L'évaluation authentique en français peut inclure des performances orales, des projets d'écriture, des interactions communicatives et des simulations des tâches liées à des contextes réels. Au vue de tout ceci, nous nous sommes engagées à travailler sur le thème suivant : "exploitation des curricula et performances en français, des élèves du niveau II de L'EPP D'ATOK". L'objectif de cette étude est d'améliorer les performances des élèves du CE1 de cette école en français.

Pour ce faire, le travail a été organisé en trois (03) parties : d'abord le cadre théorique subdivisé en trois (03) chapitres dont la problématique de l'étude (chapitre 1), la revue de la littérature (chapitre 2) et l'insertion théorique du sujet (chapitre 3); ensuite le cadre méthodologique composé des précisions sur la méthodologie de l'étude (chapitre 4) ; et enfin le cadre opératoire constitué de la présentation, l'analyse et l'interprétation des résultats (chapitre 5) et la discussion de ces résultats (chapitre 6). Il sera question au premier chapitre d'explorer le contexte dans lequel cette étude a été inspirée, de formuler le problème de recherche autour d'une question de recherche principale et des questions spécifiques, enfin, d'en dégager les objectifs et intérêts et de faire une délimitation de cette étude.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

I-CONTEXTE DE L'ÉTUDE

Plusieurs documents internationaux adoptés reflètent la poursuite de cet objectif. Cet intérêt pour l'éducation de tous, a été influencé par l'évolution des acquis d'apprentissage des élèves partant du PASEC 2011 à PASEC 2019 en passant par les enquêtes de L'UAS 2016. La première édition du PASEC a été lancée en 1991 par la CONFEMEN (Conférence des Ministres de L'Éducation des États et gouvernements de la francophonie) en collaboration avec L'ADEA (Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique). En 2014 cette édition a continué à évaluer les performances des élèves francophones en lecture, en mathématiques et en sciences offrant des données comparatives sur les systèmes éducatifs en Afrique. Ces éditions du PASEC ont fourni des informations importantes sur les acquis des élèves, les pratiques pédagogiques et les défis rencontrés par les systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne. Chaque édition a contribué à renforcer la qualité de l'éducation, à informer les politiques éducatives et promouvoir des réformes basées sur des données probantes. La continuité du PASEC à travers la différente édition montre l'engagement des pays membres de la CONFEMEN à évaluer et à améliorer en permanence leurs systèmes éducatifs pour offrir une éducation de qualité à tous les élèves francophones de la région.

L'ONU a proclamé la déclaration universelle des droits de l'homme le 10 décembre 1948 qui peut être considérée comme le cadre général dans lequel, ont découlé les autres textes. Cette déclaration prévoit en son article 26 que " toute personne a droit à l'éducation. L'éducation doit être gratuite, au moins en ce qui concerne l'enseignement élémentaire et fondamental. L'enseignement élémentaire est obligatoire". L'éducation doit toujours occuper une place importante dans le développement des différents gouvernements. L'un des principes fondamentaux de la convention relative aux droits de l'enfant de 1989 est celui de la recherche de l'intérêt supérieur de l'enfant (art.3). C'est ce principe qui doit notamment guider toutes les interventions éducatives destinées aux enfants.

Même si cette convention ne traite pas de façon approfondie de l'intégration des enfants, elle reconnaît que ces derniers doivent avoir accès à l'éducation et accorde une

importance particulière à l'intégration sociale des enfants dont le milieu éducatif doit fournir les services nécessaires pour leur plein épanouissement.

- **PASEC 2019**

Le programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) est une évaluation régionale qui vise à mesurer les acquis scolaires des élèves francophones en Afrique subsaharienne. La dernière édition du PASEC était en 2019. Son objectif est d'évaluer les compétences des élèves en lecture, en mathématiques, en sciences et de fournir des données fiables pour améliorer les politiques éducatives au niveau national et régional. Le PASEC couvre plusieurs pays membres de la CONFEMEN (Conférence des ministres des états et gouvernement de la francophonie) en Afrique subsaharienne permettant une comparaison des performances des élèves. Sa méthode repose sur les tests standardisés administrés aux élèves dans le domaine de la lecture, des mathématiques et des sciences.

En 1990, l'UNESCO initie à Jomtien en Thaïlande une conférence internationale sur l'EPT, à l'issue de laquelle une décision mondiale a été adoptée. Cette déclaration vise à répondre aux besoins fondamentaux du plus grand nombre d'enfants dans le souci d'universaliser l'accès de l'éducation indépendamment des différences individuelles. L'EPT poursuit les objectifs suivants : développer la protection et l'éducation de la petite enfance ; rendre l'enseignement primaire obligatoire et gratuit pour tous ; développer l'apprentissage et les savoir-faire auprès des adultes ; accroître de 50% le taux d'alphabétisation des adultes, atteindre la parité entre les sexes d'ici à 2005 et l'égalité à 2015 ; améliorer la qualité de l'éducation. En 2006, la communauté internationale reconnaît les principes de l'éducation. La base de l'égalité de la chance, les états partis font en sorte que le système éducatif pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux et offre tout au long de la vie, des possibilités d'éducation qui visent : le plein épanouissement du potentiel humain et du sentiment de dignité et d'estime de soi ; ainsi que le renforcement du respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine.

Le 25 septembre 2015, en parallèle de l'Assemblée générale des nations unies, 193 dirigeants de la planète se sont engagés sur 17 objectifs mondiaux afin d'atteindre trois supers objectifs d'ici 2030 : mettre fin à l'extrême pauvreté ; lutter contre les inégalités et l'injustice et régler le problème du dérèglement climatique.

Les objectifs de développement durable (ODD) sont ces 17 objectifs mondiaux que les États membres de L'ONU se sont engagés à atteindre au cours des prochaines années (2015-2030). Ces objectifs mondiaux appelés "Objectifs de Développement Durable" (ODD) se basent sur les objectifs du millénaire pour le développement (MDG), 8 objectifs visant à lutter contre la pauvreté, lancés en 2000, et que le monde s'était engagé à atteindre d'ici à 2015. Des progrès énormes ont été réalisés pour atteindre ces objectifs. Cependant, malgré cet effort, la pauvreté, touche encore trop de personnes dans le monde. Ce programme de développement post-2015 (ODD) est beaucoup plus ambitieux et détaillé que le précédent (MDG). Il fixe 17 objectifs mondiaux déclinés en 169 "cibles" à atteindre en 15 ans. L'objectif N°4 porte sur l'accès à une éducation de qualité : "Veiller à ce que tous aient accès à l'éducation, et promouvoir des passivités d'apprentissage de qualité dans des conditions équitables tout au long de la vie".

La réalisation effective de ces objectifs passe non seulement par une sensibilisation des enfants et des jeunes, mais aussi par leur prise de conscience qu'il faut agir. Plus d'un quart de la population mondiale est âgée de moins de 14 ans. La jeunesse doit pouvoir être éduquée et devenir un partenaire à part entière dans la réalisation de ces objectifs. Les États s'engagent à donner de l'importance à la participation active des jeunes dans les prises de décisions, en tenant compte de leurs opinions. La voix des enfants et des jeunes a été précieuse dans l'élaboration des ODD et sera tout aussi importante dans le cadre du suivi et de la responsabilisation.

Au Cameroun, les cadres politiques en matière d'éducation sont largement guidés par des textes, et se conforment également à leurs cadres et objectifs : la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun, la constitution du Cameroun (1998) ; la lettre circulaire conjointe N°34/06/LCMINESEC/MINAS(2006) et la deuxième lettre circulaire conjointe N°283/07/LC/MINESEC/MINAS (2007). Le souci d'éduquer tous les enfants dans notre pays était déjà envisagé par la loi N°98/04 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, qui en son article 6 stipule que : "L'État assure à l'enfant le droit à l'éducation" et l'article 7 ajoute : " L'État garantit à tous l'égalité de chance d'accès à l'éducation sans discrimination de sexe, d'opinions politiques, philosophiques et religieuses, d'origine sociale, culturelle, linguistique ou géographique ". Le document de stratégie du secteur de l'Éducation et de Formation (DSSEF,2013/2035), dans ses axes stratégiques, envisage : d'approfondir la réflexion avec tous les acteurs intervenant dans le dépistage, l'accompagnement ou le traitement du handicap (santé, affaires sociales, associations, ONG, etc.), aux fins d'étudier les

possibilités de réponse et d'adaptation du cadre scolaire (établissement, équipement, outils didactiques, supports pédagogiques, formations spécifiques, pratiques pédagogiques).

Le DSSEF (2013/2035), s'inscrivant dans une perspective de respect du dispositif qui sous-tend l'architecture et les orientations de la politique globale de l'éducation en ce qui concerne notamment la constitution, la loi d'orientation de 1998, les engagements internationaux du Cameroun, les OMD et les piliers du DSCE, se décline en trois axes : accès et équité (porter le taux brut de scolarisation de 27% à 40% à 2020, améliorer l'accès en réduisant les disparités de toute sorte dans l'enseignement primaire) ; qualité et pertinence (améliorer la qualité des apprentissages dans l'enseignement primaire et secondaire général, adapter les formations à l'environnement socio -économique) ; gouvernance et pilotage (maintenir les mécanismes de régulation existant jusqu'à la création de nouveaux mécanismes à l'occasion de la mise en place de l'enseignement fondamental).

Afin de réduire toute forme de disparités en éducation, il est prévu dans le DSSEF, une aide à la fréquentation scolaire au profit des populations les plus fragiles ; la prise en compte des populations déplacées vivant sur le territoire. Ayant pris par mouvement de L'EPT, le gouvernement camerounais pour accroître l'offre et stimuler la demande en éducation, a entre autres, supprimé les frais exigibles dans l'enseignement primaire public, augmenter le budget du secteur de l'éducation, créer de nouvelles écoles.

Cependant le changement de vision dans l'éducation trouve sa pleine expression dans les nouveaux objectifs du développement durable adoptés par l'assemblée générale des Nations Unies en 2015 et précisément à l'objectif 4 qui vise à **"assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie"**. L'atteinte de cet objectif exige une accélération des efforts dans la lutte contre toute forme d'exclusion et de marginalisation, ainsi que contre les disparités et les inégalités en matière d'accès, de participation et des résultats d'apprentissage.

D'après le DSCE, mis sur pied par le gouvernement Camerounais en 2010, qui met l'accent sur le développement de l'humain afin de doter chaque citoyen des capacités pour bâtir une économie émergente à l'horizon 2035, quelques réformes principales prévues au terme de la mise en œuvre du DSCE est un enseignement fondamental de qualité, couvrant le cycle primaire et le premier cycle du secondaire ouvert au plus grand nombre d'enfants de 6 à 15 ans, permettant de porter le niveau d'instruction sur un sentier cohérent avec la vision d'un pays émergent à l'horizon 2035 ; une formation professionnelle reposant sur un dispositif

modernisé et considérablement renforcé pour dispenser aux élèves sortant des cycles d'enseignement fondamental et secondaire, un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emploi ; une formation continue étendue doublée d'un système de valorisation des acquis de l'expérience. Selon le DSCE, le taux brut de scolarisation primaire est passé de 108,8% en 2001 à 122,9% en 2011, avec un taux de redoublement de 15% en 2010 ; ce qui nous laisse comprendre que le cadre dans lequel les enfants travaillent n'est pas favorable.

Respectivement, le taux d'achèvement du primaire s'élève à 78,7% en 2010 et à 73% en 2011 ; le taux de redoublement quant à lui est de 13,1%. D'après le cahier économique du Cameroun, l'accès à l'éducation de base s'est considérablement amélioré ces dix dernières années, mais cet accès ne s'accompagne pas toujours de l'amélioration des résultats scolaires.

En effet, selon l'Institut National de la Statistique, de l'UNESCO (2003,2013), le taux brut de scolarisation primaire est passé de 102,86% en 2001 à 112,9% en 2011. De même, le taux d'achèvement du cycle d'étude primaire s'est également accru pendant cette même période, passant de 53% en 2001 à environ 80% en 2011. L'espérance de vie scolaire a augmenté de quatre ans au cours de la même période, soit une amélioration sensible comparée aux résultats d'autres pays. Dans le cadre de notre recherche nous nous servons de ces contextes pour analyser les acquis d'apprentissage et les performances des élèves en français à l'école primaire publique d'Atok afin de renforcer la qualité de l'éducation et d'éclairer nos prises de décision.

1.1. UAS 2015-2016

Dans le cadre de la mise en œuvre de la Stratégie Sectorielle de l'Éducation et de la Formation, le Cameroun a entrepris de mettre en place un système d'évaluation des acquis scolaires pour son système éducatif notamment dans les cycles primaires. De manière spécifique, il s'agit :

- de doter le système éducatif camerounais de compétences nationales en matière d'évaluation des acquis scolaires ;
- d'accompagner l'équipe nationale chargée de la mesure des acquis scolaires dans l'acquisition des savoirs et savoir-faire nécessaires à cette activité ;

- de renforcer les capacités des cadres des inspections générales des enseignements du MINEDUB et du MINESEC aux techniques de mesure des acquis scolaires.

Pour l'opérationnalisation de ce vœu, il a été mis sur pied en novembre 2015 une unité dénommée : « *Unité des Acquis Scolaire (UAS)* » et constatée par décision *n°000494/L/MINEPAT/COPIL/CELOP/ST du 05 février 2016*.

Cette unité est constituée d'un personnel issu du Ministère de l'Éducation de Base (MINEDUB) et du Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) et est placée sous la tutelle du Secrétariat Technique de la Cellule Opérationnelle du Comité de Pilotage de la SSEF. L'UAS a pour principales missions de :

- organiser des évaluations à large échelle sur les acquis au primaire et au premier cycle du secondaire ;
- informer le pays sur l'évolution des performances du système éducatif ;
- servir comme outil d'aide au diagnostic de la qualité pour guider l'élaboration et le suivi des politiques éducatives ; en vue de devenir à court terme un dispositif pérenne dont les activités contribueront à fournir au système éducatif camerounais :
 - des données fiables, des analyses robustes et pertinentes sur les compétences des élèves ;
 - des cadres nationaux dont les capacités d'évaluation sont renforcées ;
 - des résultats exploités pour le pilotage et les réformes éducatives.

La première activité conduite par l'UAS a été la conduite d'une évaluation des acquis scolaires au cours de l'année scolaire 2015/2016 auprès d'un échantillon représentatif d'élèves en fin de niveau des sous-cycles du primaire, c'est-à-dire auprès des élèves des classes de CP/CL2, CE2/CL4 et CM2/CL6 sur les disciplines instrumentales que sont la langue d'enseignement (Anglais/Français). Cette évaluation avait pour objectifs principaux : (i) de mesurer les seuils de maîtrise des compétences des élèves des classes retenues et de les comparer aux objectifs contenus dans les curricula ; et (ii) d'identifier les facteurs qui favorisent ou handicapent les apprentissages.

La conduite de cette évaluation a bénéficié du financement du « Programme d'Amélioration de l'Équité et de la Qualité de l'Éducation au Cameroun (PAEQUE) » dont l'objectif principal vise à améliorer l'équité et la qualité de la prestation des services de l'enseignement primaire au Cameroun, en mettant l'accent sur les zones défavorisées.

1.2. Constat et problème de recherche

1.2.a. Constat

La théorie de l'évaluation authentique met l'accent sur la mise en place des évaluations basées sur des tâches authentiques et significatives qui reflètent des compétences langagières réelles des apprenants en situation de communication réelle. L'évaluation authentique en français peut inclure des performances orales, des projets d'écritures et des interactions communicatives.

Les constats réels sur la situation éducative et plus précisément sur l'exploitation du curriculum sont alarmants. L'approche systémique de Bériot (2006) regroupe trois angles à savoir : les informations porteuses de sens, le système à considérer et les marges de manœuvre du système. Malheureusement d'après les propos des enseignants, ces impératifs de l'approche systémique n'ont pas été pris en compte lors du processus du cadrage de la réforme, d'où les conduites de non identification, de non exploration, et d'incapacité de marquage dans le processus de contextualisation du projet de réforme. C'est sans doute ce qui justifie les constats alarmants sur la qualité de l'éducation de base au Cameroun. En effet, d'après le rapport Pasec (2019), seulement 30,2% des élèves du primaire au Cameroun ont des compétences en lecture et 11,1% en mathématiques, tandis que 60,6% ne disposent pas des compétences pour poursuivre leurs apprentissages sans difficultés. L'évidence et la persistance de ce problème d'approbation des réformes curriculaires au Cameroun, nécessite de mener des recherches supplémentaires dans l'espoir d'y remédier.

1.2.b. Problème de recherche

Le problème qu'analyse cette étude est celui des faibles acquis d'apprentissage des élèves en français à l'école primaire et précisément au niveau 2. Parmi les 11 disciplines présentées à ce niveau, le français est l'unique discipline qui a le taux d'échec le plus élevé (confère performance des élèves en annexe). En effet, plusieurs facteurs peuvent contribuer à ce phénomène et il est essentiel de les comprendre pour mettre en place des stratégies efficaces visant à améliorer les compétences linguistiques des apprenants. D'où l'importance de certains tests tels que les tests EGRA.

Il faut acquérir un niveau de littératie de base pour pouvoir répondre correctement aux tests traditionnels papier-crayon. Quand un enfant s'avère incapable, par exemple, de lire la

question ou d'écrire la réponse, il n'est pas possible de connaître l'origine de son échec. En effet, cet échec peut provenir de difficultés en lecture ou en écriture, les premières pouvant avoir trois origines : (1) la non-maitrise des mécanismes de base de la lecture (le décodage), (2) une maitrise insuffisante de la langue du test, (3) des difficultés de compréhension en général (à l'oral, comme à l'écrit).

Dans de nombreux pays, les élèves doivent passer un examen national à la fin de la 6ème année du primaire, examen qui permet de valider leurs acquis (et obtenir leur certificat d'études primaires) et d'entrer à l'école secondaire (Braun & Kanjee, 2006). En outre, dans certains pays (principalement des pays développés), des évaluations internationales sont proposées aux enfants : PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study, pour les enfants de 4ème année du primaire) ou PISA (Programme for International Student Assessment, pour les élèves âgés de 15 ans). Lors de ces évaluations, les élèves doivent lire (souvent des passages courts) et montrer ce qu'ils ont compris par le biais de réponses à des questions (souvent des questions à choix multiples). Comme indiqué précédemment, quand un élève échoue, il est impossible de savoir si son échec s'explique par la non-maitrise du décodage et/ou de la langue du test, ou encore par l'absence des connaissances nécessaires pour répondre aux questions.

La compréhension et la fluence en lecture, comme la compréhension orale, sont des capacités de haut niveau qui s'opposent à la capacité de bas niveau impliquée spécifiquement dans la lecture, le décodage. Ce dernier se définit comme étant la capacité de mettre en relation, dans une écriture alphabétique, les unités de base de cette écriture, les graphèmes (lettres ou groupes de lettres, par exemple t-ou-r, dans le mot tour) avec les unités de base de l'oral, les phonèmes (les sons y-ou-r du mot tour). C'est l'automatisme du décodage (niveau de maitrise de la lecture à partir duquel la reconnaissance des mots écrits est devenue un acte quasi réflexe) qui permet au lecteur débutant d'atteindre progressivement un niveau de compréhension écrite égale à celui de sa compréhension orale.

Le niveau de décodage peut être évalué par la lecture à haute voix de mots ayant des correspondances graphème-phonème régulières, ce qui est le cas de la plupart des mots en français (voir le chapitre 4). Il est possible de tenir compte de la précision et de la rapidité dans ces tests, la rapidité d'un décodage précis étant un indicateur du niveau d'automatisme. La capacité à décoder les mots correctement dépend elle-même d'autres capacités, en particulier du niveau de conscience phonémique. Une évaluation orale des capacités de décodage et de conscience phonémique peut donner des informations précises sur ce que les élèves savent et

où ils en sont pour leurs acquisitions. Ce type d'évaluation permet aussi de détecter l'évolution dans le temps des performances des élèves et de détecter des changements qui ne sont pas détectables en utilisant les tests traditionnels papier-crayon.

Aussi, l'analyse des données factuelles des projets accomplis montre que le Cameroun n'a pas atteint la cible de l'EPT en 2015. Toutefois, ce constat sans complaisance n'enlève rien aux projets obtenus par ce pays au cours de la dernière décennie de mise en œuvre de l'EPT et qui le classent selon, la récente évaluation de l'EPT en Afrique, au 13ème rang sur les 47 pays concernés. En matière de scolarisation, il ressort que de 2006 à 2011, la progression des effectifs a été forte à tous les niveaux d'études sauf au primaire où elle a été plus modeste : Préscolaire : 56% ; Primaire 14% ; Secondaire Générale : 58% ; Secondaire technique : 75% ; Supérieur : 85%. En effet le progrès du Cameroun s'appuie sur un certain nombre d'indices clés : la progression significative des taux de scolarisation et achèvement pour le préscolaire et le primaire, ainsi pour le secondaire ; l'atténuation entre les sexes en matière de scolarisation dans le primaire et le secondaire qui se sont atténuées ; les résultats appréciables du partenariat en faveur de l'éducation entre le gouvernement et les donateurs.

Depuis l'affirmation de la déclaration universelle des droits de l'homme (1948) il y a 76 ans à présent, le droit à l'éducation est un droit fondamentalement reconnu pour toute personne, citoyen du monde entier. Pourtant, malgré toutes les dispositions prises par l'État camerounais pour ce droit, la mise en application de ces mesures législatives reste timide (Fonkoua, 2008), voire un obstacle.

1.3. Questions de recherche

Il s'agit de la question qui oriente la direction que prendront les investigations.

1.3.1 Question de recherche principale

Au terme de l'analyse théorique qui précède, la question de recherche que nous avons posée est celle-ci : comment améliorer les acquis d'apprentissage des élèves ?

Cette question principale a permis de générer des questions secondaires

1-3-1-a. Question spécifique de recherche n°1

Quel est le dispositif de mesure et d'évaluation des acquis d'apprentissage des élèves ?

Pour répondre à cette question, nous allons analyser les résultats interne des apprenants du niveau 2 en langue française, le taux de réussite en cette discipline et enfin le niveau de maitrise des compétences de ces élèves.

1.3.1.b. Question spécifique de recherche n°2

Quels sont les facteurs explicatifs des résultats scolaires des apprenants ?

On pourra répondre à cette interrogation en s'appuyant sur les éléments suivants :

Le niveau socio-économique et culturel des élèves, la qualité de l'enseignement, La motivation et engagement des élèves.

1-3-1-c. Question Spécifique de recherche n°3

Quelles stratégies adopter pour inverser la tendance baissière des acquis d'apprentissage des élèves du niveau 2 en français de l'école primaire publique d'Atok ? Pour répondre à cette question, nous allons expliquer comment améliorer les résultats aux évaluations, réduire les écarts de performances (entre les différents groupes d'élèves c'est-à-dire les élèves issus des milieux socio-économiques défavorisés, les handicapés) et enfin nous allons utiliser les ressources pédagogiques et technologiques appropriées.

1.4. Hypothèses de recherche

En guise de réponses provisoires aux questions de recherche formulées ci-dessus, nous formulons les hypothèses de recherche suivantes

1.4.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale de cette recherche est la suivante : La pédagogie différenciée améliore les acquis d'apprentissage des élèves du CE1 en français des EPP d'Atok.

1.4.1.a. Hypothèse de recherche spécifique

HR 1 : le dispositif de mesure et d'évaluation des acquis d'apprentissage détermine les performances des élèves du CE1 en français ;

HR 2 : les facteurs socio-économiques et culturels influencent les résultats des élèves du CE1 en français ;

HR 3 : les stratégies d’enseignement impactent sur les tendances baissières des acquis d’apprentissage des élèves du CE1 en français.

1.5. Objectif de l’étude

L’objectif de notre étude est ce vers quoi tend ce travail de recherche. Dans le cadre de ce travail, nous avons un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1 Objectif général

Ce travail de recherche questionne sur les acquis d’apprentissage des élèves en français et qui rendent compte des performances des apprenants en situation de classe. Il vise à interroger la formation des enseignants, les pratiques pédagogiques et à évaluer l’enseignement-apprentissage. D’où l’objectif général suivant : améliorer les acquis d’apprentissage des élèves en langue française.

1.4.2 Objectifs spécifiques

De façon spécifique, cet objectif vise à :

- Décrire le dispositif de mesure et d’évaluation des acquis d’apprentissage des élèves. À ce niveau, nous allons analyser les résultats des élèves en français, dire le taux de réussite et leur niveau de maîtrise de compétences ;
- Déterminer les facteurs explicatifs des résultats d’apprentissage. Pour ce faire nous avons indiqué le niveau socio-économique des élèves, la qualité d’enseignement et la motivation de ces apprenants ;
- Proposer les stratégies adaptées pour inverser la tendance baissière des acquis d’apprentissage. Nous allons à ce niveau montrer comment améliorer les résultats des évaluations et expliquer comment utiliser les ressources pédagogiques et technologiques.

1.5 Intérêts de l’étude

Les résultats de cette étude seraient intéressants pour toute la communauté éducative et même pour la société en général. Cette section intéressera les acteurs suivants : les enseignants, les parents, les élèves, les décideurs et l’administration scolaire. Nous avons donc un intérêt sur le plan pédagogique, social et scientifique.

1-5-1 Sur le plan pédagogique

Cette étude s'inscrit dans les sciences de l'éducation. Ce travail permet d'améliorer les performances des élèves en français. Elle outille l'enseignant sur les techniques et méthodes d'enseignement à travers l'usage des bonnes pratiques pédagogiques que sont la motivation, l'évaluation formative. En effet l'éducation ici doit mettre un accent sur une technique aux apprenants (Rogé, 2003). Il s'agit pour les enseignants dans leurs pratiques de développer les méthodes, les stratégies, les procédés pédagogiques diversifiés en vue de mieux encadrer leurs apprenants.

1-5-2 Sur le plan social

Dans le volet social, cette étude contribuera également à :

- Sensibiliser les parents d'élèves sur l'utilité d'offrir le matériel didactique à leurs enfants. De comprendre que le bonheur de leurs enfants dépend d'eux.
- Sensibiliser les enseignants sur les insuffisances qu'ils ont dans le cas des pratiques pédagogiques et relation qu'ils entretiennent avec les élèves, pour que ces derniers s'intègrent facilement dans la société.
- Informer les autorités administratives en éducation, sur la nécessité de doter les écoles du matériel didactique et infrastructures appropriés pour le bon déroulement des enseignements et des apprentissages pour tous les apprenants.
- Aider les responsables d'établissement, sur la nécessité d'avoir des séances de causeries éducatives avec les élèves.

1.5.3 Sur le plan scientifique

L'intérêt scientifique de cette étude est lié aux objectifs même de la recherche. Puisque Oumar Aktouf (2014) affirme que l'intérêt de la science et les travaux scientifiques c'est de détecter les problèmes quelles que soient leurs natures et d'en apporter les clarifications et les réponses afin de faciliter la vie des hommes sur la terre.

Sur le plan scientifique, la recherche est un exercice qui consiste à mener des investigations sur le terrain portant sur une thématique bien précise. Mener une telle activité relève de la volonté et de la capacité de chaque chercheur à s'arrimer dans le sillage de la communauté scientifique. Cette recherche donne l'occasion aux chercheurs de se frotter à la réalité c'est-à-dire de relier la théorie à la pratique.

Somme toute, cette étude est d'un intérêt capital pour les acteurs du système éducatif et l'amélioration de la qualité des apprentissages des apprenants.

1.5.4 Sur le plan curriculaire

Notre étude permet de structurer les contenus d'apprentissage en définissant clairement les objectifs, les compétences à acquérir, les savoirs à maîtriser et les étapes de progression. Cela garantit une cohérence dans l'enseignement apprentissage. En exploitant les curricula, les enseignants peuvent adapter leur enseignement en fonction des besoins spécifiques des apprenants. Ils peuvent choisir les activités, les ressources et les méthodes pédagogiques les plus appropriées pour favoriser l'apprentissage de chacun. Bien exploiter les curricula revient à innover la pédagogie en encourageant les enseignants à expérimenter de nouvelles approches.

1.6 Délimitation de l'étude

Afin de bien mener notre étude et de mieux appréhender les contours de notre problématique, il nous paraît judicieux de circonscrire notre travail du point de vue thématique de la recherche ainsi que dans le cadre spatio-temporel.

1.6.1 Délimitation thématique

Du point de vue thématique, les problèmes de l'éducation sont tellement nombreux et complexes qu'ils ne peuvent être traités dans tout leur aspect dans une telle étude. C'est dans cette logique que nous nous proposons d'étudier l'exploitation des curricula et performance des élèves primaires publiques en français. Dans cette perspective, nous allons nous intéresser aux acquis d'apprentissage et à l'évaluation de ceux-ci. Les théories qui nous permettront de réaliser cette étude sont : la théorie de l'évaluation authentique, la théorie de matérialité

1.6.2 Délimitation temporelle

Compte tenu du temps qui nous est imparti, nous avons délimité notre étude dans l'arrondissement de Bebind/Atok au Cameroun. Elle s'intègre particulièrement aux professionnels de l'éducation de base que sont les enseignants, les directeurs d'école, les conseillers pédagogiques et les inspecteurs pédagogiques. En ce qui concerne la délimitation

pédagogique, cette étude se déroule au cours de l'année 2023-2024 dans le cadre des études de Master en sciences de l'éducation à l'université de Yaoundé I. La période au cours de laquelle est menée cette étude est marquée par le développement rapide des sciences et technologies de l'information et de la communication. Et donc une facilité d'accès à l'information et à la communication à distance.

1.6.3 Délimitation scientifique

La délimitation scientifique fait référence à la définition claire et précise des limites et des paramètres d'une étude ou d'une recherche scientifique. Cela implique de définir clairement le sujet de l'étude, les objectifs, les questions de recherche, les variables à prendre en compte, les méthodes et les outils utilisés ainsi que les limites et les contraintes de l'étude. Dans le cadre de notre étude, l'exploitation du curriculum ne va pas dans toutes les articulations (les différents domaines d'apprentissage, les centres d'intérêts, les répartitions horaires etc.). Nous nous arrêtons sur la mesure des acquis d'apprentissage en français à l'école primaire.

1.6.4. Définition des concepts

La définition des concepts clés permet une meilleure compréhension de notre travail. Pour cette raison, nous allons définir en rapport avec notre thème d'étude les concepts suivants : exploitation, curriculum, exploitation du curriculum, pédagogie, performance des élèves, mesure des apprentissages, acquis d'apprentissage, évaluation des acquis.

- **Exploitation**

Selon le dictionnaire Larousse, exploiter signifie tirer du profit. L'exploitation est donc l'action de mettre en valeur les biens.

Le philosophe allemand Karl Marx au XIXe siècle dans son œuvre majeur « Le capital », analyse en profondeur les mécanismes de l'exploitation capitaliste, soulignant comment le capitalisme fonctionne en exploitant la force de travail des travailleurs pour générer des profits pour les propriétaires des moyens de production.

En sciences de l'éducation le terme « exploitation » peut avoir une connotation spécifique qui se réfère à l'utilisation systématique des connaissances, des compétences, des ressources pédagogiques et des pratiques éducatives de manière efficace et appropriée pour maximiser l'apprentissage et le développement des apprenants.

Jean Piaget (1920-1980) dans « Le jugement et le raisonnement chez l'enfant » a mis en lumière l'importance de comprendre le fonctionnement de l'esprit des apprenants pour concevoir les méthodes d'enseignement efficaces et adaptées à leur niveau de développement

- **Curriculum**

Étymologiquement, le terme curriculum a une origine latine et signifie « course de vie ». Le curriculum renvoie à un plan d'apprentissage qui englobe les contenus, les méthodes et les moyens d'enseignement-apprentissage ainsi que les moyens d'évaluation des résultats d'apprentissage (Taba, 1962 cité par Dépover et Noel, 2005). Vu sous cet angle, le curriculum peut se définir comme un programme éducatif fixant ce qui doit être appris, quand, avec quoi et comment les apprentissages doivent se dérouler et être évalués. Il s'agit là d'une conception essentialiste du curriculum avec pour principal objectif la transmission des connaissances aux apprenants.

Dans les années 1913 sous les travaux de Legendre, une autre vision du curriculum beaucoup large que la précédente s'est imposée. Cette fois-ci le curriculum est appréhendé non plus seulement comme la totalité des expériences d'apprentissage au sein de l'école, mais bien plus comme « un ensemble de savoirs qui a pour objet pratique la construction méthodique d'un plan éducatif global ou spécifique, reflétant les valeurs et les orientations d'un milieu et devant permettre l'atteinte de buts prédéterminés de l'éducation (Legendre 1993 cité par Jonnaert, 2004). L'accent est dorénavant mis sur les besoins de formation et de l'environnement scolaire. Le curriculum apparaît donc comme un instrument destiné à répondre aux besoins des apprenants et de l'environnement local. Il vise ainsi à favoriser le développement individuel et communautaire (Blenkin & Kelly, 1996 cités par Depover et Noel, 2005).

Avec l'évolution permanente des sociétés et l'interdépendance entre les États, certains auteurs ont pensé que le curriculum doit prendre en compte aussi bien les réalités locales, qu'internationales. De la sorte, le curriculum devient selon Demeuse et Strauven (2013), un plan d'action qui s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir. Pour l'UNESCO-BIE (2016), il est perçu comme « un accord politique et social qui reflète la vision commune d'une société tout en prenant en compte les attentes et les besoins locaux, nationaux et mondiaux » vu sous cet angle, on peut dire que le curriculum est un plan de formation et de développement des aptitudes et qualités spirituelles et morales des apprenants en vue de leur épanouissement et insertion harmonieuse dans la société internationale. Il apparaît de ce fait

comme un important instrument au service du développement local, national et international, et du bien-être des populations.

