

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

Faculté des Sciences de l'éducation

**Centre de Recherche et de Formation
Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et
Educatives**

**Unité de Recherche et de Formation Doctorale
En Science de l'Education et Ingénierie
Educative**



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

Faculty of Education

**Doctoral research and training Centre in Social
and Educational Science**

**Doctoral Research and Training School
In Education and Educational
Engineering**

ETUDE DES REPRESENTATIONS SOCIALES DES ENSEIGNANTS DE L'ECOLE PUBLIQUE DE BIYEM-ASSI ACACIA SUR LA NOUVELLE APPROCHE PEDAGOGIQUE APC.

Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Enseignement Fondamentaux en Education.

Spécialité : Sociologie et Anthropologie de l'Education

par

BIEM NGWEM Jules Gaetan

Titulaire d'une Licence en Physique

Matricule : 21V3459

18 Novembre 2025



Président : Pr BIAKOLO KOMO Louis Dominique

Professeur

Université de Yaoundé I

Rapporteur : Dr MAPTO KENGNE Valèse

Chargé de cours

Université de Yaoundé I

Examineur : Dr NJOYA Aziz

Chargé de cours

Université de Yaoundé I

SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
REMERCIEMENTS	iii
RESUME	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES ACRONYMES	vi
LISTE DE TABLEAUX	viii
LISTE DE FIGURES	ix
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE	25
CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	47
CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	63
CONCLUSION	88
ANNEXE	90
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93
TABLE DES MATIERES	102

A

MES PARENTS

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à remercier madame Valèse MAPTO KENGNE, ma directrice de recherche, pour son soutien constant et sa disponibilité. Grace à elle, j'ai su conserver la motivation nécessaire pour mener à terme ce mémoire de recherche. Son écoute, son ouverture et sa franchise m'auront été d'une aide précieuse pendant ce parcours. Elle a été pour moi un guide et un modèle de travail diligent et de perfectionnement. Privilégié, je me sens de l'avoir eue comme directrice.

Mes sincères remerciement vont également à l'endroit du Chef de département pour sa rigueur, sa proximité, ses conseils et le cadre de travail qu'il a créé favorisant ainsi notre apprentissage et la collaboration avec le personnel enseignant.

J'aimerais également remercier les autres professeurs qui ont su m'accompagner dans les différentes étapes de ma recherche. Plus précisément je remercie chaleureusement madame la Professeure René Solange NKECK BIDIAS pour ses observations rigoureuses associées au processus de recherche en éducation et pour les documents mis à ma disposition.

Mes pensées vont également à l'endroit de tout le personnel enseignant de l'école publique de Biyem-assi, précisément monsieur NGUINI Jean Paul le directeur du groupe I, Mesdames KALASSI NOUSSI Judith, MFEGUE ESSOMBA Régine et NKENGUE NGOUMTSA Aubierge pour l'accueil, les conseils et la collaboration et aux élèves du niveau 3 du groupe I pour les moments de chaleureux.

Je remercie aussi mes petites Sœurs NGO NGOM Rose Joséphine et MBOCK NKONO Cindy pour m'avoir donné la motivation nécessaire pour retourner poursuivre mes études, et à tous mes autres frères pour leur présence.

Enfin, je tiens plus particulièrement à remercier tous mes camarades de promotion pour la chaleur fraternelle, la collaboration et la compétitivité, avec une mention spéciale pour Constance OWONA, René ZIBI, Christelle ESSOME, MARYAMOU DIDJATOU, Diane DJIOGANG, Clarisse AKAMA, Navy ELA, Stevia NGWEH, WALI BACHIROU, Loveline SONKENG, Brigitte ZE, Korynn DINGHA, Marie AKOMO, Martine NGONO NGAH, MT NGO MINYEM, Michelle DONGMO, Blanche ATTA, Rolande ENDZE , Mireine YEMELI, Ibrahim NJOYA, Rodrigue CHEMADJEU, Junior BOKALLI, Emmanuel BESSALA, Paul HONGA, OUMAR, MBEN, Jérôme ABANDA, Abbé Pascal MANI, Clavert MBAISSIBE, Adjii Fidel BALAMA et Nestor DJERABE. Je leur témoigne toute ma reconnaissance.

RESUME

Plusieurs changements liés aux interrelations entre les sciences, les technologies et la société ont amené l'école camerounaise à redéfinir son rôle dans le développement de la culture scientifique chez les élèves ainsi que leur rôle dans la société. Plus précisément, les plus récentes prescriptions ministérielles s'orientent vers une éducation scientifique axée sur la formation de citoyens compétitifs, inventifs, créatifs et intègres. Cette réflexion s'inscrit donc dans un contexte de la refonte des programmes d'enseignements. Toutefois, nous en connaissons très peu sur les représentations sociales des enseignants du primaire au sujet de cette nouvelle approche pédagogique qu'est l'approche par les compétences (APC) qui place maintenant l'apprenant au centre des apprentissages et qui fait de l'enseignant une sorte de guide dans la construction de leurs savoirs. Les approches innovantes étant très souvent accueillies avec des résistances, il est donc important de se rassurer de ce que les enseignants se soient bien appropriés les nouveaux concepts car c'est ce qui conditionnera plus tard les résultats des apprenants. Ainsi après avoir effectué des recensions des écrits à ce sujet, nous avons identifié un manque de connaissances dans ce domaine et nous proposons dans cette étude de décrire les représentations sociales d'enseignants du primaire au sujet du développement de citoyens compétents, éclairé et engagé. L'objectif ici étant de ressortir l'impact des représentations sociales des enseignants sur leur engagement et leurs pratiques pédagogiques. Par le fait même, nous souhaitons identifier les postures épistémologiques qui sous-tendent ces représentations. C'est au moyen d'une recherche descriptive interprétative que nous avons cerné les représentations sociales des enseignants du niveau 3 de l'école publique de Biyem-assi acacia, à la suite d'entrevues semi-dirigées menées auprès de 16 d'entre eux.

Les résultats obtenus permettent, d'une part, de constater que les enseignants du primaire ne sont pas suffisamment préparés à jouer leur rôle, et d'autre part, que les enseignants interrogés identifient plusieurs contraintes qui limitent leurs pratiques d'enseignement liés à la formation de citoyens compétents. Face à ces constats, nous proposons d'intégrer à la formation initiale des futurs enseignants, ou encore à la formation continues des enseignants actuels, des modules d'apprentissage liés au développement personnel et à l'autonomisation et par le fait même, de favoriser une prise de conscience concernant le rôle important qu'ils doivent jouer.

Mots clés : Approche par les compétences, Représentations sociales, innovation

ABSTRACT

Several changes related to the interrelationships between science, technology and society have led Cameroonian schools to redefine their role in developing scientific literacy among pupils and their role in society. More specifically, the latest ministerial guidelines are geared towards science education focused on training competitive, inventive, creative and honest citizens. This reflection is therefore part of a broader context of curriculum reform. However, we know very little about primary school teachers' social representations of this new pedagogical approach, known as the competency-based approach (CBA), which now places the learner at the centre of learning and makes the teacher a kind of guide in the construction of their knowledge. As innovative approaches are very often met with resistance, it is important to ensure that teachers have fully embraced the new concepts, as this will ultimately determine the learners' results. After reviewing the literature on this subject, we identified a lack of knowledge in this area and propose in this study to describe the social representations of primary school teachers regarding the development of competent, informed and engaged citizens. The objective here is to highlight the impact of teachers' social representations on their commitment and teaching practices. In doing so, we seek to identify the epistemological positions underlying these representations. Using descriptive interpretive research, we identified the social representations of teachers at level 3 of the Biyem-assi acacia public school, following semi-structured interviews with 16 of them.

The results obtained show, on the one hand, that primary school teachers are not sufficiently prepared to fulfil their role and, on the other hand, that the teachers surveyed identify several constraints that limit their teaching practices related to the training of competent citizens. In light of these findings, we propose incorporating learning modules related to personal development and empowerment into the initial training of future teachers, or into the continuing education of current teachers, thereby promoting awareness of the important role they have to play.

Keywords: Competency Based Approach, social representations, innovation

LISTE DES ACRONYMES

AFD: Agence Française de Développement
APA: American Psychological Association
APC: Approche par les Compétences
APE: Association des Parents d'Elèves
APO: Approche par les Objectifs
BAC: Baccalauréat
BEPC: Brevet d'Etude Premier Cycle
BIEF: Bureau International de l'Edition Française
CAPIEMP: Certificat d'Aptitude des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire
CEI : Cours Elémentaire Première Année
CIEP: Centre International d'Etude Pédagogique
CIP: Chantier d'Innovation Pédagogique
CM1: Cours Moyen Première Année
CM2: Cours Moyen Deuxième Année
CNRC: Conseil National de Recherche du Canada
CNRC: Conseil National de Concertation et de Coopération des Ruraux
CNRS: Centre National de la Recherche Scientifique
CTD : Collectivités Territoriales Décentralisée
CONAP: Comité National d'Action Pédagogique
DEA: Diplôme d'étude Approfondi
DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSSEF: Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation
E/A: Enseignement/Apprentissage
EGE: Etats Généraux de l'Education
ENIEG: Ecole Normale des Instituteurs de l'Enseignement Général
ENS: Ecole Normale Supérieur
EPPA: Ecole Primaire Publique d'Application
EPT: Education Pour Tous
EVS : Espérance de Vie Scolaire
FAE: Fédération Autonome des Enseignants
FSE: Faculté des Sciences de l'Education

IBE: Bureau International de l'Education
IGE: Inspection Générale des Enseignements
IGP: Inspection Générale de Pédagogie
IPAR : Initiative Prospective Agricole et Rurale
IPN : Inspecteur Pédagogique National
IPR : Inspecteur Pédagogique Régional
IREDU: Institut de Recherche sur l'Education
MAP: Main à la Pâte
MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
MINEDUB: Ministère de l'Enseignement de Base
MINEDUC: Ministère de l'Education Nationale
NAP: Nouvelle Approche Pédagogique
ODD: Objectif de Développement Durable
OIF: Organisation Internationale de la Francophonie
OMD: Objectif du Millénaire pour le Développement
ONG : Organisation non Gouvernementale
PASEC: Programme d'Analyse des Systèmes Educatifs de la CONFEMEN
PASEC: Programme d'Appui au Système Educatif Camerounais
PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des Elèves
PPO: Pédagogie par les Objectifs
PUF: Presses Universitaires françaises
SND : Stratégie Nationale de Développement
SSEF : Stratégie du Secteur de l'Education de la Formation
TAP : Taux d'achèvement au Primaire
TBA : Taux Brut d'Admission
TBS : Taux Brut de Scolarisation
TIC: Technologie de l'Information et de la Communication
UNESCO: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
ZEP : Zone d'Education Prioritaire

LISTE DE TABLEAUX

Tableau 1.1 Evolution qualitative et quantitative du système éducatif primaire Camerounais.....	3
Tableau 1.2 Répartition (%) des enseignants du primaire public par statut et par région selon les zones d'implantations des écoles.....	5
Tableau 3 Différence entre APC et PPO	33
Tableau 4 Architecture de la pensée sociale (Flament et Rouquette, 2003).....	37
Tableau 5 Calendrier de collecte de données	52
Tableau 6 Portrait des participants	54
Tableau 7 Grille d'observations	55
Tableau 8 Répartition des énoncés par orientations du guide d'entretien.....	57
Tableau 9 Grille d'analyse des entretiens	58
Tableau 10 modèle d'analyse de l'innovation (adapté de Depover et Strebelle, 1997).....	78
Tableau 11 Guide d'entretien.....	91

LISTE DE FIGURES

Figure 1 Cartographie des représentations sociales	76
--	----

INTRODUCTION GENERALE

Cette étude porte sur les acteurs de terrain du système d'éducation que sont les enseignants. Eux qui ont lourdement été mandatés par l'Etat afin de réaliser son projet d'éducation, d'instruction, de qualification et de socialisation des jeunes générations entre autres, afin qu'elles sachent s'intégrer à la société camerounaise et assurer sa pérennité, sa prospérité et sa cohésion. Cette mission éducative, les enseignants ne l'appliquent pas toujours à la lettre du fait de leurs schèmes et habitus, ils l'interprètent, la transforment, l'adaptent à leurs intérêts et à ceux de leurs élèves. On peut donc croire que les enseignants recomposent leur mandat. Nous nous pencherons donc spécifiquement sur le mandat des enseignants qui doivent dorénavant former à la pédagogie d'intégration ou encore approche par les compétences. Pour ce faire, nous analyserons les représentations sociales des enseignants du primaire dans cette controverse sociotechnique.

L'action publique en éducation prend de multiples formes et porte sur de nombreux objets. Elle est aussi éminemment controversée, comme en font foi les conflits d'intérêts, de représentations et de valeurs qui la traversent en permanence. À telle enseigne qu'il est de plus en plus difficile de dégager et de tenir dans la durée une politique et une vision d'ensemble assurant l'unité, la cohérence et la consistance des efforts de tout un chacun. (Lessard, 2010, p. 58)

Le contexte social dans lequel s'insère cette analyse est celui de récente réforme des programmes d'études. Cette situation modifie substantiellement le rôle et le mandat des enseignants. Le maître comme agent de transmission de connaissance se voit remplacé par le maître médiateur entre les savoirs et les élèves. Il ne s'agit plus de parcourir le contenu factuel d'un programme, mais plutôt de favoriser les apprentissages en guidant les élèves dans la construction de compétences disciplinaires et transversales complexes. Cette centration sur les élèves était présente auparavant, mais elle s'exprime bien davantage dans les nouveaux programmes.

De plus, l'enseignant doit éduquer les élèves à l'autonomisation. Si l'articulation des savoirs dans un enseignement n'est pas non plus une innovation, il n'en demeure pas moins que les postures théoriques et pédagogiques sous-jacentes à ce nouveau programme privilégient une vision spécifique du rapport au savoir et qui peut être en inadéquation avec celle à laquelle adhère la plupart des enseignants du primaire. La vision mitigée de ces enseignants à l'égard de cette nouvelle approche comme objet d'enseignement et d'apprentissage constitue l'objet de cette recherche.

Pour saisir la portée de notre préoccupation nous ferons tout d'abord un point sur le statut de l'éducation en territoire Camerounais en terme d'effectifs (taux de scolarité, taux d'abandon, taux d'échecs, disparités homme-femme...) infrastructures, budget et ratio nombre d'élèves par enseignant avant l'introduction de l'approche par les compétences et nous ferons un état de tous ces éléments susmentionnés après l'implémentation de la réforme, histoire de les croiser et de juger de l'efficacité de la réforme sur la réussite scolaire. Nous joindrons à cela un bilan de reformes, de lois et d'autres dispositions éducatives prises par le gouvernement Camerounais pour l'avènement d'une meilleure éducation.

Par la suite nous ferons un état sur la littérature scientifique en lien avec notre problème de recherche, en présentant et analysant les concepts clés suivant différents courants et auteurs, puis partant de toutes ces données invoquées recueillies de la littérature scientifique, nous présenterons la zone d'ombre source de notre question de recherche du fait de l'inadéquation constatée entre les prescriptions édictées et les pratiques sur le terrain. Nous pourrons donc poser notre question de recherche, nos hypothèses, nos objectifs de recherche et la pertinence scientifique de notre travail.

Au moyen de la théorie des représentations sociales utilisée dans une analyse qualitative, nous essayerons de lire et d'analyser ce phénomène qui touche le corps enseignant après des observations de terrain et des entretiens menés auprès de ces derniers à l'aide d'un guide d'entretien, question de recueillir la perception qu'ils se font de cette pratique innovante et leurs pratiques enseignantes courantes. Une fois les données collectées par le biais d'un dictaphone, nous les analyserons et présenterons les résultats obtenus.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Le premier chapitre de ce rapport traite du contexte dans lequel s'insère notre problématique de recherche. Entre autres, nous y aborderons les changements de ces dernières décennies dans le domaine de l'éducation ainsi que le rôle de l'école. Plus précisément, nous relèverons les plus récentes prescriptions ministérielles liées à l'enseignement, le rôle joué par les enseignants, le rôle joué par les apprenants, leurs différentes postures épistémologiques ainsi que l'enseignement axé autour de controverses. Nous terminerons ce chapitre en présentant notre problème spécifique de recherche. Par le fait même, nous exposerons l'état actuel des connaissances en lien avec notre objet d'étude ainsi que notre question de recherche, nos hypothèses, objectifs et la pertinence sociale et scientifique qui y sont associés.

1.1. Statistique sur le système éducatif

1.1.1. Portrait général

L'analyse des données statiques du système éducatif camerounais nous montre que ce dernier a connu des périodes de croissance et de décroissance du fait des crises économiques, crises civiles et du choix des politiques publiques. Le tableau ci-dessous nous en donne quelques détails.

Tableau 1.1 Evolution qualitative et quantitative du système éducatif primaire Camerounais

DESIGNATIONS	Années	Pourcentage	Sources
Taux de scolarisation	1980	90	Confemen (Pasec) 1998
Taux de survie (pourcentage d'inscrit achevant leur scolarité primaire	1989	86	
Taux d'accès au secondaire		31	
Taux de redoublement moyen		30	
Taux Brut de scolarisation	1996	85	
Taux Brut de scolarisation	1998	82	
Pourcentage d'accès au cycle Primaire Garçons		86	
Pourcentage d'accès au cycle Primaire filles		70	
Pourcentage d'achèvement garçons		62	
Pourcentage d'achèvement filles		46	
Pourcentage des maitres de parents	2002	25	RESEN 2003
Pourcentage d'élèves du Primaire sous maitres de Parents		40	
Taux d'Alphabétisation	2005	70	Rapport Technique de L'analyse des Données 2005
Taux Brut de Scolarisation (TBS) au Primaire		105	
Taux Net de Scolarisation (TNS) au Primaire		75,5	

Effectif d'élèves au Primaire	2014 - 2015	4 369 988	Confemen (Pasec) 2014
Proportion de Femmes au Primaire		2 051 969	
Pourcentage de filles inscrites au Primaire		47	
Pourcentage de garçons inscrites au Primaire		53	
Pourcentage d'élèves dans le sous-système Francophone		78,3	
Pourcentage d'élèves dans le sous-système Anglophone		21,7	
Pourcentage d'élèves scolarisés dans le Public		76	
Pourcentage d'élèves scolarisés dans le Privé		22,4	
Pourcentage d'élèves scolarisés dans le communautaire		1,8	
Nombre d'écoles primaire		18 136	
Pourcentage d'écoles primaire dans le public		64,1	
Pourcentage d'écoles primaire dans le privé		31,9	
Pourcentage d'écoles primaire dans le communautaire		4	
Pourcentage d'écoles dans le sous-système Francophone		71,6	
Pourcentage d'écoles dans le sous-système Anglophone		28,4	
Taux brut de scolarisation (TBS)		118	
Taux brut de scolarisation chez les filles		113	
Taux brut de scolarisation chez les garçons		124	
Indice de Parité filles - garçons		0,91	
Taux net de scolarisation (TNS)		83,7	
Taux Brut d'accès (TBA)		130	
Taux Brut moyen d'accès (TBA) des filles		124	
Taux Brut moyen d'accès (TBA) des garçons		134	
Taux d'achèvement au primaire (TA)		74,2	
Taux d'achèvement des filles au primaire (TA)		70,3	
Taux d'achèvement des garçons au primaire (TA)		78	
Taux d'achèvement dans les zones éducation prioritaire (ZEP)		63,6	
Espérance de vie scolaire (EVS)	5		
Taux d'achèvement (TA)	2020/2021	73,5	Minedub Rapport d'Analyse
Taux d'achèvement dans les ZEP		68,6	
Taux d'achèvement des filles		69,5	
Taux de Redoublement	2014	12,2	
Taux de Redoublement	2021	12,99	

Le tableau ci-dessus nous permet de constater que 30 ans plus tard le Cameroun n'a toujours pas réussi à atteindre ses résultats de 1988. Initialement de 85% environ avec un ratio normal entre le nombre d'élève à encadrer par enseignants, le taux d'achèvement après la crise économique va peiner à remonter malgré les nombreuses réformes et dispositions gouvernementales mises sur pied. Les disparités vont continuer d'être observées avec une forte prévalence dans les ZEP et un taux d'abandon plus élevé chez les filles alors qu'elles sont les plus nombreuses. Les résultats du Pasec 2014 vont quand même faire état d'une évolution significative avec un taux d'achèvement de 74.2 dans le primaire. Ce pourcentage va encore se dégrader avec temps comme nous le montre le rapport d'analyse du Minedub 2021, à l'intérieur duquel on peut constater que le taux d'achèvement est de 73.5, le taux de redoublement de 12.99 qui continue de croître avec le temps.

D'après les données de 2020/2021 du rapport d'analyse du MINEDUB, les enseignants contractualisés et contractuels représentent (45,7%) du personnel enseignant du primaire. Egalement, le pourcentage des maîtres des parents employés est de 30,9% en 2020/2021. Le tableau 1.2 ci-dessous nous présente les répartitions (%) des enseignants du primaire public par statut et par région selon les zones d'implantations des écoles.

Tableau 1.2 Répartition (%) des enseignants du primaire public par statut et par région selon les zones d'implantations des écoles

REGIONS	Fonctionnaire			Contractuel				Contractualisé		Maîtres des parents		
	F	H	T	F	H	T	F	H	T	F	H	T
<i>CAMEROU N</i>	22,0	24,8	23,4	19,7	12,9	16,2	32,2	26,8	29,5	26,1	35,5	30,9
<i>Adamaoua</i>	16,5	22,2	19,7	16,2	11,8	13,7	45,7	35,6	40,1	21,6	30,4	26,5
<i>Centre</i>	26,9	33,7	29,3	20,0	14,0	17,9	29,4	24,1	27,5	23,7	28,2	25,3
<i>Est</i>	19,6	21,9	20,7	22,3	17,7	20,0	28,8	20,1	24,5	29,3	40,2	34,8
<i>Extrême- Nord</i>	10,8	17,1	15,9	9,6	7,8	8,2	39,5	30,4	32,2	40,1	44,6	43,8
<i>Littoral</i>	25,5	36,9	29,0	19,0	11,4	16,7	33,8	27,5	31,9	21,7	24,2	22,4
<i>Nord</i>	11,0	13,7	13,1	20,1	11,8	13,7	29,9	23,3	24,8	39,0	51,2	48,4
<i>Nord-Ouest</i>	20,1	33,1	25,1	34,0	27,1	31,3	42,7	37,8	40,9	3,1	2,0	2,7
<i>Ouest</i>	21,1	39,5	27,4	11,4	9,3	10,7	22,9	17,2	21,0	44,6	34,0	40,9
<i>Sud</i>	30,5	37,2	33,8	14,0	13,2	13,6	32,6	28,3	30,4	22,9	21,4	22,1
<i>Sud-Ouest</i>	24,4	35,5	28,0	36,5	35,0	36,0	38,1	28,6	34,9	1,0	1,0	1,0
<i>ZEP</i>	14,5	17,1	16,3	17,0	10,6	12,4	35,6	27,6	29,8	33,0	44,7	41,

1.1.2. Conventions et lois

L'enseignement maternel et l'enseignement primaire constituent le socle de l'éducation durable. C'est donc convaincu de ce que l'éducation est l'arme la plus puissante pour changer le monde, et que son développement est un facteur fondamental dans le développement économique, que l'Etat du Cameroun s'est attelé à développer son système éducatif depuis son indépendance. Cette action se situe également en droite ligne du souhait de donner une éducation à tous les enfants, inscrit depuis 1946 dans l'acte constitutif de l'Unesco. Mais cet élan se verra ralenti par la crise économique de 1985 consécutive à l'effondrement des cours des matières premières qui aura une incidence directe sur le financement public de l'éducation. On observera donc en 1990 une baisse du financement public tant par rapport au PIB par tête que par rapport au budget de l'Etat. Le Cameroun va donc ratifier plusieurs conventions en rapport avec l'éducation. On aura donc :

Tout d'abord le cadre d'action sur l'éducation pour tous de Jomtien (1990) en Thaïlande qui ouvrait une dynamique en faveur de l'éducation de base formulée en particulier dans son chapitre intitulé "une vision plus large et un engagement renouvelé" en ces termes dans son article II : S'employer à répondre aux besoins éducatifs fondamentaux de tous ne saurait se réduire à réinvestir dans l'éducation fondamentale telle qu'elle existe actuellement. Une vision plus large s'impose, afin d'aller au-delà des moyens présentement mis en œuvre, des structures institutionnelles, des programmes d'enseignement et des systèmes classiques de formation, tout en s'appuyant sur ce qu'il y a de meilleur dans la pratique actuelle.

Ensuite la Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux (1994) qui portait sur les nouveaux axes de réflexion en matière d'éducation spéciale, les facteurs scolaires (la souplesse des programmes, la gestion des établissements scolaires, l'information et la recherche). Les réflexions seront également orientées sur le recrutement et la formation des personnels de l'éducation, sur les domaines d'actions prioritaires (l'éducation de la petite enfance, préparation à la vie adulte, l'éducation des filles, l'éducation continue et l'éducation des adultes.), sur les perspectives communautaires (partenariat avec les parents, participation de la communauté, rôles des associations de bénévoles, sensibilisation du public. Et enfin sur les principes directeurs pour l'action régionale et internationale ;

Puis viendra le Forum Mondial sur l'Education de Dakar (2000) qui a pour sa part passé en revue les progrès vers l'enseignement primaire universel (EPU) sur le continent africain. Il

a notamment assigné à l'EPT l'objectif suivant : “ éliminer les disparités liées au sexe dans l'éducation primaire et secondaire d'ici 2005 et réaliser l'égalité entre les sexes dans l'éducation d'ici 2015 ”. Cet engagement a été intégré dans les objectifs du millénaire pour le développement, lesquels ont entre autres établi une cible précise : “ d'ici à 2005, donner à tous les enfants, garçons et filles, partout dans le monde, les moyens d'achever un cycle complet d'études primaires ”.

- L'arrêté N° 240/L/729/MINEDUC/MJS du 25 octobre 1979 qui définit les activités post et péri scolaire ;
- Loi N°63/Cor/5 du 3 Juillet 1963 portant organisation de l'enseignement primaire élémentaire ;
- La loi N° 96/06 du 18 janvier 1996 portant constitution de la république du Cameroun en son tiret 18 du préambule « l'Etat assure à l'enfant le droit à l'instruction. L'enseignement primaire est obligatoire... » ;
- La loi N° 098/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun dans ses chapitres 2 et 3 ;
- La circulaire N° 21/B1/1464/MINEDUC/SG/DRFP du 24 juillet 2000 portant ; organisation des modalités pratiques d'approvisionnement des écoles primaires publiques en matériels didactiques et pédagogiques ;
- Circulaire N° 21/A/135/MINEDUC/CAB du 20 septembre 2001 portant modalités d'exécution du budget des établissements scolaires publics ;
- La participation des parents et autres membres de la communauté éducative est régie par la circulaire N° 22/A/220/MINEDUC/CAB du 20 septembre 2001 portant fonctionnement du conseil d'école et d'établissement, de la commission permanente et du conseil des délégués d'élèves dans les établissements scolaires publics ;

Au début des années 2000 nous passons de l'APO à l'APC. Ainsi en novembre 2010 est organisé à Mbalmayo un séminaire sur l'implémentation de L'APC au Cameroun. Ce séminaire réunissait L'IGE, les IPN et les IPR en vue de voir comment il serait question de réaménager l'ensemble des programmes et surtout que l'objectif soit de sortir des connaissances en tiroir pour des connaissances plus pratiques. À la suite de ce séminaire des IPN et IPR avaient été envoyés en stage au Canada dans le but de s'enquérir de cette approche et voir comment la contextualiser au Cameroun. En 2012 une première circulaire sur L'APC est signée.

Loin de faire l'unanimité, la notion de compétence concept aux multiples paradoxes est en effet sujet à une vive polémique quant à sa définition et à son opérationnalisation dans le domaine de l'éducation. La célérité vertigineuse avec laquelle la fièvre des compétences, cette « pédagogie "coca -cola" » (Develay, 2010, p. 47), se répandait a fait réagir un certain nombre de chercheurs qui ont appelé à plus de mesure et de prudence face à la naissance d'un « mythe normatif » (Tehio, 2010, p. 20). Il fallait donc éviter de se précipiter dans son implémentation car une mauvaise manœuvre impliquerait confusions, dégénérescence pour les systèmes éducatifs des pays en voie de développement.

Seulement, on peut poser cinq questions quand on interroge les réformes curriculaires par rapport aux politiques éducatives et à l'évolution des systèmes éducatifs : pourquoi ces réformes ? Quelles réformes ? Grâce à quels processus d'adaptation du système ? Pour quels résultats ? et enfin, quelles leçons tirer des expériences de ces vingt dernières années ? (Mamadou Ndoeye, 2010, p. 51)

Mamadou Ndoeye (2010) au travers de toutes ces questions, interroge le processus d'adoption des politiques publiques et le suivi des recommandations sur le terrain car très souvent il existe une intense rupture entre ce qui est promulgué et ce qui est appliqué. Les réformes selon lui se sont appuyées sur quatre catégories de justifications.

la première est liée à l'évolution des contextes et à la nécessité de s'adapter à des contextes nouveaux car le monde étant en mutation incessante il faut s'arrimer aux nouvelles réalités contextuelles, la seconde tient à l'obligation de trouver des réponses adaptées aux moments de crise que peuvent connaître les systèmes éducatifs ou les pays , la troisième correspond à des situations d'insatisfaction générale dans l'opinion publique ou après des événements qui remettent en question la qualité du système éducatif comme la publication de résultats du système éducatif, dans des enquêtes internationales, tels que ceux de PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), comme cela s'est produit dans certains pays, en Allemagne, par exemple, il y'a quelques années, où les résultats provoquèrent de nombreux débats et une réflexion sur le système éducatif national. Enfin, il peut y avoir une réaction à des influences extérieures liées à la concurrence entre les systèmes éducatifs, à la compétition mondiale et à des innovations qui se développent et s'imposent pour ne pas accuser de retard par rapport aux autres systèmes.

Boutin (2004) soulignait déjà les incertitudes et la fragilité théorique et épistémologique de cette approche ainsi que les dangers du « tout compétence » en dénonçant un « amalgame paradigmatique », véritable source d'incompréhension et de confusion pour les enseignants et l'encadrement pédagogique. (Boutin, 2004) :

L'amalgame de deux approches psychologiques qui s'inscrivent dans des paradigmes différents – le béhaviorisme d'un côté, le socioconstructivisme de l'autre – est à l'origine d'un paradoxe que subissent les enseignants soumis aux diktats des réformes actuelles. Ils sont enjointés à la fois d'inciter les élèves à « construire » leurs connaissances dans un contexte qui rappelle étrangement celui de l'école libertaire et d'adhérer à l'obligation de résultats en des temps prescrits par les pouvoirs publics. (p. 39)

Boutin posait là le nœud de la controverse sociotechnique existante dû à ces deux approches notionnelles à l'origine des confusions. L'insertion dans une démarche « top-down » de L'APC dans les récentes « réformes » curriculaires des systèmes éducatifs africains, notamment, et ses résultats mitigés confirmaient les appréhensions d'un certain nombre de chercheurs quant à la faisabilité, la problématique de la contextualisation, et l'efficacité de ces approches dans le contexte africain. Un contexte marqué par une indisponibilité de moyens matériels et pédagogiques, d'enseignants formés, mais également en termes de gestion et de gouvernance (Cros et al., 2010) :

On peut aussi se poser la question de l'inapplicabilité de la réforme APC dans l'état où elle est importée. En effet, sa complexité, son exigence théorique sont parfois bien éloignées des compétences et des disponibilités des enseignants et des éléments du système éducatif du pays. [...] Ce décalage entre les décisions politiques qui projettent et instituent des réformes et curriculums en déphasage avec les réalités des contextes d'implantation a très vite engagé de nombreux systèmes éducatifs dans des « toilettes » qui ont consisté pour la plupart en une réécriture des programmes scolaires. Mais une réforme curriculaire est-elle réductible à cela ? (p. 13)

Face à toutes ces réserves soulevées (Berkaine, 2015) va donc s'interroger sur l'essence et les missions réelles de L'APC se demandant si elle constitue elle-même une idéologie, ou alors si elle est au service d'une idéologie. Et dans les deux cas, Quel rapport entretient-elle avec le paradigme néolibéral ? Onana (2015) lui ne lésinera pas sur les mots que cette approche ne réalisera pas les promesses d'émancipation dont elle se veut porteuse puisque d'après lui elle est le fruit d'un vaste produit d'instrumentalisation de l'école au service d'une machine en quête de dualisation et de dérégulation sociale.