Le terme curriculum en sciences de l'éducation fait référence à un concept complexe qui englobe l'ensemble des objectifs éducatifs, des contenus d'enseignement, des méthodes pédagogiques, des évaluations, et les ressources utilisées pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer un programme d'étude ou un plan d'enseignement dans un domaine spécifique ou à un niveau donné.

Une définition plus détaillée du terme curriculum est la suivante : c'est un ensemble d'intentions éducatives, des expériences d'apprentissage planifiées et des interactions pédagogiques qui guident le processus d'enseignement et d'apprentissage dans un environnement donné. Il inclut les objectifs éducatifs à atteindre, des contenus à enseigner, des séquences d'apprentissage, des méthodes pédagogiques, des évaluations pour mesurer la progression des apprenants et les ajustements continus pour optimiser les résultats d'apprentissage. Bref, c'est un cadre global qui guide la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de l'enseignement-apprentissage tout en déterminant ce qui est enseigné, comment cela est enseigné, et comment les résultats d'apprentissage sont évalués pour assurer une expérience éducative cohérente, significative et adaptée aux besoins des enseignants.

- **Exploitation du curriculum**

Ce terme fait référence à l'utilisation efficace, pertinente et créative des contenus, des méthodes pédagogiques, des ressources et des directives incluent dans le curriculum éducatif. Ce processus implique de tirer le meilleur parti des éléments du curriculum pour favoriser un enseignement de qualité stimulant et adapté aux besoins des apprenants. Exploiter le curriculum implique de sélectionner judicieusement les ressources pédagogiques, les supports d'enseignement, les technologies éducatives et les outils d'évaluation qui correspondent aux objectifs pédagogiques et qui répondent aux besoins des apprenants. Il peut aussi signifier adapter des méthodes pédagogiques, les stratégies d'enseignement et les activités d'apprentissage pour promouvoir l'engagement des apprenants, favoriser la compréhension des contenus et encourager le développement des compétences ciblées.

- **Pédagogie**

De son étymologie grecque, la pédagogie vient du mot « pàis » qui signifie « enfant » faisant référence de l'action éducative et « àgo » qui signifie « conduire, guider » qui fait

référence à l'éducation, mieux à l'action éducative dans son aspect théorique. La pédagogie est la science qui étudie les problèmes posés par les jeunes enfants, les adolescents, les adultes. Elle donne des règles pour instruire et éduquer les enfants.

La pédagogie est l'ensemble des méthodes et des pratiques utilisées pour enseigner et éduquer. Le terme pédagogie vient du grec ancien « paidagogia » qui signifie « conduite des enfants ». Les premiers auteurs connus à avoir abordé la question de la pédagogie sont les philosophes de l'antiquité tels que Platon, Aristote et Socrate.

Au fil des siècles, de nombreux penseurs et éducateurs ont contribué au développement de la pédagogie, tels que Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, John Dewey etc.

Pour Lev Vygotsky (1920-1930), l'enseignement doit être adapté au niveau de développement de l'enfant et favoriser les interactions sociales pour stimuler son apprentissage. Il met en avant l'importance du dialogue, de coopération et de la médiation dans le processus enseignement-apprentissage. Ainsi pour lui, la pédagogie doit être centrée sur l'interaction sociale, la collaboration et la zone proximale de développement c'est-à-dire la distance entre ce que l'enfant est capable de faire seule et ce qu'il peut accomplir avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent.

- **Performance des élèves**

Le mot performance dérive du latin « performare » qui signifie « accomplir ou exécuter ». Le terme a été introduit en anglais au XVII^e siècle pour désigner l'action d'exécuter une tâche avec compétence et efficacité. Aujourd'hui, le mot « performance » est largement utilisé dans de nombreux domaines pour évoquer la qualité de l'exécution d'une action ou d'une activité.

Frédéric Winslow Taylor (1856-1915) est considéré comme le père du management scientifique et publié en 1911 son ouvrage intitulé « Principes de l'organisation scientifique du travail » dans lequel il a introduit les méthodes pour améliorer les performances des travailleurs et des organisations.

Peter Drucker (1909-2005) a aussi abordé la question de la performance organisationnelle. Pour lui, être performant c'est pouvoir se fixer des objectifs spécifiques et les évaluer en fonction de leur réalisation.

Dans le cadre de notre travail, la performance des élèves en français peut se définir comme le niveau de réussite et d'accomplissement d'un élève dans ses études, en fonction de sa participation en classe, de son implication dans les activités scolaires et de sa progression

dans l'acquisition des connaissances et des compétences attendues à son niveau d'éducation. La performance des élèves peut être mesurée à travers des évaluations, des examens, des notes, des appréciations des enseignants, des retours sur les travaux réalisés. Elle reflète la capacité d'un élève à atteindre les objectifs fixés par le programme scolaire et à démontrer sa compréhension et sa maîtrise des différents domaines d'apprentissage.

- **Mesure des apprentissages**

Plusieurs auteurs parlent d'évaluation des apprentissages, elle désigne le processus par lequel les connaissances, les compétences, les attitudes et les performances des élèves sont évaluées, mesurées et analysées. Cette mesure peut se faire de manière formelle ou informelle et peut porter sur différents aspects de l'apprentissage tels que la compréhension des concepts, la maîtrise des compétences, la résolution des problèmes, la créativité.

Pour Benjamin Bloom les objectifs pédagogiques sont classés en six niveaux d'apprentissage allant de la connaissance à la synthèse. Pour lui, la mesure doit être alignée sur les objectifs d'apprentissages.

- **Acquis d'apprentissage**

Ce sont les connaissances, les compétences, les attitudes et aptitudes qu'une personne acquiert à la suite d'un processus d'enseignement apprentissage. Il représente ce que l'apprenant est capable de faire, de comprendre et de démontrer à la fin d'une période d'apprentissage donnée.

- **Évaluation des acquis d'apprentissage**

C'est un processus par lequel les connaissances, les compétences, les attitudes et les aptitudes acquises par un individu sont mesurées, évaluées et documentées. L'objectif de l'évaluation des acquis est de déterminer dans quelle mesure les apprenants ont atteint les objectifs d'apprentissage fixés et de fournir des retours sur leur progression.

L'évaluation des acquis peut prendre différentes formes telles que les tests écrits, les travaux pratiques, des projets, des évaluations.

Le présent chapitre nous a permis de dégager la problématique de notre étude qui consiste à ressortir l'écart existant entre les pratiques pédagogiques et les performances des élèves du niveau 2 en français. Nous avons tour à tour déceler le contexte de la recherche, les questions, les objectifs et les intérêts de la recherche tout en mettant un accent sur la délimitation et la définition des mots clés.

En somme force est de constater qu'en dépit des efforts fournis par le gouvernement Camerounais pour améliorer les performances des élèves, les besoins restent importants en matière de la formation des enseignants, des pratiques d'évaluation et surtout des stratégies d'enseignement.

- **Évaluation des apprentissages** : c'est un processus par lequel les enseignants évaluent les connaissances, les compétences et les acquis des élèves dans un domaine d'apprentissage donné. Elle vise à mesurer le niveau de maîtrise des objectifs d'apprentissage fixés, à identifier les lacunes des élèves et à fournir des informations pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.

Dans le domaine de l'éducation en général, c'est un processus systématique et continu visant à recueillir, analyser et interpréter les informations sur les performances des élèves par rapport aux objectifs d'apprentissage établis.

CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Après avoir identifié le problème de recherche, il convient dans le présent chapitre d'envisager la construction de la grille de lecture théorique. Il s'agit de faire une recension d'écrits en relation avec notre thème de recherche afin de présenter l'état des connaissances générales sur notre problème d'étude à savoir l'exploitation du curriculum de l'école primaire, tout en sollicitant d'autres axes tels que la mesure des performances des élèves en français.

Cependant à la fin de cette partie, une synthèse munie d'une analyse critique des travaux sélectionnés est prévue pour permettre au lecteur de comprendre et de mieux cerner l'orientation de notre sujet d'étude par rapport à ces travaux.

Notre revue de littérature est organisée en trois axes qui sont :

- Le dispositif de mesure et d'évaluation des acquis d'apprentissage ;
- Les facteurs explicatifs des résultats scolaires des apprenants ;
- Stratégies adoptées pour inverser la tendance baissière des acquis d'apprentissage des élèves du niveau 2 en français de l'EPP d'Atok Est-Cameroun.

2.1. Le dispositif de mesure et d'évaluation des acquis d'apprentissage

L'étude de « l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire » dirigée par Roland Goigoux a été réalisée auprès de 2500 élèves dans 131 classes. En plus du rapport final publié en ligne, cinq contributions originales sont présentées dans le numéro 196 de la Revue française de pédagogie. Dans la première, Annette Jarlégan, Céline Piquée, Valérie Fontanieu et Roland Goigoux présentent le cadre général de l'enquête avant d'analyser les effets du contexte classe en termes d'efficacité et d'équité. Dans la deuxième, Céline Piquée et Caroline Viriot-Goeldel s'attachent à analyser les effets de la répartition du temps consacré à l'enseignement de la lecture-écriture et de la présence de l'enseignant sur les performances des élèves, en particulier ceux qui étaient les plus faibles à l'entrée au CP. Dans la troisième contribution, Jérôme Riou et Valérie Fontanieu étudient l'influence de la planification de l'enseignement au premier trimestre de l'année scolaire. Dans la quatrième contribution, Roland Goigoux, Sylvie Cèbe et Julie Pironom montrent que les performances des élèves dans le domaine de la compréhension en lecture autonome à la fin du CP dépendent de deux facteurs principaux : les compétences en décodage et les compétences en compréhension de textes entendus. Dans la cinquième

contribution, Catherine Brissaud, Laurence Pasa, Serge Ragano et Corinne Totereau étudient les pratiques d'enseignement de l'écriture.

Source : <https://doi.org/10.4000/rfp.5066>

Pour Roland Goigoux (2009) dans « La qualité des apprentissages à l'école pour une démarche de recherche », la qualité des acquis d'apprentissage dépend du temps consacré à l'enseignement de la lecture / écriture et de la présence de l'enseignant sur les performances des élèves.

Dans son article intitulé *Revue française d'administration publique* 2013/4 (N° 148), pages 939 à 952, Lucie Mottier Lopez pense qu'en éducation, l'évaluation représente un domaine majeur de recherche. Dans le prolongement des travaux en psychologie, c'est le modèle de la mesure qui a d'abord fait référence au XXe siècle pour penser l'évaluation des apprentissages des élèves. Puis, peu à peu, un élargissement des cadres de référence a vu le jour, au regard notamment d'une diversification des problématiques évaluatives, concomitamment à une mise en question de la mesure. Cet article donne à voir le rapport entretenu entre l'évaluation, plus spécifiquement sommative, et la mesure dans le champ éducatif. Pour rappel, c'est Scriven (1967) dans le cadre de la gestion de programmes de formation qui, en premier, a proposé de distinguer deux fonctions distinctes à l'évaluation. Pour l'auteur, l'évaluation sommative sert à certifier un produit fini. Quant à l'évaluation formative, elle vise à « fournir des données permettant des adaptations successives d'un nouveau programme durant les phases de conception et de mise en œuvre » (Allal & Mottier Lopez, 2005, p. 265). Cette distinction sera reprise par Bloom et ses collaborateurs (1971) dans le contexte de l'évaluation des apprentissages des étudiants. Nous considérons que les questions posées dans cet article à propos des relations qui ont été établies par les auteurs entre la mesure et l'évaluation sommative des apprentissages sont susceptibles d'intéresser, voire d'alimenter le débat dans le champ de l'administration. La première partie de l'article, sous forme de revue de littérature, rappelle l'origine de la mesure en éducation avec l'émergence d'une « science », la docimologie qui a souligné l'importance du savoir « bien évaluer ». Dans cette période, l'évaluation tend alors à se confondre à la mesure. La deuxième partie de l'article présente un ensemble d'arguments qui ont mis en question cette conception, notamment en soulignant la nécessaire distinction de définition à établir entre l'évaluation et la mesure. Les principales résistances face à la mesure sont énoncées, notamment lorsque la mesure, perçue comme un moyen de contrôle techniciste, entretient une certaine confusion entre les résultats qui portent sur des actions collectives et la perception d'une évaluation qui interpelle l'individu dans sa propre rationalité et subjectivité. L'article se termine en esquisant

quelques grandes lignes de l'élargissement des cadres théoriques pour penser l'évaluation, la mesure devenant alors un instrument possible parmi d'autres. Afin d'illustrer cet élargissement, l'article expose un modèle qui appréhende l'évaluation comme une pratique sociale et épistémique visant à articuler un plan individuel et collectif. Notre point de vue est que cet enjeu est susceptible de concerner des pratiques évaluatives en administration, au-delà donc du champ éducatif, dans la perspective peut être de fondements théoriques pouvant être possiblement communs à toute évaluation ayant cette visée, quels que soient son champ d'application et son objet.

Celui-ci met en exergue l'évaluation et la mesure qui permettent de déterminer le niveau réel des apprenants ce qui va en droite ligne avec notre sujet mais sans toutefois aborder la discipline, le français et le palier d'étude.

❖ **Qualité des notes scolaires**

Comme le rappellent Demeuse et al. (2004), c'est à partir du XVII^e siècle, avec Descartes, que la mesure est devenue le langage de la science, appliquée d'abord aux domaines de la physique, puis dès le XIX^e siècle, à l'homme lui-même. En psychologie, « l'idée, qui apparaît vers 1880, c'est l'idée que l'accès à la connaissance au sens strict, c'est à dire au sens scientifique, est la possibilité d'établir une échelle numérique sur laquelle pourront être positionnés les phénomènes observés afin de les appréhender de manière rationnelle » (p. 24). Le postulat était alors que tout attribut humain, à l'instar des caractéristiques physiques, pouvait être objet de mesure (Dauvisis, 2006). En éducation, l'usage de la mesure a émergé au début du XX^e siècle avec la préoccupation de devoir assurer une qualité à la notation scolaire, dans le cadre plus spécialement des examens. En lien avec les buts de massification et de démocratisation de l'accès à la formation, la note, par laquelle l'école a la responsabilité de signifier les réussites ou échecs scolaires, se doit d'être juste et objective. De nombreuses recherches, tant aux États Unis qu'en Europe, ont alors mis en évidence les biais qui entachent la notation des enseignants. C'est dans ce contexte de mise en cause de la subjectivité de la note scolaire que Piéron, dès les années 1920, a initié le développement d'une nouvelle « science », nommée docimologie (ou sciences des examens), rendue connue à un large public dans son ouvrage emblématique de 1963 « Docimologie et examens ».

❖ Quels sont les liens entre la performance des élèves et les caractéristiques des enseignants ?

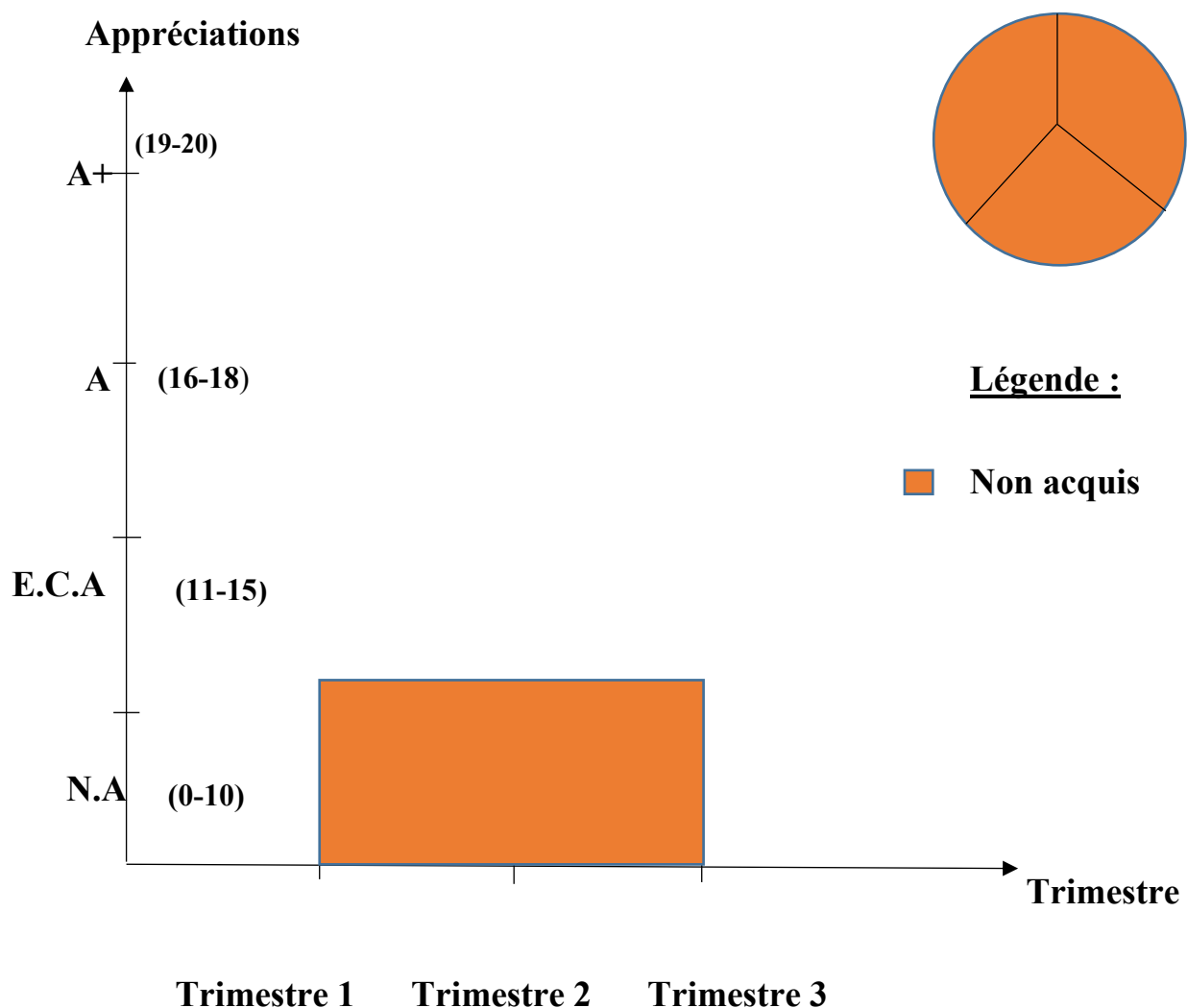
Afin d'atteindre les objectifs de l'Éducation Pour Tous, de nombreux pays ont concentré leurs efforts les plus significatifs sur l'accès à l'éducation, en augmentant massivement les recrutements d'enseignants. Si des progrès considérables ont ainsi été réalisés dans la grande majorité des pays concernant les taux de scolarisation, ils ont parfois été accompagnés d'une baisse de la qualité de l'éducation. Cela explique pourquoi les débats se sont récemment recentrés sur la qualité de l'éducation, et notamment sur le rôle de la qualité des enseignants.

Il est largement reconnu que la qualité des apprentissages dépend fortement de celles des enseignants. Cette relation semble exister dans de nombreux pays : une analyse des résultats des Trends in International Mathematics and Science Study 2011 du niveau 4 dans 45 pays a permis de constater que « plus la qualité de l'enseignant était bonne, moins le niveau des acquis était faible » (UNESCO, 2014 : 233). Bernard et al. ont ainsi mesuré l'impact de la variable représentée par l'enseignant, prouvant que « l'effet maître » (effet global de l'enseignant sur les acquisitions scolaires) explique pour 10 à 15 pourcent la variation des niveaux de réussite des élèves dans les pays développés, ce taux atteignant 27 pourcent en moyenne en Afrique subsaharienne francophone (Bernard et al., 2004).

Bernard et al. Montrent ici que la qualité des apprentissages dépend fortement de celle des enseignants. Le pourcentage de leur étude montre que plus la qualité de l'enseignant est bonne moins le niveau des acquis est faible et ce constat est aussi visible dans les pays francophones.

D'après le rapport PASEC 2019, seulement 30,2% des élèves du primaire au Cameroun ont des compétences en lecture, ce qui rend l'acquisition des connaissances basse. Nous sommes sans ignorer que la lecture, voir le français en général est la base de l'enseignement/apprentissage.

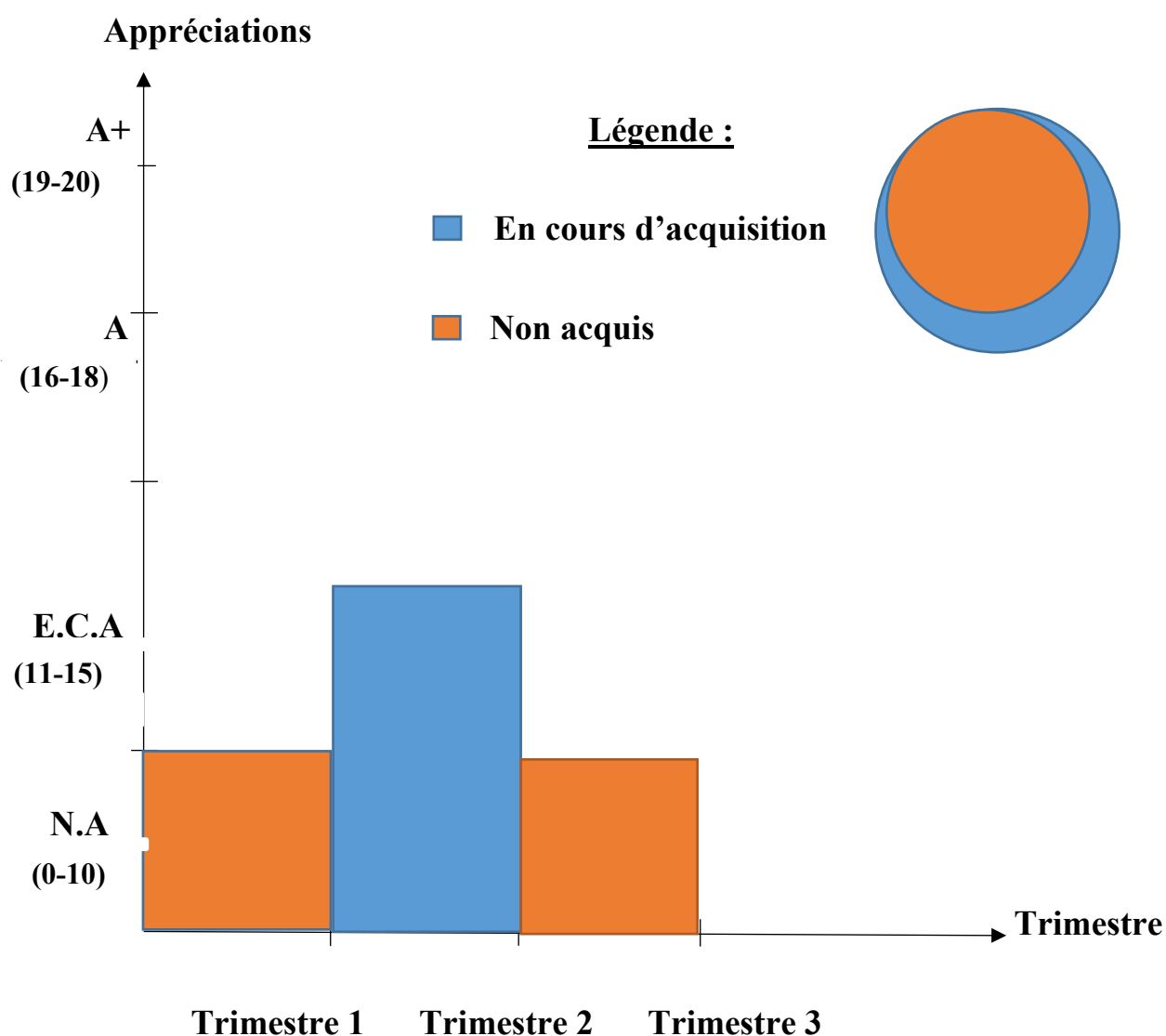
Figure 1 : Récapitulatif des acquis d'apprentissage de quelques élèves du niveau 2 d'Atok en français



Source : Auteur

Le premier diagramme ci-dessus présente les résultats de quelques élèves en français durant les trois trimestres. Il ressort de ce diagramme que tous ces apprenants ont l'appréciation « Non acquis » durant les 3 trimestres (confère Bulletin à l'annexe)

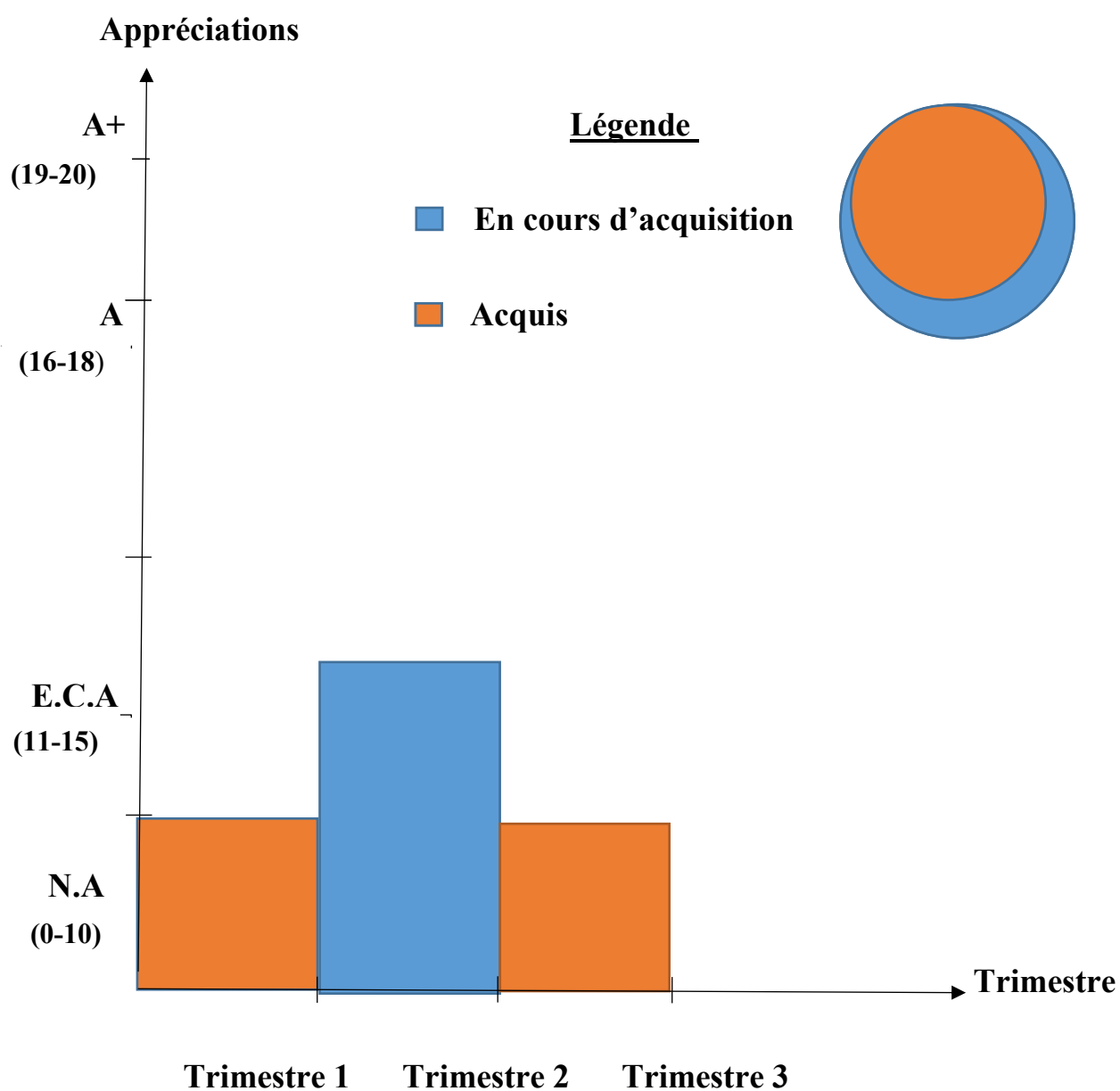
Figure 2 : Récapitulatif des acquis d'apprentissage de quelques élèves du niveau 2 d'Atok en Technologies de l'Information et de la Communication



Source : Auteur

Le deuxième digramme présente le résultat des élèves en TIC. Il ressort de ce diagramme que les trois quart de ces élèves ont des compétences non acquise et un quart a une compétence En cours d'acquisition (confère Bulletin de notes en annexe).

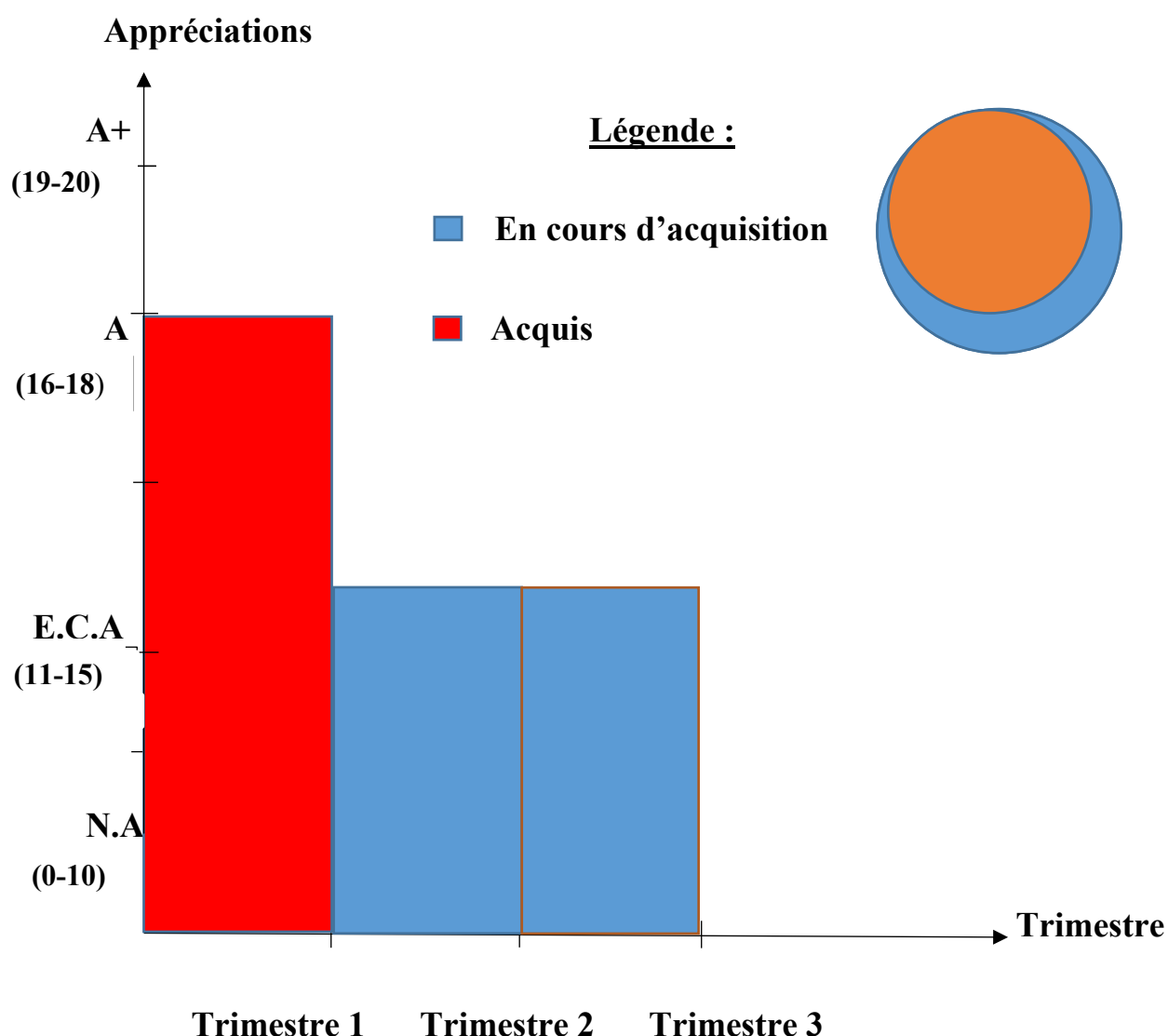
Figure 3 : Récapitulatif des acquis d'apprentissage de quelques élèves du niveau 2 d'Atok en Mathématiques



Source : Auteur

Le troisième diagramme présente le résultat des élèves en mathématiques durant les trois trimestres. Il ressort de ce diagramme que les trois quart de ces élèves ont l'appréciation Non acquise et un quart a la compétence En cours d'acquisition (confère Bulletin de notes en annexe)

Figure 4 : Récapitulatif des acquis d'apprentissage de quelques élèves du niveau 2 d'Atok en Langues et cultures nationales



Source : Auteur

Le quatrième diagramme présente le résultat des élèves en Langues et cultures nationales durant les trois trimestres. Il ressort de ce diagramme que tous les apprenants ont réussi à cette matière (confère Bulletin de notes en annexe).

Remarque : Il ressort de ces 4 diagrammes que les élèves éprouvent des difficultés en Technologies de l'Information et de la Communication, et en Mathématiques. En français, les résultats sont alarmants car nous constatons que les performances de nos élèves ne sont guère supérieurs à 10/20 or en Langues et Cultures Nationales, presque tous ont une note supérieure ou égale à 12 /20.

2.2 Les facteurs explicatifs des résultats scolaires des apprenants

La variable relative aux enseignants est également celle qui a l'effet le plus prononcé sur les acquis scolaires des élèves de milieux modestes et de minorités ethniques (Coleman et al., 1996, cité dans Gauthier et Dembélé, 2004 : 2-4). De plus, le rôle de l'enseignant est encore plus important dans les écoles où les élèves viennent de milieux défavorisés (Nye et al., 2004). L'enseignant joue donc un rôle primordial en termes de qualité des apprentissages, mais également d'équité.

Si « l'effet maître » est crucial, la recherche tend à montrer qu'il n'est pas nécessairement lié au niveau académique des enseignants, à leur formation ou encore au niveau des salaires. Ces aspects, souvent présentés comme hautement déterminants, se sont en effet avérés peu ou pas significativement liés à la performance des élèves (Rasera, 2012 ; Bernard, 2007 ; Costrell, Hanushek, et Loeb, 2008 ; Hanushek, 1998 ; Hanushek, 1996). « L'effet maître » semble également impacté par d'autres facteurs, comme des facteurs contextuels – par exemple l'absentéisme d'un enseignant devant aller en ville récupérer son salaire ou à cause de la saison des pluies (le temps d'enseignement impacte sur les performances) –, ou encore des facteurs administratifs – par exemple un retard de paiements affectant de manière négative la motivation de l'enseignant. C'est pourquoi il peut paraître plus pertinent de parler d'« effet contexte » et « d'effet classe » plutôt que « d'effet maître », en référence à l'ensemble des facteurs qui interviennent dans l'offre d'une éducation de qualité. À cela s'ajoute l'importance des caractéristiques et compétences sociales de chaque enseignant, telles que son charisme et la capacité de motiver ses élèves. Un seul facteur ne saurait expliquer l'efficacité d'un enseignant. « L'effet maître/classe/contexte » montre donc que l'enseignant occupe un rôle déterminant pour une éducation de qualité, mais que le lien enseignant-performance des élèves est complexe (UNESCO, 2009) et résulte de la mise en concert de multiples facteurs exigeant un système de gestion des enseignants cohérent et adapté au contexte.

Nous voyons donc ici que les résultats scolaires ne dépendent pas toujours du salaire des maîtres, de leur niveau académique et de leur formation mais plutôt du milieu socio-culturel de l'apprenant.

2.2.1 L'attitude de l'élève

Nous présentons d'abord la définition du concept d'attitude retenue pour les fins de la présente étude. Les apports de la documentation scientifique concernant l'attitude de l'élève envers son enseignant et envers le vécu scolaire constituent un autre aspect traité dans cette section.

- **Le concept d'attitude**

Le concept d'attitude a fait l'objet de nombreuses recherches et de nombreuses définitions par différents chercheurs et auteurs. Une simple consultation de volumes de psychologie sociale démontre à quel point ce concept a été étudié au cours des dernières décennies. Faire un relevé de l'histoire et de l'évolution du concept d'attitude est une tâche très laborieuse et plusieurs auteurs ont déjà apporté une large contribution à cet effet. Potvin, Morissette et St-Jean (1990) reconnaissent que les différentes recherches et études sur les caractéristiques et composantes d'une attitude démontrent toute la complexité de ce concept.

Dans la présente recherche, la théorie de Staats (1975, 1986) sert à définir le concept d'attitude et à comprendre les attitudes des différents partenaires de la situation éducative. Cette théorie tente d'unifier les différentes théories du comportement humain ; dans cette perspective, la théorie explicative de l'apprentissage des attitudes qui y est développée prend en compte les nombreux efforts de définition de ce concept (Leduc, 1984).

Pour Staats (1975, 1986), les attitudes s'inscrivent à l'intérieur des interactions sociales. Dans cette perspective, à l'école, la relation élève/enseignant peut être considérée comme une interaction sociale. Selon Staats, l'attitude est une réponse émotionnelle positive ou négative à des stimuli sociaux, ou encore aux mots qui les désignent (Leduc, 1984). Morissette et Gingras (1989), qui s'inspirent de cette théorie des attitudes, soutiennent que l'attitude se rattache à un état de plaisir ou de déplaisir et correspond à une disposition affective élémentaire d'approche ou d'évitement. Ainsi, l'attitude est considérée comme une réponse ou une réaction émotive interne, positive ou négative. Lorsqu'elle est acquise, l'attitude constitue une disposition intérieure se traduisant par une réponse ou une réaction stable, favorable ou défavorable, vis-à-vis de certains éléments de l'environnement. En d'autres termes, l'attitude est définie comme une sorte de système stable d'évaluations positives ou négatives (Potvin et Rousseau, 1991). Chez une personne, ces évaluations positives ou négatives s'expriment à travers les comportements verbaux ou non-verbaux d'approche ou d'évitement.

- **L'attitude envers l'enseignant**

Parmi toutes les recherches et études effectuées à propos de la relation élève/enseignant au niveau primaire, peu de recherches s'attardent sur la perception de l'élève au regard de son enseignant. Et pourtant, nous pouvons anticiper que cette relation est un facteur privilégié de la réussite scolaire.

L'attitude du jeune élève envers son enseignant ne semble pas une préoccupation majeure pour les chercheurs. Il n'en demeure pas moins que certains d'entre eux ont étudié la question. Jackson (1968) recense les premiers écrits sur ce sujet et il indique que cette attitude est étudiée pour la première fois vers 1940 sans toutefois que les chercheurs ne parviennent à des résultats concluants. Les résultats de ses recherches indiquent qu'il n'existe aucun lien significatif entre l'attitude de l'élève et le rendement scolaire. Tschechtelin et Hipskind (1940 ; voir Jackson, 1968) ont également étudié cette question en élaborant un instrument afin de mesurer l'attitude des élèves envers leur enseignant. Leurs résultats demeurent non concluants, conformes au développement des recherches de ces années.

Les chercheurs se concentrent ensuite sur l'attitude de l'enseignant et sur les répercussions que celle-ci peut engendrer sur les élèves. Les recherches à propos de l'attitude du jeune élève ont bien sûr perduré mais sous des aspects qui ne sont pas directement liés à l'enseignant. C'est en fait l'attitude scolaire qui est devenue la variable étudiée dans la plupart des recherches (attitude envers l'école, les matières, les types d'enseignements, les pairs, l'environnement, le contexte, le statut socioéconomique).

Cette constatation confirme que peu de recherches traitent directement de l'attitude de l'élève envers son enseignant. Ceci oblige à l'analyse de différents travaux qui gravitent autour de questions complémentaires à cette thématique.

Plusieurs auteurs confirment que la qualité de l'enseignement, la relation élève/enseignant, l'attitude ainsi que la perception de ces derniers sont des variables à ne pas négliger lorsque nous étudions la performance scolaire de l'élève (Toraille, 1985 ; Gilly, 1980). Des études plus approfondies expriment l'importance de la relation élève/enseignant par l'impact de l'attitude de l'enseignant sur l'élève. Cet aspect fera l'objet d'une section spécifique dans ce rapport.

Gilly (1980) mentionne que la représentation de son enseignant construite par l'élève est prioritairement centrée sur la satisfaction des besoins d'ordre affectif, où prédominent la chaleur affective et la disponibilité, plutôt que la satisfaction des besoins d'ordre cognitif. En ce sens, l'attente de l'élève le conduit à construire une représentation de l'enseignant qui accorde un statut beaucoup plus important aux qualités proprement humaines et relationnelles.

La qualité de l'enseignement n'est pas négligée, mais l'appréciation qui en est faite, est en lien étroit avec la façon dont l'enseignant sera perçu dans sa relation affective avec l'élève. Ceci se retrouve de façon plus marquée chez les élèves du *niveau de la maternelle et du primaire*.

Les études de Gilly (1980) permettent de constater que l'élève percevra son enseignant comme étant plus affectueux, plus gentil, se moquant moins, le grondant et le punissant beaucoup moins que ses pairs. Ainsi, lorsque l'enseignant est valorisé par l'enfant, c'est qu'il est l'objet d'une demande affective profonde. La liaison privilégiée que l'élève suppose, lui fait vivre la relation élève/enseignant comme une relation significative, où il bénéficie d'une attention plus chaleureuse. L'élève exprime, en surestimant cette relation, son besoin de sécurité affective.

Dans son étude, Soppe (1991) évalue le jugement des jeunes élèves par rapport à la personnalité de leurs enseignants (dominante ou soumise). Il désire vérifier si le jugement personnel des élèves peut être basé sur l'observation de comportements et d'un contexte particulier. De plus, il est intéressé à savoir si l'âge des sujets peut influencer leur jugement. Soppe (1991) tente en fait de confirmer les conclusions de Takala (1985) ainsi que de Gilly (1980) sur le fait que les jeunes élèves de moins de huit ans peuvent avoir les dispositions pour se former un jugement personnel.

Son but est donc de vérifier si les jeunes élèves peuvent attribuer des caractéristiques psychologiques à des étrangers par observations de comportements. Son échantillon est constitué de 187 jeunes âgés entre 8 et 12 ans. Les élèves doivent visionner un des deux vidéos où l'on peut voir des comportements soit de domination, soit de soumission chez un enseignant et ce, dans différents contextes et situations. Ses résultats suggèrent que les élèves sont capables de se former une impression de la structure de personnalité de l'enseignant présentée dans le vidéo. Il explique également le rôle du comportement dominant de l'enseignant sur le jugement de l'enfant. De plus, il constate que les élèves plus jeunes ont tendance à être plus positifs dans leur jugement que les élèves plus âgés. Il soutient donc son hypothèse en affirmant que la première impression de l'élève est un déterminant important dans la relation élève/enseignant.

Faisant suite aux travaux réalisés par Brophy et Evertson (1981), Brophy et Good (1974), Gilly (1980), Potvin (1982, 1983, 1989a), Rousseau et Potvin (1993) vérifient l'attitude des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers leurs enseignants. Le but de leur étude se résume aux deux questions suivantes : 1- Quelles sont les attitudes des élèves ordinaires et en difficulté scolaire envers leurs enseignants ? 2- Quels sont les principaux liens qui existent

entre les caractéristiques des élèves, les caractéristiques des enseignants et les attitudes des élèves ?

L'échantillon comprend 1 164 élèves et 49 de leurs enseignants de la fin du primaire et du début du secondaire. Les principaux résultats suggèrent que les attitudes des élèves ne sont pas différentes selon leur statut scolaire (élèves ordinaires et en difficulté scolaire), mais elles sont fortement reliées à leur âge et aux types d'élèves (Silberman, 1969). En effet, les élèves plus jeunes et d'âge moyen ont tendance à avoir des attitudes plus positives que les élèves plus âgés. De plus, les élèves de types attachant et préoccupant ont une attitude plus positive que les élèves de types indifférent et rejeté.

- **L'attitude envers le vécu scolaire**

Le vécu scolaire peut être associé à ce qui a été appelé antérieurement dans ce texte l'attitude scolaire, c'est-à-dire à ce qui gravite autour de l'attitude envers l'école, les matières, les types d'enseignement, les pairs, l'environnement, le contexte, le statut socio-économique. Dans cette section, nous ferons le point sur deux des aspects du vécu scolaire : l'attitude scolaire en relation avec le rendement de l'élève et la perception que ce dernier a de l'attitude de l'enseignant en relation avec son rendement.

Le rapport de recherche de Pierre Potvin et Louise Paradis montre que les facteurs de réussite des apprenants dépendent du type de relation qui existe entre élèves / enseignants. Outre passé cela, ce rapport explique comment l'attitude des élèves et des enseignants a des répercussions sur les apprenants. Cette constatation confirme que peu de recherche traite directement des performances scolaires en français et au niveau 2 des écoles primaires. Ceci nous oblige à graviter tout autour de cette thématique.

En somme, les auteurs retenus dans cette revue de littérature traitant de la question des acquis d'apprentissage. L'analyse critique y afférente révèle que notre étude traite du problème des faibles acquis d'apprentissage des élèves en français et au niveau 2. Ainsi bien que certains de nos articles ne soient pas récents, ils restent d'actualité et gardent tout leur intérêt. Au terme de cette section, la résolution de problème convoque un champ théorique.

2.2.2. Niveau socio-économique et culturel des apprenants sur les résultats scolaires

Dans son ouvrage "Visible Learning" (2009), John Hattie a suggéré que les facteurs explicatifs des résultats scolaires à l'école primaire peuvent être classés en quatre catégories principales : Facteurs de l'élève (Motivation, Croyances sur l'apprentissage, Métacognition,

Anxiété, Compétences cognitives), Facteurs de l'enseignant (Qualité de l'enseignement, Rétroaction, Gestion de la classe, Attentes, Croyances sur l'apprentissage), Facteurs de la famille (Niveau d'éducation des parents, Revenu familial, Soutien parental, capital culturel), Facteurs de l'école (Climat scolaire, Leadership, ressources scolaires, Diversité de l'école, Taille des classes).

Hattie a également développé un modèle hiérarchique des influences sur les résultats scolaires, connu sous le nom de "Cadre d'influence de Hattie". Ce cadre suggère que les facteurs de l'élève ont le plus grand impact sur les résultats scolaires, suivis par les facteurs de l'enseignant, de la famille et de l'école.

Les travaux de Hattie ont eu une influence significative sur la recherche et la pratique éducatives. Ses recherches ont contribué à une meilleure compréhension des facteurs qui influencent les résultats scolaires et ont aidé les éducateurs à identifier les stratégies les plus efficaces pour améliorer l'apprentissage des élèves.

James Heckman a écrit sur les facteurs explicatifs des résultats scolaires à l'école primaire dans son ouvrage "The Economics of Human Development" (2006).

Dans cet ouvrage, Heckman soutient que les investissements dans le développement de la petite enfance, tels que les programmes préscolaires de qualité, peuvent avoir un impact significatif sur les résultats scolaires à l'école primaire et au-delà. Il affirme que ces investissements peuvent améliorer les compétences cognitives et non cognitives des enfants, ce qui conduit à de meilleurs résultats scolaires et à des gains économiques plus importants à l'âge adulte.

Heckman a également souligné l'importance des facteurs familiaux, tels que le niveau d'éducation des parents et le revenu familial, dans les résultats scolaires. Il soutient que les enfants issus de milieux défavorisés sont plus susceptibles d'avoir des difficultés scolaires en raison d'un manque d'accès à des ressources éducatives de qualité et à un soutien parental.

Les travaux de Heckman ont contribué à une meilleure compréhension de l'importance des investissements dans le développement de la petite enfance et des facteurs familiaux pour les résultats scolaires. Ses recherches ont également éclairé les politiques et les programmes visant à réduire les écarts de réussite et à améliorer les résultats scolaires de tous les élèves.

Pour ces auteurs, ces stratégies permettent d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves, à surmonter les obstacles à l'apprentissage et atteindre leur plein potentiel. Ils permettent aussi de réduire les écarts de réussite, et d'améliorer l'équité éducative.

2.2.3. Dispositif permettant de réduire les échecs scolaires

2.2.3.1. Identifier les élèves en difficultés

Un élève en difficulté est un élève qui rencontre des obstacles dans son parcours scolaire que ce soit sur le plan académique, social, émotionnel ou comportemental. Ces difficultés peuvent se manifester par les résultats scolaires en dessous des attentes, des comportements perturbateurs, en classe, un manque de motivation, des problèmes d'adaptation à l'environnement scolaire ; les difficultés d'apprentissage ou de besoins spécifiques non pris en compte. Ces difficultés rencontrées par un élève peuvent être temporaires ou durables.

Pour Philippe Meirieu (2015) dans son œuvre « L'école contre la guerre civile », aborde la question des difficultés scolaires et propose des pistes de réflexion pour mieux accompagner les élèves en difficultés.

Il met en avant l'importance de prendre en compte la diversité des élèves et de leurs modes d'apprentissage. Selon lui, il est essentiel de proposer des approches pédagogiques variées et adaptées aux besoins de chacun pour favoriser la réussite de tous les élèves. Aussi, il souligne l'importance de la bienveillance et de la confiance dans la relation éducative. Pour Philippe Meirieu, il est essentiel que les enseignants adoptent une posture empathique et encourageante envers les élèves en difficulté, afin de les aider à surmonter leurs obstacles et à progresser.

Bien plus, l'auteur insiste sur le rôle de l'école comme lieu d'inclusion et de socialisation. Selon lui, l'école doit être un espace où chaque élève se sent accueilli et valorisé, quelles que soient ses difficultés, afin de favoriser son épanouissement personnel et académique.

En somme, Philippe Meirieu met en avant la nécessité d'une approche éducative bienveillante, inclusive et adaptée aux besoins individuels des élèves pour favoriser leur réussite scolaire et leur développement personnel.

2.2.3.2. Offrir un environnement scolaire favorable à l'apprenant

Pour offrir un environnement favorable aux élèves, il est important de prendre en compte plusieurs aspects, notamment :

- Créer un climat de confiance : Les élèves doivent se sentir en sécurité et soutenus dans leur environnement scolaire. Cela implique d'établir des relations de confiance entre les élèves, les enseignants et le personnel éducatif.
- Favoriser la diversité des approches pédagogiques : Les élèves ont des styles et des rythmes d'apprentissage différents. Il est essentiel d'offrir une variété d'approches pédagogiques pour répondre aux besoins individuels des élèves, en utilisant des méthodes d'enseignement différenciées et des supports variés.
- Encourager la bienveillance et l'empathie : La promotion d'un climat bienveillant et empathique permet aux élèves de se sentir acceptés et respectés. Cela peut se traduire par des pratiques telles que la résolution pacifique des conflits, la valorisation des efforts et la reconnaissance des progrès de chaque élève.
- Promouvoir l'inclusion : L'école doit être un lieu où chaque élève se sent inclus, indépendamment de ses différences. Cela implique de sensibiliser les élèves à la diversité, de lutter contre les discriminations et de favoriser la participation de tous les élèves aux activités scolaires.
- Offrir un accompagnement personnalisé : Il est important de mettre en place des dispositifs d'accompagnement individualisé pour les élèves en difficulté, en leur offrant un soutien adapté à leurs besoins spécifiques.

En résumé, offrir un environnement favorable aux élèves nécessite de créer un cadre sécurisant, diversifié, bienveillant et inclusif, tout en offrant un accompagnement personnalisé pour répondre aux besoins individuels de chaque élève. L'importance de créer un environnement favorable aux élèves est un concept qui a été développé et étudié par de nombreux chercheurs et pédagogues au fil des années. Il est difficile de citer une année ou des auteurs spécifiques qui ont posé les postulats précis énumérés ci-dessus, car ces idées ont émergé de manière progressive à travers les travaux de nombreux experts en éducation.

2.2.3.3. Engagement des parents pour réduire les échecs scolaires

Pour Diana Baumrind, (1966) dans son ouvrage « Effects of authoritative parental control on child behavior », encourager les parents à participer à la réduction des échecs scolaires est essentiel pour soutenir la réussite éducative des élèves. Cela passe par :

- La Communication et collaboration : Établir une communication ouverte et régulière avec les parents est crucial. Organiser des réunions, des rencontres individuelles ou des

événements de sensibilisation pour discuter des progrès et des besoins des élèves peut aider à renforcer le lien entre l'école et les familles.

- Partenariat école-famille : Impliquer les parents dans la vie scolaire de leur enfant en les encourageant à participer aux activités de l'école, aux réunions de parents, aux événements culturels ou sportifs, etc. Créer un climat de confiance et de collaboration entre l'école et les familles est essentiel.
- Sensibilisation à l'importance de l'éducation : Informer les parents sur l'importance de l'éducation et de leur rôle dans la réussite scolaire de leur enfant. Mettre en avant les bénéfices de l'implication parentale sur la motivation, la discipline et les résultats académiques des élèves.
- Soutien à la parentalité : Proposer des ateliers, des formations ou des ressources pour aider les parents à mieux comprendre le système éducatif, à accompagner leurs enfants dans leurs devoirs, à favoriser un environnement familial propice à l'apprentissage, etc.
- Reconnaissance et valorisation : Reconnaître et valoriser l'engagement des parents dans la réussite scolaire de leur enfant. Mettre en place des dispositifs de reconnaissance (certificats, lettres de remerciement, etc.) pour encourager leur implication.

En impliquant activement les parents dans la réduction des échecs scolaires, les écoles peuvent créer un partenariat solide entre l'éducation à la maison et à l'école, ce qui favorisera le succès académique et le bien-être des élèves.

Pour ces auteurs, ces stratégies permettent d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves, à surmonter les obstacles à l'apprentissage et atteindre leur plein potentiel. Ils permettent aussi de réduire les écarts de réussite, et d'améliorer l'équité éducative.

CHAPITRE 3: INSERTION THÉORIQUE DU SUJET

Il est essentiel qu'une recherche s'appuie sur une théorie générale. Même si celle-ci peut être contestable, elle donne à l'investigation un fil conducteur (Delandsheere, 1969). Dans le cadre de ce travail, nous avons retenu comme théories explicatives de notre sujet, la théorie de la reproduction sociale des élèves des français Bourdieu et Passeron (1970) qui est une théorie qui explique les classes sociales des élèves et les compétences scolaires. La théorie systémique de Bériot (1992-2006) qui « consiste à identifier le système éducatif dans toutes ses composantes ainsi que les interactions avec son environnement », la théorie de l'appropriation qui indique la manière dont certains groupes sociaux peuvent s'approprier les ressources éducatives telles que les programmes scolaires de bonne qualité. Elle est développée par Penneman et Al. (2016) et enfin, la théorie de la matérialité qui s'intéresse à examiner comment l'être humain, les objets et la nature sont en interaction et ont des effets réciproques.

3.1 THÉORIES EXPLICATIVES DES PERFORMANCES SCOLAIRES

Cette section présente les différentes théories de la performance scolaire. Nous présentons particulièrement les théories de l'origine sociale, de l'effet-maitre, de l'effet-établissement, de l'effet-classe en mettant aussi l'accent sur certains facteurs environnementaux susceptibles d'influencer la performance scolaire.

3.1.a. Théories de l'origine sociale des élèves

La théorie de l'origine sociale explique la performance scolaire des élèves par l'ensemble des bagages culturels qu'ils ont accumulés au cours de leur évolution dans leurs groupes sociaux de référence et qui ont un impact sur leurs résultats scolaires. Cette théorie est l'œuvre de sociologues dont les français Bourdieu et Passeron (1970) qui ont cherché à expliquer le mode de fonctionnement de l'école dans le contexte du capitalisme. Ces auteurs ont montré que l'école a été utilisée comme un instrument de reproduction de l'ordre social établi. Cette théorie de l'origine sociale des élèves explique que le mécanisme de sélection, les méthodes d'apprentissage appliquées dans les écoles ont été mises en place justement pour favoriser les élèves issus des milieux aisés. Par conséquent, la performance scolaire est un résultat planifié en fonction du choix du mode de fonctionnement de la société. Une catégorie

est destinée à devenir des chefs d'entreprises, une autre des manœuvriers, artisans, ouvriers agricoles, etc. (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Baudelot et Estabiet, 1971 ; 1979). Le système pédagogique profite plus aux élèves issus des familles économiquement plus aisées grâce à leur dotation culturelle initialement plus importante que ceux issus des familles défavorisées. Bourdieu et Passeron (1970) expliquent que l'orientation est faite dès l'école primaire. Cette théorie a été longtemps considérée comme incontestable. Cependant selon Duru-Bellat (2003), dans les systèmes scolaires de la Finlande et la Corée du Sud, par exemple, un enfant issu des milieux populaires a, toutes choses égales par ailleurs, plus de chances de réussir ses études que les enfants défavorisés dans des pays comme la France, l'Allemagne ou l'Angleterre. Selon l'auteur, les élèves les plus défavorisés de certains pays réalisent des performances plus élevées que les élèves les plus favorisés dans d'autres pays

La théorie de « l'effet-établissement » explique la performance scolaire en fonction du type d'établissement fréquenté. Cette théorie se construit à partir des travaux des chercheurs anglo-saxons (Beck et Murphy, 1998) qui ont essayé d'identifier les spécificités des établissements performants. Grisay (2006) a démontré que dans les établissements performants, les enseignants privilégient les éléments fondamentaux. Ils définissent et poursuivent des objectifs clairs avec les élèves. Les cours sont bien planifiés et structurés. Les évaluations sont fréquentes et permettent de réguler l'enseignement, ce qui donne une bonne réputation à l'établissement pour faire face à la concurrence des autres établissements et aux pressions des parents. Grisay (2006) a confirmé à nouveau que dans les établissements performants, la qualité de l'enseignement est plus forte, car les élèves s'investissent davantage et les enseignants ont des exigences plus fortes vis à vis des apprentissages. Sheerens (2000) avance que l'Etat ou la communauté confie à l'école la mission de former le citoyen pour qu'il soit en mesure de participer au développement du pays dans lequel il évolue. Au même titre qu'une entreprise, l'école utilise des ressources appelées « inputs » pour former le citoyen en lui permettant d'achever un cycle de formation pendant un temps donné « output ».

En isolant les autres facteurs explicatifs, la théorie de « l'effet-établissement » explique la différence de performance entre les écoles par un ensemble de variables caractéristiques propres. C'est ainsi que les aspects hiérarchiques, physiques, pédagogiques et managériaux sont déterminants (Meuret, 2000). Ces facteurs forment un environnement interne favorable à un système d'apprentissage qui puisse garantir la performance de l'école. Chaque école a une histoire, une clientèle, des infrastructures, des ressources pédagogiques et un type de management qui constituent son environnement interne. Il suffit d'avoir une différence dans l'un de ses éléments pour que la performance diffère aussi d'une école à l'autre.

Selon Duru-Bellat et Mingat (1988), les chances de réussite scolaire dépendent de l'établissement fréquenté. Quant à la progression des élèves, ces auteurs ont constaté une nette différence entre les collèges indépendamment de leur taille ou de leur localisation géographique, qu'ils soient favorisés ou défavorisés. Ils ont constaté également que les résultats obtenus en fin de cycle, dépendent des écarts cumulés au niveau des classes inférieures et que cet écart se creuse davantage aux classes supérieures. Duru-Bellat et Mingat (1988) ont démontré que l'impact de l'école sur les résultats des élèves est aussi déterminant que les caractéristiques individuelles de ces derniers. Plus l'élève a un niveau initial élevé, plus il est en mesure de profiter des pratiques pédagogiques (méthodes d'enseignement, les contenus, l'organisation du travail des élèves, etc.). Ils ont démontré également que le niveau moyen des élèves dans les collèges favorisés reste plus élevé que celui des collèges populaires. Duru-Bellat et Mingat (1988) ont signalé que les écoles des milieux défavorisés avaient des taux élevés de suragés2(*) et des taux de réussite plus faibles.

Des auteurs comme Bressoux (1995) et Cousin (1998) ont conduit des travaux qui ont permis de voir que des politiques éducatives identiques produisent des effets différents dépendamment de l'établissement. Ces auteurs ont démontré que le contexte familial, le contexte scolaire et le climat de l'établissement exercent une influence sur la performance. Ils arrivent à la conclusion que c'est une conjugaison de l'ensemble de ces différents éléments qui explique les différences de performance. Les mêmes constats ont été faits par Grisay (1997) qui a montré que l'établissement est influencé par son staff, c'est-à-dire le corps d'enseignants qui est tributaire de son statut (âge, sexe, histoire, origine sociale, personnalité, rattachement politique, etc.) et son environnement. Cousin (1998) a abondé dans le même sens pour montrer que la différence de performance observée entre les établissements scolaires ne s'explique pas uniquement par les caractéristiques propres de l'élève (âge, origine sociale, quotient intellectuel). C'est de préférence le résultat d'un processus influencé par les caractéristiques propres de l'établissement. Parmi les variables liées à l'influence de l'établissement scolaire, l'accent a surtout été mis sur le contexte, la politique de l'équipe de direction, la cohésion sociale au sein de l'établissement et son environnement (Duru-Bellat et Mingat, 1997). L'établissement développe des rapports avec son environnement soit en bénéficiant du prestige de l'environnement ou en subissant sa mauvaise influence, ce qui a un impact sur la performance (Duru-Bellat 2003; Teddlie et Reynolds, 2000; Dar et Resh, 1986). En conséquence, la demande scolaire pour cet établissement est conditionnée par le type d'environnement dans lequel il évolue (Cousin, 1998).

Les facteurs internes susceptibles d'influencer positivement la performance d'une école consistent en un directeur efficace, au soutien que la communauté apporte à l'école, en une supervision régulière, en la dotation d'un dispositif d'enseignement et d'apprentissage efficaces, du matériel nécessaire, d'un personnel enseignant efficace et d'une infrastructure de qualité adéquate (Meuret, 2000 ; Duru-Bellat, 2003). Les chercheurs ont identifié les types d'écoles suivants.

Les écoles favorisées performantes qui sont dotées d'une discipline rigoureuse, d'un système de sélection rigoureux et d'une structure pédagogique et exigent la pratique de travaux à domicile ;

Les écoles défavorisées peu performantes qui se caractérisent par le manque de dialogue entre les acteurs de la vie éducative (directeur, enseignants, parents, élèves) et très peu de travaux sont effectués à domicile par les élèves. Grisay (1997) a fait remarquer que les attentes des enseignants sont très faibles dans ce type d'école ;

Les écoles favorisées peu performantes qui accueillent un public favorisé et qui font face à un climat très agressif. Malgré les mauvais résultats des élèves, ceux-ci sont promus ;

Les écoles défavorisées performantes qui sont de petite taille et dont les élèves se caractérisent par une hétérogénéité du niveau scolaire. Les élèves bénéficient d'un climat agréable avec des enseignants très jeunes et ils entretiennent de bonnes relations avec les parents d'élèves.

3.1.b. Théorie de « l'effet-maître »

Du point de vue théorique, les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. Ces différences de performance semblent s'expliquer par la différence des niveaux de la qualification de l'enseignant, la méthode pédagogique appliquée et ses expériences. La qualification de l'enseignant réfère à sa formation académique tant au niveau disciplinaire qu'au niveau pédagogique.

En effet, Bressoux (2006) fait une classification des enseignants en deux catégories. Les enseignants efficaces et peu efficaces. Selon l'auteur, les enseignants peu efficaces, négligent les élèves faibles et ces derniers sont souvent l'objet de critique. Au lieu d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage, les enseignants peu efficaces préfèrent diminuer le contenu du programme et s'en tenir uniquement aux éléments simples. Ils n'incitent pas ces catégories d'élèves aux exercices de réflexion. Bressoux (2006) a fait remarquer que le jugement des maîtres joue aussi un grand rôle dans la performance scolaire, surtout chez les

filles. Lorsqu'un enseignant développe des stéréotypes sexués à l'endroit des élèves, la progression de ces derniers peut être affectée très fortement.

En revanche, les chercheurs s'aperçoivent que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont reçu une formation adéquate et qui ont une certaine expérience. Ils sont munis de matériels didactiques^{3(*)}. Ils préparent leurs cours et planifient les apprentissages en fonction du temps qui leur a été imparti. Ils organisent des travaux individuels, des discussions en classe, des travaux de groupe, des séances de questions/réponses, fournissent des explications, et accordent un encadrement spécial aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Rajohnson, 2006 ; Duru-Bellat, 2003, Robin, 2009). Les enseignants efficaces donnent régulièrement des devoirs de maison aux élèves et qu'ils corrigent en classe. Ils voient toujours les contenus des programmes pédagogiques prévus. Ils organisent de petites évaluations formatives de manière périodique afin de pouvoir ajuster les apprentissages. Les enseignants efficaces ne croient pas que les garçons sont plus doués pour les disciplines scientifiques et techniques ni les filles pour les matières littéraires. S'il est révélé que dans de nombreux systèmes éducatifs, les garçons excellent mieux en mathématiques que les filles, c'est souvent parce que les maîtres exposent davantage les garçons aux notions exigeant des réponses conceptuelles plutôt que des restitutions de savoirs souvent exigées des filles. Les garçons sont plus souvent félicités pour leurs performances et réprimandés pour leur comportement, alors que les filles sont le plus souvent félicitées pour la qualité de la présentation de leurs écrits ou leur comportement. Cette différenciation pédagogique crée la confiance chez les garçons et réduit celle des filles qui acceptent au départ qu'elles ne sont pas douées pour les activités hautement intellectuelles ou qu'elles ne peuvent pas réussir au même titre que les garçons (Bressoux, 2006 ; Robin, 2009).

En outre, il a été démontré que les maîtres performants sont ceux qui valorisent leurs élèves par la parole, des sourires et des regards. Ils sont patients avec les élèves qui ne comprennent pas et ils ne les qualifient pas de « mauvais ». Les enseignants efficaces ont une meilleure pratique pédagogique et un niveau d'attentes plus élevé vis-à-vis des élèves, ce qui influe positivement sur les résultats (Lautier, 2008).

3.1.c. La théorie de l'effet-classe

La théorie de l'effet-classe explique la performance scolaire par la composition sociale de la classe. Cette théorie, construite à partir des travaux de Hanushek (1971), cherche à analyser les différences de performances entre des classes d'une même école. C'est ainsi qu'Hanushek (1971) a observé que les résultats des élèves dépendaient de la classe à laquelle ils

appartiennent. Veldman et brophy (1974) arrivent à la conclusion qu'une classe qui est composée uniquement d'enfants issus des familles aisées, garantit un niveau de performance plus élevé. En revanche une classe composée en majorité d'enfants défavorisés, accuse un taux de réussite plus faible. Néanmoins, cette théorie suggère qu'une classe mixte profite mieux aux enfants défavorisés sans pour autant nuire aux enfants des familles plus aisées.

D'autres courants théoriques ont cherché à déterminer les effets de constitution de groupes d'élèves par niveau ou par groupe homogène tant du point vu scolaire qu'au niveau social (Robin, 2009 ; Kerckoff ,1986). Il s'ensuit que les performances sont d'autant meilleures que le niveau scolaire initial de la classe est élevé. Les classes où les groupes sont homogènes, augmentent les écarts de performance entre les élèves. Les élèves doués qui sont regroupés dans des groupes homogènes progressent plus que s'ils étaient scolarisés dans un contexte hétérogène. Mingat (1984) a fait remarquer qu'en France les résultats sont meilleurs pour les classes hétérogènes. L'effet bénéfique de l'hétérogénéité étant plus marqué pour les élèves de niveau inférieur à la moyenne alors qu'un contexte hétérogène s'avère nuisible aux élèves ayant un niveau très supérieur à la moyenne de la classe. Par contre, Duru-Bellat et Mingat (1997) ont fait ressortir que les pertes des forts évoluant dans une situation d'hétérogénéité semblent moins importantes que les gains des plus faibles. Les effets divergents, générateurs de plus d'inégalité, d'un mode de groupement par niveau, sont plus marqués dans l'enseignement secondaire. Le tableau 1, résume les différentes théories exposées plus haut qui expliquent la performance scolaire et leurs implications.