Daouaga Samari (2018) soulignera à son tour :

A notre avis, l'intégration de l'APC ne devrait pas se faire de manière précipitée. Il fallait d'abord attendre que plusieurs promotions d'enseignants formés dans cette approche soient sur le terrain avant de la faire appliquer véritablement ... Il faut reconnaître que ces séminaires sont importants, mais ils sont tout simplement insuffisants. Bref, la gestion de la réforme suivant les principes de l'APC s'est faite de manière verticale comme dans de nombreux autres pays d'Afrique. (p. 5)

A Lauwerier et Akkari d'observer que les orientations initiales sont en général détournées et d'en conclure de ces dynamiques du terrain qu'il ne suffit pas d'insuffler des politiques par le haut pour qu'elles soient appliquées à la lettre (2019). On ne saurait donc juste réécrire ou remanier des programmes scolaires et parler de réforme curriculaire. C'est un travail qui doit toucher de nombreux aspects profonds conditionnant son opérationnalité puisqu'elle peut susciter des bouleversements majeurs en raison des mutations structurelles que véhiculerait cette nouvelle « philosophie de l'éducation » comme Berkaine (2015) le disait.

La recherche étant donc une activité intellectuelle en quête de réponses aux préoccupations constatées, elle se fonde sur une question de recherche dans le but d'apporter des éclairages à tout cela et également de participer de manière générale à l'évolution de la science. Dans la suite de notre étude, nous vous présenterons le contexte, le constat, la formulation et la position du problème, la question de recherche et les questions spécifiques, l'hypothèse générale et les hypothèses de recherche, l'objectif général et les objectifs spécifiques, les intérêts qui sous-tendent notre étude et la délimitation du sujet.

1.1.3. Un système éducatif évolutif : succession de paradigmes pédagogiques

Le DSSEF (2013-2020) exige que les pratiques pédagogiques placent l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage. On assistera donc à un changement partiel de paradigme. La recherche d'un modèle pédagogique qui s'adapte aux besoins de la société et aux visions du politique conduit l'Etat du Cameroun à adopter plusieurs paradigmes pédagogiques qui se forment en se reformant. Ainsi, le système éducatif camerounais a donc vu défiler des paradigmes se succédant les uns aux autres. L'on est parti de Main à la pâte pour arriver à l'APC.

1.1.3.1. La main à la pâte

La Main à la pâte est une méthode scientifique fondée sur une appropriation progressive des notions ou concepts scientifiques. Vue sous cet angle pédagogique, elle est une démarche d'investigation scientifique qui place l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage afin de lui permettre de construire son savoir. Le constructivisme de Jean Piaget qui s'intéresse à la genèse de l'intelligence. Pour l'apprenant l'intelligence se développera au contact avec l'objet, elle est un construit dans la mesure où elle est la résultante des actions réciproque sujet-milieu. Le sujet cherche à s'adapter en déployant plusieurs mécanismes : assimilation, accommodation, équilibration.

L'assimilation consiste à intégrer une réalité extérieure dans un schème. Elle traduit l'action du sujet à son milieu. Quant à l'accommodation, elle consiste pour le sujet à modifier ses schèmes pour une meilleure appropriation de l'objet. Elle traduit donc l'action du milieu sur le sujet. L'équilibration est pour Piaget le processus fondamental qui permet de comprendre l'apparition de connaissances assurant une emprise de plus en plus grande du sujet à la fois sur ses propres actions et sur les transformations de la réalité extérieure. Le socioconstructiviste fait également autorité dans ce projet pédagogique. Il postule que l'intelligence est une construction car son auteur Lev Vygotsky accorde une place de choix à l'environnement social. Il s'est démarqué de Piaget car il insiste sur le rôle de la culture, des adultes et des pairs, bref de l'environnement social sur le développement de l'enfant. La main à la pâte accorde un intérêt particulier à l'environnement, la nouvelle approche pédagogique sera donc introduite pour couvrir toutes les disciplines.

1.1.3.2. La nouvelle approche pédagogique

La mise sur pieds de cette approche a pour ambition de faciliter le partenariat entre les élèves et l'enseignant. Ici, il est question de permettre aux élèves différentes manières de s'approprier un savoir. Cette pratique pédagogique novatrice peut prendre la forme du processus d'enquête, de la classe inversée ou de l'apprentissage par problèmes ou les enjeux présentent un défi fondé sur la réalité. Cette pratique s'éloigne du model transmissif ou tout tourne autour de l'enseignant. Elle redéfinit les rôles des élèves et de l'enseignant.

La mise en application qui se veut efficace dans nos classes n'est possible que par la multiplication des assises à caractères pédagogiques communément appelées : journées pédagogiques. Elle a six caractéristiques qui stipulent que le maître n'est pas le seul détenteur du savoir et savoir-faire dans la classe ; son rôle dans le développement des fonctions, des facultés et potentiels de l'élève est d'aider aux développements des différentes fonctions ; Au nom du principe d'activités dans tout processus de formation ou d'apprentissage, donner priorité à l'activité et à la compréhension ; L'enseignant est un éducateur formateur d'aptitudes, de vertus, de qualité chez l'enfant, la prise en compte des besoins, réalité et point de vue de l'enfant et enfin la préparation à l'autonomie et à la responsabilité.

L'enseignant, ici n'est qu'un facilitateur, un guide pendant le processus enseignement/apprentissage et non le détenteur exclusif du savoir qui viendra transmettre à l'ignorant qu'est l'apprenant passif. La nouvelle approche pédagogique est basée sur deux éléments essentiels : La situation problème et le développement de la pensée différentielle. La situation problème est une situation qui met en exergue un problème à résoudre et qui doit servir

de point de départ aux nouveaux apprentissages. Elle doit être concrète et avoir un rapport direct avec la leçon et les objets définis.

La pensée inférentielle étant une activité intellectuelle qui consiste à établir les relations entre les faits et les idées. L'application à la NAP prépare l'élève à la recherche fondamentale ou scientifique, à la recherche des choses nouvelles, ceci à long terme. La NAP repose donc sur trois éléments essentiels que sont tout d'abord la situation problème, ensuite la pensée inférentielle et enfin la démarche scientifique.

1.1.3.3. La pédagogie par les objectifs (PPO)

La PPO est une pratique éducative qui s'appuie sur la réflexion relative aux objectifs de formation en vue de la détermination des stratégies et modes d'évaluation correspondants. Elle permet à l'enseignant d'accroître l'efficacité de son propre enseignement. Elle fait donc son apparition aux Etats –Unis au cours des années 1950 dans un contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile, elle s'est diffusée dans le domaine éducatif.

Considérée comme la manière par laquelle la situation pédagogique est abordée, la PPO tire son origine de la théorie behavioriste se centrant sur les comportements objectivement observables. La PPO, « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités ». (Buffault & Ali 2011, p. 4). La PPO s'articule donc autour de trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. Elle permet à l'enseignant d'accroître son efficacité personnelle, ce qui ne constitue pas la clé unique et suffisante de la réussite, car on voit bien que la pédagogie ici est centrée sur l'enseignant qui est le détenteur du savoir. L'apprenant est considéré comme un « tabula rasa » sur lequel on accumulera des savoirs. Pour donc rendre les produits de la formation plus aptes à affronter le monde de l'emploi en apportant plus de précision à la matière à enseigner et à la manière de l'enseigner, les prescripteurs institutionnels ont fortement suggéré l'utilisation de l'approche par les Compétences (APC).

1.1.3.4. L'approche par les compétences.

L'intégration de l'APC dans le système éducatif arrive dans un contexte où l'Etat du Cameroun aspire à l'émergence en 2035 et pour rendre cela effectif, il faut de nouvelles orientations en matière éducative. Selon les principes directeurs de l'UNESCO (2006) pour l'éducation interculturelle, l'éducation est « à la fois l'instrument du développement intégral de la personne et celui de sa socialisation ». (p. 12) Elle peut intervenir à n'importe quel âge, grâce

aux initiatives de nombreuses institutions telles que la famille, la communauté ou le milieu du travail.

On peut également considérer l'éducation comme le moteur de la société puisqu'étant un puissant facteur de changement, elle améliore la santé et les moyens de subsistance, contribue à la stabilité sociale et stimule la croissance économique à long terme. L'exécution de cette approche permettrait non seulement de réduire les échecs scolaires, mais aussi de former une nouvelle génération de diplômés dotée de savoirs, savoir-faire et savoirs être aptes à s'adapter à une société changeante et ayant des compétences pour la vie.

L'idée de la professionnalisation de l'enseignement au Cameroun est en rapport aux difficultés pour l'Etat de résorber le problème de chômage des jeunes et à apporter une solution fiable à celui de l'inadéquation entre la formation et l'emploi. La professionnalisation est le processus ayant pour finalité l'acquisition des aptitudes nécessaires à l'exercice d'un emploi. L'école désormais n'a plus pour seule mission l'instruction, elle contribue également à la formation complète de l'apprenant pour son insertion sociale. Insistant donc sur les nouveaux objectifs de l'école (Tsafak, 1989) soulignera que « Les objectifs de l'éducation doivent viser la formation des hommes capables, d'inventer, de créer et de transformer la société vers un mieux être toujours amélioré » (p.30).

Les objectifs inscrits dans l'agenda Education 2030 soulignent combien la scolarisation et la participation sont les moyens utiles pour atteindre les résultats escomptés à tous les âges et à toutes les étapes. Ceci passe par les compétences académiques des enfants de l'enseignement primaire et secondaire, les compétences fonctionnelles en lecture, écriture et calcul des jeunes et des adultes, et les compétences utiles pour le travail. Cette approche d'enseignement arrive au Cameroun dans un contexte mitigé et la conséquence est qu'aujourd'hui encore elle fait l'objet de plusieurs controverses.

1.2. Contexte de l'étude

1.2.1. Enjeux et perspectives de l'APC

Le mouvement de l'approche par les compétences, désigné par l'acronyme APC, s'est imposé en occident (Belgique, Suisse ou le Canada (Québec) dans toutes les sphères de formation technique et professionnelle, ainsi que sur le continent africain. La convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant adoptée en 1989 par l'assemblée générale de cet organe dans son article 28 reconnaît le droit à l'éducation à chaque personne. Le Cameroun quant à lui a ratifié la convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant qui reconnaît

à chaque enfant le droit à l'éducation en 1993. Et aussi dans le souci de mettre en œuvre les recommandations de l'objectif du millénaire de l'Education Pour Tous, se sont tenus les Etats Généraux de l'Education en 1995 au Cameroun. Ces états généraux ont permis de voter une loi d'orientation qui sera promulguée en 1998.

Il vient donc de l'article 37 de la loi d'orientation que l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation, Ainsi il a droit dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de travail et de vie convenables, ainsi qu'à une formation initiale et continue appropriée. Une éducation de qualité est celle qui s'appuie sur la réussite scolaire et permet à l'individu de s'insérer de manière harmonieuse dans son milieu tout en restant ouvert aux autres et de s'adapter aux transformations de son environnement. Pour rendre cette éducation effective, l'Etat camerounais va donc multiplier les mesures.

Pour apporter des solutions fiables et bénéfiques aux difficultés rencontrées dans l'implémentation de ces mesures, un plan d'action sera également élaboré en 2000 dans le cadre de l'Education Pour Tous. Selon l'arrêté N°315/B1/1414/MINEDUB DU 21 FEVRIER 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire en ses articles 7 et 8, il est clairement dit que les programmes visent à identifier et à définir les compétences à maîtriser par les élèves. En son alinéa 1, la loi stipule que les méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent être actives, c'est-à-dire basée sur les savoirs faire et savoirs agir. La notion de compétence transparait donc en lieu et place de performance.

1.3. Constat

L'APC peine donc à se mettre en place à cause des représentations sociales faites par les enseignants en rapport avec cette approche. Trois moments d'une évolution de l'APC ont été dégagé et partagé par les acteurs éducatifs impliqués dans le processus enseignement /apprentissage : y'a d'abord eu un moment où l'APC s'est affirmé comme une approche novatrice en réponse contre les approches dites traditionnelles, ensuite il y'a eu un moment de la critique de la nouvelle APC et enfin un troisième moment caractérisé par la synthèse des deux premiers moments. « L'APC est donc en quelque sorte devenue un mythe normatif qui attire de nombreux pays sans être bien comprise et surtout, sans que soit assuré un souci de contextualisation sociale et culturelle » (Cros et al., 2010, p.20).

Le constat est donc que malgré les efforts énormes déployés par le ministère de l'éducation nationale, l'application de l'APC demeure encore à un niveau peu élevé. Il faudrait par exemple se dire que les enseignants que nous avons déjà formés depuis bientôt un siècle,

est-ce qu'on peut faire des recherches auprès de ceux-là pour qu'ils nous disent quelle est la représentation qu'ils ont du métier de l'enseignant, de l'interaction avec les élèves, des approches pédagogiques propres à notre contexte et même les outils endogènes qu'il faudrait intégrer pour une meilleure école en Afrique.

Il se pose donc ici les problèmes d'adoption et d'application des politiques publiques. En effet quelle est la représentation que les enseignants se font des pratiques pédagogiques innovantes édictées par le gouvernement ? la prise de décisions politiques se passe t'elle en considérant tous les paramètres concourants à l'adoption d'une réforme ? également, dans la conception des reformes curriculaires, avons-nous tout le parcours curriculaires en vue ?

1.4. Problème

L'APC arrive dans un contexte où le Cameroun aspire à l'émergence et pour cela l'éducation étant le levier de la société ; elle subira un certain nombre de réformes. Les acteurs politique trouvent en cette approche la panacée aux challenges que rencontre l'éducation aujourd'hui. Elle permettra désormais aux apprenants à la fin de leurs cursus scolaires d'utiliser ces savoirs dans la résolution de leurs problèmes quotidiens.