Au vue de cette théorie nous pouvons dire que les performances de nos élèves en lecture sont le reflet de l'environnement social, écologique et même culturel raison pour laquelle dans notre pays, du fait de la diversité ethnique nous sommes confrontés à plusieurs intonations.

3.2. La théorie systémique

Pour appréhender la notion de la systémique dans la réforme des curricula d'enseignement à l'éducation de base, il importe d'interroger au préalable ses fondements théoriques.

3.2.a. Fondements théoriques de la pensée systémique

La systémique comme pensée renvoie à la fois au courant de pensée, au paradigme et à tout un ensemble de concepts et de méthodologies (De Rosnay, 1991 ; Lugan, 1996 ; etc). En effet, la pensée systémique est une façon d'aborder la réalité qui a émergé au XX^e siècle, par opposition à la pensée « réductionniste-mécaniste » héritée de philosophes de la Révolution scientifique prônées par Descartes, Bacon et Newton au XVII^{ème} siècle. Cette pensée semble intrinsèquement liée à l'émergence d'une réflexion approfondie autour de la notion de complexité. Donnadiou et Karsky (2002) envisagent la systémique, comme expression de la pensée complexe, qui se veut un guide qui permettrait aux chercheurs et aux décideurs de s'orienter dans le monde d'aujourd'hui de plus en plus complexe. D'après ces auteurs, toute personne en position de responsabilité (décideurs, politiciens, dirigeants d'entreprises) doit comprendre que les phénomènes sociaux sont non seulement complexes mais, qu'il faut une approche complexe pour les appréhender.

Dans cette perspective, la prise de conscience de la complexité du monde semble aller de pair avec celle des insuffisances de la pensée dite classique à offrir les moyens nécessaires à l'appréhension, à la compréhension de la complexité d'une part, à l'action sur cette complexité d'autre part. En effet, pour Lugan (1996), le développement de la pensée systémique accompagne celui d'un certain nombre de disciplines « systémiques », dont il se nourrit en même temps qu'il contribue à ce développement. Cette spécificité de l'essor de la systémique dans la seconde moitié du siècle passé, éclaire la double nature de la systémique conçue à la fois comme un courant de pensée, un paradigme scientifique et comme une méthode, une démarche intellectuelle. La systémique telle qu'on l'entend aujourd'hui renvoie à la fois au cadre de pensées dans lesquelles s'inscrivent un certain nombre de disciplines et à ces disciplines elles-mêmes.

A cet égard, les développements théoriques du curriculum selon l'approche systémique restent fortement enracinés dans la démarche de Bertalanffy (1973) et autres, à partir du rôle joué par chaque acteur dans tout dispositif. De ce fait, pour favoriser la cohésion sociale dans l'organisation, le système éducatif doit soutenir les conduites des individus, en sollicitant leur implication dans le processus du cadrage curriculaire. Il convient dès lors de repenser les représentations de chaque acteur du système. Ainsi, la théorisation de l'approche systémique peut prêter au débat. Ce qui suppose que la pensée systémique constitue un courant qui remet en cause le présupposé selon lequel, le système serait en dehors de l'individu. Ainsi. Le

cadreur/développeur des curricula doit s'intéresser à la construction de la réalité par les professionnels du système et à leurs représentations.

On comprend alors qu'il y a changement de perspective qui place le système dans la conscience (représentations) de celui qui l'observe (l'intervenant). Le système constitue plutôt une « carte mentale systémique » dont se sert l'observateur ou l'acteur (le scientifique, le manager), pour essayer de comprendre la réalité. Ce changement conduit les cadres/managers de projets éducatifs à s'intéresser désormais aux constructions mentales dites de la « boîte noire ». De ce fait, la pensée systémique s'avère spécifiquement adaptée aux systèmes sociaux. La pensée systémique est à l'origine d'une nouvelle approche basée sur la multipolarité et de nouveaux outils conçus pour faciliter le pilotage des organisations, en vue de faire émerger des visions stratégiques, des visions partagées. Ainsi, la pratique de la vision partagée dans le développement curriculaire implique, d'après Senge et al. (2016, p. 10).

«D'abord de faire émerger « des représentations du futur » communes à tous, de manière à inciter chacun à l'engagement et à l'adhésion, plutôt qu'à la conformité ». Ce qui suppose que les systèmes sociaux ont plusieurs centres de décision, disposant chacun d'intentions, d'enjeux et de moyens d'action propres. Ainsi, en plus des échanges d'informations et de la matière, ils échangent aussi du sens, les significations qu'ils accordent aux événements relatifs aux projets en développement.

On convient que les systèmes sociaux ne sont pas aussi stables que les systèmes biologiques et sont par là même susceptibles de s'effondrer, dès lors que les événements changent de signification. C'est en ce sens que la systémique intègre deux concepts essentiels : la communication et le contrôle. L'élaboration des visions à travers ces deux concepts permet de comprendre que, tout système a besoin d'être remis en cause pour s'améliorer. On peut alors comprendre pourquoi, Martin et Poupard (2016) trouvent que l'approche systémique met l'accent sur les interactions entre les individus et les systèmes auxquels ils appartiennent et se focalise davantage sur la description des processus et des interactions (que se passe-t-il ?), que sur la recherche des causes (pourquoi ?). Bien plus, dans la systémique, le cadreur/manager, comme l'explique Schmitt (2015, p.6), « n'est plus perçu comme un acteur, au pire, rationnel (renvoyant à ce que nous pouvons appeler T'agir rationnel) et, au mieux, conditionné par son environnement (renvoyant à ce que nous pouvons appeler l'agir normatif) ». En d'autres termes. Le point commun se recouperait dans la perception d'un cadreur/manager/développeur doté d'intelligence en lien direct avec son image de la réalité.

De ce point de vue, la préoccupation est de comprendre comment le

cadreur/développeur des curricula conçoit-il son projet général ? Comment envisage-t-il ses activités par rapport à son environnement ? Comment pense-t-il son devenir du projet ? Ce questionnement semble selon Schmitt (2015). Témoigner d'un glissement sémantique allant de la question du « quoi ? » à celle du « comment ? », Car. il ne s'agit pas pour le développeur des Curricula de savoir ce que connaissent les acteurs de terrain du projet curriculaire, mais plutôt de savoir comment ils connaissent, afin de dégager des stratégies intéressantes pour le développement du dit projet.

3.2.b Approche systémique et réforme des curricula de l'éducation de base

L'approche systémique est le cadre d'analyse des phénomènes complexes, centré sur les interactions. Ainsi, appliquée à l'éducation cette approche d'après Germain (2018, p. 51), «Consiste à identifier le système éducatif dans toutes ses composantes ainsi que les interactions avec son environnement». En d'autres termes, l'approche systémique est une manière particulière d'aborder un objet complexe comme celui de l'entreprise. C'est ainsi que l'approche systémique est bien adaptée au système éducatif qui détient les caractéristiques d'un système complexe et dynamique. Elle permet de comprendre les logiques individuelles d'action dans les actions collectives organisées et les dynamiques de changement des systèmes humains.

Les travaux de Bériot (1992; 2006) partent du constat selon lequel, le monde socio-économique est complexe et son évolution accélérée par les innovations technologiques et la multiplication de contacts. Lesquels contacts suscitent des besoins nouveaux dont sans avoir une claire conscience, les hommes sont contraints au changement. L'auteur s'aperçoit que face aux bouleversements que subit l'environnement, « les connaissances et méthodes traditionnelles deviennent de moins en moins opérantes à mesure que s'accroît la complexité des structures et des relations qui les font vivre » (Bériot, 1992, p. 15-16). C'est pourquoi il développe pour la gestion du changement, une approche nouvelle : l'Approche systémique. Ainsi, Bériot (1992; 2006;2018) dans ses travaux conçoit l'approche systémique comme étant une manière d'aborder les situations de changement ou d'évolution. C'est une façon d'appréhender globalement un système et les acteurs qui le composent en réponse à une demande de changement (Bériot, 2006). Cette approche cherche à mettre en mouvement le maximum d'acteurs en obtenant leur adhésion, mieux leur implication professionnelle dans le processus du projet et dans certains cas malgré eux.

Dans cette perspective, il convient de comprendre que l'approche systémique intéresse toute personne voulant entrer au centre des organisations. Ainsi, deux visions prévalent dans l'approche des organisations, celle qui les analyse comme des systèmes et celle qui les considère comme des entités sociales. Dans les deux Cas, l'approche systémique s'avère nécessaire pour appréhender la complexité organisationnelle. Comme Bériot (2006) le résume, « la logique systémique incite à se détacher du problème pour se consacrer prioritairement à ce que le système pourrait obtenir si le problème n'y faisait pas obstacle » (p. 64). Bériot (2006) postule que l'approche systémique consiste à trouver une stratégie optimale, en s'appuyant sur les composants fondamentaux des systèmes ouverts afin de mobiliser les acteurs concernés dans une direction précisée avec le demandeur.

Dès lors, l'approche systémique du changement constitue une manière de passer d'une approche statique à une approche de management stratégique. Il formalise ainsi la démarche par une succession de grandes étapes qui servent de repères pour le cadreur et le demandeur. Et pour chacune d'elles, des régulations sont envisagées dans le but de gérer au fur et à mesure des comportements imprévisibles des acteurs influents, et les évolutions tout aussi imprévisibles de l'environnement.

Le modèle de Bériot (2006) renvoie à un ensemble d'éléments regroupés dans un « référentiel d'accès à la complexité ». Le référentiel est composé de trois branches distinctes. Ainsi, dans le processus du changement, l'intervenant fait émerger les informations selon trois angles : celles qui sont porteuses de sens ; les caractéristiques des acteurs à considérer : les marges de manœuvre. À l'aide de ce référentiel, l'intervenant fait émerger les composants fondamentaux propres à tout système à composantes humaines. Le cadrage constitue le premier impératif de l'approche systémique de Bériot (2006), lui permettant de clarifier, d'intégrer la demande dans un contexte et de la mettre en perspective, en fonction d'un objectif précis, avant de prendre position.

Bériot (2006) estime que, ce sont les interactions récurrentes dans le fonctionnement d'une organisation, dans les habitudes individuelles et des habitudes de travail qui intéressent le systémicien. Car, explique Bériot (2006, p. 69), « les identifier permet d'approcher la partie stable qui se trouve cachée sous la complexité des échanges d'information et des interactions comportementales ». Ce qui suppose que les interactions composent la trame relationnelle invariable entre les personnes et les sous-systèmes entre eux, Dans ce sens, leur repérage constitue pour le systémicien, « un puissant levier de changement ». Dès lors, la préoccupation est de savoir « comment rendre le changement moins douloureux » ; comment favoriser l'appropriation de la réforme par les acteurs de terrain ? Or, pour anticiper, réagir, gérer les

situations paradoxales, coordonner des équipes disséminées, il importe de tenir compte de la complexité du système éducatif. Car, les comportements et attitudes des professionnels du Système éducatif dans le processus du cadrage curriculaire doivent être, comme le postule Bériot (1992, p. 13), Le résultat de synergies, d'amplifications, d'inhibitions se produisant en de multiples nœuds des réseaux de communication. Une erreur d'analyse ou de programmation, une action trop ponctuelle en un point du système négligeant l'interdépendance des facteurs et voici la naissance d'effets pervers, de cercles vicieux ou d'oscillations incontrôlées capables de détruire l'ensemble sur lequel on veut agir.

Dans cette perspective, à travers sa conception de la systémique, Bériot (2006) propose une démarche permettant à tous les professionnels du système éducatif de se sentir impliqués et donc de s'approprier le changement planifié. À cet effet, trois modalités s'entremêlent, s'entrecroisent, pour assurer la cohésion dans le système éducatif. Il s'agit : des informations porteuses de sens ; du système à considérer ; des marges de manœuvre du système.

3.2.c. Informations porteuses de sens comme déterminants de l'appropriation des acquis scolaires par les acteurs du système éducatif

L'information renvoie, d'après Bériot (2006, p. 322), « à une donnée qui crée une représentation nouvelle d'un état, d'un mot, d'un contexte ou d'un événement par rapport à un ensemble de représentations antérieures ». En ce sens, les informations porteuses de sens seraient un ensemble d'indicateurs ou de renseignements qui correspondent à la perception de la mission chez le cadreur d'une demande. Pour le systémicien, les informations porteuses de sens ont pour but de faciliter la compréhension du projet au sein du système. Car, dans la réalité quotidienne, c'est la mission perçue par les acteurs qui semble conditionner le fonctionnement du système éducatif. C'est cette perception de la mission qui permettra au système bombardé d'informations de toutes sortes, de choisir certaines d'entre elles, pour les intégrer dans son processus de transformation et d'en rejeter d'autres. Ce qui suppose que, c'est à partir des représentations, mieux de la perception que les professionnels du système éducatif ont de leur mission par rapport au projet de réforme curriculaire, que les développeurs de la réforme formulent les résultats à atteindre (extrants ou out put) dudit projet, afin d'envisager les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir (intrants ou input).

Selon Bériot (2006), le cadrage part de l'évaluation par le cadreur de la présentation de la demande, tout en évitant de heurter le demandeur. Cette évaluation consiste pour le cadreur de s'intéresser à l'objet de la demande et l'approfondir. La demande peut être d'après Bériot

(1992 : 2006), un besoin, un objectif. Un souhait, une requête ou une sollicitation. Cependant, la logique systémique exige du cadreur de décoder ce qui sous-tend, ce qui meut toute demande de changement. Ainsi, Bériot (1992 ; 2006) distingue trois formes typiques de demande :
Demande-problème qui est une sorte d'appel au secours.

En somme, l'approche systémique nécessite non seulement qu'on tienne compte des informations porteuses de sens, du système à considérer, mais aussi et surtout les marges de manœuvre. Celles-ci renvoient à l'ensemble des possibilités (matérielles, financières et humaines grâce auxquelles on peut faire face à une situation donnée. Elles sont ainsi l'ensemble des moyens dont dispose un système pour réagir face à de possible changements ou variations. Dans le cadre de notre travail, cette théorie met en exergue cet ensemble qui est curriculum-apprenants-enseignants-performances scolaires.

3.3. La théorie de l'appropriation

Plusieurs auteurs ont théorisé le concept d'appropriation. Selon le modèle théorique de l'appropriation développé par Penneman et al. (2016), l'appropriation est un processus complexe qui «s'effectue par étape progressive durant lesquelles l'enseignant va simultanément interpréter et transformer l'outil mis en œuvre, mais également modifier ses perceptions initiales et ajuster ses pratiques d'enseignement » (Bélanger, Bowen, Cartier et Al. 2012 ; Dupriez, 2015 ; Duthoit & Metz, 2012). L'appropriation ne saurait donc résulter d'une application mécanique de propositions prescrites. C'est un long processus qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet ou de mise en œuvre du changement planifié et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation (De Vaujany, 2006, p.117). Ainsi, selon Penneman et al. (2016), le processus d'appropriation s'effectue en cinq étapes ou phases auxquels l'on associe un ensemble de facteurs susceptibles de l'influencer.

3.3.a. Les phases du processus d'appropriation d'un changement en éducation

Penneman et al. (2016), distinguent cinq phases dans l'appropriation d'un changement par tout acteur concerné. Il s'agit de l'entrée dans le projet, l'implémentation, l'intégration, l'appropriation cognitive et comportementale, et du transfert.

- **L'entrée dans le projet** correspond, d'une part, à une phase d'information à propos du projet à mettre en œuvre et, d'autre part, à un moment décisionnel d'entrer dans le projet.

C'est la première étape du processus d'appropriation. Au cours de cette phase, les discussions portant sur l'outil ou le projet à mettre en œuvre sont menées entre les différents acteurs à l'issue desquelles la prise de conscience de la nécessité d'adopter le projet de réforme et de mettre en œuvre les solutions préconisées est communément partagée et acceptée par les acteurs concernés (Penneman et al., 2016). Ainsi, l'appropriation d'une réforme curriculaire nécessite au préalable que le projet de réforme soit discuté et accepté par les différentes catégories d'acteurs concernés avant l'implémentation de la réforme sur le terrain. La négociation du projet de réforme avec les acteurs concernés constitue donc une condition facilitatrice de l'appropriation de la réforme par ces derniers. Leur implication dans le processus du cadrage curriculaire leur permettra de mieux saisir la pertinence du changement envisagé et les objectifs poursuivis. Cette acceptation d'entrer dans le projet se traduit par la volonté de faire des recherches et de collaborer avec ses pairs pour améliorer ses pratiques professionnelles.

Après cette première étape du processus d'appropriation, suit la phase d'implémentation du projet par les acteurs de terrain.

- **L'implémentation** correspond à l'étape de mise en œuvre effective du projet selon les démarches proposées (Penneman et al., 2016). A cette étape, les consignes et recommandations relatifs à la mise en œuvre de la réforme curriculaire sont appliquées tel quel par les professionnels de l'éducation. « Il s'agit pour eux de mettre en œuvre « fidèlement » les propositions didactiques et d'agir conformément à des consignes externes présentées lors de la formation et explicitées plus largement dans le guide méthodologique de l'enseignant ou lors de l'accompagnement » (ibid.). C'est donc dire que la formation et l'accompagnement des acteurs dans la mise en œuvre conforme de la réforme curriculaire est nécessaire pour qu'ils s'approprient ladite réforme et renforcent leurs capacités à mieux l'opérationnaliser sur le terrain. Ainsi, le professionnel de l'éducation ne peut véritablement maîtriser un changement planifié qu'à travers une formation pratique et un accompagnement guidé sur le terrain. Cette implémentation ou mise en œuvre concrète du projet de réforme conduit à une phase d'intégration individuelle des pratiques pédagogiques de l'APC par les professionnels de l'éducation.
- L'intégration correspond à la phase d'appropriation originelle du projet selon le processus d'appropriation proposé par De Vaujany (2006). Elle est caractérisée par l'apparition de tensions et de conflits cognitifs entre les perceptions initiales des acteurs

concernés par le changement et les caractéristiques de la réforme. A ce niveau, « le professionnel va interpréter et transformer l'outil et ajuster ses pratiques en fonction du contexte environnemental et individuel dans lequel l'outil est mis en œuvre » (De Vaujany, 2006 cité par Penneman et al. 2016). L'intégration de l'APC dans les pratiques professionnelles des enseignants nécessite donc l'adaptation de cette approche au contexte locale. Il importe de ce fait que le professionnel de l'éducation réfléchisse à des diverses façons de pouvoir appliquer le curriculum dans sa salle de classe sans prescriptions textuelles parfois incohérentes avec les réalités toutefois se limiter aux professionnelles. Par ces modifications, les enseignants s'approprient la réforme de façon cognitive et comportementale à la seule condition que les transformations apportées soient cohérentes avec les principes pédagogiques de l'APC (Penneman et Al., 2016). L'appropriation semble donc être plus facile par le mécanisme d'adaptation voire d'intégration du curriculum au contexte local.

- **L'appropriation cognitive et comportementale** renvoie respectivement à la valeur accordée aux principes didactiques, pédagogiques et méthodologiques de l'outil à mettre en œuvre ainsi qu'aux comportements des enseignants ou à l'adoption de démarches conformes aux principes didactiques sous-jacents (ibid.). Ici, le langage et les actions des acteurs de l'éducation doivent être cohérents et en conformité avec les pratiques pédagogiques d'une approche par compétence. Autrement dit, cette appropriation correspond à ce que les enseignants pensent du curriculum et manifestent à travers leurs discours et leurs pratiques professionnelles.
- **Enfin, le transfert** (ou la réappropriation pour reprendre le terme de De Vaujany (2006)) constitue une étape au-delà de l'appropriation. Il se réalise lorsque l'enseignant a intégré certains principes du curriculum qu'il continue d'appliquer bien au-delà des premiers signes de changement de pratique et dans n'importe quelle situation pédagogique (Penneman et al., 2016). « A ce moment du processus d'appropriation, le soutien externe (formation ou accompagnement apporté par les concepteurs de l'outil ou les formateurs) et les outils proposés ne sont plus indispensables » (ibid.). La mise en œuvre du curriculum devient une routine et une facilité pour le professionnel.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, ce processus d'appropriation est influencé par une diversité de facteurs qu'il convient d'analyser dans les lignes qui suivent.

3.3.b. Les facteurs influençant l'appropriation d'un changement en éducation

Le processus d'appropriation d'une réforme pédagogique ou de tout changement planifié en éducation est influencé par des facteurs qui « agissent comme leviers ou obstacles à l'appropriation d'outils » (Penneman, 2018 cité par Grégoire, 2020). Ces facteurs sont liés non seulement à l'outil et au type de soutien externe proposé, mais également aux caractéristiques de l'enseignant, de la classe et de l'environnement organisationnel dans lequel la réforme est mise en œuvre (Penneman et al., 2016).

➤ **Les facteurs liés à l'outil**, qui sont susceptibles d'influencer l'appropriation de la réforme, sont relatifs aux critères d'intelligibilité, d'efficacité et de proximité. Ainsi, Pour être approprié, un outil ou une réforme pédagogique doit présenter des critères d'intelligibilité c'est-à-dire s'inscrire dans le genre professionnel des enseignants, des critères d'efficacité visant à donner un minimum d'avantages aux professeurs et les critères de proximité et dans ce cas. La réforme ne doit pas être trop éloignée des pratiques des enseignants (Penneman, 2018 cité par Grégoire, 2020). Par ailleurs, l'outil ou le changement à mettre en œuvre doit être adapté au contexte local et répondre aux besoins des élèves et des enseignants et aussi être cohérent avec le curriculum prescrit (Penneman et al, 2016). Bien plus, il importe que les objectifs à atteindre ainsi que les stratégies à mettre en place pour y parvenir soient clairement définis (ibid.). Bref, les objectifs et les résultats à atteindre doivent être clairement définis et pertinents pour répondre aux besoins des élèves et des enseignants.

➤ Les facteurs liés au soutien externe sont relatifs à la formation et à l'accompagnement des acteurs dans la mise en œuvre de la réforme. Selon Penneman et Al. (2016), plusieurs auteurs s'accordent sur la nécessité de proposer aux équipes éducatives un soutien externe dans la mise en œuvre et l'appropriation d'un changement planifié à travers les formations et l'accompagnement qui prennent en considération les attentes des enseignants, leur motivation et leur sentiment d'efficacité personnelle face à l'intervention promue et beaucoup plus centrés sur le partage et la compréhension des expériences et des difficultés rencontrées sur le terrain (ibid.). Car comme l'affirme Dupriez (2006), les enseignants ne changent leurs pratiques qu'en fonction des perceptions qu'ils ont de la réforme pédagogique.

Les facteurs liés à l'enseignant et notamment la valeur qu'il accorde à l'outil (notamment en termes de bénéfices pour les apprentissages des élèves), ses compétences à le mettre en œuvre (en termes de connaissances et de sentiment d'efficacité personnelle). Ses

représentations du métier (en termes de croyances et de conceptions de l'enseignement) et ses pratiques antérieures ont un impact sur l'appropriation d'outils didactiques (Durlak & DuPre, 2008; Goigoux, 2007 : Ringwalt, Ennett, Johnson et al. 2003 ; Spillane, Reiser & Reimer, 2002 cités par Penneman, 2016).

En plus de ces facteurs, Tardif & Gauthier (2012) cité par Grégoire (2020) énumèrent d'autres critères susceptibles d'influencer l'activité professionnelle de l'enseignant c'est le cas notamment des valeurs morales, des normes sociales, des traditions scolaires, pédagogiques et professionnelles ou encore son expérience vécue. De ce fait, un écart trop important entre ces facteurs et la réforme envisagée, impliqueront pour l'enseignant une transformation profonde de cette réforme et les chances de se l'approprier complètement et sur le long terme diminueront

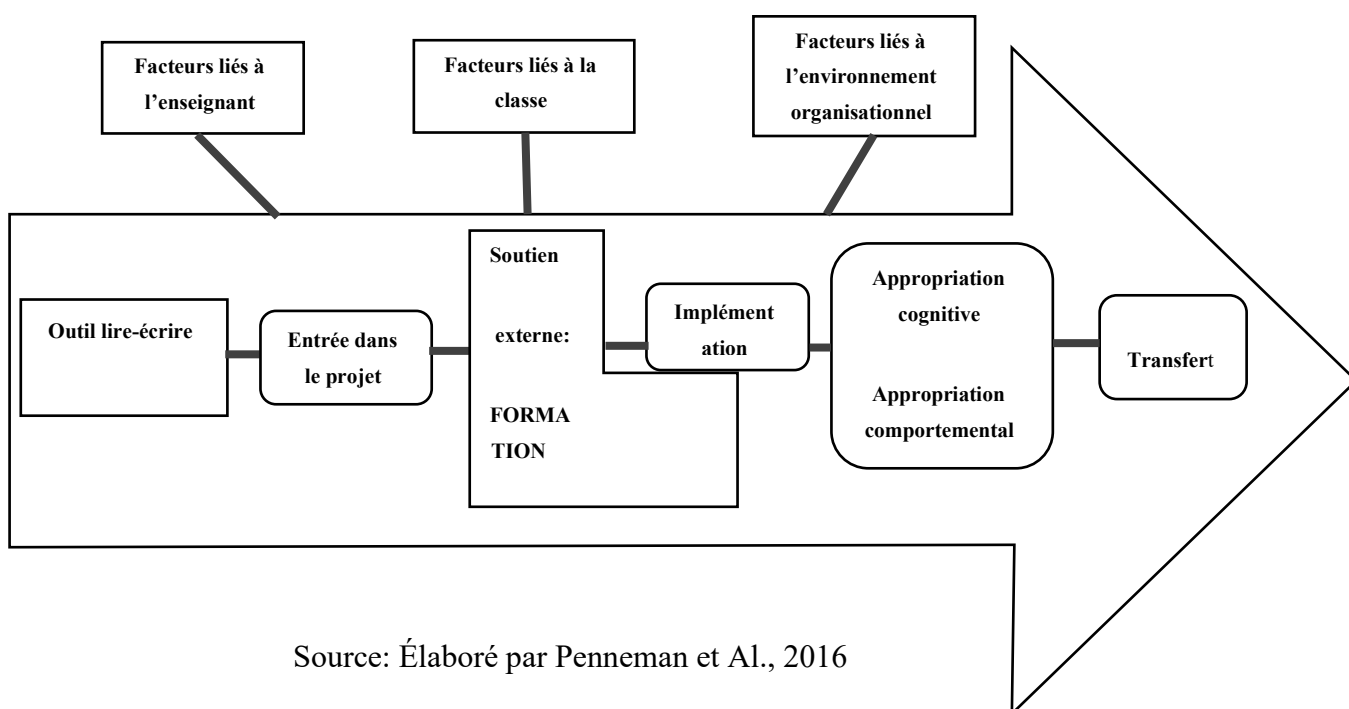
(Penneman, 2018 cité par Grégoire, 2020). D'où la nécessité de prendre en compte les motivations et capacités des acteurs de terrain dans tout projet de réforme.

- **Les facteurs liés à la classe** (l'effectif des élèves, leur niveau de compétences initiales, leur motivation, leur attitude face à l'outil, leur niveau d'effort mis dans les activités scolaires) affectent l'appropriation des propositions pédagogiques et didactiques ainsi que l'engagement de l'enseignant dans le projet (ibid.). C'est pourquoi Bronckart & Plazaola Giger (1998) cités par Grégoire (2020) soulignent l'importance pour l'enseignant de prendre en compte le statut des apprenants et d'adapter l'objet d'enseignement par rapport à leurs connaissances préalables.
- **Le facteur lié à l'environnement organisationnel** joue aussi un rôle très important dans la réussite ou l'échec de changements de pratiques (Durlak & DuPre, 2008 cités par Penneman et Al., 2016).

Il s'agit du contexte organisationnel général (relations avec les collègues, rapport à l'innovation de l'enseignant et de l'équipe pédagogique, structure organisationnelle de l'établissement, valeurs partagées par le corps enseignant.), mais également du degré de confiance entre les membres de l'équipe éducative et du soutien de la direction. La collaboration entre les enseignants semble également être un facteur déterminant dans le développement et l'appropriation de nouvelles pratiques, en particulier lorsque celle-ci rend les pratiques de classe visibles, c'est-à-dire lorsque le travail collaboratif est centré sur la production d'activités de classe et/ou l'analyse de traces de l'activité enseignante (Penneman et Al., 2016).

Ainsi, le degré de synergie, la confiance et la collaboration entre les acteurs ainsi que le soutien de la direction ont un impact sur l'appropriation de la réforme par les professionnels de l'éducation. Nous précisons que l'exposé de ces facteurs est volontairement resté théorique. Nous n'avons pas cherché à appliquer ces dimensions à notre recherche puisque cela ressortira dans l'analyse des entretiens que nous avons menés. Le schéma ci-dessous élaboré par Penneman et al. (2016), représente les différentes étapes du processus d'appropriation et les facteurs susceptibles de l'influencer.

Modèle de l'appropriation de l'outil lire-écrire pour apprendre



Dans le cadre de notre travail cette théorie est d'une nécessité capitale car elle met en lumière la manière dont certains groupes sociaux peuvent s'approprié des manuels scolaires ou des ressources éducatives telles que les programmes scolaires de bonne qualité un accès à des technologies éducatives, des opportunités de formation professionnelle et une bonne documentation pour l'amélioration des compétences en lecture par exemple dans de nombreux pays, les groupes sociaux défavorisés peuvent avoir un accès limité à des ressources éducatives de qualité La théorie de l'appropriation en éducation met en évidence ces inégalités

et souligne la nécessité de politiques éducatives visant à réduire des disparités et à promouvoir un accès à l'éducation pour tous.

3.4 Théories de la matérialité

Les théories de la matérialité constituent, selon la théoricienne Barad (2007), une perspective interdisciplinaire basée sur une ontologie relationnelle où on s'intéresse à examiner comment les êtres humains, les objets et la nature sont en interaction et ont des effets réciproques. D'après Barad, puisque les entités en interaction sont dynamiques, elles n'ont donc pas de caractéristiques fixes et les frontières entre elles sont **perméables**. Ne voyant plus les entités de façon unitaire en termes d'attributs essentiels, l'ontologie relationnelle s'attarde sur l'observation des relations et des mouvements dans les interactions, ainsi que sur la façon dont les entités changent dans leurs contacts. Pour l'anthropologue Ingold (2011), décrire une telle dynamique c'est raconter des récits de contacts et de trajectoires. Selon lui, l'être humain participe, dans ses activités, à l'adaptation du matériel avec lequel il entre contact. Les deux sont transformés par ce contact et ensemble ils effectuent des changements dans l'environnement. L'intérêt de cette perspective théorique, d'après Ingold, est qu'elle offre la possibilité de replacer l'être humain dans un cadre plus large en reconnaissant que la vie organique fait partie de la circulation des flux matériels. En somme, elle permet de voir la vie comme une forme de renouvellement continu et un processus de cheminement.

Dans le domaine de l'éducation, Davies et Gannon (2009) empruntent la notion de différenciation chez Deleuze et Guattari (1980) dans leur discussion de la matérialité pour conceptualiser l'apprenant comme sujet multiple et émergent, observable seulement en lien avec le contexte de ses relations et de son environnement. Cette façon de voir le sujet apprenant correspond à la perspective avancée dans le cadre théorique de Norton (2000/2013). Dans le sens où elle remet en question la conceptualisation figée, unitaire et autonome de l'apprenant, en le voyant plutôt comme pluriel et multidimensionnel. Mais, les théories de la matérialité vont encore plus loin. Car elles questionnent l'existence même de frontières entre le sujet apprenant et son environnement, en postulant que nous sommes tous (humains et non-humains) des constructions socio-matérielles en interaction dans le monde. En suivant cette dernière logique, nous croyons que l'analyse de la situation d'apprentissage se doit de considérer comment les apprenants et les objets avec lesquels ils interagissent se construisent mutuellement et façonnent le milieu. Ainsi, dans notre recherche sur la production vidéo, l'observation des interactions ne vise pas simplement à décrire quelles sont les identités

adoptées par les apprenants, ou à cerner celles qui leur sont attribuées par les autres acteurs humains. Elle cherche plutôt à décrire ce que deviennent les apprenants en contact avec les autres participants humains et non-humains qui coexistent dans l'espace d'apprentissage et le co-construisent ensemble.

En nous centrant donc sur les changements dans les interactions humaines et matérielles, nous présentons ci-dessous une description des assemblages qui se sont formés durant la production vidéo. Nous cherchons à identifier comment ils se co-construisent, afin de voir quels impacts ils peuvent avoir sur le positionnement identitaire, sur la mobilisation du répertoire plurilingue et des ressources multimodales des enfants, ainsi que sur l'investissement de ces derniers dans la situation d'apprentissage.