L'APC en tant qu'approche pédagogique n'existe pas en 2003, l'OIF va se réunir à Libreville cette même année pour l'adoption de l'approche par les compétences. C'est donc par le primaire que l'APC sera intégré au Cameroun nous révèle Les travaux de Nkeck Bidias (2013). Mais l'APC n'existera dans le système que de façon implicite car n'existant pas encore dans les programmes. Le curriculum ne sera disponible qu'en 2018, et ce sont tous ces manquements qui vont encore plus alimenter les confusions. Ces incohérences déjà constatées avaient amené Mamadou Ndoeye (2010) à relever que :

Un premier aspect du problème est l'écart communément constaté entre le curriculum officiel et curriculum implanté. Si on regarde ce qui se fait dans les classes, les savoirs formels continuent à y être dominants et les enseignants peinent à comprendre les curricula officiels qu'ils interprètent souvent mal et avec lesquels ils "bricolent ". (p. 51)

La bricole quant à elle se justifie au niveau des enseignants car face à la volonté de l'Etat de s'arrimer à cet effet de mondialisation, le débat sur la situation professionnelle des enseignants se mènera avec légèreté. Rappelons que c'est en 2013 qu'on assista à la réforme des programmes de formations des élèves maitres des écoles normales des instituteurs de l'enseignement général (ENIEG) et six (6) mois plus tard une nouvelle réforme des programmes se fera, traduisant donc une impréparation et un manque de diligence dans l'adoption de la première. (Mamadou Ndoeye, 2010) soulignait donc déjà dans ses mémoires cette pratique

caractéristique des gouvernements Africains : « Généralement, les efforts se sont concentrés sur les objectifs, c'est-à-dire sur l'élaboration des programmes, et non pas sur les parcours curriculaires ou sur le processus de mise en place de la réforme en tant que tel. » (p. 53)

C'est ce qui justifie le fait que dans la plupart des écoles primaires camerounaises, les enseignants n'ont pas le savoir-faire nécessaire dans chacune des disciplines qu'ils doivent enseigner. On s'interroge donc déjà sur leurs aptitudes à développer chez leurs élèves un rapport actif au savoir. Les résultats du conseil scientifique menant une étude sur les politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires vont présenter des positions très mitigées et des controverses sociotechniques au sujet de l'APC et son rapport au savoir. Develay (2010) défend l'avis selon lequel :

On ne peut pas aborder les réformes curriculaires seulement par rapport à la notion d'efficacité mais aussi par rapport à des questions éthiques. La PPO et l'APC doivent être analysées en termes de performances au sens cognitif du terme, mais elles doivent aussi être analysées en termes d'éthique. Les PPO ou pédagogies de maîtrise peuvent être extrêmement efficaces pour s'approprier des contenus. Ce qui est en jeu, c'est aussi la place qu'on laisse à l'individu. Au cœur de l'APC, il y a le statut de l'élève qui est positionné au cœur des apprentissages. (p.32)

Parlant du rapport entre les différents acteurs de terrains de l'éducation, tout en ayant en vue le parcours des réformes curriculaires, Yves Lenoir (2010) de l'université de Sherbrooke au Canada fera savoir que l'APC n'a pas bien été introduite dans les systèmes scolaires et qu'elle doit tenir compte de plusieurs paramètres d'ordres technique et socioculturel entre autres. Pour lui l'enseignant ne se soumet pas au discours de l'injonction, la conséquence est qu'il faut absolument connaître ses pratiques quotidiennes de salle, chose loin d'être simple car les pratiques sont complexes. La représentation qu'on se fait d'une approche influence les pratiques courantes de terrains. Pour quelle raison un enseignant cesserait-il d'appliquer une méthode qui d'après lui est opérante. Faudrait donc d'abord déconstruire en eux les schèmes existant afin de recréer une logique de savoir permettant de comprendre le monde et d'avoir une emprise sur lui. Que faut-il donc pour un tel travail ?

Tels sont donc les challenges qui permettent d'entrevoir toute la complexité liée à l'implémentation de cette approche. Mamadou Ndoeye (2010) pense que les innovations pédagogiques en Afrique portent en elles-mêmes les propres germes de leurs destructions car elles ne sont pas synchronisées au contexte socioculturel des pays et sont très souvent des effets de modes ou alors des impositions des bailleurs de fonds.

Tous ces problèmes relevés feront naître en nous des préoccupations qui seront énoncées comme questions de recherche.

1.5. Questions de recherche

Le questionnement est une des caractéristiques importantes de l'esprit scientifique. Nous disons donc que la question de recherche est l'interrogation suscitée par le problème de recherche à laquelle la recherche s'attèle à proposer une réponse. Il y'a lieu qu'en bâtissant le problème de recherche, plusieurs questions surgissent. Dans certains cas elles peuvent être posées sous forme d'entonnoir. La question de recherche est précisément la dernière posée et qui est à considérer en quelque sorte comme fil conducteur de l'étude. Au niveau de la formulation des questions proprement dite, nous avons distingué et développé la question principale.

1.5.1. Question principale

Notre question de recherche s'articule donc comme suit :

Quel est l'impact des représentations sociales sur les pratiques des enseignants du primaire ?

Nous analyserons cette question suivant trois pans : nous interrogerons tout d'abord le processus de la réforme tel que vécu par les enseignants, puis l'adéquation entre le curriculum prescrit et le curriculum réel et enfin nous présenterons les forces et les faiblesses de la réforme APC.

1.5.2. Questions secondaires

- Quel est l'impact des représentations sociales des enseignants sur l'engagement professionnel ?
- Comment soutenir l'engagement des enseignants ?
- Quelle est l'apport de cette nouvelle réforme dans le système éducatif camerounais en terme de forces et de faiblesses ?

1.5.3. Etat de la question dans la revue de littérature

Le début des années 80 sera marqué par une grande campagne sur les questions éducatives. Les variables les plus souvent nommées sont l'emploi du temps, celui accordé aux études et au travail rémunéré, le sexe et l'âge, les antécédents scolaires, la motivation aux études, l'organisation scolaire, la méconnaissance des exigences des études collégiales et les difficultés liées à l'orientation scolaire.

Ginette Bousquet (2005) menant une réflexion sur la réussite scolaire au premier trimestre, mettra en évidence les représentations sociales des professeurs du programme des sciences humaines à l'égard des élèves. Les étudiants, considérant la relation professeur-élève comme centrale dans le processus de réussite, ils perçoivent le professeur comme l'acteur privilégié de leur réussite. D'autres études comme celle de Gilly (1980) montraient que les représentations des professeurs influencent l'intervention pédagogique. Parmi les résultats trouvés, près de 30 % des décisions prises par les professeurs étaient des représentations et traduisaient dans 90 % des cas, le point de vue de l'enseignant. Considérant les faits énoncés précédemment, il en conclura que : « la représentation sociale qui se dégage pour une équipe d'enseignants à tendance à influencer leurs pratiques professionnelles » (Bousquet, 2005, p. 4).

Menant donc une enquête exploratoire sur 24 enseignants avec les objectifs de décrire les représentations sociales du personnel enseignant en sciences humaines au regard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial et de comparer certaines caractéristiques issues des représentations sociales et celles réelles de cohortes des élèves à leur première session dans le programme en sciences humaines il ressortira de son analyse des verbatims deux représentations sociales mettant en évidence six caractéristiques centrales que sont : liberté, choix personnels, orientation, motivation, temps accordé aux études, outils de base (lecture et écriture).

Onana (2015) constatant que le passage de la PPO à l'APC laissait observer beaucoup de difficultés sur la conduite des classes, va mener une étude sur l'application de l'APC en situation d'enseignement/apprentissage au lycée bilingue d'application de Yaoundé afin de dénicher ses dédales et d'y apporter des remédiations. Il mènera donc une enquête quantitative auprès des acteurs de terrain que sont les enseignants dans l'optique de comprendre la situation pédagogique et d'examiner sa distance avec le curriculum édicté. Il arrivera donc aux résultats selon lesquels les habitus, les représentations des enseignants, le cadre d'enseignement et l'absence de matériels adéquats ralentissent encore la prospérité de l'APC.

Toujours dans le souci de saisir les représentations que les enseignants ont des pédagogies innovantes, Langlois (2018) va essayer d'identifier les postures épistémologiques qui sous-tendent ces représentations. Les résultats obtenus feront état de ce que les enseignants interrogés identifiaient plusieurs contraintes qui limitaient leurs pratiques d'enseignement liées au développement de l'engagement citoyen des élèves dans les controverses sociotechniques. Elle arrivera donc à la conclusion suivant laquelle : « les enseignants de science et technologie du deuxième cycle du secondaire interrogé perçoivent différemment le sens qu'ils attribuent au

développement de l'engagement citoyen des élèves dans les controverses sociotechniques selon qu'ils adoptent une vision positiviste ou socioconstructiviste » (Langlois, 2018, p. 94).

Daouaga (2018) soulignera en plus des résultats de Langlois (2018) dans son analyse des pratiques et représentations que les enseignantes de français pensent de l'APC que son adoption a été précipitée au Cameroun et que les enseignants n'ont pas été intégrés au processus d'adoption. Les conséquences de tout cela sont que d'une part les enseignants sont peu préparés, les effectifs de classe sont pléthoriques et enfin de nombreuses difficultés matérielles sont constatées.

Dans son analyse des problèmes liés au passage l'APO à l'APC Ndanga (2019) après exploitation des données de terrain constatera que malgré le fait que le gouvernement camerounais comme les autres gouvernements du monde est en quête d'une approche qui ferait accroître le taux de réussite scolaire et réduirait le taux de décrochage, la réforme par l'APC s'est faite de manière hâtive et sans consultation de tous les acteurs concernés dont les enseignants. L'enseignant étant le personnage principal dans l'implémentation d'une approche, est également un acteur juridique et social dans le processus de changement.

Lauwerier et Akkari (2019) dans leur étude portant sur les enseignants d'Afrique de l'ouest francophone face à des approche curriculaires pensées en contextes exogènes : le cas de l'APC, relèveront après sondage de terrain une supervision superficielle de l'enseignement, des classes surchargées, un niveaux généralement faible d'apprentissage dans l'enseignement primaire, des classes surchargées, un manque d'enseignants et de manuels scolaires. En plus ils noteront une dégradation de la qualité des formations initiale et continue pour des enseignants au niveau déjà faible de scolarisation. La conséquence est donc l'échec scolaire du fait de mauvaises pratiques. Ils se dégagera donc deux manquements majeurs, le premier étant l'exclusion des enseignants dans la chaîne d'adoption de cette approche alors qu'ils ont une bonne connaissance des défis de l'enseignement / apprentissage et le manque matériels scolaires.

Une expérimentation sera donc menée par (Delage, 2020) afin d'évaluer les représentations sociales des enseignants sur la pratique de la méditation et la manière dont ces dernières peuvent avoir un impact sur les pratiques en classe. L'objectif était de dresser un état des lieux des représentations sociales des enseignants sur la méditation en classe, de déceler si les enseignants interrogés en connaissent les bienfaits, d'évaluer les impacts sur la classe pour ceux-là pratiquant et de tenter d'expliquer la raison pour laquelle certains enseignants ne

souhaitent pas la pratiquer. Les résultats font donc état de ce que malgré l'intérêt reconnu à cette activité, nombreux ne la pratiquent pas parce qu'ils ne la trouvant pas pertinente.

Ces dernières constatations se retrouvent également dans le travail de Gamaigue (2021) portant sur la réforme par l'APC et les pratiques des enseignants du primaire au Tchad soulignant dans ses analyses que les enseignants du primaire peinent toujours à intégrer l'APC dans leur pratique malgré les multiples efforts du gouvernement. Puisque n'ayant pas été associé au processus de mise en œuvre de la réforme, cela a créé un sentiment de déni chez certains. Par rapport donc à leur vécu quotidien, il ressort un manque de coordination et certains enseignants vont même ouvertement refuser de l'appliquer car voyant en elle une « réforme de plus et non une réforme en plus » (Gamaigue, 2021, p. 97). Pour eux cette réforme est considérée comme un moyen de déchoir les enseignants de leur autorité en accordant plus de pouvoir aux apprenants.

Après constatation de ce que malgré les séminaires nationaux et les projets pilotes au Cameroun, les enseignants se font toujours une représentation erronée de l'approche par les compétences, Yandap (2023) face à cette problématique mènera une recherche exploratoire des représentations sociales de l'approche par les compétences chez les enseignants de l'école primaire. Les résultats obtenus font donc état de ce que les avis et les pratiques sont divergents d'un groupe d'enseignant à l'autre. Il en conclut donc que les représentations fondent les comportements des enseignants de la craie.

1.6. Hypothèses

L'hypothèse suppose une affirmation provisoire suggérée comme explication d'un phénomène. Elle sert à engager une réflexion plus ou moins approfondie et orientée vers des informations plus ou moins précises. Pour Gauthier (2009), « l'hypothèse est le résumé des intentions, des présupposés et des attentes. C'est le matériel de base de la suite de la recherche ». (p. 10) On comprend donc qu'une hypothèse est une réponse provisoire de la question principale et qui après expérimentation peut être infirmée ou confirmée.

À ce niveau nous essayerons de donner une tentative de réponse, d'un côté à travers l'hypothèse générale. Dans notre cas, l'objet représenté est l'APC dans sa dimension technique et pédagogique ; l'environnement commun est scolaire et communicationnel. Cela se justifiera également à partir des analyses lexico-métriques, prototypiques, similitudes et de mise en cause ou il en ressortira donc que ses informations élaborées et partagées par les enseignants peuvent être structurées autour d'un noyau central et les éléments périphériques.

- H1 : les enseignants ayant reçu une formation spécifique sur l'APC développent des représentations plus positives ;
- H2 : les représentations sociales de l'APC varient selon l'ancienneté et le niveau d'enseignement ;
- H3 : les représentations influencent directement l'appropriation ou le rejet de l'APC dans les pratiques pédagogiques.

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

1.7. Objectifs de recherche

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

1.7.1. Objectif général

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

1.7.2. Les objectifs spécifiques

A partir de l'objectif principal, nous formulons trois (3) objectifs spécifiques qui se déclinent comme suit :

- Comprendre et expliquer les opinions faites par les enseignants sur l'APC ;
- Comprendre et expliquer les croyances partagées par les enseignants sur l'APC ;
- Montrer les forces et faiblesses de l'APC dans cette réforme en cours au Cameroun.

1.8. Intérêt pour l'étude

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

1.8.1. Intérêt social

Le système éducatif camerounais accorde un intérêt particulier sur le développement des compétences des citoyens. L'idéal est de permettre à ces derniers d'utiliser les savoirs pour résoudre les problèmes auxquels ils seront confrontés. Cela suppose donc que l'APC est une approche par excellence qui contribue à l'atteinte de ses objectifs. L'intérêt social de cette étude réside donc dans la qualité sociale des compétences

1.8.2. Intérêt scientifique

Le présent travail scientifique se propose d'enrichir le débat en analysant les représentations sociales de l'APC de ses enseignants sur leurs sentiments de satisfaction ou d'insatisfaction au travail. Ces travaux aideront à avoir des regards croisés sur le niveau d'implémentation de la réforme chez les acteurs de terrain et les apprenants. Cela dit, plusieurs recherches ont été menées sur l'APC, mais très peu se sont intéressées aux représentations sociales de l'APC chez les enseignants en général.

1.8.3. Intérêt pédagogique

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

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

1.9. Délimitation de l'étude

1.9.1. Délimitation thématique de l'étude

1.9.1.1. Du point de vue thématique

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

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

1.9.1.2. Sur le plan théorique

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

L'objectivation est processus à partir duquel l'individu rend tout ce qui est abstrait, il surgit lorsque l'individu est confronté à un objet ou situation inconnue. Elle facilite ainsi la communication. Selon Moscovici, c'est l'agencement des informations concernant l'objet d'une représentation et il la décompose ainsi en 3 étapes bien distinctes : la sélection, le schéma figuratif et le processus de naturalisation.

L'ancrage c'est un processus par lequel le sujet capte de nouveaux éléments ou pensées dans un ensemble de catégories préexistantes. Les représentations sociales sont donc le processus cognitif à partir duquel l'individu rend présent tout ce qui est absent et familier tout ce qui est inconnu. Son postulat de base est : l'individu a tendance à faire des représentations lorsqu'il est face à une situation nouvelle ou inconnue.

Des recherches expérimentales ont également été réalisées, elles portent notamment sur la structure des représentations et sur les conditions de transformation d'une représentation. Elles reposent sur la théorie du noyau central (Flament, 1989, puis développée plus tard par Abric, 1984). Il convient donc de mentionner dans cette théorie que toute représentation s'organise autour d'un noyau central et d'éléments périphériques.

1.9.2. Délimitation empirique

1.9.2.1. Du point de vue temporel

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

Outre l'actualité scientifique que présente cette étude, du point de vue temporel, cette recherche est menée pour le compte de l'année académique 2022/2023. Elle sanctionne de ce fait la fin des études de master en sciences de l'éducation option sociologie de l'éducation. Ainsi ce travail sera déposé et défendu pour le compte de l'année 2022/2023.

1.9.2.2. Du point de vue géographique

Du point de vue géographique, la présente étude est menée en contexte camerounais, plus précisément en Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé 1. De ce fait, l'étude est menée dans la région du Centre, département du Mfoundi et plus précisément dans l'arrondissement de Yaoundé 6. Notamment à l'école publique de Biyem-assi acacia.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE

Le développement d'un pays est déterminé par la qualité de l'instruction de son peuple. Toutefois, selon (Roegiers, 2008), très souvent les enfants accumulent les savoirs à l'école et sont souvent incapables de mobiliser ses ressources dans la résolution des problèmes rencontrés au quotidien. D'où l'intérêt pour certains pays africains d'opérer des réformes afin d'améliorer la qualité des systèmes scolaires. Ce chapitre présente une synthèse de la littérature sur l'approche par les compétences et la théorie des représentations sociales.

2.1 Cadre conceptuel

2.1.1 Approche par les compétences

2.1.1.1- Concept d'approche

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

2.1.1.2- Concept de compétence

Le concept de compétence se prête à plusieurs définitions, lesquelles ne sont pas claires et encore moins partagées. Parler par voie de conséquence d'une définition n'est pas recommandable, mais on peut toutefois dégager un certain nombre d'éléments de la notion de compétence qui font l'objet d'un consensus dans ce domaine. Comme le dit Jonnaert (2004, p. 71) : « le concept de compétence est (...) complexe, il ne peut se réduire à une définition parfaitement circonscrite. Il n'existe qu'à travers mille et une ramifications ténues, subtiles et souvent difficiles à discerner. »

▪ La compétence selon les linguistes

D'après Le Nouveau Petit Robert (1993), une compétence en linguistique est un : « système formé par les règles (grammaire) et les éléments auxquels ces règles s'appliquent (lexique), intégré par l'utilisateur d'une langue naturelle et qui lui permet de former un nombre

indéfini de phrases « grammaticales » dans cette langue et de comprendre des phrases jamais entendues ».

Chomsky (1968, cité par Rey, 1996, pp. 26-27) définit la compétence linguistique comme un « système fixe de principes génératifs qui permet à chacun de produire une infinité de phrases pourvues de sens dans sa langue et, à l'inverse, de reconnaître spontanément une phrase qu'il entend comme appartenant à cette même langue, même s'il est incapable de dire pourquoi. »

En somme, il revient à dire que la compétence et la performance sont liées, en ce sens que la performance linguistique est indubitablement le fruit de la compétence linguistique d'un individu.

▪ **La compétence dans le monde de l'éducation**

Pour Jonnaert (2002) la notion de compétence est difficilement imputable au monde de l'éducation, car comme le pensait Chomsky sa pertinence ne se révèle que dans la linguistique. Il faudrait donc au risque de dénaturer son modèle avant son utilisation de l'adapter aux autres sphères de la pensée.

Cependant, Jonnaert (2002) note que ces approches affectent l'univers de la pédagogie et son corolaire à la relation entre compétences et objectifs opérationnels. En émettant un objectif opérationnel, l'enseignant définit les critères qui l'aideront à évaluer le niveau de satisfaction de l'objectif d'apprentissage. L'objectif et les critères correspondent au modèle des psychologues et des linguistes et l'action de l'élève est la performance. Mais faut bien faire la distinction entre la compétence et les objectifs opérationnels.

Les objectifs opérationnels sont décrits comme des comportements observables, extérieurs au sujet et définis par quelqu'un d'autre alors que les compétences sont innées. Les objectifs sont du domaine de la performance puisque c'est à elle que les critères d'évaluation des activités des élèves sont appliqués. Cependant, plusieurs approches pédagogiques du concept de compétence (courant anglo-saxon et courant francophone) ont été élaborées à partir de ces différents courants.

▪ **Le concept de compétence selon le courant anglo-saxon**

La compétence ici se définit comme étant : « la manifestation par un individu de comportements attendus par telle ou telle compétence décrite dans un programme d'études et réduite à ces comportements observables » (Jonnaert, 2002, p. 28). Ainsi la compétence est : «

la connaissance, l'habileté ou l'attitude dont on peut faire preuve dans une situation particulière
» (Anderson, 1986, cité par Jonnaert, 2002, p. 28).

En somme, on relève que nous sommes passés d'une vision behavioriste à une vision cognitive.

▪ **La notion de compétences dans le courant francophone**

Le concept de compétence se distingue souvent de celui de performance en sciences de l'éducation même si cette position ne fait pas l'unanimité. De ce fait, on se demande donc si une personne ayant en situation réelle manifesté une compétence ne saurait la reproduire en contexte différent ? telles sont les interrogations qui encadrent la définition de la notion la compétence qui semble ne pouvoir se définir qu'en tenant compte de l'action et de la situation. Une compétence est donc un ensemble de ressources mobilisables dans l'action pour répondre à un problème donné.

Lasnier (2000) soutient qu'une compétence est :

Un savoir-agir complexe résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l'agencement d'un ensemble de capacités et d'habiletés (pouvant être d'ordre cognitif, affectif, psychomoteur ou social) et de connaissances (connaissances déclaratives) utilisées efficacement, dans des situations ayant un caractère commun. (p. 32)

Selon Roegiers (2000, p. 65), la compétence est : « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problèmes.

Pour Gillet (1991, cité par Jonnaert, 2002) la compétence est : « un système de connaissances, conceptuelles et procédurales, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intention d'une famille de situations, l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace » (p. 32).

Jonnaert et al (2004, p. 674) soutiennent que la compétence est :

Le résultat du traitement achevé d'une situation par une personne, ou un collectif de personnes, dans un contexte déterminé. Ce traitement repose sur le champ des expériences vécues par les personnes dans d'autres situations plus ou moins isomorphes à celle qui fait l'objet d'un traitement. Ce traitement s'appuie sur un ensemble de ressources, de contraintes et d'obstacles et sur des actions ; la réussite de ce traitement est fonction de la personne ou du collectif de personnes, de leurs expériences de vie, de leur compréhension de la situation, de la situation elle-même et du contexte, des ressources des personnes elles-mêmes et de celles disponibles parmi les circonstances de la situation. La compétence est l'aboutissement de ce processus dynamique, elle est spécifique à une situation et peut être adaptée à d'autres situations qui sont presque

isomorphes à la situation actuelle et qui appartiennent à la même famille de situations. (p. 63)

Pour (IGE, 2009, p. 8) une compétence est : « Un savoir-agir qui consiste à mobiliser de façon spontanée un ensemble de ressources en vue de résoudre un problème de la vie quotidienne. C'est ce qui permet à chacun de réaliser une tâche complète ».

Par ailleurs, Jonnaert et al (2009) ajoutent qu'une compétence se précise à travers :

Un contexte, Une personne ou un collectif de personnes, Un cadre situationnel : une situation et sa famille de situation, Un champs d'expériences vécues antérieurement par la personne ou le collectif de personnes dans des situations presque isomorphes à la situation en cours de traitement, Un cadre d'action, Un cadre de ressources, Un cadre d'évaluation. (p. 64)

En définitive, nous remarquons donc qu'une sorte consensus existe le concept de compétence malgré quelques différences au niveau des définitions des auteurs. La compétence est donc un savoir agir dans l'action qui mobilise plusieurs ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être).

2.1.1.3 Approche par les compétences

L'approche par compétences (APC) encore appelée « Pédagogie de l'Intégration », selon l'IGR (2009) est : « un courant pédagogique qui permet à l'apprenant de construire les connaissances étape par étape en vue de faire face à des situations de vie courante. »

Pour (Rogier 2006 cité par Alhadji Mahamat (2011) l'APC est : « une pédagogie qui permet à l'apprenant de mobiliser ses capacités et habiletés afin de résoudre les problèmes de la vie. Elle s'appuie sur des méthodes actives d'enseignement et d'apprentissage. » (p. 36). L'approche par compétences est donc une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des aptitudes des élèves. Selon Mbazo'o (2020) l'approche par les compétences est : « une démarche pédagogique et didactique qui prend appui sur les curricula et permet à l'apprenant de développer les compétences, qu'il intègre et applique dans les situations complexes » (p.23).

En outre, l'APC est un mouvement de réforme pédagogique issu du comportementalisme et héritier de la pédagogie par objectifs.

2.1.1.4 Les mérites de l'APC

L'accent est désormais mis sur le savoir-faire de l'apprenant et non sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le model transmissif n'est plus d'actualité car au lieu de transmettre les savoirs, l'enseignant aide l'apprenant à les construire lui-même. Cette manière

de procéder vise l'autonomie de l'apprenant. Il est désormais au cœur du processus enseignement/apprentissage car l'enseignant n'est plus le détenteur exclusif du savoir, mais un facilitateur, un accompagnateur, un guide, un metteur en scène.

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

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

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

2.1.1.5 Les limites de l'APC

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

scolaires sont matériellement équipés et sont susceptibles d'offrir les conditions favorables pour la pratique objective de l'APC.

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

2.1.2 Approches Traditionnelles

2.1.2.1 L'approche par les contenus

C'est une approche qui se base sur la transmission de contenus de formation organisés en disciplines ou en matière. Cette approche a été longtemps utilisée dans les systèmes éducatifs de nombreux pays et elle prévaut encore dans certains endroits jusqu'aujourd'hui (Rogiers, 2016). Le système éducatif camerounais a également hérité de cette approche.

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

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

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

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

2.1.2.2 L'approche par les objectifs

Selon Hameline (1991), l'objectif général se définit comme : « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en termes de capacités de l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ». (p. 98). L'objectif spécifique ou opérationnel quant à lui est selon Mager. (1971) issu de la dérivation d'un objectif général en autant de formulations nécessaires.

Hameline (1991), va donc soutenir par la suite que l'opérationnalité d'un objectif est conditionnée par quatre leviers que sont :

- Énonciation de son contenu de la façon la moins équivoque ;
- La description d'une activité d'apprentissage par un comportement observable ;
- L'énumération des conditions de manifestement du comportement escompté ;
- L'indication du niveau d'exigence.

Ouardia (2014) souligne que La PPO s'articule autour de trois concepts principaux qui sont : « un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique. » (p. 145)

Toutefois, certains manquements sont observés au niveau de l'approche par les objectifs, nous énumérons quelques-uns à savoir la difficulté à laquelle sont confrontés les enseignants lorsqu'il s'agit de choisir le juste degré de spécification des objectifs au niveau opérationnel ; également l'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant, or celui-ci ne fait aucune place à l'imprévu; ici aussi l'apprenant a une place d'exécutant, il ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant sa propre progression ; et enfin l'apprenant étant au centre des préoccupations, il apprend des objectifs sans en comprendre le sens et sans savoir quel lien a son apprentissage avec la vie de tous les jours.

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

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

2.1.3 Controverses entre APC et PPO

Cette relation est délicate car les compétences sont multiples, compétences transversales, disciplinaires, de vie, et définies comme savoir agir, voire comme savoir agir réfléchi, ce qui se distingue très difficilement de notions proches comme celle de savoir-faire.

Quelle est la signification théorique de la notion de compétence ? s'agit-il d'une nouvelle manière de désigner l'intelligence, en tant qu'intelligence en acte, dans une situation déterminée ? Il n'y a pas de cohérence dans ce qui est appelé APC : mais qui peut légitimer ce qu'est ou non l'APC ? On sait combien le relativisme l'emporte dans le domaine pédagogique et combien chacun se satisfait du flou derrière lequel il peut se retrancher. On peut, à travers l'idée de compétence, mettre l'accent sur d'autres manières de penser le lien entre apprentissage et enseignement, en continuant à enseigner des disciplines par rapport à une épistémologie des savoirs scolaires. On peut, par rapport aux savoirs, enseigner les mathématiques en pensant qu'elles relèvent d'une réalité qu'il convient de décrypter à partir du réel ou on peut les enseigner comme une construction humaine, qui a une histoire.

L'APC n'existe pas, il existe des APC. Selon les organismes qui ont proposé leur expertise dans les différents pays, on trouve différents points de vue : ceux qui présument une transition simple entre l'approche par objectifs et l'approche par compétences ou ceux qui considèrent qu'il y a une rupture fondamentale entre les deux approches pédagogiques. (Cros et al., 2010, p.15)

A partir de quand et comment penser la discontinuité dans une scolarité ? Si l'APC, indépendamment d'être une pédagogie, c'est-à-dire une théorie de la pratique, est l'idée qu'il est possible de penser les apprentissages, quelles que soient les connaissances en jeu, alors que l'enseignement du second degré est en effet structuré autour des disciplines, en termes de savoir agir réfléchi, en termes de pouvoir comprendre pourquoi je fais ce que je fais, alors on peut dire que ce qui est appelé « compétence » ne relève pas d'un niveau d'enseignement déterminé. Mais il est clair que plus on pense l'avancée dans le cursus scolaire, plus on se trouve confronté aux spécialisations disciplinaires, à une confrontation entre compétences transversales et compétences disciplinaires[...] Si, au niveau de l'enseignement du second degré, on ne se référerait pas seulement à des compétences disciplinaires et si on insistait plus, au niveau du primaire, sur la complémentarité entre compétences transversales et compétences disciplinaires, alors on pourrait peut-être penser la notion de compétence comme transversale par rapport à la totalité de la scolarité, ainsi qu'elle est largement usitée dans l'enseignement professionnel. (Develay, 2010, p.31)

Tableau 3 Différence entre APC et PPO

Paramètres de l'apprentissage	APC	PPO
Entrée	Par des classes de situations et les situations pertinentes par rapport aux formations.	Par des contenus disciplinaires décomposés et hiérarchisés en micro-unités.
Processus	Un traitement compétent des situations basé sur les actions et les expériences de l'apprenant; l'apprenant est actif, construit ses connaissances et développe ses compétences.	Un comportement observable de l'apprenant basé sur la transmission de contenus disciplinaires par l'enseignant; l'apprenant est passif et reproduit les contenus décontextualisés, souvent sans lien avec ses propres expériences.
Nature	Une pluralité de ressources contextualisées, ouvertes sur l'interdisciplinarité et signifiantes pour l'apprenant.	Un contenu mono disciplinaire morcelé, enseigné pour lui-même et décontextualisé.
Résultats	Des connaissances et des compétences construites par l'apprenant à travers ses propres activités et expériences en situation.	Des contenus disciplinaires transmis par l'enseignant, reproduits et restitués par l'apprenant.
Profil de sortie	Des classes de situations à traiter avec compétences au terme de la formation.	Des contenus mono disciplinaires et décontextualisés à reproduire au terme de la formation.
Référence épistémologique	Peut référer à différents paradigmes épistémologiques; dans le cadre des réformes actuelles se réfèrent au constructivisme	Se réfère au béhaviorisme.

Source : Curriculum et Compétences, un cadre opérationnel.

2.2 Représentations sociales

Moscovici (1961) est considéré comme le pionnier dans les représentations sociales car il a mis en évidence les dimensions de la représentation sociale, son processus d'élaboration et ses caractéristiques. Il existe donc différentes conceptions de la représentation sociale d'après une vieille coutume psychologique, car la réalité sociale est un construit que l'individu se fait lui-même du monde dans lequel il vit. Il développe donc des représentations taxées de cognitives par d'aucuns, puisque nous avons tous : « une représentation du bistrot, de la chasse, et de ce qu'est un groupe idéal, de la santé, de la maladie, ou encore de la sexualité... » (Mazé, 2005, p. 106).

Depuis une vingtaine d'années, différents paradigmes en rapport au processus de transmission des savoirs se sont révélés inefficaces, ce qui a conduit à l'adoption de l'Approche Par Compétences encore appelée pédagogie de l'intégration puisqu'avec sa résolution des situations-problèmes, elle crée les liens entre les différents objectifs et permet de donner un sens aux apprentissages. Avec cette nouvelle approche, l'enseignant n'est plus le détenteur exclusif du savoir et l'apprenant considéré comme « tabula rasa », l'enseignant enseigne moins et fait apprendre plus. Ces ressources transmises tiennent compte des réalités locales, préparent ce dernier à s'intégrer dans sa société avec beaucoup plus d'aisance.