Cette théorie met en évidence l'importance des aspects tangibles de l'environnement éducatif comme : -les ressources matérielles : l'accès aux technologies, au livre, aux équipements scientifiques, aux instruments de musique etc. Peut favoriser ou limiter les possibilités d'apprentissage et de développement des compétences. -l'organisation spatiale : la disposition des espaces, l'accès à des zones de travail individuelles ou collaboratives, la présence des zones de détente et de socialisation peuvent influencer le comportement et l'engagement des élèves -l'environnement social : le climat scolaire, le niveau de sécurité, les interactions entre élèves et enseignants, la présence de conflits ou de tension peuvent avoir un impact significatif sur les apprentissages -la motivation et l'engagement des élèves : un environnement stimulant et agréable peut favoriser l'engagement et la motivation des élèves, tandis qu'un environnement désagréable ou frustrant peut les décourager. De même, un environnement riche en ressources adaptée au besoin des élèves peuvent favoriser l'apprentissage tandis qu'un environnement pauvre et inadéquat peut limiter les possibilités d'apprentissage. -la théorie de la matérialité en éducation souligne l'importance de considérer l'environnement physique et matériel comme un facteur crucial dans l'apprentissage. Elle invite à une réflexion plus approfondie sur la manière dont l'organisation des espaces, les ressources disponibles et le climat scolaire peuvent influencer les expériences et les résultats éducatifs. Cette théorie englobe également les aspects sociaux, culturels et politiques qui façonnent l'apprentissage et les expériences des élèves.

En conclusion de ce chapitre nous retenons que pour mieux s'approprier les nouveaux curricula de l'éducation de base, les professionnels du système éducatif ont à besoin d'être éclairés sur la pertinence des actions à mener et les mécanismes de mise en œuvre effective de

ces curricula dans leurs salles de classe. Pour cela il importe d'organiser des rencontres régulières d'analyse et d'exploitation de ces curricula entre les professionnels du système éducatif suivi d'une formation pratique à l'application de ces curricula au sein de l'école et des salles de classes. Il convient à présent de présenter la démarche méthodologique que nous allons utiliser pour mener cette recherche.

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Les chapitres précédents constituent un préalable nécessaire pour la compréhension de l'exploitation du curriculum et des faibles acquis scolaires des élèves en français au niveau 2. La méthodologie de l'étude est considérée comme l'une des parties les plus importantes d'une recherche en ce sens qu'elle décrit de manière logique et précise la démarche utilisée pour laquelle Fox et Jennings (2014) pensent qu'il est important de bien comprendre l'ensemble des éléments de la méthodologie et de décrire ces éléments de manière minutieuse et claire. Ils ajoutent plus loin qu'elle doit fournir assez d'informations, afin d'évaluer les résultats de la recherche. À cet égard, il présente le type de recherche, le site de l'étude, la population de l'étude, la technique d'échantillonnage et l'échantillon, la présentation de l'instrument de collecte des données et sa justification, la méthode d'analyse des données, les variables, leurs indicateurs et modalités.

4.1. Type de recherche

La réponse à la question de recherche et l'atteinte de l'objectif de cette étude ont permis d'engager une démarche qualitative. Selon **Fortin** (2010), c'est une approche qui permet au chercheur d'entrer en contact avec les personnes qui ont vécu le phénomène étudié. Elle a pour but de comprendre les phénomènes sociaux pour lesquels on dispose de peu de données. En éducation, la recherche qualitative décrit, prédit et améliore les phénomènes éducatifs.

Notre recherche est une recherche action parcequ'elle a pour but de comprendre et de résoudre le problème des acquis d'apprentissage et des stratégies d'enseignement. En effet cette étude contribuera à améliorer les performances des élèves du niveau 2 en français et aussi aura pour but de développer les compétences nécessaires pour une éducation de qualité pour les enseignants et les apprenants.

L'analyse des données est une étape importante dans le processus de la recherche. Elle permet de produire des données raffinées et exploitables pour la partie interprétation de l'étude. Après avoir dans le précédent chapitre de notre étude procédé à la conception du cadre empirique, il s'agit donc ici de procéder d'une part à la présentation des données en lien avec

l'étude. Mais aussi à l'analyse de ces résultats à la lumière des objectifs de notre recherche. Pour ce faire, la tâche va consister dans un premier temps à la présentation des données idiomatiques de participants avant de procéder à l'analyse de contenus des données.

4.2. Présentation et justification du site de l'étude

4.2.1. Présentation du site de l'étude

L'école primaire publique d'Atok est située dans la région de l'Est, département du Haut-Nyong arrondissement de Bebend/ Atok, village Atok. Elle est située à 35km de la ville d'Ayos et à 172km de la ville de Bertoua. Elle est à prêt de 300m de l'hôtel de ville d'Atok, sur l'axe central numéro 10.

L'école primaire publique d'Atok a connu depuis sa création des mutations successives. En effet, l'école primaire publique d'Atok groupe 1 connaissait un nombre de plus en plus accru d'élèves du fait de l'installation dans la région des ouvriers de Panteknik (EdocEther), voilà pourquoi, au vu de ce constat, le feu inspecteur pédagogique de l'éducation de base dénommé Ngoussé Ondoua, a initié la création du GP 2 en 2010.

Le complexe scolaire de L'EPP D'Atok GP 1 et 2 a un régime à plein temps. La semaine débute le lundi par l'accueil des élèves aux environs de sept heures quinze minutes suivi du rassemblement et l'exécution de l'hymne national qui s'achève à sept heures et trente minutes. Cette exécution de l'hymne national se fait tous les jours de lundi à vendredi. Les activités débutent dans les salles de classe à sept heures trente minutes et s'achèvent à quatorze heures trente. La journée est marquée par deux récréations, la première qui va de dix-heures à dix-heures trente et la seconde pause qui va de douze heures trente minutes à treize heures.

4.2.3. Justification du choix du site de l'étude

Enseignante dans cette localité, nous avons constaté des performances basses surtout en ce qui concerne la discipline du français alors nous avons décidé de mener des investigations dans ce domaine en vue d'améliorer les compétences des apprenants du niveau 2 en cette matière. Aussi ce site comporte une population répondant favorablement à nos caractéristiques de recherche. Le complexe scolaire d'ATOK 1 et 2 est l'école pilote de l'arrondissement de

Bebend/Atok et de ce fait à toutes les caractéristiques des autres 23 écoles dudit arrondissement.

4.2.4. Population de l'étude

La population se comprend comme étant le nombre total d'éléments, d'unités ou encore d'individus devant faire l'objet d'une étude statistique. Selon Mucchielli (1985, p.16), c'est « l'ensemble du groupe humain concerné par les objectifs de l'enquête ». L'objectif de cette étude est d'améliorer les acquis d'apprentissages des apprenants en langue française.

Notre population d'étude est constituée d'un groupe de personnes spécifiques à savoir : l'ensemble des directeurs et enseignants des deux sexes de l'EPP Atok GPe I et L'EPP Atok GPe II.

4.2.5. Critère de sélection des participants à la recherche

Pour obtenir la population, les principes d'exclusion et d'inclusion sont mis en exergue. Le principe d'exclusion selon Fortin et Gagnon (2016), admet que les sujets présentant les caractéristiques que celles identifiables à la population de l'étude sont favorables à la sélection. Ainsi, pour faire partie de la population de l'étude, il fallait réunir les critères ci-après cités :

➤ Être professionnel de l'éducation de base de sexe masculin ou féminin

Il s'agit d'un enseignant qui a les capacités d'analyser des situations complexes ; en référence à plusieurs grilles de lecture ; de faire de façon à la fois rapide et réfléchi, le choix des stratégies adaptées aux objectifs et aux exigences éthiques de la profession enseignante. Il s'agit d'un praticien réflexif. Un enseignant est donc ce professionnel qui innove et qui cherche à s'adapter face à la nouveauté.

➤ Être en exercice dans le système éducatif comme praticien de terrain dans le système éducatif.

Le praticien renvoie à un professionnel capable d'une pratique réflexive. Dans ce processus de réflexivité, les professionnels (enseignants) doivent adopter « une posture qui vise une transformation, qui se travaille collectivement et avec méthode, qui mobilise et permet de s'approprier des savoirs théoriques et pratiques » (Voz et Cornet, 2010, p.45). En

effet, le praticien de l'étude doit avoir un profil de métier (soit un référentiel de compétences communes) et non un profil de formation ou un profil de poste.

➤ **Avoir une ancienneté d'au moins 4 ans dans les processus éducatifs**

L'ancienneté dont il est question ici renvoie à une expérience. L'ancienneté offre ainsi au professionnel un certificat d'aptitude, une assurance qui permet de garantir l'accès aux objets professionnels. C'est la raison pour laquelle, les participants de l'étude doivent avoir une ancienneté d'au moins 4 ans pour justifier de ce qu'ils éprouvent et ont éprouvé.

Tableau 1 : Tableau récapitulatif de la population accessible

Sujets	Hommes	Femmes	Total
Directeurs d'école	1	1	2
enseignants	1	9	10
Total	2	10	12

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

Le tableau 1 indique le nombre de directeurs d'école et d'enseignants par sexe, en charge de l'éducation dans les écoles primaires publiques d'ATOK. Ce sont ces personnes que nous avons pu obtenir et qui constituent notre population d'étude.

4.3. Technique d'échantillonnage et échantillon

Cette articulation est constituée de deux éléments : technique d'échantillonnage et échantillon.

4.3.1. Technique d'échantillonnage

La sélection des sujets de l'échantillon a été réalisée grâce à la technique d'échantillonnage non-probabiliste nommée « *échantillonnage par choix raisonné* ».

Cette technique permet d'obtenir un échantillon qui possède certaines caractéristiques précises eu égard aux objectifs de l'étude (Fonkeng, & al, 2014). Cette technique consiste à sélectionner des sujets dont on pense être détenteurs des informations nécessaires et importantes qu'on recherche sur le phénomène, celles dont on a besoin pour la réussite de son étude. Grâce à elle, nous avons retenu les enseignants et directeurs des EPP Atok GP 1 et 2.

4.3.2 Échantillon

Selon Aktouf (1987, p.72), l'échantillon se définit comme étant « une petite quantité d'un produit destiné à en faire les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen ». Il renvoie au spécimen c'est-à-dire au groupe à qui l'on doit soumettre l'instrument de recherche. Il s'obtient à partir d'un processus de sélection déterminé et doit absolument être représentatif de la population du champ d'étude. Pour le cas d'espèce, nous avons mené notre étude auprès des enseignants et directeurs des écoles primaires publiques d'Atok GP 1 et 2.

Tableau 2 : Échantillon de l'étude

Sujets	Lieu de service	Genre	Effectif
Directeur	EPP ATOK Grpe I	F	1
Enseignants	EPP ATOK Grpe I	F,M	2
Enseignantes	EPP ATOK Grpe II	F,F	2
Total			05

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

EPP Atok Grpe I: École Primaire Publique Atok Groupe 1

EPP Atok Grpe II : École Primaire Publique Atok. Groupe 2

Il ressort de ce tableau que suivant la distribution des participants à l'enquête, sur les deux directeurs retenus au départ, un (01) a participé à l'entretien et sur les dix (10) enseignants, quatre (04) ont également participé à l'entretien individuel. Nous constatons alors que de cet entretien nous avons un homme et quatre femmes.

4.4. Instrument de collecte des données

Dans notre étude deux techniques de collecte des données qualitatives ont été déployées : l'observation participante et les entretiens individuels.

4.4.1. Observation participante

L'observation est une technique de collecte dont le but est de relever un certain nombre de faits naturels à l'aide desquels la formation des hypothèses que l'on soumettra à Une vérification expérimentale est possible. Elle permet également au chercheur de collecter les données étant impliquées dans le quotidien de la réalité vécue par son participant. Cette technique a longtemps été considérée comme un emblème méthodologique des recherches en sociologie et reléguait l'entretien à une tâche subalterne (Carrière, 2012). Dans le champ de la psychologie, l'observation est une méthode véritable qui aide le chercheur à déceler les comportements et les conduites de l'être humain. Pour qu'elle soit fiable, l'observateur utilise des instruments d'observation (appareil photo, caméra, bloc-notes). Cette observation doit obéir à un ensemble de règles : se débarrasser de tout préjugé ; déterminer les conditions spécifiques de l'observation ; recenser et noter toutes les conditions générales dans lesquelles se déroule l'observation ; mentionner tout ce qui se passe dans la situation d'observation ; enregistrer les données au fur et à mesure sans toutefois rien omettre ; ne pas interpréter les données avant la fin de la période prévue.

En recherche, il existe plusieurs types d'observations : l'observation non participante, l'observation assistée, l'observation participante et l'observation armée. Nous avons utilisé une observation participante d'une durée d'un mois lors de notre période de stage pratique à l'EPP Atok GP 2. Durant cette période, nous nous sommes impliqués dans le vécu quotidien des enseignants, pour connaître la réalité de leur vécu scolaire en rapport avec l'exploitation des curricula et des performances des élèves en français. Nous avons veillé à ce que notre présence parmi eux ne soit pas une source de frustration pouvant les amener à changer de comportement, sachant davantage qu'en se sentant observé, le comportement d'une personne peut changer.

Notre observation participante avait pour objectif d'observer et de décrire de manière systématique le fonctionnement, les situations, le vécu quotidien et les comportements des participants ayant un rapport étroit avec notre thème d'étude. Soulé (2007, p.128) cité par carrière (ibid) affirme : cette méthode permet de vivre la réalité des sujets observés et de pouvoir comprendre certains mécanismes difficilement décryptables pour quiconque demeure en situation d'extériorité. En participant au même titre que les acteurs, le chercheur a un accès aux informations inaccessibles au moyen d'autres méthodes empiriques.

Cette approche permet d'observer de près les participants et de leur poser beaucoup de questions sur leur manière de vivre le phénomène pour être pleinement édifié.

4.4.2. Entretien

D'après Fonkeng & al (2014. P.139), l'entretien est « un dialogue structuré ou non structuré entre le chercheur et un participant de son étude en vue d'identifier ses réponses à problématique de sa recherche ». C'est une technique de collecte des données qui s'effectue face à face entre le chercheur et le répondant. Ce recueil de témoignages du participant permet en un court moment de conversation d'obtenir un condensé des différentes situations dont il peut rencontrer. L'entretien est une relation dans laquelle le chercheur (enquêteur) essaie d'obtenir indirectement du répondant (enquêté) toutes les informations nécessairement importantes liées au phénomène qu'il étudie. Selon la démarche adoptée, il existe trois types d'entretien : l'entretien non directif, l'entretien directif, l'entretien semi-directif.

Dans le cadre de notre étude, nous avons privilégié l'entretien semi-directif avec le directeur d'école et les enseignants. Pour ce type d'entretien, l'enquêteur s'appuie sur un guide d'entretien structuré qui constitue une trame qui va lui permettre de mener l'entretien. Le recours à des questions ouvertes et des relances donnent la possibilité à la personne interviewée de développer un discours « en profondeur ». Il sert une approche compréhensive. L'entretien semi-directif est principalement utilisé dans les études qualitatives, quand le chercheur veut comprendre la signification d'un phénomène vécu par les participants. C'est une sorte de conversation qui partage plusieurs caractéristiques avec les échanges verbaux informels (Deslauriers, 1991).

Tableau 3: sessions d'entretien individuel

École	Genre	Statut matrimonial	Grade	Année d'expérience	Durée des entretiens	Diplômes académiques
EPP ATO K Grpe I	F	M	IEG	23 ans	45 mins	Master
	F	C	IEG	15 ans	40 mins	Licence
	F	C	IEG	18 ans	50mins	Baccalauréat
EPP ATO K Grpe II	F	C	IC25000	11 ans	60 mins	Baccalauréat
	M	M	IEG	21 ans	40 mins	Baccalauréat

Source : Enquête de terrain (fin mai 2024)

Le tableau suivant présente l'école, le genre, le statut matrimonial, le grade et le nombre d'années d'expérience et la durée des personnes qui ont participé aux entretiens individuels.

4. 4. 3. Justification des instruments de collecte des données

L'utilisation de ces instruments de collecte de données se justifie par plusieurs raisons notamment : l'observation permet au chercheur de collecter les données étant impliqué dans le quotidien de la réalité vécue par son participant. L'entretien semi- directif nous permet de rentrer dans l'univers du sujet, donc aller au-delà des spéculations et des représentations. Il rend possible la liberté de parole. Il permet au sujet de donner plus d'éclaircissement au chercheur. Il permet aussi, au sujet de donner son avis sur le problème posé par l'enquêteur, et de ce fait, apporter des éléments de précision dans la réévaluation du problème étudié. Il est principalement utilisé dans les études d'ordre qualitatif ; l'ordre des questions est flexible et

l'interaction verbale est animée de façon souple par le chercheur. Il ne nécessite pas une liste de questions fermées dressées d'avance, parce qu'en allant sur le terrain, nous n'avions aucune idée précise de ce qui allait se passer au cours de l'entretien. Dans le cadre de notre étude, l'entretien semi-directif a donné à la directrice d'école et aux enseignants la possibilité d'exprimer librement leurs sentiments et leurs opinions sur le phénomène.

Cependant, ces instruments pourraient présenter des risques d'erreurs relevant du comportement de l'enquêteur et de l'enquêté. Pour cela, une préparation minutieuse et adéquate de la recherche, peut permettre d'éviter ces erreurs. **Gueguen**, (2007) parle du rôle déterminant des éléments tels que la formulation des items, la disponibilité de l'enquêteur et de l'enquêté, l'expérience et les aptitudes du chercheur.

4.4.4. Justification du choix du type d'entretien

Pendant que l'observation participante était considérée comme méthodologique des recherches en sciences sociales, par inversement, l'entretien était un instrument de recueil des données longuement contesté par les chercheurs et relégué à une tâche subalterne, un simple instrument d'enquête surtout en sociologie (Carrière, 2012). Il était considéré comme une simple technique sur laquelle l'utilisateur ne réfléchit pas. Or, l'empreinte de la psychologie sur l'entretien comme instrument de collecte des données lui confie toute sa place d'honneur. Les entretiens avec nos participants n'ont pas été effectués au hasard, ils ont nécessité une préparation, car ils dérivent des observations menées auprès de nos sujets suivis de plus près, des différences analysées, des constats mis à l'épreuve de la généralisation et même de la comparaison de plusieurs situations analysées. Nos entretiens sont aussi fonction des thèmes identifiés sur le terrain et de notre orientation des questions en rapport avec ce qui a été préalablement énoncé et que nous avons jugé utile d'en obtenir les réactions des sujets.

Plusieurs raisons justifient le choix de l'emploi de l'entretien semi-directif dans notre étude : il donne au participant la possibilité d'exprimer librement ses sentiments et ses opinions sur le phénomène des acquis d'apprentissage scolaire et des performances des apprenants ; il est principalement utilisé dans les études d'ordre qualitatif ; l'ordre des questions est flexible et l'interaction verbale est animée de façon souple par le chercheur. Il ne nécessite pas une liste de questions fermées dressées d'avance, parce qu'en allant sur le terrain, nous n'avions aucune idée précise de ce qui allait se passer au cours de l'entretien.

Sans toutefois nous appuyer sur le nombre d'entretiens, nous nous sommes plutôt orientées vers des entretiens significatifs pour notre exploitation, dans la mesure où nous avons envisagé d'effectuer une analyse phénoménologique de l'inclusion scolaire. C'est une vision qui renvoie à une démarche inductive dont le but est d'analyser la signification des expériences particulières telles qu'elles sont vécues par nos participants (Fortin 2010).

4.5. Instruments de collecte des données

Nous avons utilisé plusieurs instruments de recueil de données : le guide d'entretien, le téléphone, le bloc-notes et les ressources pédagogiques conçues.

➤ Guide d'entretien

Le guide d'entretien est un instrument de collecte des données constitué d'une liste des thèmes, sous thèmes et des items. Il permet aux chercheurs de formuler des questions à l'aide desquelles il va obtenir les informations des personnes ayant une connaissance particulière du phénomène en étude. Notre grille d'entretien a été conçue en deux étapes. La première étape s'est réalisée lors de notre pré-enquête et de l'observation libre. Cette étape nous a permis de construire le premier guide d'entrevue, en notant les thèmes. Sous-thèmes, les items et les questions pouvant répondre aux objectifs de notre recherche. Au fur et à mesure que nous évoluions avec notre recherche, nous avons pu regrouper ces questions sous plusieurs sous-thèmes différents qui ont été structurés par la suite. La deuxième étape concerne la conception du second guide d'entretien servant à la collecte des données des entretiens.

Ces guides d'entretien avaient pour rôle d'orienter nos échanges avec les participants sans pouvoir trop nous égarer. Le protocole d'entretien prend en compte le répondant. Il lui permet d'exprimer librement toutes ses expériences vécues quotidiennement en classe sur les plans : pédagogique, psychologique, matériel, structurel et social.

➤ Cadre des entretiens

Il faut noter que, la notion de cadre est une formation seconde apportée de l'extérieur. Elle est donc une représentation substitutive, prédéfinie (Guiose, 2007). Ce qui distingue fondamentalement le cadre de l'environnement est le fait que, le cadre se doit justement d'imposer des limites, des lignes à ne pas franchir. L'entretien individuel s'est déroulé le 7 mai 2024 dans la salle de CE1 de l'EPP d'Atok GP2 aux environs de 10 heures c'est-à-dire en

récréation et le 23 Mai dans la salle de classe CE1 de l'EPP d'Atok GP1 aux environs de 14 H trente et aussi la même journée dans le bureau de la directrice.

Nous avons organisé nos rendez-vous une semaine avant le début effectif de nos différentes rencontres. Ceci afin de les préparer psychologiquement et aussi de mieux nous outiller

***Outil de collecte des données**

➤ Téléphone multimédia

Notre téléphone portable était l'un des instruments de collecte qui nous servait pour faire certaines prises de vue et enregistrements audio, soit pendant les leçons ou lors de nos entretiens. Chaque jour, nous nous asseyons au fond de la classe, soit à un angle pour éviter de perturber les apprenants.

➤ Bloc-notes

C'est un carnet dans lequel le chercheur consigne les informations relatives aux sujets qu'il observe. Particulièrement, nous nous sommes servis d'un bloc-notes et d'un stylo pour

Prendre des notes.

➤ Procédure de collecte des données

Pendant les entretiens nous avons utilisé un téléphone portable de type numérique pour enregistrer nos conversations afin de pouvoir mieux les retranscrire à la maison, et ceci pour ne pas oublier des éléments importants. Cela s'est fait avec l'accord des participants qui ont bien voulu nous donner la possibilité d'enregistrer les informations qu'elles nous fournissaient. Les entretiens se sont déroulés en deux phases : une phase préparatoire et le déroulement de l'entretien proprement dit. Durant la phase préparatoire, nous avons rencontré nos participants et pris rendez-vous avec eux pour éviter de les surprendre et afin qu'elles donnent ou pas leur accord pour chacune des actions prévues. Il était également question de leur présenter le formulaire de consentement et de les rassurer de la confidentialité de nos entretiens. Au Cours de ce processus, il était plus question de leur faire comprendre la place et l'importance des informations qui devaient être recueillies auprès d'eux. Ils ont compris que dans les travaux produits à partir de cette recherche, ils seraient identifiés soit par leur nom ou soit par un nom

fictif pour assurer leur confidentialité. Par ailleurs, cette étape a aussi servi de mobile pour leur permettre de comprendre qu'ils n'étaient exposés à aucun risque particulier en donnant leur point de vue au sujet des enjeux liés à leur propre démarche. C'était l'occasion de leur dire que pendant les séances d'échanges et d'entretiens, ils étaient libres de répondre ou non à une question posée sans justification. Car leur participation à l'étude est volontaire, sans obligation et sans pression.

➤ **Déroulement des entretiens proprement dits (phase systématique)**

Les entretiens semi-directifs se sont déroulés avec la directrice du groupe 1, deux enseignants du groupe 1 et deux enseignants du groupe 2.

Après avoir pris connaissance avec les informations contenues dans le formulaire de consentement et accepté de participer à l'étude. Nous avons utilisé comme instrument un enregistreur électronique (un téléphone), pour recueillir tout en les consignait dans une carte multimédia, les informations exprimées. En même temps, nous prenions des notes quand cela s'avérait nécessaire. Toutefois, lorsque le sujet sortait du thème de recherche, il était question de procéder à la focalisation, c'est-à-dire l'aider à organiser ses pensées et ses idées afin de les rendre plus ou moins cohérentes avec les thèmes de recherche.

4.6. Méthode d'analyse des données

Notre analyse des données a été inspirée de la technique de **Paillé** et **Mucchielli** (2003). Pour analyser les données collectées à l'aide de notre guide d'entretien, nous nous sommes servis de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, nous avons procédé à l'analyse de contenu directe telle 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.

L'analyse de contenu est une technique d'étude détaillée des contenus de documents. Elle a pour rôle d'en dégager les significations, associations, intentions. Non directement perceptibles à la simple lecture des documents. Dans une analyse de contenu, le chercheur tente de minimiser les éventuels biais cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. Elle permet d'appréhender les données et de vérifier les hypothèses de recherche et

aussi, l'on peut « se fier à ce que les acteurs disent de leur propre expérience et à l'analyse qu'ils en font » (Bardin, 1991). Ainsi, il ne s'agissait pas seulement de donner du sens à ce qui était dit mais surtout d'apprécier la manière et l'intensité avec laquelle ces productions verbales et para verbales sont porteuses de sens.

L'analyse de contenu directe procède à une lecture des documents. Cette lecture s'est effectuée sans ordinateur en deux phases : une phase de condensation des données visant à synthétiser, à élaguer, à trier et à organiser les données pour pouvoir ensuite tirer des conclusions ; une phase de présentation des données visant la création d'un nouveau format qui présente de manière systématique des informations véhiculées par les discours.

Tableau 4 : Identification des répondants

Participants	Sexe	Âge	Expérience professionnelle	Diplôme académique	Diplôme Professionnel
Enseignant 1 (E-1)	Féminin	49 Ans	23 Ans	Master	CAPIEMP
Enseignant 2 (E-2)	Féminin	37 Ans	15 Ans	Licence	CAPIEMP
Enseignant 3 (E-3)	Féminin	40 Ans	18 Ans	Bacc	CAPIEMP
Enseignant 4 (E-4)	Féminin	34 Ans	11 Ans	Bacc	CAPIEMP
Enseignant 5 (E-5)	Masculin	52 Ans	21 Ans	Bacc	CAPIEMP

Le présent tableau récapitule les données démographiques des répondants de notre étude. On peut ainsi observer de manière globale que tous les répondants de notre recherche sont toute de sexe féminin. L'âge moyen des répondants est de 35 ans soit une expérience professionnelle moyenne de 10 ans. Ces informations traduisent chez nos répondants la parfaite maîtrise de l'APC et surtout des méthodes et stratégies de l'enseignement du français au primaire.

4.7. Analyse thématique de contenus

Dans cette partie de notre étude, nous allons nous atteler à analyser les données collectées sur le terrain. Il est important de rappeler que cette étude est purement qualitative. En effet, les données ont été collectées par le biais des entretiens individuels. L'analyse se fera par le biais d'une analyse thématique de contenus.

4.7.1. Impact du dispositif de mesure/évaluation des acquis d'apprentissage sur les performances des élèves du niveau 2 en français

L'évaluation joue un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage. En effet, un mécanisme de suivi/ évaluation permet très souvent de mesurer ou de suivre les objectifs dans la mise sur pied d'une activité (E.1++)). Les mécanismes de suivi permettent entre autres d'évaluer et de pouvoir à un certain moment faire un réajustement de l'activité pour plus d'efficacité. Les mécanismes de suivi/évaluation permettent donc de faire une remédiation et une régulation qui permet aux apprenants de mieux assimiler et d'apprendre. Chacun des apprenants interrogés reconnaît l'importance des mécanismes de suivi sur le rendement scolaire des élèves. « Oui. À travers un cahier individuel de travail personnel de l'apprenant. » (E.3. ++). « Oui, à travers une fiche de suivi individuelle » (E.2. ++). Le dispositif de mesure/ évaluation des acquis des apprenants permet d'évaluer le réel niveau d'acquisition et surtout permet d'adapter les mécanismes de remédiation et de régulation pour les apprenants dont les performances demeurent faibles.

La mesure fait partie intégrante de l'évaluation. En effet, pendant une évaluation, les informations relevées à travers la mesure sont utilisées pour comprendre la manière dont un programme a conduit au développement des compétences chez les apprenants. L'évaluation occupe une place de choix dans le processus d'apprentissage. Cette activité permet d'évaluer le chemin parcouru par l'enseignant et l'apprenant pendant une période donnée et de mesurer le niveau de développement des compétences énoncées au début de cette période.

À ce titre, on peut ainsi percevoir comment le dispositif de mesure/évaluation permet une évaluation à court terme qui aboutit à des corrections (Régulation, remédiation). Dans ce sens on peut ainsi comprendre que le dispositif de mesure évaluation permet le développement des compétences des élèves. L'enseignante 4 interrogée à ce titre reconnaît l'apport du dispositif de mesure/évaluation sur les acquis des apprenants en affirmant « Oui ; Pendant les évaluations ou lors des activités de remédiation. » (E.4.++)). L'évaluation permet ainsi de

porter un jugement. Les données et les informations des décisions stratégiques, qui permettent des améliorations de l'apprentissage. L'évaluation doit permettre de tirer des conclusions sur cinq aspects qui sont Pertinence, Efficacité, Efficience, Impact, Durabilité des compétences acquises à pouvoir être réutilisées de manière durable.

L'usage d'un dispositif de mesure s'apparente à l'utilisation du suivi dans le cadre d'un projet. Le Suivi est un processus continu de collecte systématique d'information. Le but étant d'améliorer la rentabilité et l'efficacité d'une action. En effet, le dispositif de suivi/évaluation doit pouvoir faciliter la construction des compétences par le biais des activités d'amélioration des pratiques enseignantes. En effet l'usage du dispositif de mesure/évaluation permettant de percevoir le niveau d'apprentissage en cours, mais aussi, l'usage de ce dispositif permet aux enseignant de faire une auto critique de leur propres pratiques (**E.1(++)**).

Il s'agit ainsi d'un mécanisme de pratiques réflexives. L'usage du dispositif de mesure/évaluation permet ainsi chez l'enseignant le développement d'une pratique réflexive qui lui permet en cas d'objectif non atteint de remettre en question leurs propres stratégies d'enseignement (**E.2++**). En vue d'adopter des stratégies plus adaptées et plus efficaces. Le dispositif de mesure/évaluation est basé sur des objectifs établis et des activités planifiées durant la phase de planification du travail. Il aide à garder le processus enseignement/apprentissage sur la bonne voie, et permet de faire savoir à la direction si les choses se passent mal (**E.3++**). S'il est fait correctement, c'est un outil inestimable dans une bonne administration, et fourni une base utile pour l'évaluation. Il permet de savoir si les ressources utilisées sont suffisantes et sont utilisées comme elles le devraient. Le dispositif permet donc un réaménagement et des mises à jour en cas de résultats de mi-parcours insatisfaisant. Cette analyse permet ainsi de conclure que l'usage du dispositif de mesure/évaluation favorise ainsi non seulement une évaluation de mi-parcours qui facilite la mise sur pied des activités de régulation et remédiation. Les déclarations des participants montrent que le dispositif de mesure/évaluation des acquis d'apprentissage a un impact considérable sur les performances des élèves du CE1 en français.

4.7.2. Inférence des facteurs socio-économiques/culturels sur les résultats des élèves du niveau 2 en français

De nombreux facteurs socioéconomiques peuvent interférer sur la scolarisation des apprenants. En effet, de nombreux auteurs dans le monde ont su montrer le lien qu'il existe entre le niveau des indicateurs culturels, économies culturelles et même socio sur les résultats scolaires des apprenants. Il ressort que le niveau culturel de la famille peut avoir un impact sur la réussite scolaire des enfants scolarisés. Car plus dans une famille, le niveau de culture est élevé, plus l'enfant va évoluer dans un contexte où il va bénéficier d'appui et de contribution de ses pairs. N'oublions pas que le premier niveau d'éducation c'est la famille et la société. Ainsi, le niveau de culture de notre entourage a un lien direct avec notre réussite scolaire. Plus dans la famille des gens sont instruits, plus l'on a de chance de réussir à l'école. Ainsi, le niveau de culture des parents aura un lien étroit avec la qualité de suivi, d'accompagnement scolaire dont peut bénéficier l'enfant ce qui impact considérablement sur la réussite scolaire de l'enfant.

Il en est de même pour l'enseignement/apprentissage du Français. Il va de soi que le niveau de culture du parent va garantir le niveau et surtout le rythme et la vitesse d'apprentissage de l'enfant. Dans un contexte social marqué par une cohabitation entre les langues nationales, les langues officielles et les langues étrangères, la prédominance des langues nationales rend très souvent difficile l'apprentissage des langues officielles et étrangères. Un exemple est pris pour l'apprentissage du français. Dans une famille où les interactions et les échanges entre les membres de la famille sont dominés par l'usage de la langue nationale, il est clair que l'apprenant va éprouver beaucoup de difficultés pour apprendre le français. En effet, le niveau de culture du parent peut avoir une influence sur la réussite scolaire de l'enfant. Cette idée est traduite par les déclarations de nombreuses enseignantes interrogées qui affirment respectivement « *non...les parents ne marquent pas le minimum d'attention sur l'éducation de leurs enfants.* » (E.2++).