Le passage de la PPO à l'APC exige des efforts supplémentaires de la part des enseignants mais ne devrait pas leur donner des insomnies car il s'agit d'une évolution par rapport à ce qu'ils savent déjà et non une révolution. C'est dans cette optique que Roegiers (2006) va également affirmer que : « La réforme ne doit pas inquiéter les enseignants. La pédagogie de l'intégration s'appuie sur des compétences que les enseignants ont déjà. Elle reprend aussi les principes de la pédagogie par objectifs ». (p.30)

2. 3 Théorie explicative

Ce chapitre présente le contenu de la théorie des représentations sociales, s'arrête à leurs fonctions et leurs processus de construction et présente les différents modèles. L'étude des représentations sociales et l'utilisation de la théorie qui permet leur opérationnalisation sont particulièrement pertinentes pour la recherche en éducation, car les représentations jouent un rôle prépondérant dans l'apprentissage et dans l'enseignement.

En effet, les représentations sociales exercent trois fonctions de base qui ont toutes de multiples résonances dans la salle de classe : fonction cognitive d'intégration de la nouveauté, fonction d'interprétation de la réalité, fonction d'orientation des conduites et des rapports

sociaux (Jodelet, 2003). Afin de saisir l'ampleur de cette notion, il convient de rappeler l'origine du concept, d'en donner une définition opérationnelle et de présenter les principaux modèles théoriques dont nous nous inspirons.

2.4.1 L'origine du concept de représentation sociale

C'est d'abord en constatant l'homogénéité de la pensée sociale, puis en réfléchissant aux causes de ce phénomène que le sociologue français Durkheim imagina, en 1895, le concept de « représentation collective ». Il entendait par là le fait que les gens d'une société possèdent pour la plupart bon nombre de références culturelles, intellectuelles, politiques communes et qu'ils s'imaginent et s'expliquent le monde de manière analogue. A partir des études de Durkheim, les sociétés modernes se sont intéressées aux dynamiques mentales collectives, à la mémoire collective, à la culture, et ce jusqu'aux alentours des années 1930. Après cela, et jusque dans les années 1960, les concepts associés à la collectivité sont laissés pour compte par les penseurs.

Toutefois, dans les années 1960, la théorie des représentations collectives attire l'attention de chercheurs tels que Moscovici. En effet, ce psychologue social reconsidère le concept (Moscovici, 1968, 1988). Moscovici s'intéresse à cette notion pour comprendre et expliquer ce qui semble rallier « psychologiquement » les membres d'une société, de telle sorte que chacun d'eux partagent une vision similaire du monde et une partie du même bagage culturel, idéologique, etc. au fil de ses réflexions, Moscovici conclut toutefois à l'inapplicabilité du concept de Durkheim, qu'il considère être trop rigide. En effet, le chercheur réalise qu'il existe au sein d'une même société, des sous-groupes qui partagent une représentation collective différente d'autres sous-groupes. La prise en compte de cette diversité l'amène à créer un nouveau concept et une théorie des représentations sociales permettant de rendre avec plus de subtilité la réalité de la vie sociale, ainsi que la coexistence de différentes représentations sociales au sein d'une même société.

2.4.2 Définition

Nous commencerons tout d'abord ici à décrire la notion de représentations sociales et puis présenterons ses évolutions scientifiques jusqu'à la forme que revêt le concept et son fonctionnement. Ce faisant c'est la théorie des représentations sociale qui sera présentée.

Piaget (1926) assimilera donc la représentation à une activité mentale à travers laquelle on rend présent à l'esprit par le biais d'une image un objet ou un événement absent. A sa suite

en introduisant dans la littérature psychologique en 1961 le terme « représentation sociale » Moscovici (1961) y percevait :

Des systèmes de valeurs, des idées et des pratiques dont la fonction est double : en premier lieu, établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter et de maîtriser leur environnement matériel, ensuite, faciliter la communication entre les membres d'une communauté en leur procurant un code pour désigner et qualifier les différents aspects de leur monde et de leur histoire individuelle et de groupe. (Cité par Semin, 1989, p.243)

On peut donc comprendre de cette analyse que de Moscovici que les représentations sociales visent la compréhension de ce que pensent les gens ainsi que le comment et le pourquoi ils le pensent. En continuité à Moscovici, Herzlich (1969) partira de la représentation sociale de la santé et de la maladie pour démontrer que la représentation est un processus de construction du réel, et selon elle « L'accent mis sur la notion de représentation vise à réintroduire l'étude des modes de connaissances et des processus symboliques dans leur relation avec les conduites » (p.17).

On comprendra donc avec elle que les représentations désignent des efforts dans la construction d'un réel constant par les membres d'un groupe à partager des croyances, des idées et des valeurs. Ainsi, l'adjectif social ici se justifierait par le fait que ces représentations soient partagées par un très grand nombre d'individus et qu'elles orientent par conséquent leurs conduites. Herzlich (1973) affirmera donc que : « la représentation, parce qu'elle est un processus de construction du réel, agit simultanément sur les stimulus et sur la réponse. Plus précisément, elle oriente celle-ci dans la mesure où elle modèle celui-là. » (p. 73)

Jodelet (1984) fera écho à Herzlich en considérant à son tour la représentation sociale comme étant une texture qui module nos conduites et nos pensées. Elle parlera d'images condensées dans un ensemble de significations par lesquelles on donne un sens aux choses en affirmant que c'est un : « système de référence qui nous permet d'interpréter ce qui nous arrive, voire de donner un sens à l'inattendu. C'est les catégories qui servent à classifier les circonstances et les phénomènes auxquels nous avons affaire. » (p. 36)

Ainsi s'assimilant à un objet mental, la représentation sociale est « une forme de savoir pratique », consistant en une intégration spécifique des informations possédées sur un fait. C'est donc d'après Jodelet (1989, p. 228) une base de connaissances « socialement élaborée concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » Selon Abric (1987) : « la représentation est le produit et le processus d'une activité par laquelle un individu

ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification spécifique. » (p. 106)

Les représentations sociales se constituent dans l'interaction entre l'expérience concrète et l'interprétation que l'individu fait de cette expérience car elles permettent l'existence d'un système de communication et d'interprétation, c'est ainsi que (Marquez, 2005) affirmera :

[...] les représentations sociales [sont] comme un système de valeurs, d'idées et de pratiques ayant une double fonction : établir un ordre qui permettra aux individus de s'orienter eux-mêmes dans leur monde physique et social afin de contrôler et de permettre que la communication prenne place parmi les membres d'une communauté en leur facilitant un code d'échange social et un code pour nommer et classier, sans ambiguïté, les différents aspects du monde et de leur histoire individuelle et groupale. (p. 2)

Selon cette présentation, conforme à la vision qu'en donne Moscovici, la représentation sociale touche à la fois la pensée et l'action, elle est individuelle et partagée, elle implique tant les valeurs, les savoirs naïfs et les idéologies que les savoirs savants. En fait, la représentation sociale est à la fois un contenu (des opinions, des attitudes, des valeurs, des théories naves, etc.) et un processus. Au regard de tout cela à (Mapto Kengne, 2011) d'en conclure que les représentations sociales sont « comme des systèmes d'interprétation de l'environnement social. » (p. 67)

2.4.3 Le contenu de la représentation

Les représentations sociales d'après Flament et Rouquette (2003) font partie d'un vaste système de pensée qu'ils nomment « l'architecture de la pensée sociale » (voir tableau 1, Flament et Rouquette, 2003, p. 21)

Tableau 4 Architecture de la pensée sociale (Flament et Rouquette, 2003)

- Variabilité intra et inter individuelle +	Niveau idéologique (croyances, valeurs, normes, thémata)	+ Niveau d'intégration -
	Représentation sociales	
	Attitudes	
	Opinions	

Selon Rouquette (1996), l'idéologie se situe en amont de la représentation sociale. Le niveau idéologique, qui comprend les systèmes d'idées et de valeurs propres à une époque dans une société donnée, déterminerait en quelque sorte les représentations sociales, les attitudes et les opinions des membres d'une collectivité. Les idéologies offriraient en fait un cadre cognitif et

moral (permettant de juger de ce qui est bon ou mal) bâti sur la longue durée. Tout comme la structure en histoire, l'idéologie, selon la conception de Rouquette, serait difficile à étudier pour elle-même, mais omniprésente dans les phénomènes sociaux comme l'expression des représentations sociales :

Certaines structures, à vivre longtemps, deviennent des éléments stables d'une infinité de générations : elles encombrant l'histoire, en gênent, donc en commande, l'écoulement. D'autres sont plus promptes à s'effriter. Mais toutes sont à la fois soutiens et obstacles, elles se marquent comme des limites. (Guedj, 2003, p. 45)

Certaines idéologies sont de moins longue durée, comme le libéralisme et l'individualisme, par exemple qui sont présentes dans la société québécoise contemporaine. Elles influencent à des degrés divers tous les choix, toutes les opinions et les attitudes, toutes les représentations sociales partagées par les membres de la société.

N'est-il pas en effet possible de « changer d'opinion comme on change de chemise » ? visiblement pas, car les attitudes et les représentations sociales ont des degrés d'intégration plus importants, elles sont plus durables dans le temps et de fait difficiles à modifier. Selon Flament & Rouquette (2003), l'idéologie est enfin le niveau de la pensée sociale le plus lent à se transformer tellement il est partagé par les membres et, souvent, les institutions de la société.

Par ailleurs, ce schéma illustre également la structure des représentations, qui contiennent les attitudes et les opinions. Ce sont ces éléments que nous considérons comme étant le contenu des représentations sociales, tout en n'oubliant pas de garder à l'esprit le contexte idéologique dans lequel les RS sont produites.

2.4.4 Les processus d'objectivation et d'ancrage

Les représentations sociales sont à la fois un contenu et un processus d'acquisition et d'utilisation de connaissances ordinaires ou quotidiennes. Le contenu de la représentation se construit selon un processus d'objectivation (Jodelet, 1984). C'est-à-dire qu'un objet abstrait, comme l'histoire ou la citoyenneté c'est transformé en un objet plus concret pour le sujet. Ensuite suivrait le processus d'ancrage de la représentation dans les schémas cognitifs sociaux préexistants. Il s'agit en fait, pour le sujet, d'associer le nouveau savoir à un savoir ancien. C'est donc une conception constructiviste du savoir qui est proposé par la théories des représentations sociales.

2.4.4.1 L'objectivation

Le mécanisme de filtration réside dans le fait que le sujet sélectionne, parmi l'information disponible sur un objet dans l'espace public, celle qu'il conservera pour construire

le noyau figuratif (les images explicatives) qui donnera un sens personnel à l'objet de représentation. Cette étape implique nécessairement le rejet de certains éléments en fonction de critères culturels et normatifs « en accord avec le système de valeurs ambiant » (Jodelet, 2003, p. 374). De même, ces informations sont détachées du contexte théorique qui les a produites, extraites de leur cadre de référence, il y'a décontextualisations et elles deviennent ainsi disponibles pour être employées dans une nouvelle construction spécifique du sujet d'après (Blin, 1997). De tous ces éléments théoriques se référant à l'enseignement, les enseignants choisiront, consciemment ou non, ceux qui leur semblent les plus pertinents et rejetteront les autres afin de créer leur propre représentation de l'objet.

Après cela vient le mécanisme de réduction imageante ou de réification. Celui-ci vise à construire le noyau figuratif à partir des éléments sélectionnés dans l'étape précédente. C'est à ce moment que le sujet donne une signification concrète à l'objet de représentation. Moscovici nomme ce phénomène le schéma figuratif. La représentation prend alors un caractère d'évidence pour le sujet.

Le troisième mécanisme à l'œuvre dans la constitution du contenu d'une représentation est la naturalisation. Cette étape vise en fait à rendre complètement « réelle » la représentation. Elle est alors prise par la pensée naturelle, une pensée de tous les jours et « intègre les éléments de la science dans une réalité de sens commun » (Jodelet, 2003, p. 375).

2.4.4.2- Ancrage

Doise (1992) distingue trois niveaux d'ancrage. L'ancrage psychologique qui porte sur les variations au niveau individuel ou interindividuel, suivie de l'ancrage sociologique qui traite des « comparaisons entre groupes d'individus en fonction des positions qu'ils occupent dans un ensemble de rapports sociaux » (Doise, 1992, p. 1) ; et enfin l'ancrage psychologique qui se situe entre les deux ancres précédents, il s'agit d'analyser « la manière dont les individus se situent symboliquement par rapport aux relations sociales dans un champ donné » (Doise, 1992, p. 1).

L'assignation de sens s'organise en fonction de la hiérarchie des valeurs sociales et de l'interaction entre elles et des systèmes de compréhension du monde plus spécifiques comme le politique, l'historique, le spirituel, etc. Le groupe ne donnera une signification particulière à un objet qu'en fonction du « système de valeurs et d'idées auquel adhère ce groupe » (Jodelet, 2003, p. 378). Comme le souligne Viaud (2003), « au bout du compte, on pourrait dire que l'ancrage, et les différentes formes qu'il peut prendre, permet de maintenir le lien social en

créant des significations qui font d'autant plus de sens qu'elles font appel à des éléments profondément enracinés dans la culture d'un groupe ou de la société » (p. 18). Cette caractéristique de l'ancrage permet de reconnaître les idées sources, les stéréotypes et les archétypes partagés par les membres de ce groupe social. Egalement, cela exige que le groupe étudié soit composé de membres issus de différents contextes sociaux, afin de permettre une distinction selon les contextes.

L'instrumentalisation du savoir renvoie au fait que les composantes de la représentation n'expriment pas seulement des rapports sociaux, mais initient également de nouveaux rapports. Les individus réutiliseront un savoir d'abord scientifique dans la vie quotidienne. Moscovici (1968) a montré comment les individus se servent des images de la psychanalyse pour comprendre et donner un sens à leurs interactions avec les autres en invoquant des principes psychologiques. Les individus se font psychanalystes amateurs (par ex. : rougir signifie qu'on est timide, parler rapidement qu'on est nerveux, etc.).

Les deux processus de construction et de fonctionnement des représentations sociales, l'objectivation et l'ancrage, ne s'effectueraient pas en vase clos ou simultanément, mais plutôt de manière dialectique. La pensée sociale exprimée par les représentations sociales des individus se rattache toujours à un savoir préexistant, à un système de représentations déjà-là, qui facilite l'intégration ou l'empêche. En effet, comme le rappelle Jodelet (1984) :

Le contact avec la nouveauté et le système de représentation préexistant est à la source de deux ordres de phénomènes, en quelque sorte opposés, qui donnent aux représentations une dualité parfois surprenante. Celle d'être aussi bien innovatrices que rigides, mouvantes que rémanentes. (p. 381)

Les discours de vulgarisation scientifique, qu'ils portent sur la psychanalyse, sur l'histoire ou sur la citoyenneté se heurteront à des représentations antérieures des objets qu'ils décrivent et qu'ils tentent de complexifier ou de mettre à jour. Ce choc entre différentes représentations de l'objet sera mieux absorbé si la représentation « naïve » de l'objet permet une ouverture au discours scientifique vulgarisé, si elle n'est pas trop éloignée de celui-ci. Une négociation s'opèrera entre les savoirs savants et les savoirs de la pensée sociale, afin que naisse une nouvelle compréhension de l'objet. Dans le cas où cette négociation est impossible, en raison peut être d'une distance infranchissable entre les savoirs savants et la représentation sociale, la représentation d'origine demeurera intacte et le discours scientifique sera relégué aux oubliettes.