Au-delà du niveau de culture de la famille, le niveau socio-économique est un facteur important qui joue un rôle clé dans la réussite scolaire des enfants. En effet, le niveau économique de la famille conditionne la qualité d'éducation de l'enfant. Il est clair qu'un enfant issu d'une famille démunie qui ne peut pas lui offrir les documents nécessaires pour son éducation a plus de chance d'échouer plutôt que réussir. Le niveau socioéconomique de la famille influence d'une manière ou d'une autre la qualité de l'éducation de l'enfant. Et conditionne sa réussite scolaire. Les enseignants interrogés reconnaissent tous sans exception que le niveau socioéconomique de la famille est un facteur important qui influence la réussite

scolaire des apprenants. « *Non ; Les parents n'achètent pas parce qu'ils sont démunis.* » (E.4.++)). L'enseignante 1 pour sa part affirme : « *Les parents ne nous accompagnent vraiment pas dans l'achat du matériel des élèves franchement ils ne le font pas. Ils passent leur temps à dire qu'ils n'ont pas de l'argent ; peut-être qu'il nous revient encore de changer les stratégies pour les amener à comprendre l'intérêt de l'achat de ce matériel mais nous comprenons même de plus en plus que certains ont leur raison personnelle parce que à voir la façon avec laquelle ils se battent pour chercher de l'argent il n'y a pas de raison qu'ils disent qu'ils n'ont pas de moyens.* (E.1. ++)). »

En définitive, cette analyse permet de se rendre à l'évidence selon laquelle, les facteurs socioéconomiques et culturels jouent un rôle important dans la réussite scolaire des élèves. Le niveau économique, le niveau de culture de la famille sont des données importantes à prendre en compte lorsqu'on veut faire une analyse des indicateurs de la réussite scolaire. Ainsi, les déclarations des enseignantes interrogées sont toutes convergentes à ce sujet.

4.7.3. Inférence entre stratégies d'enseignement et tendances baissières des acquis d'apprentissage des élèves du niveau 2 en français.

L'enseignement stratégique (enseignement qui met en exergue des stratégies d'enseignement) renvoie à des actes concrets posés par l'enseignant, en salle de classe, afin de créer des conditions susceptibles de contribuer à l'apprentissage de la matière enseignée. En effet, C'est un semble de pratique qui offrent à l'enseignant une diversité de pratiques lui permettant d'être plus compétitif et plus actant dans sa pratique. Les stratégies d'enseignement au primaire facilitent le développement de la compétence en français chez l'apprenant. Les stratégies d'enseignement sont l'ensemble des opérations et d'actes que combinent l'enseignant dans sa salle de classe afin de créer des conditions pour sélectionner des évènements, planifier pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'élève. L'enseignant 3 dans sa déclaration « *oui...il existe un tableau de lecture à déchiffrer tous les matins par les apprenants.* » (E.3 (++)), reconnaît que l'usage des stratégies d'enseignement bien que parfois adaptée d'un enseignant à un autre a un impact sur le développement des compétences des élèves en Français.

Il s'agit plus précisément de la combinaison des paramètres psychologiques dans le cadre d'une leçon de Français et qui influencent le processus enseignement/apprentissage de

ladite discipline. Les stratégies d'enseignement offrent à l'enseignant plusieurs pratiques notamment l'écoute active, le remue-méninge, la discussion, l'interrogation, la visualisation et l'apprentissage coopératif. C'est dans ce sens que l'une des enseignantes interrogées va dire *« Les poèmes et les sketches font partie des activités pour lesquelles on profite pour inculquer des connaissances aux élèves. Ces derniers participent et ils s'en sortent très bien parce que ce sont des activités plus ou moins oral. » (E.1(++)).*

Les stratégies d'enseignement sont de plusieurs ordres, on peut donc distinguer à ce titre, La mini-leçon, Le travail en sous-groupes, La discussion sous forme de débat, L'étude de cas, La démonstration, Le jeu, La correction par un pair, la pratique guidée, l'apprentissage collaboratif. Peut-être considérée comme stratégie d'enseignement toutes pratiques qui favorisent l'apprentissage et la mémorisation. L'intégration dans les pratiques enseignantes des stratégies d'enseignement dans l'enseignement/apprentissage en général constitue un vecteur non seulement de performance scolaire des apprenants, mais aussi d'amélioration des pratiques enseignantes.

Le suivi individualisé des apprenants fait partie des stratégies d'enseignement que l'on peut mettre en œuvre pour avoir un rendement positif sur les compétences des élèves en Français. C'est à ce titre que l'une des enseignantes interviewées affirme *« Je ne vais cesser de me répéter, il est certes vrai on a parlé de la promotion collective dans ma classe c'est un homme pas de base du coup si je les envoie en masse l'enseignant du CE2 aura trop de problèmes. Je suis obligé de suivre les élèves individuellement jusqu'à ce que doit réussir celui qui mérite. » (E.1. ++)).* Dans le même sens, une autre enseignante va déclarer *« Oui, à travers une fiche de suivi individuelle ». (E.2. ++)).* Il ressort donc que le suivi individualisé des apprenants comme stratégie d'enseignement peut avoir un impact favorable sur le développement des compétences des élèves du primaire en Français. L'enseignante 3 dira dans la même veine *« oui. À travers un cahier individuel de travail personnel de l'apprenant. » (E.3. ++)).*

Au sujet de l'apprentissage collaboratif comme stratégie d'enseignement, la discussion et le partage permettent aux élèves de réagir aux idées, à l'expérience, aux raisons et aux connaissances de leur enseignant ou enseignante ou de leurs pairs et leur permettent de penser et de sentir de façon différente. Les élèves peuvent apprendre grâce à leurs pairs ou à l'enseignant ou l'enseignante à développer les habiletés sociales, à organiser leur pensée et à développer des arguments rationnels. En d'autres termes, cette affirmation montre l'impact

didactique que peuvent avoir l'utilisation par l'enseignant des stratégies d'enseignement en situation de classe. En effet, l'enseignement en groupe favorise à l'aide des interactions le développement de la lecture et de la compétence orale. L'enseignante 1 interrogée dira à cet effet « *En tant qu'enseignante et maman je conseille à mes élèves de cultiver le goût pour la lecture pour cela je les interdits de parler la langue maternelle à l'école et j'encourage la lecture en groupe.* » (E.1 (++)).

L'usage des stratégies d'enseignement améliore le rendement des apprenants autant sur le volet reconnaissance de mots que celui de la compréhension de texte. L'enseignant 4 interrogée reconnaît « *Non ; j'ai La méthodologie pour enseigner, ils écoutent et répondent aux questions.* » (E.4(++)). En ce qui concerne plus spécifiquement la reconnaissance de ces mots. L'usage de l'enseignement direct comme stratégie d'enseignement centré sur l'élève et le modèle d'enseignement indépendant sont ceux qui produisent les effets d'ampleur les plus élevés. Dans le domaine de la compréhension de texte, l'usage des stratégies d'enseignement a un impact sur les compétences des élèves en Français. Par ailleurs, l'apprentissage collaboratif entre les élèves améliore le rendement en lecture. Il a été montré que lorsque les élèves reçoivent un enseignement de la lecture en groupe et de manière collaborative, le résultat est satisfaisant.

Le regroupement des élèves implique que les élèves travaillent en équipes afin de s'entraider mutuellement. Dans ce contexte, un élève peut exercer, plus spécifiquement, un rôle de tuteur (enseigner un contenu à son partenaire) ou de tutoré (recevoir un enseignement de son partenaire), ce que l'on nomme enseignement réciproque. L'enseignement réciproque est également utilisé auprès de groupes. Les élèves en difficulté ont un rendement plus élevé lorsque l'enseignement de la lecture implique la stratégie d'enseignement collaborative. Le travail en petits groupes est le type de regroupement qui produit les effets positifs les plus élevés auprès des élèves en difficulté.

Tableau 5 : Synthèse d'analyse des contenus thématiques

THEMES	CODES	SOUS-THEMES	CODES				
				(o)	(+)	(-)	(+-)
Impact du dispositif de mesure/évaluation des acquis d'apprentissage sur les performances des élèves du CE1 en français	A	Dispositif de mesure des acquis d'apprentissage sur les performances des élèves du CE1 en français	A.1	/	++ (4/4)	/	/
		Dispositif d'évaluation des acquis d'apprentissage sur les performances des élèves du CE1 en	A.2	/	++ (3/4)	/	+/- (1/4)

		français					
Inférence des facteurs socio-économiques/culturels sur les résultats des élèves du CE1 en français	B	Facteur socio culturels et résultats des élèves du CE1 en français	B.1	/	++ (4/4)	/	/
		Facteurs socio-économiques et résultats des élèves du CE1 en français	B.1	/	++ (4/4)	/	/
Interférence entre stratégies d'enseignement et tendances baissières des acquis d'apprentissage des élèves du CE1 en français.	C	Stratégies d'enseignement individualisée et tendances baissières des acquis d'apprentissage des élèves du CE1 en français.	C.1	/	++ (4/4)	/	/
		Stratégie d'enseignement collaboratif et tendances baissières des acquis d'apprentissage des élèves du CE1 en français.	C.1	/	++ (4/4)	/	/

Le présent tableau met en lumière la synthèse des analyses thématiques des verbatims issus de la transcription des données collectées auprès des enseignantes. À travers ce tableau nous procédons à un regard sommaire sur les résultats obtenus. La lecture de ce tableau révèle ainsi que les avis des participants sont presque tous convergents sur les différents thèmes et i thèmes de notre recherche. En effet, l'analyse globale du thème 1 (A.1) montre que 4/4 enseignants interrogés ont des avis convergent sur l'apport du dispositif de mesure sur les performances scolaires des apprenants. Pour l'i thème suivant $\frac{3}{4}$ des enseignantes interrogées ont de avis convergents mais un des enseignants a un point de vue mitigé sur la question posée.

En résumé, la préoccupation de ce chapitre consistait à rendre compte de la démarche mise en œuvre pour l'obtention des résultats et les techniques d'analyse de ces résultats, la description du type de recherche, du site d'étude, la technique d'échantillonnage et de l'échantillon, les techniques de collecte des données et les techniques d'analyse ont constitués l'édifice de ce chapitre. Par ailleurs, cette étude qualitative s'est focalisée sur les enseignants du complexe scolaire d'Atok à partir de la méthode d'échantillonnage typique, une observation participante, des entretiens semi-directifs ont été faits.

TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE

CHAPITRE 5 :

PRÉSENTATION DES INFÉRENCES ENTRE L'EXPLOITATION DES CURRICULA ET PERFORMANCES EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES DU NIVEAU II

Selon CONFEMEN (1995), « *une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'élève de résoudre des situations-problèmes* ». L'approche par les Compétences selon Mahamat Alhadji (2011), a été introduite au Cameroun en 1994-1995. Cette introduction s'est faite par l'éducation primaire qui en a fait l'expérimentation. Selon l'Auteur l'APC est une méthode d'élaboration des programmes centrés sur le développement des aptitudes des élèves. C'est dans ce sens que nous nous souvenons d'un proverbe d'une vieille préoccupation de l'école à savoir « *Savoir, et ne point faire usage de ce qu'on sait, c'est pire qu'ignorer* ». De ce point de vue, l'adoption de l'APC comme paradigme pédagogique au Cameroun a induit de nombreuses innovations dans les curricula modifiant ainsi les pratiques de classes et même le rôle de chaque acteur du processus d'enseignement/apprentissage. L'on passe ainsi d'un apprentissage passif pour un apprentissage actif et direct. Il s'agit ainsi dans ce chapitre de notre travail de procéder à l'interprétation des résultats en s'appuyant sur les hypothèses de recherche et le cadre théorique émis. Avant cette interprétation, la tâche consiste à procéder à un rappel de la problématique et du cadre théorique de notre étude. Enfin, la tâche va consister à présenter les implications et les perspectives de notre recherche.

5.1. Inférences entre acquis d'apprentissage et performances en français des élèves du niveau 2

Il s'agit dans cette section de notre recherche de procéder à l'interprétation des données collectées sur le terrain. Il s'agit de manière claire de procéder à une confrontation entre le cadre théorique et les données du cadre opératoire.

5.1.1. Du dispositif de mesure et d'évaluation des acquis d'apprentissage à l'acquisition des performances des élèves du niveau 2 en français « A »

Le dispositif de mesure/Évaluation permet d'améliorer les performances scolaires des élèves en général. En effet, la mesure et l'évaluation permettent de savoir et d'identifier le niveau d'assimilation des apprenants. Par le biais de l'évaluation, l'enseignant peut faire un retour sur propre pratique en fonction du niveau d'apprentissage des élèves. Il apparaît que la pratique enseignante intégrant le dispositif d'évaluation constante permet de faire une régulation ou alors une remédiation qui est un moyen par lequel les apprenants qui n'ont pas pu assimiler peuvent le faire. Donc en effet, l'usage d'un dispositif de mesure et évaluation est utile tant pour l'enseignant que pour l'apprenant, mais plus encore pour l'enseignant. Par ailleurs l'évaluation fait partie intégrante de la pratique d'enseignement.

C'est à ce titre que l'arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 13 Aout 2014 portant révision des programmes d'étude du premier cycle de l'enseignement général camerounais consacre trois innovations en lien avec l'adoption de l'APC comme paradigme pédagogique. Au rang de ces innovations l'évaluation occupe une place importante. Cet arrêté stipule ainsi que l'adoption de l'APC induit une innovation au niveau de l'évaluation, l'on passa ainsi d'une « *Évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable* ». L'évaluation et la mesure occupe ainsi une place de choix dans le processus de formation et surtout de développement des compétences des apprenants. Chaque enseignant doit avoir un dispositif d'évaluation et de mesure. Car ce dispositif permet de mesurer le niveau d'apprentissages des apprenants. Le dispositif d'apprentissage est un dispositif qui peut prendre plusieurs formes en fonction de l'enseignant. La disposition de mesure et évaluation est différent d'un enseignant à un autre. Dans ce sens l'un des enseignants interrogés déclare « *Oui. À travers un cahier individuel de travail personnel de l'apprenant.* » (E.3.). Pour cet enseignant, le dispositif d'évolution est un cahier individuel. Pour son collègue, le dispositif est une fiche de suivi individuel, il affirme ainsi « *Oui, à travers une fiche de suivi individuelle* » (E.2.)

Dans le même sens Mottier Lopez (2013), pense qu'en éducation, l'évaluation joue un rôle important dans la construction des compétences et surtout la réussite scolaire des élèves. Pour Scriven (1967), l'évaluation sommative sert à certifier un produit fini. Quant à l'évaluation formative, elle vise à « *fournir des données permettant des adaptations*

successives d'un nouveau programme durant les phrases de conception et de mise en œuvre » (Allal et Mottier Lopez, 2005, p. 265). Dans le même sens Bloom et ses collaborateurs (1971) mettent l'accent sur l'importance et le rôle de choix que joue l'évaluation dans le processus d'apprentissage.

La mesure, apparaît à ce titre comme un moyen de contrôle techniciste, elle permet de mettre l'accent sur les résultats qui portent sur des actions collectives et la perception d'une évaluation qui interpelle l'individu dans sa propre rationalité et subjectivité. L'évaluation quant à elle est une pratique sociale et épistémique visant à articuler un plan individuel et collectif. L'évaluation et la mesure permettent de déterminer le niveau réel des apprenants ce qui va en droite. Lorsque ce niveau n'est pas atteint l'enseignant procède à la régulation ou encore à la remédiation. L'usage du dispositif d'évaluation et de mesure conduit également à une pratique réflexive de l'enseignant. L'enseignant 4 reconnaît ainsi le rôle important que joue l'évaluation dans le processus d'apprentissage. Pour lui, en dehors d'être un moyen de mesure, l'évaluation est un objet de remédiation qui permet de revenir sur la pratique de l'enseignant afin d'éclairer les zones d'ombre. Il déclare « *Oui ; Pendant les évaluations ou lors des activités de remédiation.* » (E.4).

Selon Demeuse et al. (2004, p.24), « *l'accès à la connaissance au sens strict, c'est à dire au sens scientifique, est la possibilité d'établir une échelle numérique sur laquelle pourront être positionnés les phénomènes observés afin de les appréhender de manière rationnelle* ». En éducation, l'usage de la mesure a pour préoccupation de devoir assurer une qualité à la notation scolaire, dans le cadre plus spécialement des examens. En lien avec les buts de massification et de démocratisation de l'accès à la formation, la note, par laquelle l'école a la responsabilité de signifier les réussites ou échecs scolaires, se doit d'être juste et objective. L'importance de l'évaluation et de la mesure dans le processus éducatif et d'apprentissage a été mis en lumière par Piéron (1963), qui met sur pied la docimologie (ou sciences des examens). Par ces travaux la mesure et l'évaluation ne sont plus une simple pratique, mais toute une science.

L'évaluation est omniprésente à tous les moments de l'appropriation linguistique sous différents types (Khadraoui, Assia, Messaour, 2019). L'évaluation diagnostique est pratiquée avant les apprentissages afin de repérer les besoins des apprenants auxquels les enseignants remédient as des contenus et des stratégies appropriées. Pour ce qui est de l'évaluation

formative, elle est « *effectuée en cours d'activité visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage. Elle a pour but d'améliorer, de corriger ou d'ajuster le cheminement des élèves* » (Décret Missions, 1997, p.4). S'étalant sur toutes les activités, elle régule les dysfonctionnements constatés et les amène à mieux investir leurs connaissances. Quant à l'évaluation sommative, elle donne un aperçu réel sur les compétences effectives des apprenants (Khadraoui, Assia, Messaour, 2019). Cette forme d'évaluation doit certainement s'adapter au changement méthodologique. Dans ce contexte, Gérard (2006, p. 82), avance qu'une « *réforme éducative ne peut pas ignorer l'évaluation des acquis scolaires* » Celle-ci ne devrait plus se limiter à une évaluation des connaissances déclaratives des apprenants. En somme, le dispositif de mesure et évaluation impacte sur l'apprentissage en classe de français. Pour Grisay (2006), les évaluations permettent de réguler l'enseignement.

5.1.2. Facteurs socio-économiques/culturels : inférences sur les résultats scolaires des élèves du niveau 2 en français « B »

En s'appuyant sur la théorie de l'effet-classe, il apparaît que la performance scolaire des apprenants dépend de la composition sociale de la classe. Selon cette théorie, Veldman et brophy (1974) fait une comparaison en montrant qu'une classe qui est composée uniquement d'enfants issus des familles aisées, garantit un niveau de performance plus élevé. En revanche une classe composée en majorité d'enfants défavorisés, accuse un taux de réussite plus faible. Néanmoins, cette théorie suggère qu'une classe mixte profite mieux aux enfants défavorisés sans pour autant nuire aux enfants des familles plus aisées. On peut donc comprendre ici le rôle de l'environnement social dans le processus d'apprentissage des élèves. Le niveau culturel, la composition sociale de la classe, le matériel didactique joue un rôle important dans l'éducation.

Selon Robin (2009) et Kerckoff (1986), il apparaît que les performances sont d'autant meilleures que le niveau scolaire initial de la classe est élevé. Les classes où les groupes sont homogènes, augmentent les écarts de performance entre les élèves. Les élèves doués qui sont regroupés dans des groupes homogènes progressent plus que s'ils étaient scolarisés dans un contexte hétérogène. Mingat (1984), les résultats sont meilleurs pour les classes hétérogènes. L'effet bénéfique de l'hétérogénéité étant plus marqué pour les élèves de niveau inférieur à la moyenne alors qu'un contexte hétérogène s'avère nuisible aux élèves ayant un niveau très supérieur à la moyenne de la classe.

Dans le même sens Grégoire (2020), estime que le processus d'apprentissage en éducation est influencé par des facteurs qui « *agissent comme leviers ou obstacles à L'appropriation connaissances* ». Ces facteurs sont liés non seulement selon l'auteur à l'outil et au type de soutien externe proposé, mais également aux caractéristiques de l'enseignant, de la classe et de l'environnement organisationnel dans lequel la réforme est mise en œuvre (Penneman et al., 2016). Parmi ces facteurs, on peut classer l'outil didactique. Le matériel didactique joue un rôle important dans le processus enseignement/apprentissage. Le matériel didactique joue le rôle de média, un outil par lequel le savoir est illustré, médiatisé et transmis. Un outil didactique adapté peut faciliter ou complexifier l'apprentissage. En dehors de l'outil didactique, les facteurs socio culturels mettent également en exergue les facteurs liés au soutien externe. Ces facteurs sont relatifs à la formation et à l'accompagnement des acteurs dans la mise en œuvre de la réforme. Selon Penneman et al. (2016), plusieurs auteurs s'accordent sur la nécessité de proposer aux équipes éducatives un soutien externe à travers les formations et l'accompagnement.

Selon Bressoux (1995) et Cousin (1998), le contexte familial, le contexte scolaire et le climat de l'établissement exercent une influence sur la performance. Les facteurs socio culturels et même économique ne sont pas à négliger dans le processus d'apprentissage. Sur le plan social, l'environnement scolaire, la salle de classe, le matériel didactique jouent un rôle de premier choix sur le processus d'apprentissage et sur la réussite scolaire des élèves. Ainsi, le niveau de culture de la famille peut impacter sur la réussite scolaire des apprenants. Il en est de même pour l'environnement scolaire et le matériel didactique. Il est clair qu'un parent qui n'accorde pas un intérêt à l'éducation de son enfant encourage à 75% l'échec scolaire de ce dernier. Un des enseignants interrogés affirme « *non...les parents ne marquent pas le minimum d'attention sur l'éducation de leurs enfants.* » (E.2). On peut ainsi comprendre que l'implication des parents comme facteur culturel et social occupe une place importante dans les résultats scolaires de l'apprenant. Un autre enseignant déclare :

Les parents ne nous accompagnent vraiment pas dans l'achat du matériel des élèves franchement ils ne le font pas. Ils passent leur temps à dire qu'ils n'ont pas de l'argent ; peut-être qu'il nous revient encore de changer les stratégies pour les amener à comprendre l'intérêt de l'achat de ce matériel mais nous comprenons même de plus en plus que certains ont leur raison personnelle parce que à voir la façon avec laquelle ils se battent pour chercher de l'argent il n'y a pas de raison qu'ils disent qu'ils n'ont pas de moyens. (E.1.)

En somme, il apparaît que les facteurs socio-économiques/culturels interfèrent dans les résultats scolaires des élèves du CE1 en français à travers notamment le bagage culturel de l'apprenant et de sa famille, le matériel scolaire, l'environnement scolaire. La théorie de l'origine sociale explique la performance scolaire des élèves par l'ensemble des bagages culturels qu'ils ont accumulé au cours de leur évolution dans leurs groupes sociaux de référence et qui ont un impact sur leurs résultats scolaires.

5.1.3. Des stratégies d'enseignement aux tendances baissières des acquis d'apprentissage des élèves du niveau 2 en français. « C »

Les stratégies d'enseignement jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. En effet l'usage des stratégies d'enseignement par les enseignants fait développer les compétences aux élèves en classe de français. Ces stratégies d'enseignement font intervenir plusieurs méthodes d'enseignement toute diversifiées. Un des enseignants interrogés déclare « *Les poèmes et les sketches font partie des activités pour lesquelles on profite pour inculquer des connaissances aux élèves. Ces derniers participent et ils s'en sortent très bien parce que ce sont des activités plus ou moins oral.* » (E.1). On peut ainsi comprendre à travers cette déclaration que chaque enseignant adapte ses stratégies d'enseignement en fonction de ses apprenants. Pour l'enseignant 4, elle déclare « *j'ai La méthodologie pour enseigner, ils écoutent et répondent aux questions.* » (E.4.5). Les stratégies d'enseignement font intervenir la pédagogie par projet, la pédagogie par l'action. Ces méthodes influencent positivement les performances des élèves en français à travers la collaboration qui développe les compétences en communication.

En effet, la pédagogie de projet est une approche éducative qui consiste à mettre les élèves au cours de leurs apprentissages en les impliquant activement dans la réalisation d'un projet concret et motivant. Cette méthode pédagogique vise à favoriser l'autonomie, la créativité, la collaboration et responsabilisation des apprenants en les amenant à résoudre des problèmes concrets, à prendre des décisions et à mener à bien un projet de A à Z. Elle repose sur une démarche participative et interactive où l'enseignant accompagne les élèves dans leurs démarches tout en leur laissant une liberté d'action et de réflexion. Du point de vue de John (1938) l'apprentissage par l'action est une stratégie d'enseignement, elle place les élèves au centre de leur apprentissage. Pour cet auteur, ces stratégies permettent d'améliorer les résultats d'apprentissage des élèves, à surmonter les obstacles à l'apprentissage et atteindre leur plein potentiel. Ils permettent aussi de réduire les écarts de réussite, et d'améliorer l'équité éducative.

Les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. Il s'agit ainsi du type de stratégies d'enseignement utilisées. Ces différences de performance semblent s'expliquer par la méthode pédagogique appliquée et ses expériences. La qualification de l'enseignant réfère à sa formation académique tant au niveau disciplinaire qu'au niveau pédagogique. En effet, Bressoux (2006) fait une classification des enseignants en deux catégories. Les enseignants efficaces et peu efficaces. Selon l'auteur, les enseignants peu efficaces, négligent les élèves faibles et ces derniers sont souvent l'objet de critique. Au lieu d'aider les élèves en difficulté d'apprentissage, les enseignants peu efficaces préfèrent diminuer le contenu du programme et s'en tenir uniquement aux éléments simples. Ils n'incitent pas ces catégories d'élèves aux exercices de réflexion. Bressoux (2006) a fait remarquer que le jugement des maîtres joue aussi un grand rôle dans la performance scolaire, surtout chez les filles. Lorsqu'un enseignant développe des stéréotypes sexués à l'endroit des élèves, la progression de ces derniers peut être affectée très fortement.

En revanche, les chercheurs s'aperçoivent que les enseignants les plus efficaces sont ceux qui ont reçu une formation adéquate et qui ont une certaine expérience. Ils sont munis de matériels didactiques. Ils préparent leurs cours et planifient les apprentissages en fonction du temps qui leur a été imparti. Ils organisent des travaux individuels, des discussions en classe, des travaux de groupe, des séances de questions/réponses, fournissent des explications, et accordent un encadrement spécial aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Rajohnson, 2006 ; Duru-Bellat, 2003, Robin, 2009). Les enseignants efficaces à partir des stratégies d'enseignement donnent régulièrement des devoirs de maison aux élèves et qu'ils corrigent en classe. Ils voient toujours les contenus des programmes pédagogiques prévus. Ils organisent de petites évaluations formatives de manière périodique afin de pouvoir ajuster les apprentissages.

Les stratégies pédagogiques de l'enseignant doivent être variées en adéquation avec la variété des profils de ses apprenants. Il peut recourir aux gestes, dessins, changement de voix... pour mieux enseigner les contenus sélectionnés. De même, les activités proposées doivent permettre la mobilisation de diverses stratégies d'apprentissage (mémorisation, recherche de la signification des mots, dérivation...). Ainsi, quelques activités permettent aux élèves de mémoriser pour apprendre, d'autres les poussent à créer des mots par dérivation.

L'APC dote l'enseignant d'un nouveau rôle. La nouvelle approche octroie à l'enseignant un nouveau statut et de nouvelles missions, qui, loin de minimiser son travail, lui

donne une valeur inouïe. Ainsi, après être pour de longues décennies le détenteur d'un savoir transmis à ses apprenants réduits à des récipients vides. Il devient un médiateur entre élève et savoir : un facilitateur (Boutin, 2004). Il est également un guide vers l'apprentissage linguistique. Centrée sur l'apprenant, l'APC exige de celui-ci de réfléchir à son savoir et à le construire. L'enseignant doit l'amener à la découverte de nouvelles structures et à les investir dans les contextes appropriés. Il doit ainsi faire appel à diverses stratégies d'enseignement pour amener les apprenants vers la construction du savoir et vers l'acquisition des performances des élèves en français. En somme, il apparaît que les stratégies d'enseignement favorisent le développement des performances des élèves en français. Nous allons par la suite définir les stratégies adoptées pour inverser la baisse des acquis d'apprentissage.

5.2. Stratégies adoptées pour inverser la tendance baissière des acquis d'apprentissage des élèves du niveau 2 en français de l'Epp d'Atok

5.2.1. Les dispositifs permettant de remédier aux difficultés scolaires et de réduire l'échec scolaire

Néanmoins pour faire face au problème de l'échec scolaire, différentes mesures ont déjà été mises en place. Parmi elles, le travail par groupes de niveau, la création de cycles d'apprentissage, les procédures de soutien scolaire.

Aussi s'agissant du travail par groupes de niveau, il ne peut être utile que s'il est correctement mis en place. En effet, il ne faut pas que l'on puisse distinguer le groupe des « bons » et le groupe des « mauvais » comme l'explique Michel Perraudau (1997 : 16) : les groupes doivent pouvoir varier selon les activités dans lesquelles l'élève est plus ou moins en difficulté.

Concernant la création de cycles d'apprentissage relatée, l'intérêt est surtout de permettre aux élèves d'apprendre à leur rythme en supprimant l'idée qu'au même âge tous peuvent franchir les mêmes étapes. Michel Perraudau (1997) explique tout l'intérêt des cycles dans la lutte contre l'échec scolaire car ceux-ci entraînent une diminution du redoublement. En effet, le temps d'apprentissage étant plus long (on passe d'une année à un cycle de deux ou trois ans), chacun peut s'adapter et atteindre les objectifs en prenant le temps qui lui est nécessaire.

5.2.2. La pédagogie différenciée : une obligation institutionnelle

Selon le B.O. n°29 du 22 juillet 2010 qui redéfinit les 10 compétences du métier d'enseignant, il faut savoir « prendre en compte la diversité des élèves ». Dans ce texte, l'enseignant a l'obligation de différencier sa pédagogie en prenant en compte le rythme de ses élèves. En outre, il doit aussi pratiquer l'individualisation pédagogique et accompagner les élèves à besoins particuliers.

Cette compétence n'est que l'aboutissement de mesures qui avaient été mises en place au cours des années précédentes.

Le principe selon lequel l'enseignant doit s'adapter à l'hétérogénéité de sa classe est déjà établi. La loi incite les enseignants à communiquer entre eux afin d'établir un suivi des élèves et cela devrait permettre de mieux pallier leurs difficultés.

De même, la circulaire n° 2000-009 du 13 janvier 2000 précise que : « Par une pédagogie attentive aux différences entre enfants, l'école doit avoir le souci de mettre tous les élèves en situation de progresser et de réussir ». On note l'importance pour le professeur de ne pas ignorer que ses élèves sont différents, et de surcroît, il doit s'adapter à ces différences afin qu'elles ne soient pas dans certains cas les prémices d'un échec.

5.2.3. Pédagogie de projet

La pédagogie de projet est une approche éducative qui consiste à mettre les élèves au cours de leurs apprentissages en les impliquant activement dans la réalisation d'un projet concret et motivant. Cette méthode pédagogique vise à favoriser l'autonomie, la créativité, la collaboration et responsabilisation des apprenants en les amenant à résoudre des problèmes concrets, à prendre des décisions et à mener à bien un projet de A à Z. Elle repose sur une démarche participative et interactive ou l'enseignant accompagne les élèves dans leurs démarches tout en leur laissant une liberté d'action et de réflexion.

JOHN Dewey dans "Experience And Education" publiée en 1938 a notamment mis en avant l'importance de l'apprentissage par l'action, par l'expérience en mettant les élèves au centre de leurs apprentissages cette approche a été reprise et développée par d'autres pédagogues et chercheurs tels que Célestin Freinet en France qui a mis en place la pédagogie institutionnelle basée sur le travail coopératif et la responsabilisation des élèves.

Plusieurs enseignants utilisent le canevas pour transmettre les connaissances aux apprenants : révision, présentation, observation, recherche des repères, lecture silencieuse,

vérification des hypothèses, lecture à haute voix (cf. annexe). En tant que chercheur nous voyons que le matériel exploité, l'utilisation de l'espace / environnement ne sont pas à négliger.

Pour cela nous proposons cette fiche.

CANEVAS D'UNE FICHE DE LECTURE POUVANT AIDER A RENVERSER LA TENDANCE BAISSIERE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE

UNITE D'APPRENTISSAGE : 3 CENTRE D'INTERET : L'ECOLE DISCIPLINE : LANGUE FRANÇAISE

S/DISCIPLINE : LECTURE TITRE : lecture de la consonne fricative s

OPR : dessin d'une salle de classe ; Curriculum niveau II P.34 ; la méthode syllabique des nouveaux champions CP P 13 ; Progrès CE1 P P.44

OPO : étant donnés l'arbre des sons et les phrases de lecture sur la consonne fricative s ; à la fin de la 5ème séance de lecture, l'apprenant sera capable de lire l'arbre et le court texte de lecture ; d'écrire correctement dans les portée du cahier la consonne son s et une courte phrase.

SÉANCES	ÉTAPES	OPI	ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT	ACTIVITÉS D'APPRENTISSAGE	MATERIELS	DURÉE
1 ^{ÈRE} SÉANCE MISE EN SITUATION	Révision	-écrire papa et entourer la consonne son p.	- demande aux élèves d'écrire papa et d'entourer la consonne son p dans ce mot	-écrit sur l'ardoise : papa -entoure la consonne son papa -Corrige.		
	Présentation de l'image	-observer -dire le nom de l'outil et son rôle. Répéter le mot <i>seringue</i> à haute voix.	-présente la seringue et porte son dessin au tableau.	- Observe attentivement. Répond : -je vois une salle de classe et son dessin. -abrite les élèves. -suit puis lit à haute voix.	Concret (observer une salle de classe)	30 mn

			Dessin d'une salle de classe			
2 ^{ÈME} SÉANCE PHASE ANALYTIQUE			Pose des questions : -que vois-tu ? -à quoi sert-elle ? -écrit <i>salle</i> sous le dessin, en script et en cursive en mettant en couleur la lettre "s", lit et fait lire à haute voix.		et semi-Concret (dessin d'une salle de classe)	
	Révision	Lire le mot <i>seringue</i>	Fait lire le mot <i>salle</i> au tableau	Lit au tableau le mot <i>salle</i> à haute voir.		
	Identification, lecture et écriture de la consonne son s	-identifier le son /s/	-Quel son accompagne le son /a/ au début du mot <i>salle</i> ? - Isole (écrire en bas du mot) la consonne "s" en script et en cursive sous le mot.	-le son /s/. - Observe attentivement	Multiplier les objets contenant le son "s" (sucre, sable etc...)	30 mn
		-lire la consonne son/s/ -écrire la consonne	-fait lire la consonne son /s/ collectivement puis individuellement. -fait identifier sa graphie (temps d'exécution	-Lit collectivement puis seule la consonne son /s/. “ -Identifie sa graphie -Reproduit les gestes		

			d'écriture) -fait écrire dans le vide / en miroir -fait écrire sur l'ardoise la consonne s	-Ecrit sur l'ardoise (cursive et script) s		
3 ^{ème} SÉANCE PHASE SYNTHÉTIQUE I	Révision	écrire la consonne fricative s	demande d'écrire la consonne "s" (script et cursive)	-écrit "s" (script et cursive).		
	Combinaison de la consonne "s" avec les voyelles	-lire les syllabes et les mots formés.	combine la consonne s avec les voyelles étudiées lit et fait lire les syllabes obtenues ; et demande aux élèves de proposer les mots les contenant : $\begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array}$ $\begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array}$ $\begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array}$ $\begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array}$ a.....sa....Salive-saleté o.....so.....sol I.....si.....cursive S $\begin{array}{l} \diagup \\ \diagdown \end{array}$ e.....se.....mousse é.....sé.....sévère è.....sè.....sève u.....su.....sublime	Observe, suit la lecture de la syllabe ; lit puis propose un mot renfermant "s". -suit et lit à haute voix.	Les élèves viennent eux-mêmes avec le matériel tel que : tasse, tissu, masse etc...	30 mn

			-lit et fait lire les élèves à tour de rôle fois les syllabes et les mots obtenus			
	Révision	-lire les syllabes et les mots formés.	-fait lire les syllabes et mots formés	lire à haute voix	Multiplication du support de lecture tel que les formats, tableau, sol	30 mn
4 ^{ème} SÉANCE PHASE SYNTHÉTIQUE II	Reconnaissance auditive	Localiser dans les mots le son /s/	-demande aux élèves de proposer d'autres mots contenant la consonne son "s".	-propose les mots : console, sèche, masse, sot, semis, silure. -Lit puis localise le son : sot, semis, silure, semis début		
	-reconnaissance visuelle	-lire les mots et souligner la graphie du son /s/ dans une liste de mots	- lit et fait lire les mots et demande de souligner la graphie du son /s/ dans les mots	- Observe, lit et souligne la consonne nasale "s" : <i>console; sèche ; masse ; sot ; semi; silure ; santé.</i>		
	-construction de la phrase de lecture.	-construire la phrase et la lire.	-demande aux élèves de construire une phrase avec les mots obtenus et la porte au tableau. -lit et fait lire à haute voix.	-construit la phrase : <i>Sami saute sur la sauterelle sur la cour de récréation</i> -Suit et lit à haute voix.		

	jeu de lecture	Lire la consonne, les syllabes, les mots et la phrase.	-demande de lire à haute voix la consonne son, les syllabes, les mots et la courte phrase de lecture ci- dessus.	- lit à haute voix.		
5 ^{ème} SÉANCE	Exercice écrit	-écrire la consonne et la phrase et souligner s dans la phrase copiée	-demande aux élèves de compléter les mots à trous par s et les lire. - demande aux élèves d'écrire dans les portées du cahier et de souligner la consonne "s" dans la phrase : La cloche sonne la fin de la course	-complète puis lit le mot obtenu à chaque fois : seringue- salade- console. - Ecrit dans les portées du cahier, souligne la consonne "s" dans la phrase : La cloche sonne la fin de la course	Multiplier les plans d'écriture (ardoise, tableau, format etc...)	30 min

5.3. Implications de l'étude

Il s'agit ici de tirer des leçons de cette étude en vue de faciliter la construction des performances des élèves du niveau 2. Ces implications sont ainsi formulées comme des propositions pour une véritable construction des performances scolaires des élèves en français mais aussi pour une amélioration de l'enseignement/apprentissage du Français.

5.3.1. Importance d'une formation continue des enseignants pour une véritable maîtrise de l'APC et une amélioration des pratiques de classe.

Plusieurs raisons sont à l'origine de la non application effective de l'APC dans les écoles primaires du Cameroun. Selon Mbazo'o (2020), une version améliorée de la PPO. Cette vision de l'auteure signifie entre autres qu'il existe des points communs entre l'APC et la PPO, ce qui signifie entre autres qu'en lieu et place de l'APC, certains enseignants du fait de la non maîtrise de l'APC s'appuient sur la PPO. C'est dans cette logique que Roegiers (2006) affirme « *l'APC revenait à regrouper en compétences disciplinaires quelques objectifs spécifiques, issus de la PPO, qui gardaient encore l'aspect et la forme des objectifs spécifiques, et étaient évalués comme des objectifs spécifiques* ».

Mahamat Alhadji (2011), on constate que l'approche par compétences est plus présente dans les documents officiels, les textes qu'elle ne l'est sur le terrain. De nombreux enseignants ne maîtrisent pas encore l'APC, pour enseigner, ces enseignants utilisent les pratiques d'enseignement et d'évaluation traditionnelles d'antan (MINEDUB, 2000, 2002 ; Unesco, 2008). Ces pratiques plongent ainsi parfois les élèves dans l'embrouille, l'école apparaît ainsi aux élèves comme une réalité des plus difficiles.

Selon Daouaga samari (2018), l'APC pose d'énormes difficultés d'application aux enseignants en général et ceux de français en particulier. Notamment, le milieu scolaire camerounais est caractérisé par un environnement scolaire multi linguiste, marqué par une pluralité de langue. Ce qui rend à des moments l'acquisition des compétences par les élèves très difficile. Principalement pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage du français. L'échec observé dans l'enseignement/apprentissage des langues réside selon Khadraoui, Assia, Messaour (2019) dans la pédagogie mise en œuvre, les stratégies appliquées ainsi que les conditions de classe, la surcharge des classes, le niveau des élèves, la formation enseignants qui s'avèrent déficientes. En somme, les difficultés liées à l'application effective de l'APC dans

l'enseignement-apprentissage du français résident donc dans la non maîtrise de cette approche par les enseignants du fait de l'introduction spontanée non contrôlée de cette approche dans le système éducatif. Plusieurs perspectives sont donc envisageables pour assurer une implémentation effective de l'APC en situation de classe.

Selon la théorie de l'effet-maitre, Bressoux (2006) estime que les performances des élèves varient d'un enseignant à l'autre ou d'un groupe d'enseignants à l'autre. Ces différences de performance semblent s'expliquer par la différence des niveaux de la qualification de l'enseignant, la méthode pédagogique appliquée et ses expériences. La qualification de l'enseignant réfère à sa formation académique tant au niveau disciplinaire qu'au niveau pédagogique. En effet, l'auteur met l'accent sur les compétences pédagogiques des enseignants comme facteur de réussite scolaire des élèves.

Il s'agit donc ici comme implication de procéder à une formation continue des enseignants afin de renforcer leurs capacités et surtout d'améliorer l'application de l'APC. Si donc selon la loi N°98/004 du 14 avril 1998, selon son article 37, stipule à l'alinéa 1 stipule que l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. Cela suppose ainsi que ce dernier doit quelque part avoir la maîtrise et l'usage des stratégies d'enseignement selon l'APC. Or une mauvaise maîtrise de ces méthodes, ne favorise pas l'acquisition des performances scolaires des élèves en Français. Il est donc important au regard des résultats de cette recherche de valoriser et encourager la formation continue des enseignants à la maîtrise et l'application de l'APC dans la salle de classe.

5.3.2. Importance du recrutement des enseignants du primaire en grand nombre.

Selon de nombreuses études menées, il ressort que la population scolarisée croît chaque année, ainsi le besoin en enseignant de terrain est encore très élevé. En effet, les constats faits dans notre étude montrent que l'un des freins de l'application de l'APC est les effectifs pléthoriques dans les salles de classe. Ce qui ne favorise pas l'application d'une pédagogie différenciée et d'une pédagogie inclusive. En effet, le suivi des apprenants par les enseignants n'est pas évident car les salles de classe sont surchargées. Et les enseignants sont très peu nombreux. Or, une la théorie du capital humain met l'accent sur l'efficacité quantitative du personnel enseignant.

En d'autres termes plus les enseignants sont peu nombreux, plus ceux qui sont en service sont submergés par le travail et moins le suivi individualisé des apprenants est effectif.

Il est donc important pour les pouvoirs publics et la communauté éducative de procéder à un recrutement massif des enseignants afin de favoriser le suivi des élèves et améliorer les résultats scolaires.

5.3.3. Importance d'une innovation dans les pratiques enseignantes et les pratiques d'évaluation.

L'adoption de l'APC comme approche pédagogique a ainsi permis de changer non seulement les rôles des acteurs, mais également améliorer les résultats scolaires. Selon Khadraoui, Assia, Messaour (2019), plusieurs raisons justifient l'adoption de l'APC dans les écoles, La première d'entre elle est l'évolution des besoins sociaux qui devenaient de plus en plus éloignés de la réalité scolaire. L'APC apporte de nouveaux contenus, de nouveaux curricula qui prennent en compte les réalités sociales, les besoins de la société tout en répondant aux visions politiques (Khadraoui, Assia, Messaour, 2019).

L'APC dote l'enseignant d'un nouveau rôle. La nouvelle approche octroie à l'enseignant un nouveau statut et de nouvelles missions, qui, loin de minimiser son travail, lui donne une valeur inouïe. Ainsi, après être pour de longues décennies le détenteur d'un savoir transmis à ses apprenants réduits à des récipients vides. Il devient un médiateur entre élève et savoir : un facilitateur (Boutin, 2004). Il est également un guide vers l'apprentissage linguistique. Centrée sur l'apprenant, l'APC exige de celui-ci de réfléchir à son savoir et à le construire. L'enseignant doit l'amener à la découverte de nouvelles structures et à les investir dans les contextes appropriés.

Les pratiques d'enseignement sont un ensemble de pratiques qui offrent à l'enseignant une diversité de pratiques lui permettant d'être plus compétitif et plus actant dans sa pratique. L'usage de bonnes pratiques de classe au primaire facilitent le développement de la compétence en français chez l'apprenant. Ces pratiques de classe sont donc l'ensemble des opérations et d'actes que combinent l'enseignant dans sa salle de classe afin de créer des conditions pour sélectionner des événements, planifier pour initier, activer et soutenir l'apprentissage chez l'élève.

Selon Tawil (2005, p.34), l'apprentissage du français doit viser « *l'amélioration de la capacité de chacun à réagir à de nouvelles demandes et d'adapter à de nouvelles situations* ». La PPO n'a pas réussi à doter les apprenants d'une compétence communicative pour plusieurs facteurs dont le plus important est certainement les mauvaises pratiques de classe (Hassani,

2013). Il est donc important pour les enseignants de faire usage des bonnes pratiques de classe afin d'envisager de meilleures performances scolaires. Les pratiques de classe et d'évaluation doivent être adaptées aux besoins des apprenants et aux objectifs d'enseignement du Français. Il est donc important pour les enseignants de revoir leurs pratiques de classe et surtout leurs pratiques d'évaluation.

L'une des nombreuses autres caractéristiques de l'APC est la pratique de l'évaluation qui définit un nouveau rapport à l'apprentissage. L'évaluation est depuis longtemps liée à l'enseignement/apprentissage du français. Cependant, son rôle a considérablement changé (Khadraoui, Assia, Messaour, 2019). En effet, elle avait pour objectif de classer les élèves en catégories. Elle fut ainsi limitée à la sanction des élèves qui n'atteignent pas la norme. Jusqu'à la PPO, l'évaluation fut ainsi sommative, donnant des résultats sous forme de notes (Khadraoui, Assia, Messaour, 2019). Grâce à la nouvelle approche, néanmoins, l'évaluation est mieux insérée dans le domaine éducatif. Selon Roegiers (2006, p. 58). L'APC vise à « mieux articuler les apprentissages et l'évaluation » Le processus d'évaluation devient ainsi intrinsèque à l'enseignement/apprentissage du français.

5.3.4. Importance de l'équipement des établissements scolaires en matériel didactique

L'un des blocages dans l'application de l'APC en salle de classe c'est le matériel didactique. En effet, le matériel didactique joue un rôle important dans le processus d'enseignement/apprentissage. L'absence de matériel didactique rend l'enseignement très difficile et cet acte porte moins de fruit lorsque le matériel n'est pas adéquat. L'intégration de l'APC bien que porteuse d'innovations salutaires n'a pas bien été préparé (Daouaga samari, 2018). Bon nombre de difficultés présentées par l'auteur sont la résultante des insuffisances de préparation dans l'intégration pédagogique de l'APC. Parmi ces difficultés, on peut citer Des difficultés matérielles qui se caractérisent par l'absence ou la rareté de matériel didactique ; Des difficultés pour les enseignants à élaborer un corpus en rapport avec certaines familles de situation ; Une gestion du temps difficile due à la réduction de la durée des leçons. Il est donc important pour les acteurs de l'éducation de mettre l'accent sur le matériel didactique, l'équipement des établissements scolaires en matériel didactiques. Les parents doivent davantage s'impliquer dans la formation de leurs enfants en leur offrant le matériel et les documents nécessaires pour leur formation.

Au-delà du matériel didactique, l'environnement d'apprentissage joue également un rôle sur l'apprentissage du français. En effet, l'enseignement/apprentissage du Français fait face à une cohabitation avec d'autres langues telles que les langues nationales et les langues étrangères. Il devient donc assez difficile et conflictuel pour les apprenants dans un contexte hétéroglotte de développer des compétences en français. Le milieu scolaire camerounais est caractérisé par un environnement scolaire multi linguiste, marqué par une pluralité de langue. Ce qui rend à des moments l'acquisition des compétences par les élèves très difficile. Principalement pour ce qui est de l'enseignement/apprentissage du français. Jusqu'à ce jour, le français est une discipline à deux statuts. Tout d'abord le français dans le sous-système francophone occupe le statut de discipline scolaire. Par la suite, le français occupe le statut de langue d'enseignement.

Dans le sous-système francophone en général, le français est utilisé comme langue première (MINESEC, 2014a). L'enseignement/apprentissage du français comme langue première ne fonctionne mieux que dans les grandes métropoles comme Yaoundé et Douala pour le cas du Cameroun. Le français dans les petites villes, considérant l'ancrage dans les langues locales rencontre beaucoup de difficultés à se mouvoir comme langue de communication, encore moins comme discipline scolaire (Maurer, 1995 ; 2017). L'exemple des régions septentrionales est pris où le fufuldé s'impose comme langue véhiculaire principale et le français est relégué au second rang (Métangmo-tatou et Tourneux, 2010 ; Métangmo-Tatou, 2001).

5.4. Perspectives de l'étude

Après avoir relevé dans ce travail les leçons à retenir, sous la forme d'implication, Il convient dès à présent de mettre en lumière les perspectives de l'étude. Ces perspectives seront présentées sous les angles théoriques et méthodologiques.

5.4.1. Perspectives sur le plan théorique

Sur le plan théorique, notre étude s'est appuyée sur quatre théories notamment la théorie de l'origine sociale explique la performance scolaire des élèves par l'ensemble des bagages culturels qu'ils ont accumulés au cours de leur évolution dans leurs groupes sociaux de référence et qui ont un impact sur leurs résultats scolaires. L'étude s'est aussi appuyée sur la théorie de l'effet-maitre qui met l'accent sur la formation et la compétence de l'enseignant. Bressoux (2006) fait une classification des enseignants en deux catégories. Les enseignants

efficaces et peu efficaces. La théorie systémique, Selon Donnadiou et Karsky (2002) envisagent la systémique, comme expression de la pensée complexe, qui se veut un guide qui permettrait aux chercheurs et aux décideurs de s'orienter dans le monde d'aujourd'hui de plus en plus complexe. D'après ces auteurs, toute personne en position de responsabilité (décideurs, politiciens, dirigeants d'entreprises) doit comprendre que les phénomènes sociaux sont non seulement complexes mais, qu'il faut une approche complexe pour les appréhender. La théorie de l'appropriation Selon le modèle théorique de L'appropriation développé par Penneman et al. (2016).

Si donc, cette étude met un accent sur l'APC et surtout sur le rôle de l'apprenant comme acteur et celui de l'enseignant comme guide, l'étude nous oblige pour ce qui est des perspectives théoriques de mettre l'accent sur la théorie du constructivisme. La théorie du constructiviste telle que mise en exergue par Piaget (1964) soutient l'idée que : l'élève construit ses connaissances par une activité réflexive sur ce qu'il sait déjà, ces connaissances sont issues parfois de ses nombreux contacts avec le monde. En d'autres termes, la construction des connaissances ici se fait à partir des expériences et du vécu de l'élève hors du champ éducatif (école). Il adapte alors ces connaissances aux exigences de la situation à laquelle il est confronté et aux manifestations qu'il décode lui-même sur l'objet à apprendre. Cela veut dire que l'élève, lorsqu'une situation lui est présentée convoque ses propres connaissances avant d'aller puiser dans les connaissances acquises à l'école. C'est d'ailleurs pour cette raison que certains élèves ont des difficultés de restitution mot-à-mot.

Cette activité est réflexive puisqu'elle forme une boucle autour des connaissances du sujet, elle est également dialectique en ce sens qu'elle met en interaction les connaissances anciennes de l'élève acquises de ses échanges et de ses activités sociales avec le nouvel objet à apprendre. D'une manière simple, la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive d'objets extérieurs, mais constitue plutôt le fruit de l'activité du sujet (Piaget, 1964). À côté de la théorie du constructivisme, l'étude aurait également pu intégrer la théorie du capital humain.

5.4.2. Perspectives sur le plan méthodologique

Pour ce qui est de la méthodologie, notre étude est une étude essentiellement qualitative. Or l'on sait que les études qualitatives ont une limite en ce sens qu'elle s'intéresse à un échantillon très réduit ne facilitant pas en ce sens une généralisation des résultats de la recherche. Pour des recherches futures, la méthodologie va s'étaler sur une recherche

documentaire mais aussi sur des enquêtes à l'aide des questionnaires. L'utilisation des questionnaires dans une étude présente l'avantage de s'intéresser à un échantillon bien plus grand et le questionnaire facilite la généralisation des résultats. Avec le questionnaire, l'étude s'appuie sur une stratégie d'échantillonnage qui est très représentative. Par ailleurs, au-delà du questionnaire l'on pourrait s'orienter vers des observations participantes et même des études quasi expérimentales.

5.5. Difficultés et suggestions

5.5.1. Difficultés

Nous avons rencontré les difficultés suivantes :

- Le déplacement, cette étude aurait pu être menée pas seulement auprès des enseignants des écoles primaires publiques d'Atok mais aussi dans les autres bassins de cet arrondissement car l'arrondissement comporte 4 bassins pédagogiques. Malheureusement, les routes enclavées sont un obstacle pour notre déplacement.
- Les finances, les difficultés rencontrées étaient d'ordre financières et temporelles car le champ spatial de cette étude aurait pu être dans toute la région de l'Est voir même l'étendue du territoire. Mais fautes de moyens financiers et du temps imparti pour notre formation, nous ne l'avons pas fait.
- L'enregistrement des réponses lors des entretiens, cette étude a été menée dans une zone non électrifiée ce qui fait que plusieurs fois lors des interviews le téléphone portable s'éteignait et je me servais beaucoup plus des blocs notes.
- l'analyse des données, l'autre difficulté majeure est celle du traitement et de l'analyse des données recueillies, car certaines données auront dues nécessiter l'utilisation du logiciel NVIVO dont l'accessibilité n'a pas été possible, ce qui nous a contraint à un traitement manuel.
- L'administration : Pour mesurer les performances réelles des apprenants, pendant l'approche par objectif a été très difficile voire même impossible car l'animateur pédagogique numéro 1 qui a été nommée il n'y a que trois ans nous a fait comprendre que son prédécesseur n'a pas laissé d'archives.

5.5.2. Suggestions

Au regard des résultats de notre étude, nous formulons des suggestions à l'endroit de certains acteurs du système éducatif que sont : le gouvernement, les parents, les enseignants, les chercheurs.

À l'état

Nous les suggérons :

- Investir dans la formation continue des enseignants pour renforcer leurs compétences pédagogiques et didactiques.
- Mettre en place des programmes de développement professionnel spécifique pour soutenir des enseignants dans l'exploitation efficace des curricula
- Etablir des normes et des critères clairs pour l'évaluation des compétences professionnelles des enseignants en mettant l'accent sur la qualité de l'enseignement apprentissage.
- Favoriser la collaboration entre les établissements scolaires et les instituts de formation des enseignants pour assurer une continuité dans l'amélioration des compétences professionnelles
- Nous proposons un programme d'amélioration des apprentissages. Pour inverser la tendance baissière ce programme consistera à renforcer les équipes du niveau II. Celle-ci fonctionneront de manière alternative de façon à ce que l'une est aux sessions de formation ; l'autre soit dans la salle de classe et vice versa

Aux parents :

- Encourager la participation active des parents dans la vie scolaire de leurs enfants.
- Soutenir les enseignants en reconnaissant leurs compétences et en leur impliquant dans la prise de décision concernant l'exploitation des curricula
- Etablir une communication ouverte avec les enseignants pour comprendre les objectifs et les attentes du curriculum afin de mieux soutenir l'apprentissage de leurs enfants à la maison.

Aux enseignants :

- Participer régulièrement à des programmes de développement professionnel pour améliorer leurs compétences et leurs connaissances des curricula

- Collaborer avec d'autres enseignants pour partager les bonnes pratiques et les ressources pédagogiques liées au curriculum.
 - Adopter des méthodes d'enseignement variées et différenciées pour répondre aux besoins individuels des élèves.
- Utiliser des outils technologiques et pédagogiques innovantes pour enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves.

Aux chercheurs

- les futurs chercheurs pourront s'inspirer de notre étude pour étendre la recherche à une population plus large car le nombre de participants pour celle-ci est restreint, ce qui ne permet pas la généralisation des résultats.

CONCLUSION

En définitive, l'objectif poursuivi tout au long de ce travail est celui de déterminer comment les acquis d'apprentissage peuvent améliorer les performances des élèves du CE1 en français des élèves des écoles primaires publiques d'Atok à L'Est Cameroun. En effet, l'étude part du constat selon lequel les performances des élèves de cet arrondissement en français sont bas malgré les efforts déployés par le gouvernement, surtout en ce qui concerne la mise en œuvre des nouveaux curricula en 2018. Pour renchérir cette observation, les rapports PASEC (2019) montre que seulement 30,2 % des élèves du primaire au Cameroun ont des compétences en lecture. Ce qui rend difficile le point d'atteinte des objectifs des politiques éducatives au Cameroun. Si on s'en tient à l'exploitation des curricula et à la loi d'orientation de l'éducation d'avril 2018, nous verrons que le français est une discipline instrumentale (elle permet d'enseigner les autres matières) mais alors, en quoi son enseignement impacte-t-il sur les performances des apprenants du CE1 ? La réponse à cette question de recherche s'est appuyée sur les modèles théoriques des performances des élèves des français Bourdieu et Passeron (1970), l'approche systémique de Bériot (1992 ;2006), la théorie de l'appropriation de Penneman(2016), et la théorie de matérialité de Davies et Gannon(2009).

Pour explorer cette étude, nous avons adopté un devis d'étude qualitatif s'adressant à un échantillon de 5 personnes que nous avons obtenu par choix raisonné. Pour ce faire les entretiens individuels de type semi-directif ont permis de recueillir des informations. Les données collectées auprès des sujets et traités par l'analyse de contenu se situant dans le cadre d'une recherche a laissé apparaître que le dispositif de mesure et d'évaluation des acquis d'apprentissage, les facteurs sociaux économiques et culturels, les stratégies d'enseignement ont une influence sur les performances des élèves du CE1 en français. Les témoignages des participants ont révélé que les parents s'impliquent très peu dans le suivi scolaire de leurs enfants, les méthodes pédagogiques varient d'un enseignant à un autre. Une enseignante interrogée déclare : « les poèmes et les sketches font partie des activités pour lesquelles on

profite pour inculquer des connaissances aux élèves. Ces derniers participent et ils s'en sortent très bien parce que ce sont des activités plus ou moins orales ». Une autre enseignante disait aussi que : « j'ai la méthodologie pour enseigner, ils écoutent et répondent aux questions ». À l'issue de ces résultats, nous avons envisagé des perspectives théoriques professionnelles et pédagogiques ; ensuite des propositions ont été formulé à l'endroit de l'État, des enseignants, des parents et des futurs chercheurs. Ce travail a ainsi mis la lumière sur les facteurs qui influencent les acquis d'apprentissage des élèves des écoles primaires publiques d'Atok à L'Est Cameroun en français. D'après ces résultats nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les acquis d'apprentissage déterminent les performances des élèves de la classe de CE1 en français, des écoles primaires publiques d'Atok à l'Est Cameroun.

Sur le plan pédagogique cette étude permet d'améliorer les performances des élèves en français ; elle oriente aussi l'enseignant sur les différentes techniques et méthodes d'enseignement. Les résultats de cette étude pourront ainsi contribuer efficacement à l'amélioration de la qualité de l'éducation dans notre pays et surtout à l'implication de tous les acteurs dans la recherche et la mise en œuvre effective des solutions les plus appropriés au problème de l'éducation dans nos communautés.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adèle Faber et Elaine Mazlish. (1980). « *How to talk so kids will listen and Listen so kids will talk* »
- Ait Amar Meziane, O. (2014). « *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétences* ». *Synergies Chine*, 9, 143-153.
- Alfie Kohn. (2005). « *Unconditional parenting moving from Rewards and punishment to love and reason* ».
- Antoine de la Garanderie. (1973). « *Pédagogie des moyens d'apprendre* ».
- Arrêté N°263/14/MINESEC/IGE du 14 août 2014. « *portant définition des programmes d'études des classes de 6^e/5^e et Form I/Form II* ».
- Boutin,G.(2004). « *L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, Connexions* ». 81, 25-41.
- Bissonnette, S. ; Castonguay, M. ; Gauthier, C. & et Richard, M. (2013). « *Enseignement explicite et réussite des élèves* ». La gestion des apprentissages. Montréal : E.R.P.I. PP. 86-110.
- Bru, M. (2001). « *Etudier les pratiques enseignantes: les raisons d'un choix* ».
- Beriot, D. (1992). « *Du microscope au microscope, L'approche systémique du changement dans l'entreprise (Dir) Collection communication et complexité* ». Paris, ESF.
- Beriot D. (2006). « *Manager par l'approche systémique, S'approprier de nouveaux savoir-faire pour agir dans la complexité* », Paris, Eyrolles-Editions d'Organisation.
- Beriot D. (2018). « *Guide systémique du manager d'équipe, 40 situations managériales du quotidien* », Paris, Eyrolles-Editions d'Organisation.
- Bertalanffy, L. (1973). « *Théorie générale des systèmes* ». Paris Dunod.
- Cuq, J-P., Gruca,I. (2005). « *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* ». Paris : PUG. 5.
- Diana Baumrind. (1966). « *Effects of Authoritative parental control on child behavior* »
- Document de Stratégies du Secteur de l'Éducation et de la Formation au Cameroun. (2013).

- Décret Missions, Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 5,10, 2407-1997.
- Delorme, C. (2005). « *L'approche par les compétences dans la construction des curricula* ».Paris : CEPEC.
- Delorme, C. (2008). « *L'Approche Par les Compétences: entre les promesses de déclarations et les réalités du terrain: Reconnaissance ou négation de la complexité* ».Paris CEPEC
- . -De la mesure à l'évaluation collaborative en éducation de Lucie Mottier Lopez (2013/2024)
- -Daouaga Samari., G.(2018). « *L'approche par les compétences en classe de Français au Cameroun: analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré* ». Revue -72-8/53.
- Diedra Andenas, Kassandre, Lapin. (2013). « *Échec scolaire et difficultés scolaires : la pédagogie différenciée, une réponse ?* éducation.
- Dilan William. (1990) . « *L'évaluation formative* ».
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2013). « *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation des options politiques au pilotage* ».
- Demeuse, M. (2013). « *élaborer un curriculum de formation et en assurer la qualité, Florence Parent & Jean Jouquan , Penser la formation des professionnels de la santé, Une perspective intégrative, De Boeck* », pp.315-330, 2013, Pédagogies en développement.
- Dépover, C. & Noël, B. (2005). « *Le curriculum et ses logiques : Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives* ».
- Dépover, C. (2006). « *Conception et pilotage des réformes du curriculum, In UNESCO Division des politiques et stratégies éducatives* », consulté le 03 octobre 2015, <http://unesdoc.org>.
- Deslauriers, J.-P. (1991). « *Recherche qualitative, Guide pratique, Montréal : Chenelière/McGraw-Hill* ».
- Eric Hanushek. (1995). Dans “ *The effects of schooling on economic growth*”
- Foaleng, M. (2014). « *Reforme éducative et formation des enseignants au Cameroun* ».
- Gerard, F.M.(2006). L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie. In « *:Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* ». Rabat :

UNESCO-ONPS. 10.21-33.

-Germain, S. (2018). Chapitre 2, « *Comprendre l'approche systémique en éducation, dans S Germain, Le management des établissements scolaires* » : Écoles-Collèges-Lycées (pp.51-78), Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

-Goigoux R. (2007). « *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants* », Éducation et didactique, vol. 1, n°3, p. 47-69.

-James Heckman.(2006). In “*the economics of human development*”.

-James Heckman.(2002). In “*the Life cycle benefits of investing in children*”.

- Joan E. Grusec et Erica Redler. (1996). « *Socialisation processus and The development of children's self-regulation* »

-John Hattie.(2009). dans « *Visible learning* ».

-James Heckman.(2006). dans « *The economics of human development* ».

-John Dewey.(1938). dans « *Experience and education* ».

-Ketele, J. M. (2000). « *L'évaluation des acquis scolaires: Quoi? Pourquoi? Pour quoi? Revue tunisienne des Sciences de l'Education* ». 67-83.

-Ketele, J. M., Cros, F., Dembélé, M., Develay, M., Lenoir, Y., Murayi, A., et al.

(2009). « *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par l'approche par compétences en Afrique. CIEP (Centre International d'études pédagogiques)* ». Borbalan. *Eduquer et former*. Paris: Éditions sciences.

-Khadraoui. E., Assia. L, Messaour.R. (2019). “*L'Approche Par les Compétences en classe de FLE: Caractéristiques, objectifs et application*.”<https://www.researchgate.net/publication/33880986>

-Les dossiers des sciences de l'éducation. (2008). « *Analyse de situations didactiques : perspectives comparatistes* ». Mirail: P.U.M.

-La loi n °98/004 du 14 Avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun

-Larousse. (2009). « *Le petit Larousse* : Larousse ».

-Legendre, R. (2005). « *Dictionnaire actuel de l'éducation* » (3^e éd.), Montréal, QC : Guérin.

- L'Hostie M. et Boucher, L-P .(1997). « *Le développement professionnel continu en*

éducation : Nouvelles pratiques », Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

-Legendre, R. (1993). « *Dictionnaire actuel de l'éducation* », Montréal, Guérin, Paris, ESKA.

-Mahamat A. (2019). « *La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousseri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun)*. In: *Spiral-E. Revue de recherches en éducation, supplément électronique* » au 47, 35-42.

-MINEDUB .(2018). « *Curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais niveau 3 : cycles des approfondissements (CE1-CE2)* ».

-Martineau, Stéphane et Presseau, Annie. (2007). « *Le nouveau curriculum a-t-il changé les pratiques d'enseignement ?* », consulté le 17 mai 2021 de <http://www.insertion.qc.ca/spip.php?article> 152.

- Nancy Eisenberg .(1989). « *Empathy-Related Responding in children* »

-Perrenoud, Ph. (2003). « *Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales* », In *Résonances* n°6, pp.18-20, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/>

-Perrenoud, Ph. (2003). « *Peut-on réformer le système scolaire ? Colloque du GIRSEF, Université de Louvain-la-Neuve* », 28 novembre 2003, <http://www.unige.ch/fapse/>

-Perrenoud, Ph. (2004). « *Six façons éprouvées de faire échouer une réforme scolaire* ».

- Philippe Merieu. (2015). « *L'école contre la guerre civile* ».

-Rapport de recherche : Potvin P., et Paradis, L. (1994). « *Facteurs de réussite dès le début du primaire* », rapport d'étape 1 présenté à la direction de recherche du Ministère de l'éducation du Québec. Université à trois rivières.

-Schooling, cognitive skills and economic development (2007).

-Tardif, J. (1999). « *Le transfert des apprentissages* ». Montréal : Éditions logiques. P.193.

-Taba, H. (1962). “ *Curriculum development : Theory and practice*”. New York : Hartcourt, Brace and World.

-Tardif, M. & Gautier, C. (2012). L'enseignant comme « acteur » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? dans : « *L. Paguay éd., Former des enseignants professionnels : quelles stratégies ? quelles compétences ?* » (pp. 239-270), Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur doi : 10.3917/dbu.paqua.2012.01.0239.

- Tardif, J. (1992). « *Pour un enseignement stratégique* ». L'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Édition logique. PP.10-80
- Travail des élèves et performances scolaires, Denis Meuret, Claire Bonnard, dans « *Revue d'économie politique* ».
- UNESCO 2014, Enseigner et apprendre Paris : UNESCO Wang M.C Haertel, GD : Walbert, H.J : « *qu'est ce qui aide l'élève à apprendre ?* », Vie pédagogique, n°90 p. 45-49
- UNESCO-BIE. (2016). « *Qu'est-ce qui fait un curriculum de qualité* ».
- UNESCO. (1990). « *Déclaration Mondiale su l'Éducation Pour Tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux* », présentée à la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, Jomtien, Thaïlande.
- UNESCO. (1994). « *Déclaration de Salamanque et Cadre d'action pour l'Éducation et les besoins spéciaux* », présentée à la Conférence Mondiale sur l'Éducation Et les Besoins Éducatifs Spéciaux : Accès et Qualité, Salamanque, Espagne.
- UNESCO. (2000).” *Forum Mondial sur l'Éducation*”. Cadre d'action, Dakar, Sénégal.
- Visible Learning : A synthesis of over 800 Meta-analyses relating to achievement/ (2009).
- John Hattie.(2012). “*Visible learning for teachers: Maximizing impact*”.