La mémoire du groupe joue un rôle prépondérant dans l'intégration de nouveaux savoirs au système de représentations. En plus d'offrir un cadre de réflexion dont il est difficile de sortir (Wertsch, 2001), la mémoire fournit au groupe des mécanismes d'analyse tels que la catégorisation, le classement (Viaud, 2003). Elle offre également des typologies et des taxonomies plus ou moins simples qui facilitent le classement et l'évaluation des faits, des individus ou des objets. Ces mécanismes permettront l'ancrage d'un nouveau savoir dans un système de connaissances déjà-là. Ce nouveau savoir pourra alors s'exprimer dans un langage courant. En fait, « le système de représentation fournit les cadres, les repères par lesquels l'ancrage va classer dans le familier et expliquer d'une façon familière » (Jodelet, 2003, p. 382).

Halbwachs (1925) nommait ces mécanismes les cadres sociaux de la mémoire, réitérant par le fait même le caractère social de la mémoire, même individuelle. Appliqués à notre recherche, ces principes font croire que les nouvelles représentations de l'histoire et de la citoyenneté telles qu'elles sont proposées dans les programmes d'études et par les différents « experts » devront être suffisamment proches des représentations existantes pour être intégrées. De même, les enseignants d'histoire seront normalement en mesure de présenter de manière toute naturelle ce que sont, pour eux, l'histoire et la citoyenneté et comment ces domaines d'apprentissage peuvent s'enseigner. Nous serons alors à même d'identifier les points d'ancrage d'une formation à la fois historique et citoyenne.

En procédant à l'ancrage d'une représentation, le sujet donne à la représentation une signification, une valeur explicative et interprétative reconnue comme ayant une valeur sociale, collective. Les membres du groupe considéreront l'objet de représentation en fonction du système de valeurs qui guide les actions des individus. Cette étape servira, entre autres choses, à évaluer les faits et les comportements et à assimiler la nouveauté. Enfin, l'ancrage consiste à incorporer la représentation dans un système de pensée préexistant et résistant : « il ne s'agit plus, comme dans l'objectivation, de la constitution formelle d'une connaissance, mais de son insertion organique dans une pensée constituée » (Jodelet, 2003, p. 377). Une fois intégrée dans ce système de pensée, la représentation devient un outil d'analyse du réel pour le sujet.

Le mécanisme d'ancrage s'effectue de façon différente selon les groupes sociaux. L'objet social ne s'intègre pas de la même manière chez tous les groupes et trouve sa spécificité dans leurs cultures et leurs valeurs propres. En général, le chercheur a recours à l'analyse factorielle pour étudier les phénomènes d'ancrage.

Les RS sont donc une comme une forme de connaissance que nous avons du monde. Celle-ci n'est pas que scientifique, mais plutôt régulièrement reconstruite au cours de la vie d'autant plus que c'est entre l'individuel et le collectif que les représentations opèrent une médiation constante. Ce qui nous mène à la question des fonctions des RS.

2.4.5 Modèles théoriques

Après les travaux de Moscovici (1961), plusieurs chercheurs ont contribué à théoriser le concept de représentation sociale. Leurs analyses ont abouti, entre autres, à trois grandes théories structurales : le théorème du noyau central, la zone muette, la théorie des principes organisateurs et le modèle bidimensionnel.

2.4.5.1 Le théorème du noyau Central

Le premier modèle, conçu par Abric en 1984, soumet l'hypothèse que tous les éléments constituant la représentation revêtent des valeurs différentes qui les positionnent soit dans le cœur de la représentation, soit dans sa marge. Chacune de ces deux positions a des fonctions essentielles et spécifiques. Certains éléments assureraient la préservation et la stabilité de la représentation, ils constitueraient le noyau central.

Les éléments retrouvés chez tous les membres, donc ceux du noyau central, se divisent en deux catégories : les éléments normatifs et les éléments fonctionnels. Les éléments normatifs de la représentation sont liés à l'histoire du groupe et à son idéologie, à ses valeurs (Abric, 2003). Pour leur part, les éléments fonctionnels contenus dans le noyau central organisent le contenu, imposent une hiérarchie et donnent le sens à la représentation. Selon Abric (1994), le noyau central organise les informations de la représentation de manière à leur donner une signification cohérente, qui a cependant pour effet de rigidifier la représentation. Les éléments centraux sont partagés de manière consensuelle par les membres d'un groupe et sont habituellement peu nombreux.

De plus en plus de chercheurs s'intéressent aux liens entre la mémoire collective et les représentations sociales. Selon leurs analyses, la mémoire collective et l'histoire du groupe influenceraient la constitution du noyau central. Il ne faut donc pas négliger les éléments contextuels tels que l'histoire du groupe et l'appartenance culturelle, ethnique, etc. des membres dont on observe les représentations.

Par ailleurs, certains éléments constitutifs des représentations ne sont pas partagés par tous, comme c'est le cas pour les éléments du noyau central. En effet, la dimension individuelle de la représentation s'exprime par la présence d'items renvoyant à l'histoire de l'individu. Ces

items ne sont pas essentiels à la conservation de la représentation. C'est-à-dire que la représentation sociale perdurerait même si l'un ou l'autre de ces éléments était menacé ou abandonné. Pour Abric (1984, 1994), ces informations idiosyncrasiques se situent dans une zone extérieure au noyau central, dans ce qu'il a nommé la zone périphérique de la représentation. La périphérie de la représentation exprime l'hétérogénéité du groupe et les éléments contradictoires et évolutifs, qui surviennent parfois au contact de la réalité concrète.

En ce sens, la périphérie est beaucoup plus souple que le noyau central, dont elle se fait la protectrice. Elle serait une sorte de tampon ou de bouclier protégeant le noyau contre toute altération. En fait, la zone périphérique de la représentation sociale joue cinq fonctions principales : la fonction de concrétisation, c'est-à-dire de simplification du réel aux fins d'assimilation et de compréhension; la fonction de régulation, c'est-à-dire de sélection des items à conserver ou à rejeter; la fonction de prescription des comportements; la fonction de protection du noyau central; et la fonction de personnalisation, c'est-à-dire d'individualisation de la représentation collective (Abric, 1994). Ces cinq fonctions renvoient en fait aux processus d'objectivation et d'ancrage présentés plus tôt.

2.4.5.2 la zone muette

Une autre réalité des représentations sociales est à garder à l'esprit : celle de l'existence d'une zone muette. En effet, comme le spécifie Abric : Pour certains objets, dans certains contextes, il existe une zone muette de la représentation sociale. La zone muette est faite d'éléments non verbalisés par les sujets avec les méthodes classiques de recueil dans la représentation. Cette zone est majoritairement constituée d'éléments de la représentation ayant un caractère contre-normatif.

L'étude, citée par Abric (2003), portant sur les représentations sociales de Gitans chez les Français est un exemple frappant de ce phénomène. Amenés à décrire les Gitans, les Français ont soulevé spontanément la vie de bohème, la musique, la danse, mais aucun n'a mentionné le vol qui est demeuré dans la zone muette de la représentation. Les chercheurs s'y attendaient et avaient donc prévu une question de substitution pour diminuer la pression normative associée au fait d'exprimer un préjugé. Ainsi ont-ils demandé à des Français de dire comment, selon eux, les Français en général perçoivent les Gitans.

À ce moment, comme il n'était pas question de leurs propres préjugés, tous les répondants ont mentionné le vol comme trait caractéristique des Gitans. Les chercheurs ont ainsi eu accès à la zone muette de la représentation sociale des Gitans chez les Français. Cette

technique ne fonctionne toute fois pas toujours et elle comporte tout de même certaines limites. Ainsi, il est possible que ce qui ressort soit réellement l'opinion que se font les répondants de la perception des autres Français et que ces mêmes répondants ne partagent pas l'opinion en cause. Cette limite pourrait cependant être atténuée si l'on demandait aux participants de donner leur degré d'accord avec l'opinion générale qu'ils viennent d'émettre.

Les études souscrivant au modèle du noyau central s'attachent habituellement à décrire à la fois le contenu et l'organisation de la représentation en dégagant les éléments centraux et les éléments périphériques.

2.4.5.3- Le modèle des principes organisateurs

La seconde théorie, celle des principes organisateurs, a été proposée par Doise, Clémence et Lorenzi-Cioldi (1994). Cette théorie propose l'hypothèse que les composantes individuelles des représentations, telles que l'opinion, l'attitude et les préjugés, seraient régies par des principes organisateurs partagés par les membres de groupes et caractérisés par la position et l'insertion sociale de ces groupes. En effet, ces auteurs croient que la place du groupe au sein de la société détermine en grande partie les points d'ancrage qui serviront aux individus membres d'un groupe à construire leur représentation sociale.

La théorie des principes organisateurs est particulièrement intéressante lorsque l'on observe plus d'une représentation sociale à la fois, car elle permet de trouver les relations qui existent entre les représentations sociales. Il existe deux grands types de relations entre les représentations sociales : la relation d'emboîtement et la relation de réciprocité.

La relation d'emboîtement signifie que deux ou plusieurs représentations sociales contiennent les mêmes éléments dans leur noyau central. Seule la valeur accordée à ces éléments diffère et fait en sorte qu'on se retrouve bien devant deux représentations sociales. On dit alors que ces représentations sociales sont en dépendance. Cela signifie que si l'une des deux représentations est activée, l'autre « s'allumera » automatiquement dans l'esprit de la personne interrogée, car des éléments de son noyau central se trouveront activés.

L'autre type de relation identifiée par les chercheurs est la relation de réciprocité. Cette relation est, quant à elle, caractérisée par une influence réciproque entre les deux représentations sociales, mais sans le lien de dépendance propre à la relation d'emboîtement. Des éléments similaires se trouvent dans les deux représentations, mais dans des positions différentes (soit dans le noyau, soit dans la périphérie).

Les recherches inspirées de cette théorie cherchent ainsi à repérer ces attitudes, opinions et préjugés tout en les rattachant aux principes organisateurs desquels ils émergent. Ce faisant, les chercheurs s'intéressent aux points d'ancrage historiques, économiques, sociologiques ou politiques de la représentation.

Par ailleurs, la théorie des principes organisateurs invite le chercheur ou la chercheuse à repérer les éléments constitutifs de la représentation sociale ainsi qu'à évaluer la hiérarchie entre ces éléments. La technique d'évocation hiérarchisée développée par Seca (2001) est tout à fait appropriée pour réaliser ces deux étapes. Cette technique consiste à demander aux sujets de classer les éléments qu'eux-mêmes ont fait ressortir comme étant caractéristiques d'une représentation sociale en fonction de leur importance pour la « survie » de la représentation sociale.

2.4.5.4 Le modèle bidimensionnel

La troisième théorie est celle du modèle bidimensionnel proposé par Moliner (1995). Selon ce modèle théorique, la représentation possède deux dimensions : structurale et attitudinale. La structure est celle de la théorie d'Abric, c'est-à-dire qu'elle est considérée comme étant composée d'une zone centrale et d'une zone périphérique. La dimension attitudinale concerne plutôt l'évaluation que le sujet fait de l'objet de représentation. Celle-ci peut être positive ou négative, sans pour autant que les éléments constitutifs de la représentation soient différents, ou qu'ils changent de sens ou de position. C'est ce qu'ont montré Tafani et Souchet (2001) lorsqu'ils ont engagé des sujets dans une pratique en contradiction avec leur attitude concernant un objet. Si l'attitude des sujets s'est modifiée, cette pratique n'a pourtant eu aucun effet sur la structure de la représentation. Notre étude accordera donc un point d'honneur à cette dimension attitudinale des représentations sociales des maîtres.

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

La théorie du noyau central est efficace pour la saisie des perceptions des approches innovantes dont l'APC qui nous concerne directement en ceci qu'elle permet d'un côté d'avoir une idée sur ce qui fait l'appropriation de cet objet, c'est à dire son contenu et par ailleurs elle permet de cerner non pas son organisation à la manière des représentations sociales, mais ses orientations. Elle expose donc l'importance de ses différentes dimensions et du lien entre elles.

Approcher l'APC en tant qu'objet de représentations sociales, c'est alors exploiter la possibilité d'apprécier le processus de sa reconstruction et de son appropriation chez les

enseignants usagers. C'est aussi l'occasion de définir comment ceux-ci interagissent entre eux et avec cette nouvelle approche. En étudiant le noyau central de la représentation sociale de l'APC dans ce contexte, il est également aisé de cerner la dimension sous laquelle son appropriation apparaît le plus. En d'autres termes, il est possible de saisir les principales modalités de son appropriation. Cette démarche est fondamentale non seulement pour comprendre les représentations qui s'y développent, mais aussi pour cerner les orientations sous lesquelles son appropriation par les enseignants des écoles publiques apparaissent. En tant qu'élément central, il est ce qui donne à cette perception une apparence.

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

CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Dans cette partie nous allons présenter nos orientations méthodologiques en phase avec nos objectifs de recherche, puis nous présenterons et justifierons nos instruments de collectes de données ainsi que les outils de terrain. Le choix des participant en lien avec notre question de recherche sera également présenté tout comme la méthode d'analyse et les éléments de rigueur de la recherche scientifique. Du fait de la sensibilité de notre étude et précautions liées à l'éthique dans le processus de recherche, des dispositions seront prises pour la protections des données de terrain et pour garantie de l'anonymat des intervenants. En fin nous présenterons le déroulement de la collecte ainsi que les difficultés rencontrées

Notre étude vise à dépeindre sur la base de l'observation et des données recueillies d'entretiens les représentations sociales que les enseignants du primaire ont de l'approche par les compétences. C'est donc dans une perspective constructiviste que s'inscrit notre recherche et un accent sera mis sur le construit du processus de la recherche et sur l'aspect social. Notre recherche se voudra donc exploratoire car en fonction du nombre de participants (16), les résultats obtenus ne sauraient être généralisable à l'ensemble de la population.

3.1 Approche et type de recherche poursuivis

En raison de la qualité des informations que nous souhaitons recueillir portant sur les représentations sociales que se font les enseignants du primaire de l'APC, nous avons opter pour une approche qualitative. De nombreuse orientations et définitions avec des spécificités particulières et des points de convergences de cette approche existent dans la littérature scientifique. Pour notre étude nous allons adopter une recherche descriptive interprétative selon Gallagher (2014).

La recherche interprétative permet de dépeindre un phénomène, ses composantes, ses propriétés, ses variations, de l'expliquer et de rendre compte de sa signification (Thorne, 2008). Qualifiée par certains d'éclectique, elle tire ses ressources de diverses méthodes qualitatives lui permettant ainsi d'explorer des sujets d'intérêt en contexte. Thorne (2008) souligne que n'étant pas une prescription ou un devis d'un processus de recherche au sens classique du terme, elle se positionne plutôt comme un cadre méthodologique. Son cadre est respectueux des mécanismes rigoureux de la recherche scientifique et permet de répondre à la question de recherche et de fournir des résultats conséquents pour les disciplines appliquées.

La recherche descriptive interprétative permet une description holistique et interprétative de phénomène. Elle prend en compte la subjectivité humaine, accordant de

l'attention à l'avis du chercheur et à celui des interviewés. Elle accorde de l'importance à l'exploration, à la découverte, et essaie de donner du sens aux phénomènes. Gallagher (2014) va donc affirmer que : « La recherche interprétative permet de cerner les types de besoins ressentis, leurs caractéristiques, dans quel contexte ils se font sentir, lesquels sont comblés, lesquels ne le sont pas. » (p. 9)

La recherche descriptive possède quelques similarités avec l'étude de cas au niveau de la quête d'une description holiste et en profondeur, en contexte, et également au niveau du recours à plusieurs méthodes de collecte et d'analyse de données. Elle se distingue donc de l'étude de cas par sa particularité à dépeindre les phénomènes humains (vécu en situation, besoins, ressentis), tandis que l'étude cas vise plutôt la description complète et détaillée non pas d'un thème ou d'un problème, mais plutôt une entité (cas) comme une organisation, des personnes, un thème. Gallagher (2014)

Notre recherche est de saisir les représentations sociales que les enseignants du primaire se font de l'approche par les compétences afin de comprendre leur impact sur leurs pratiques enseignantes. De ce fait donc notre approche se doit d'être ouverte et exploratoire pour une meilleure collecte de données en contexte rendant fidèlement compte du ressenti des enseignants et de la réalité empirique éducative. De plus la nature interprétative de ce type de recherche nous donne la possibilité saisir les connotations attribuées à ce phénomène du point de vu des acteurs de terrain de notre étude. Notre recherche a donc permis d'obtenir une description riche et détaillée de l'expérience vécue par les individus de ce groupe social. Nous avons pu avoir leurs avis, leurs impressions, leurs frustrations, leurs craintes sur cette nouvelle approche éducative.