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA ET
EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N° 028 /24/UYI/FSE/VDSSE

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **KENNE NGOYEM Adèle Caroline**, Matricule **22V3840** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : *CURRICULA ET EVALUATION*, Spécialité : *DEVELOPPEUR ET EVALUATEUR DES CURRICULA*.

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr. NDJONMBOG Joseph Roger**. Son sujet est intitulé : « *Exploitation du curriculum du cycle primaire et performance des élèves du niveau II des écoles primaires d'Akok-Est Cameroun* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le 3.0. JAN 2024

Pour le Doyen



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE CURRICULA
ET EVALUATION



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF CURRICULUM
AND EVALUATION

Le Doyen

The Dean

N° 027 /24/UYI/FSE/CD

AUTORISATION DE STAGE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiante **KENNE NGOYEM Adèle Caroline**, Matricule **22V3840** est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education, Département : **CURRICULA ET EVALUATION**, Spécialité : **DEVELOPPEUR ET EVALUATEUR DES CURRICULA**.

L'intéressée doit effectuer son stage en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du **Dr. NDJONMBOG Joseph Roger**. Son sujet est intitulé : « *Exploitation du curriculum du cycle primaire et performance des élèves du niveau II des écoles primaires d'Akok-Est Cameroun* ».

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

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

Fait à Yaoundé, le 30 JAN 2024

Pour le Doyen



EXPLOITATION DES CURRICULA ET PERFORMANCES DES ELEVES DE LA CLASSE DE CE1 EN FRANÇAIS DES ÉCOLES PRIMAIRES PUBLIQUES D'ATOK A L'EST CAMEROUN

Guide d'entretien

Bonjour,

L'objectif de cet entretien est de recueillir des informations détaillées sur l'exploitation des curricula et les performances des élèves de la classe de CE1 en français de l'EPP d'Atok Est Cameroun. L'objet de notre travail est de questionner les acquis d'apprentissage des élèves en français et qui rendent compte des performances de ces derniers en situation de classe.

En participant à cet entretien, vous consentez à partager volontairement vos expériences, opinions et perspectives. Vos réponses seront traitées de manière confidentielle et anonyme, et ne seront utilisées que dans le cadre de ce travail de recherche.

Êtes-vous d'accord pour poursuivre ?

Thème 1 : Les acquis d'apprentissage scolaire.

Sous thème 1 : Le dispositif de mesure et d'évaluation des acquis d'apprentissage des élèves.

Item 1 : Les résultats internes des apprenants.

Item 2 : Le niveau de maîtrise des compétences des élèves.

Item 3 : le taux de réussite en français.

Sous thèmes 2 : Les facteurs explicatif des résultats scolaire des apprenants

Item 1 : Le niveau sociaux économique et culturel des élèves.

Item 2 : La qualité de l'enseignement.

Item 3 : La motivation et l'engagement des apprenants.

Sous thèmes 3 : Les stratégies adoptées pour inverser la tendance baissière des acquis d'apprentissage des élèves du niveau 2 en français.

Item1 : Les résultats aux évaluation.

Item 2 : Les écart de performance (entre les différents groupes d'élèves).

Item 3 : Les ressources pédagogiques et technologiques appropriées.

Thème 2 : Les performances des élèves.

Sous thème 1 : Les notes des élèves en français.

Sous thème 2 : le pourcentage de réussite.

Avant de conclure, y a-t-il quelque chose d'autre que vous aimeriez partager ?

Je tiens à vous remercier sincèrement pour votre temps et vos précieuses contributions à cette étude. Merci encore et passez une excellente journée !

COPIES CORRIGÉES DE QUELQUES ÉLÈVES ET BULLETINS

Orthographe
 Complète avec a/d
 Le match a commencé à midi.
 Complète avec ce/se
 Ce joueur se démarque dans
 l'école.

Tuesday 7 May 2024

English language
 Match the following number
 to figure with those in words

6 - 4 | 12
 6 - 4 | 15
 2 - 2 | 3

10/30

Jeudi 26 octobre 2023
Mathématiques

E: 22 | 28 1) Écris en lettres les nombres
 suivants
 SE: 3 | 4
 D: 5 | 8

1) 19 = dix-neuf ✓
 2) 45 = quarante-cinq ✓
 3) 12 = douze ✓
 4) 90 = quarante-vingt-dix ✗
 5) 88 = quarante-vingt-huit ✗

2) Décompose les nombres
 suivants:
 a) 87 = 80 + 7 ✓
 b) 45 = 40 + 5 ✓

Mardi 7 Mai 2024

05/72 Lecture

E 6/16 Pour mes six ans mon oncle

SE 2/3 m'a offert un jeu de cartes. Au

(13/30) début j'ai eu peur que ce soit compli-

qué. Mon papa a pris le temps de bien lire

la règle du jeu et de m'expliquer

j'ai joué une première partie avec

ma petite sœur

Enfin, nous avons joué plusieurs

parties ça c'est un jeu amusant.

Mardi 8 Mai 2024

Nombres

1) Écris en lettres

O 5/8

E 1/28

SE 3/4

(19/40)

a) 16 735 = seize - mille - sept - cent
vingt - cinq

b) 8 940 = huit - cent - quatre - vingt
seize

c) 5

4 quarante

d) 7

5 cinq

2) Décompose

a) $8743 = 8000 + 700 + 40 + 3$ ✓

b) $23127 = 20000 + 3000 + 100 + 2$

Education artistique Dessine un objet en rapport avec les feux

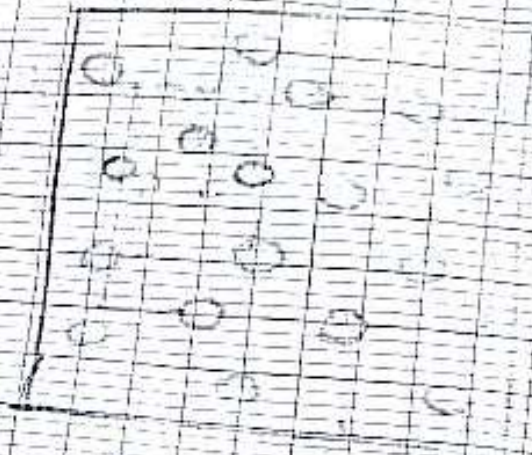
D 1/2

E 3/4

P 9/12

SE 1/2

14/20



les ~~bits~~ / bits

Mardi, 24 Mai 2024

D 2/3 évaluation

E 8/8 valeurs sociales

P 4/5 entoure les noms des
personnalités du Cameroun

SE 2/3 Ali - (Charles Tchangara) - BALA
(Kjoya)

16/20

2) souligne les astres parmi
les mots suivants

La lune - le cercle - les étoiles
le carré - le soleil

s'appelle les liens ^{musculaires} ~~incomplets~~
c) - le saut est un sport individuel ^{véritable} ~~indivisible~~ ✓

Mercrèdi 22 Mai 2024

Sciences et technologie

D 4/6

Science de la vie

E 7/7

Relie chaque mot à sa définition

P 15/20

SE 6/7

(30/40)

flexion

extension

quand le muscle s'allonge
quand le muscle se raccourcit

2- Sciences agro pastorale

EPS

D 1/2 coche les sports de combat

E 1/2 coche la base ✓

P 8/12 la gymnastique

SE 3/4 coche la lutte ✓

(15/20)

2) Réponds par vrai ou faux

a) le terrain de football est carré ^{véritable} ~~rectangulaire~~

b) un match de football dure 90 minutes ^{véritable} ~~120~~

c) le Randonball se joue avec les pieds ^{véritable} ~~les mains~~

d) L'équipe nationale du Cameroun

a) un enfant mûr se contente
 de l'esprit d'initiative ^{22/ai} et celui
 qui commence quelque chose ^{22/ai}
 premier.
 Le jeu favorise la réflexion ^{22/ai}
 chez
 l'enfant.
 d) Lors du jeu, le jeu ^{22/ai} seulement
 avec les enfants de même âge.

D 3/4 Tic
 E 9/10 souligne les dangers causés par
 P 10/20
 SE 5/6 (27/140)

Mardi 3 octobre 2023
 évaluation sciences

1) Relie chaque os à sa partie du
 corps

os plat → les jambes
 os creux → la tête
 os long → les os des bras

2) Souligne les accidents du
 squelette
 la fracture - la luxation - l'entorse

P 10/20
 E 7/7
 D 4/6
 SE 5/7
(26/40)

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix Travail Patrie

MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE
DELEGATION REGIONALE DE
DELEGATION DEPARTEMENTALE
DU
INSPECTION PRIMAIRE
D'ARRONDISSEMENT
DE L'EDUCATION DE BASE

REPUBLIQUE OF CAMEROON
Peace Work Fatherland
MINISTRY OF BASIC EDUCATION
REGIONAL DE
DIVISIONAL DELEGATION OF
SUB DIVISIONAL INSPECTION OF

PHOTO

EPPA

CARNET SCOLAIRE DE L'ECOLE PRIMAIRE

CONFORME AU CURRICULUM 2018 DU MINEDUB
Evaluation des apprentissages
ECOLE: EPP MBAMA CARREFOUR
NOM DU CHEF DE L'ETABLISSEMENT: ZANGUE LAZARE
NOM DE L'ENSEIGNANT: M^{me} NKDULOU PATRICIA
NOM (S) ET PRENOM (S) DE L'ELEVE: _____
ETABLISSEMENT: _____
CLASSE: CE2
DATE ET LIEU DE NAISSANCE: _____
ETAT DE SANTE: _____

Niveau II : COURS _____ ECOLE _____

Nom de l'élève _____

COMPETENCE 1 : COMMUNIQUER EN FRANÇAIS ET ANGLAIS ET PRATIQUER UNE LANGUE NATIONALE (80 points)															
COMPETENCES	TRIMESTRE	PREMIER						DEUXIEME						TROISIEME	
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6		UA7	Total
		Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote		
1A Communication en Français (30 points)	Evaluation														
	1. Oral 12 pts	8		6				8		9		8			6
	2. Ecrite 15 pts	10		2		8		2		2		8		3	
	(30 points totaux)	18		8		16		11		10		16		9	
TOTAL		RANG													
COTE															

COMPÉTENCES	TERM	FIRST						SECOND						THIRD					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6		UA7		UA8			
		Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote		
1B Communication in English (30 marks)	EVAL TYPES																		
	1 Oral 12 pts	10		5				5		15		6				4			
	2 Written 15 pts	8		3				13		6		15				4			
	(3 marks for activities)	9		2				2		2		2				2			
		10		10				18		18		32				18			
TOTAL		RANG																	
COTE																			

COMPETENCES	TRIMESTRE	PREMIER						DEUXIEME						TROISIEME					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6		UA7		UA8			
		Notes		Cote		Notes		Cote		Notes		Cote		Notes		Cote			
		Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote		
1C Pratiquer une langue nationale (20 points)	Evaluation																		
	1. Oral 10 pts	9		9				8		8		9				10			
	2. Ecrite 6 pts	3		3				2		3		2				1			
	(20 points totaux)	12		12				11		11		11				11			
	TOTAL	RANG																	
COTE																			

COMPÉTENCE 2 : Utiliser les notions de base en mathématiques, sciences et technologies (80 points)																	
COMPÉTENCES	TRIMESTRE	PREMIER				DEUXIEME				TROISIEME							
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6		UA7		UA8	
		Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
2A Utiliser les notions de base en mathématiques (40 points)	Evaluation																
	1: Orale 8pts	5		4		5		5		5							5
	2: Ecrite 28 pts	12		19		24		26		20							11
	(40 points totaux)	3		7		3		3		3							3
		30		16													19
TOTAL		RANG															
COTE																	

COMPÉTENCE 5 : Utiliser les concepts de base et les outils de technologie de l'information et de la communication (40 points)													
COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6	
5A Utiliser les concepts de base des TIC (40 points) (Note pour le travail dirigé)	Evaluation	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
	1 : Orale 4 pts	2		2				2		3		3	
	2 : Ecrite 10 pts	3		3				3		8		8	
	3 : Pratique 20 pts	10		10				10		10		10	
	TOTAL	4		4				5		3		5	
RANG		NA		NA				NA		NA		NA	
COTE		NA		NA				NA		NA		NA	

COMPÉTENCE 6 : Pratiquer les activités physiques, sportives et artistiques (40 points)													
COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6	
6A1 Pratiquer les activités physiques sportives pour les apprentissages (20 points) (Note pour le travail dirigé)	Evaluation	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
	1 : Orale 2 pts												
	2 : Ecrite 2 pts												
	3 : Pratique 12 pts												
	TOTAL												
RANG													
COTE													

COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6	
6A2 Pratiquer les activités sportives pour les apprentissages (20 points) (Note pour le travail dirigé)	Evaluation	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
	1 : Orale 3 pts												
	2 : Ecrite 15 pts												
	3 : Pratique 12 pts												
	TOTAL												
RANG													
COTE													

COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6	
6B Pratiquer les activités artistiques (20 points) (Note pour le travail dirigé)	Evaluation	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
	1 : Orale 2 pts	2		2				1		1		2	
	2 : Ecrite 4 pts	1		1				1		2		2	
	3 : Pratique 12 pts	6		6				5		3		6	
	TOTAL	10		10				7		6		10	
RANG		NA		NA				NA		NA		NA	
COTE		NA		NA				NA		NA		NA	

COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6	
2B Utiliser les notions de base en TIC (40 points) (Note pour le travail dirigé)	Evaluation	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
	1 : Orale 5 pts	4		3				4		4		4	
	2 : Ecrite 2 pts	2		2				4		7		4	
	3 : Pratique 20 pts	10		10				10		13		13	
	TOTAL	16		15				18		24		21	
RANG		NA		NA				NA		NA		NA	
COTE		NA		NA				NA		NA		NA	

COMPÉTENCE 3 : Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes (40 points)													
COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6	
3A Pratiquer les valeurs sociales (20 points) (Note pour le travail dirigé)	Evaluation	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
	1 : Orale 3 pts	2		2				2		1		1	
	2 : Ecrite 8 pts	4		5				6		4		5	
	3 : Pratique 5 pts	4		4				3		3		3	
	TOTAL	10		11				11		8		9	
RANG		NA		NA				NA		NA		NA	
COTE		NA		NA				NA		NA		NA	

COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6	
3B Pratiquer les valeurs citoyennes (20 points) (Note pour le travail dirigé)	Evaluation	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
	1 : Orale 3 pts	2		2				2		1		1	
	2 : Ecrite 9 pts	6		6				6		5		5	
	3 : Pratique 5 pts	4		4				3		3		3	
	TOTAL	12		12				11		9		9	
RANG		NA		NA				NA		NA		NA	
COTE		NA		NA				NA		NA		NA	

COMPÉTENCE 4 : Démontrer l'autonomie, l'esprit de créativité et d'entrepreneuriat (20 points)													
COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME					
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6	
4A Démontrer l'autonomie, l'esprit de créativité et d'entrepreneuriat (20 points) (Note pour le travail dirigé)	Evaluation	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
	1 : Orale 5 pts	4		4				4		4		3	
	2 : Ecrite 2 pts	1		1				1		1		1	
	3 : Pratique 13 pts	10		10				10		10		10	
	TOTAL	15		15				15		15		14	
RANG		NA		NA				NA		NA		NA	
COTE		NA		NA				NA		NA		NA	

UA = Unité d'apprentissage

COMPETENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME						TROISIEME	
		Evaluation		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6		UA7	
		Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote
2B Utiliser les notions de base en Sciences et Technologies (40 points)	1- Orale 3pts 2- Ecrite 2pts 3- Pratique 20 pts	4		3				4		4		4		4	
		2		2				7		7		13		18	
		10		10				16		17		18		18	
		5		5				12		13		5		16	
TOTAL	(20 points maximum)	22		23				24		28		30		36	
RANG		1		1				1		1		1		1	
COTE		A		A				A		A		A		A	

COMPÉTENCE 3 : Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes (40 points)																
COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME						TROISIEME		
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6		UA7		
		Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	
3A Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes (40 points)	1 : Orale 3pts	2		2												
	2 : Ecrite 8 pts	5		5				2		1		1				
	3 : Pratique 5 pts	4		4				5		4		3				
	TOTAL	11		10				11		8		6				
	RANG	1		1				1		1		1				
	COTE	A		A				A		A		A				

COMPETENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME						TROISIEME				
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6		UA7		UA8		
		Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	
3B Pratiquer les valeurs citoyennes (20 points)	1: Orale 3pts	2		2				2		1		1						
	2: Ecrite 9pts	6		6				6		5		5						
	3: Pratique 5pts	4		4				3		2		2						
	(Notes pour le savoir dire)	3		3				2		2		2						
TOTAL		15		15				12		11		8						
RANG		A		A				A		A		A						
COTE																		

COMPETENCE 4 : Démontrer l'...

COMPÉTENCE 4 : Démontrer l'autonomie, l'esprit de créativité et d'entrepreneuriat (20 points)																		
COMPÉTENCES	TRIMESTRE Unité d'apprentissage	PREMIER						DEUXIEME						TROISIEME				
		UA1		UA2		UA3		UA4		UA5		UA6		UA7		UA8		
		Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	Notes	Cote	
4A Démontrer l'autonomie, l'esprit d'initiative et d'entrepreneuriat (20 points)	1: Orale 5pts	4		4				4										
	2: Ecrite 2pts	1		1				1										
	3: Pratique 11pts	10		10				10										
	(2pts pour le travail de groupe)	2		2				2										
	TOTAL	17		16				16										
	RANG	A		A				A										

UA = Unité d'apprentissage

UA = Unité d'apprentissage

Compétence visée : Communiquer en français Centre d'intérêt : Les voyages Sous-centre d'intérêt : Les activités liées au voyage Discipline : Français Sous-discipline : Lecture Titre : Les préparatifs OPR : Image, texte, curriculum vitae page 131, livre de l'élève page 71 OPO : A partir de l'image et du texte de lecture, à la fin de la leçon, l'élève sera capable de : - lire couramment le texte en respectant la ponctuation et l'intonation.			
Étapes	OPR	activités d'enseignement	activités d'apprentissage
Révision	citer les animaux domestiques	- Fait citer les animaux domestiques	- cite : le chat, le chien
présentation, observation et exploitation de l'image	observer l'image et émettre les hypothèses	- présente le texte caché et invite l'élève à observer les illustrations - pose des questions sur ces images ?	- observe les illustrations - répond

Recherche des réponses	Relève les indices pour comprendre le texte	- Demande à observer le texte sans le lire - Pose des questions * Combien de paragraphes compose le texte? * Quel est le titre du texte?	- observe le texte - répond * à quel paragraphe * les préparatifs
Lecture silencieuse	prendre connaissance du texte	- Demande à l'élève de lire silencieusement le texte - Fait confronter les réponses écrites avec la lecture et retenir les meilleures hypothèses - Demande de donner les mots difficiles et de les expliquer	- lit le texte en silence - confronte - donne les mots difficiles et explique
Vérification des hypothèses et l'effectuation de la lecture	Corrige et vérifie la lecture silencieuse	- Fait relire et expliquer les mots difficiles - Fait dire de quoi parle le texte	- relit et explique - dit : des préparatifs du voyage

Discussion	Répondre aux questions	3 ^e séance - pose les questions de quoi parle le texte?	- répond
Lecture silencieuse	Reprendre contact du texte	- Demande de lire le texte en silence	- lit silencieusement
Lecture à haute voix	lit le texte à haute voix	- Fait lire le texte à haute voix en corrigeant la ponctuation et la prononciation des mots	- lit le texte
Évaluation	lit le texte correctement en respectant la ponctuation et l'intonation	- Organise un jeu de lecture entre les différentes rangées de la classe - Demande de noter suivant les critères bien définis : respect de la ponctuation / 5, lecture courante / 5	- participe au jeu et au choix du meilleur lecteur

Evaluation	Lire des mots difficiles	- Demande de lire les mots difficiles au tableau	- Lit
Révision	Rappeler le titre du texte	2 ^e séance - Fait rappeler le titre du texte	- Rappelle
Lecture silencieuse	Prendre contact du texte	- Demande de lire silencieusement le texte	- Lit en silence le texte
Vérification de la compréhension	Comprendre le texte	- pose des questions pour vérifier la compréhension quels moyens de locomotion Emilie a-t-elle utilisés pour son voyage? - Comprendre le tableau signalé - il son arrivée ou son départ?	- Répond
Lecture réalisée (évaluation)	Lire à haute voix le texte	- Fait lire les élèves les uns après les autres - corrige la lecture	- Lit le texte

Quelques extraits du curriculum du niveau II



2.2 Rappel des compétences visées dans le cadre de ce curriculum

Les 6 compétences disciplinaires et les 5 compétences transversales retenues dans le Socle national des compétences sont :

Tableau n° 2: Compétences du socle national

COMPÉTENCES DISCIPLINAIRES	COMPÉTENCES TRANSVERSALES
- Communiquer dans les deux langues officielles (français et anglais) et pratiquer au moins une langue nationale; - Utiliser les notions de base en mathématiques, sciences et technologies; - Pratiquer les valeurs sociales et citoyennes (Moralité, bonne gouvernance et transparence budgétaire); - Démontrer l'autonomie, l'esprit d'initiative, de créativité et d'entrepreneuriat; - Utiliser les concepts de base et les outils des technologies de l'information et de la communication; - Pratiquer les activités physiques, sportives et artistiques.	- Compétences d'ordre intellectuel (acquiescer l'information, résoudre des problèmes, acquiescer la pensée logique, exercer son esprit critique, mettre en œuvre sa pensée créative); - Compétences d'ordre méthodologique (se donner des méthodes de travail efficaces, exploiter les TIC, apprendre à résoudre des problèmes, évaluer le degré d'apprentissage); - Compétences d'ordre personnel et interpersonnel (structurer son identité, coopérer, acquiescer des aptitudes pour son intégration socioculturelle et son épanouissement individuel); - Compétences d'ordre communicationnel (savoir s'exprimer à communiquer de façon appropriée); - Apprendre à apprendre tout au long de la vie.

ATTENTES DE FIN DE NIVEAU ET CRITÈRES D'ÉVALUATION

Tableau n° 3: attentes de fin de niveau en français, littérature et critères d'évaluation

ATTENTES DE FIN DE NIVEAU	CRITÈRES D'ÉVALUATION
S'exprimer oralement de manière fluide et correcte.	- maîtrise de la syntaxe; - maîtrise de la morphologie verbale; - maîtrise de la conjugaison des verbes; - maîtrise de la syntaxe; - cohésion de la production par rapport à la consigne; - maîtrise de l'orthographe; - respect des normes orthographiques; - respect de la collaboration (participation); - respect du temps de parole.
Produire différents types de textes en utilisant une écriture propre et lisible.	
Lire, apprécier et interpréter une œuvre littéraire.	

3.1.1 EXPRESSION ORALE

Compétence à faire développer: S'exprimer oralement, de manière fluide et correcte.

Stratégies d'enseignement et d'utilisation du matériel didactique:

Activités collectives

- Présenter des situations aux élèves sous forme d'un problème à résoudre;
- Interroger régulièrement tous les élèves pour qu'ils s'expriment oralement en se

servant du vocabulaire relatif aux centres d'intérêt.

- Solliciter davantage les apprenants ayant des difficultés d'expression;
- Utiliser le matériel audio-visuel pour les apprenants afin de rendre les leçons attractives (projections d'une situation de vie, écouter une information, faire des saynètes);
- Reformuler les questions mal comprises.

Activités individuelles: Mettre individuellement et régulièrement chaque élève en situation de s'exprimer. Mettre à l'épreuve les efforts de chacun tout en évitant de frustrer ceux des élèves qui rencontrent des difficultés d'expression. Ceux des élèves qui ont des problèmes d'expression devraient être accompagnés méthodiquement. Chaque effort et chaque réussite devraient être encouragés et valorisés.

Matériel didactique: Images, textes, matériel audio-visuel.

■ CHAPITRE 2: Éléments constitutifs du curriculum du niveau 2 (CE1-CE2)

2.1 RÉPARTITION HORAIRE

tenant compte des exigences psychopédagogiques en matière de temps alloué aux enseignements dans le cycle primaire, le répartition de
 quatorze heures pour le niveau 2 se présente de la manière suivante.

Tableau n° 1: répartition des quotas horaires pour les régimes à plein temps et à mi-temps

DISCIPLINES	MI-TEMPS		RÉGIMES	
	VOLUME ANNUEL	VOLUME HEBDOMADAIRE	PLEIN TEMPS VOLUME ANNUEL	PLEIN TEMPS VOLUME HEBDOMADAIRE
Mathématiques	92h	4h	115h	5h
Sciences et technologies	92h	4h	92h	4h
Sciences humaines et sociales	69h	3h	69h	3h
Français et littérature	92h	4h	115h	5h
English language	46h	2h	69h	3h
Langues et Cultures Nationales	46h	2h	46h	2h
Éducation artistique	23h	1h	23h	1h
Développement personnel	46h	2h	69h	3h
Éducation physique et sportive	46h	2h	46h	2h
TIC	46h	2h	46h	2h
Total horaires des enseignements	575 h	25h	690 h	30 h
Pauses	53h 20 min	1h40 min	144 h	4 h 30 min
Activités d'Intégration et d'évaluation	225 h	25h par semaine d'intégration	270 h	30h par semaine d'intégration
Total horaires des enseignements+ Pauses	853 h 20 min	26 h 40 min	1104 h	34 h 30 mn

CURRICULUM DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE FRANCOPHONE CAMEROUN
 NIVEAU 2: CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX (CE1 -

■ CHAPITRE 3: Contribution des différents enseignements au socle national des compétences

3.1 FRANÇAIS ET LITTÉRATURE

Le français, l'une des deux langues officielles du Cameroun est une discipline d'enseignement/apprentissage essentielle dans le sous-système francophone, qui permet à l'apprenant de penser et de communiquer aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Les compétences à développer en français sont indispensables pour la participation active de l'élève dans la vie de la société. Progressivement, l'élève du niveau 2 se familiarise avec la lecture et l'écriture. Il découvre jour après jour, les subtilités de la langue française. Pour parvenir à la maîtrise de cette langue d'apprentissage, il doit acquérir des techniques visant à l'aider à résoudre les problèmes résiduels d'écriture ou de lecture qui n'ont pas pu s'installer au cycle des initiations. Le développement des compétences de communication en français doit se faire dans un environnement lettré, riche et stimulant.

Le processus d'acquisition des connaissances en français se développe à travers les sous-disciplines suivantes: l'expression orale; la production d'écrits, la grammaire, le vocabulaire, la conjugaison, l'orthographe et la littérature. La littérature se définit comme un aspect particulier de la communication orale ou écrite, qui met en jeu une exploitation des ressources de la langue pour multiplier les effets sur le destinataire, qu'il soit lecteur ou auditeur. La littérature au niveau 2 vise à développer chez l'apprenant, le goût de la lecture tout en lui permettant d'accéder à la culture littéraire. Comme textes littéraires, nous pouvons citer: les contes, les romans de jeunesse ou culturels, les recueils de poèmes, les pièces de théâtre, les bandes dessinées, les légendes, les recueils de comptines...

Compétence Visée: Communiquer en français
 L'enseignement du français au niveau 2 vise à faire développer chez l'apprenant la compétence de penser et de communiquer en français. Cette communication se fait oralement et par écrit. Pour y parvenir l'élève doit construire l'ensemble des savoir-faire liés aux différentes sous-compétences de la discipline.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	iv
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES.....	v
RESUME	vi
ABSTRACT	vii
INTRODUCTION.....	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE	3
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE.....	4
I-CONTEXTE DE L'ÉTUDE	4
1.2. Constat et problème de recherche.....	10
1.2.a. Constat.....	10
1.2.b. Problème de recherche.....	10
1.3. Questions de recherche	12
1.3.1 Question de recherche principale.....	12
1-3-1-a. Question spécifique de recherche n°1	12
1.3.1.b. Question spécifique de recherche n°2	13
1-3-1-c. Question Spécifique de recherche n°3	13
1.4. Hypothèses de recherche.....	13
1.4.1. Hypothèse générale.....	13
1.4.1.a. Hypothèse de recherche spécifique	13
1.5. Objectif de l'étude	14
1.4.1 Objectif général	14
1.4.2 Objectifs spécifiques.....	14
1.5 Intérêts de l'étude	14
1-5-1 Sur le plan pédagogique	15
1-5-2 Sur le plan social	15
1.5.3 Sur le plan scientifique.....	15
1.5.4 Sur le plan curriculaire	16
1.6 Délimitation de l'étude	16
1.6.1 Délimitation thématique	16
1.6.2 Délimitation temporelle.....	16

1.6.3 Délimitation scientifique	17
1.6.4. Définition des concepts.....	17
CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTÉRATURE	23
2.1. Le dispositif de mesure et d'évaluation des acquis d'apprentissage.....	23
2.2 Les facteurs explicatifs des résultats scolaires des apprenants	31
2.2.1 L'attitude de l'élève	32
2.2.2. Niveau socio-économique et culturel des apprenants sur les résultats scolaires.....	35
2.2.3. Dispositif permettant de réduire les échecs scolaires	37
2.2.3.1. Identifier les élèves en difficultés.....	37
2.2.3.2. Offrir un environnement scolaire favorable à l'apprenant.....	37
2.2.3.3. Engagement des parents pour réduire les échecs scolaires	38
CHAPITRE 3: INSERTION THÉORIQUE DU SUJET	40
3.1 THÉORIES EXPLICATIVES DES PERFORMANCES SCOLAIRES	40
3.1.a. Théories de l'origine sociale des élèves	40
3.1.b. Théorie de « l'effet-maître »	43
3.1.c. La théorie de l'effet-classe.....	44
3.2. La théorie systémique.....	45
3.2.a. Fondements théoriques de la pensée systémique.....	46
3.2.b Approche systémique et réforme des curricula de l'éducation de base	48
3.2.c. Informations porteuses de sens comme déterminants de l'appropriation des ..	50
3.3. La théorie de l'appropriation	51
3.3.a. Les phases du processus d'appropriation d'un changement en éducation	51
3.3.b. Les facteurs influençant l'appropriation d'un changement en éducation	54
3.4 Théories de la matérialité	57
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	60
CHAPITRE 4 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE	61
4.1. Type de recherche.....	61
4.2. Présentation et justification du site de l'étude	62
4.2.1. Présentation du site de l'étude.....	62
4.2.3. Justification du choix du site de l'étude	62
4.2.4. Population de l'étude.....	63
4.2.5. Critère de sélection des participants à la recherche.....	63
4.3. Technique d'échantillonnage et échantillon.....	64
4.3.1. Technique d'échantillonnage.....	64

4.3.2 Échantillon	65
4.4. Instrument de collecte des données	65
4.4.1. Observation participante	66
4.4.2. Entretien	67
4.4.3. Justification des instruments de collecte des données	68
4.4.4. Justification du choix du type d'entretien	69
4.5. Instruments de collecte des données	70
4.6. Méthode d'analyse des données	72
4.7. Analyse thématique de contenus	73
4.7.1. Impact du dispositif de mesure/évaluation des acquis d'apprentissage sur les performances des élèves du niveau 2 en français	74
4.7.2. Inférence des facteurs socio-économiques/culturels sur les résultats des élèves du niveau 2 en français	75
4.7.3. Inférence entre stratégies d'enseignement et tendances baissières des acquis d'apprentissage des élèves du niveau 2 en français.....	77
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE L'ÉTUDE	81
CHAPITRE 5 :	82
PRÉSENTATION DES INFÉRENCES ENTRE.....	82
L'EXPLOITATION DES CURRICULA ET PERFORMANCES EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES DU NIVEAU II	82
5.1. Inférences entre acquis d'apprentissage et performances en français des élèves du niveau 2.....	82
5.1.1. Du dispositif de mesure et d'évaluation des acquis d'apprentissage à l'acquisition des performances des élèves du niveau 2 en français « A ».....	83
5.1.2. Facteurs socio-économiques/culturels : inférences sur les résultats scolaires des élèves du niveau 2 en français « B ».....	85
5.1.3. Des stratégies d'enseignement aux tendances baissières des acquis d'apprentissage des élèves du niveau 2 en français. « C ».....	87
5.2. Stratégies adoptées pour inverser la tendance baissière des acquis d'apprentissage des élèves du niveau 2 en français de l'Epp d'Atok	89
5.2.1. Les dispositifs permettant de remédier aux difficultés scolaires et de réduire l'échec scolaire	89
5.2.2. La pédagogie différenciée : une obligation institutionnelle	90
5.2.3. Pédagogie de projet	90

CANEVAS D'UNE FICHE DE LECTURE POUVANT AIDER A RENVERSER LA TENDANCE BAISSIERE DES ACQUIS D'APPRENTISSAGE	92
5.2. Implications de l'étude	96
5.2.1. Importance d'une formation continue des enseignants pour une véritable maitrise de l'APC et une amélioration des pratiques de classe.....	96
5.2.2. Importance du recrutement des enseignants du primaire en grand nombre.	97
5.2.3. Importance d'une innovation dans les pratiques enseignantes et les pratiques d'évaluation.....	98
5.2.4. Importance de l'équipement des établissements scolaires en matériel didactique.....	99
5.3. Perspectives de l'étude	100
5.3.1. Perspectives sur le plan théorique.....	100
5.3.2. Perspectives sur le plan méthodologique.....	101
5.4. Difficultés et suggestions	102
5.4.1. Difficultés.....	102
5.4.2. Suggestions	103
CONCLUSION.....	105
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	107
ANNEXES.....	108