3.2 Terrain et l'analyse des données

Dans cette section nous allons présenter toutes les activités liées à la collecte de données que sont de la procédure d'échantillonnage, l'accès au site de recherche, la démarche de recrutement des participants, le déroulement de notre recherche, les techniques et les instruments utilisés, les procédures pour le traitement et l'analyse de données, les éléments de rigueur du processus de recherche et enfin considérations éthiques de notre recherche.

3.2.1 Processus d'échantillonnage

L'échantillon ici est défini par la question de recherche, sa problématique et les objectifs de la recherche qui nous permettent de précisément nous tourner vers les acteurs directs du phénomène à étudier. L'échantillon ici ne doit pas simplement être taillé à notre

convenance même s'il peut nous fournir de bonnes sources d'informations, mais il doit être le résultat d'une stratégie d'échantillonnage intentionnelle permettant de définir le meilleur contexte, la meilleure stratégie et les caractéristiques révélant un meilleur aspect de l'étude (Thorne, 2008).

(Thorne, 2008) souligne que dans une recherche descriptive la taille d'un échantillon n'est pas prédéfinie, elle doit toutefois faciliter l'élaboration d'analyse contextuelle, réaliste et consistante permettant de bien saisir le l'objet d'étude à travers les résultats présentés. Toutefois la taille de l'échantillon peut être encadrée par la saturation de données encore appelée la saturation empirique qui « désigne les éléments sur lesquels se base le chercheur pour juger que les dernières données recueillies n'apportent pas d'informations nouvelle ou différente pour justifier la poursuite de la collecte des données auprès de nouvelles sources d'informations » (Gallagher, 2014, p. 11).

Notons également que la taille de l'échantillon peut être influencée par certaines contraintes telles que l'homogénéité de l'échantillon, la disponibilité des participants, le temps et moyens d'ordre divers. La taille d'échantillon ayant fait l'objet de publication variée sur les études descriptives interprétatives, (Thorne, 2008) souligne qu'elle varie entre 12-13 généralement au minimum. Notre choix s'est donc porté sur les enseignants du primaire de niveau 3 car ils sont les principaux acteurs dans le processus d'application de cette approche. L'objet de notre étude constituant un problème délicat car pouvant alimenter la controverse sur cette question en milieu d'étude, nous sommes passé par le directeur tout d'abord qui nous a annoncé chez ses collaborateurs et par la suite nous avons reçu un avis favorable de la part des enseignants. On peut donc en déduire que notre échantillon a été « intentionnel » (Savoie-Zajc, 2011, p. 130) et non pas probabiliste. Nous avons donc pu aboutir à une compréhension approfondie et une description significative du phénomène à l'étude (Gallagher, 2014).

3.2.2 Démarche administrative et recrutement

Après de nombreux travaux avec notre directeur de mémoire et au vu des enjeux de la recherche, nous avons retenu l'école publique primaire de biyem-assi comme site de collecte de données car il c'est le centre de référence de cette commune. Au niveau de l'université, une note d'autorisation de recherche signée par le chef de département des enseignements fondamentaux en éducation sous couvert de l'université de Yaoundé 1 nous a été remise. Nous nous sommes donc présenté au directeur du groupe I de l'école publique de Biyem-assi acacia qui nous avait très bien reçu dans ses locaux.

Une lettre d'autorisation de stage lui a été présentée ainsi que des détails sur notre recherche telles que les avantages et les risques liés à la participation à cette étude, l'objet de recherche et la technique de collecte. Le directeur nous a donc présenté par la suite à tous ses collègues et leur a demandé de nous fournir toutes les informations nécessaires pour notre étude.

3.2.3 Technique et instrument utilisés pour la collecte des données

Notre but était de décrire les représentations sociales des enseignants puisqu'elles émanent de constructions à la fois individuelles et sociales, influencées par les relations entre ces derniers et leur environnement. A travers elle l'on peut saisir le monde autour d'eux et son impact sur leurs actions. Elles sont donc partagées par une communauté de personnes et peuvent par conséquent être considérées comme « sociale » (Moliner, 1992). L'appréhension des représentations sociales des enseignants, nous permettrait donc de saisir le sens pratique que ceux-ci accordent aux pratiques pédagogiques innovantes dont l'APC.

Pour notre collecte de matériaux il nous fallait donc un instrument capable de permettre d'atteindre nos objectifs. Il se devait d'être souple car l'on se devait de créer un échange fluide permettant au participant de faire part de son avis et ressenti tout en respectant le cadre de l'étude. Notre analyse étant donc qualitative l'on avait le choix entre plusieurs instruments de collecte. Au vu de la spécificité de notre étude portant sur l'étude des représentations appartenant à une communauté clairement définie, nous pouvions pencher pour les groupes de discussions, seulement nous voulions varier les interviews afin de nous assurer d'une collecte authentique et diversifiée d'informations. Nous avons donc retenue les entrevues individuelles et l'observation.

Même s'il est effectivement clair que les représentations sociales et les pratiques sont des activités initialement indépendantes, il reste tout de même indéniable qu'elles agissent les unes sur les autres et donc l'accès au contenu des représentations sociales des enseignants du primaire par le biais d'entretiens individuels permettrait d'avoir de la matière à analyser. Nous partageons l'avis de Jodelet (1989) selon lequel l'analyse du discours est la méthode la plus appropriée pour accéder aux représentations sociales d'individus, ainsi que leur vraie nature. Tout ceci justifie la pertinence de nos choix d'instruments de collectes. Egalement le choix des entrevues semi-dirigées est approprié pour notre étude puisqu'il permet comme le souligne (Savoie-Zajc, 2010) l'accès à l'expérience des individus, et assure une collecte de données riches en détails et en illustrations grâce à un schéma d'entrevue souple s'adaptant au rythme de l'échange.

En accord avec la littérature scientifique sur les entretiens dans les analyses qualitatives, on peut distinguer trois temps dans le processus de la démarche tel qu'indiqué par Abric (1997b) que sont « (1) le repérage du contenu de la représentation (2) l'étude des relations entre les éléments, de leur importance relative et de leur hiérarchie et (3) la détermination et le contrôle du noyau central » (p.60). Nous avons donc mené des entretiens semi-dirigés auprès de seize enseignants des quatre groupes de l'école publique de Biyem-assi acacia dans la région du centre Cameroun. D'après Savoie-Zajc (2010), l'entretien semi-dirigé est :

...une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé. (p.340)

Durant nos rencontres avec les interviewés nous nous sommes arrangé à créer un climat convivial qui s'est avéré très utile pour le déroulement de nos entretiens, et en phase avec les raisons d'éthique nous avons garanti à nos participants l'anonymat. L'objectif pour nous était de saisir de façon détaillée leurs représentations au sujet de l'approche par les compétences, et le choix des questions ouvertes a permis comme le souligne (Fortin, 2010) aux participants d'exprimer leurs sentiments et de donner leurs opinions.

Dans le souci de fidèlement conserver les données recueillies, et bien mener notre phase d'analyse, nous avons obtenu l'autorisation des participants pour pouvoir faire des enregistrements audio numériques. Nous avons ainsi pu collecter de nombreuses informations durant la collecte que nous avons par la suite retranscrites à l'intérieur de verbatim riches en information. De plus, nous avons consigné des notes personnelles, avant et après chaque entretien, afin d'en décrire le contexte.

Notre collecte de données a préalablement été précédée de la rédaction d'un schéma d'entretien qui a structuré les entretiens autour des thèmes centraux de notre recherche (Savoie-Zajc, 2010) en phase avec nos orientations de recherche axées sur les représentations sociales, l'engagement des enseignants ainsi que les postures épistémologiques. Nous avons donc à partir également des thèmes identifiés tels que la définition de l'APC, son but, sa pertinence, le rôle des enseignants et des apprenants, le procédé d'implémentation de cette approche, ses forces et ses faiblesses, la situation scolaire actuelle ainsi que les pratiques d'enseignement rédigé des questions ouvertes et adaptées à notre analyse.

3.2.4 La phase pratique

Il était question pour nous dans cette étape de rencontrer les différents participants volontaires. Nous avons établi un échéancier réaliste afin de rencontrer ceux disponibles dans la première phase et avons dû revenir l'année suivante pour ceux qui pour des raisons médicales etc... n'avaient pu participer la première année. Notre étude a donc été conduite auprès de seize enseignants de l'école publique primaire de Biyem-assi acacia dans la région du centre Cameroun lors des années 2022-2023 puis 2023-2024 tous du niveau 3 car c'est à ce niveau que la controverse sociotechnique se faisait déjà ressentir. La collecte de données auprès des participants a été réalisée selon le calendrier prévu. Le tableau 3.1 présente les dates d'entrevues semi-dirigées réalisées lors de la collecte de données. Nous avons également passé 4 mois la première année et 7 mois la seconde année sur site en tant que stagiaire bénévole et ceci nous a permis de mener notre phase d'observation.

Tableau 5 Calendrier de collecte de données

Participant	Date de l'entretien
F1	29-mai-23
F2	29-mai-23
F3	29-mai-23
F4	30-mai-23
H1	30-mai-23
F5	12-Mars-24
F6	12-Mars-24
F7	12-Mars-24
F8	12-Mars-24
F9	13-Mars-24
F10	13-Mars-24
F11	13-Mars-24
F12	14-Mars-24
F13	14-Mars-24
F14	14-Mars-24
F15	14-Mars-24

Nous avons donc mené des entretiens semi-dirigés auprès de seize enseignants, hommes et femmes, œuvrant dans les quatre groupes de l'école publique primaire de Biyem-assi acacia. Les profils des participants sont consignés dans le tableau 3.2.

Tableau 6 Portrait des participants

	F1	F2	F3	F4	H1	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14
comm ission scolair e	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA	EPBA
Age	44	48	38	45	40	33	34	30	40	38	35	45	48	42	40
Sexe	F	F	F	F	M	F	F	F	F	F	F	F	F	F	F
Matièr es	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes	Toutes
Expéri ences (Anné e)	14	13	10	11	10	7	7	5	10	7	8	14	16	13	10
Forma tion initial e	Licenc e	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc	Bacc
Statut	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire	Fonctio naire

3.2.5 Démarche de traitement et d'analyse des données

Dans cette phase il est question de répondre à la question de recherche et aux objectifs qui en découlent en donnant du sens aux informations recueillies sur le terrain. La première étape ici a donc été la transcription générale de tous les enregistrements en verbatim sur un ordinateur. Par la suite sans l'usage de logiciel quelconque nous avons fait une « analyse de contenu » (L'Écuyer, 1987, p. 54). Et finalement après de nombreuses lectures du matériau recueilli, des « unités de sens » (L'Écuyer, 1987, p. 56) ont pu être identifiées dans chacune des transcriptions.

Nous avons donc par la suite exploité ces unités de sens détectées et cela nous a conduit à une catégorisation suivant « un modèle mixte » (L'Écuyer, 1987, p. 57). Ensuite pour mieux les organiser nous avons retenu les plus pertinentes à l'analyse du fait des exigences de notre étude. Cela nous a permis de recueillir qui ont orientés notre analyse de données et qui sont consignées dans le tableau 3.3. Plus nous avançons dans le codage et plus de nouvelles catégories émergent tandis que d'autres étaient remplacées. Et tout ce processus avait pour finalité principale la dépeinte des éléments significatifs des entrevues semi-dirigées réalisées.

En nous référant au curriculum mis en disposition en 2018, nous avons pu établir une grille d'observation pour évaluer l'organisation et les activités de salles dans le but détecter les adéquations et la maîtrise des prescriptions.

Tableau 7 Grille d'observations

Dimension	Indicateurs concrets à observer	Notes descriptives (faits observés)	Notes interprétatives (analyse)
Organisation	Disposition des élèves, supports pédagogiques		
Rôle de l'enseignant	Consignes, posture, gestion du temps, feedback		
Participation	Engagement, prise de parole, autonomie		

Méthodes APC	Mise en situation, contextualisation, évaluation		
Climat de classe	Relations, ambiance, discipline, motivation		

3.2.5.1- Contexte de l'observation

- Date :
- Classe/Niveau :
- Discipline :
- Durée de la séance :

1. Organisation de la classe

- ☐ Travail en groupe
- ☐ Travail individuel
- ☐ Travail collectif
- Supports utilisés :
- Notes :**

2. Rôle de l'enseignant

- ☐ Donne des consignes claires
- ☐ Circule entre les groupes
- ☐ Encourage les élèves
- ☐ Évalue en continu
- Notes :**

3. Participation des élèves

- ☐ Élèves attentifs
- ☐ Prise de parole fréquente
- ☐ Collaboration entre pairs
- ☐ Autonomie dans la tâche
- Notes :**

4. Méthodes pédagogiques APC

- ☐ Mise en situation contextualisée
- ☐ Développement de compétences (savoir, savoir-faire, savoir-être)
- ☐ Évaluation formative (auto/co-évaluation)

Notes :

5. Climat de classe

- ☐ Respect mutuel
- ☐ Ambiance positive
- ☐ Motivation visible
- ☐ Gestion des conflits efficace

Notes :

3.2.5.2- Guide d'entretiens

Tableau 8 Répartition des énoncés par orientations du guide d'entretien

Thème 1: D'après vous qu'est-ce que c'est que l'APC ?
Pour vous quelles sont ses exigences au niveau des enseignants ?
Quelles sont ses exigences au niveau des apprenants ?
Trouvez-vous cette approche pédagogique pertinente ? Pourquoi?
Thème 2: Comment participe-t-elle à la professionnalisation des enseignements?
Qu'est-ce que l'APC apporte de nouveau par rapport aux approches dites traditionnelles?
Qu'a-t-on de différent dans ses pratiques et dans ses contenus par rapport aux approches dites traditionnelles?
Thème 3: Que pensez-vous de la situation scolaire actuelle au sujet de l'APC?
Que pensez-vous du temps alloué pour l'application de l'APC?
Les effectifs pléthoriques permettent-ils de respecter les exigences de l'APC?
L'APC est-elle en rupture avec les autres approches pédagogiques?
Pensez-vous que l'intégration de l'APC se soit bien faite?
Thème 4: l'Etat favorise-t'il l'engagement des enseignants?
l'Etat forme-t'il les enseignants à l'APC?
l'Etat équipe-t'il les enseignants?
Thème 5: Propositions du corps enseignant

Tableau 9 Grille d'analyse des entretiens

Catégorie	Indicateurs à repérer	Questions d'analyse	Exemples de données attendues
Éléments centraux (noyau possible)	Fréquence élevée, consensus, forte charge affective	Quels mots ou idées reviennent chez la majorité des enseignants avec force et conviction ?	
Éléments périphériques	Variables selon le contexte, moins fréquents, liés à l'expérience personnelle	Quels éléments sont mentionnés par certains mais pas tous ? Sont-ils liés à l'ancienneté, au niveau enseigné, à la formation ?	
Fonctions de la représentation	Interprétation, justification, orientation, identité	Comment les enseignants utilisent-ils leur représentation pour expliquer leurs pratiques ou leur position ?	
Origine de la représentation	Sources évoquées (formation, collègues, expérience, discours institutionnels)	D'où viennent les idées exprimées ? Quelles influences sont citées ?	
Émotions associées	Ton du discours, expressions affectives	Quelles émotions sont liées à l'APC ? Enthousiasme, peur, rejet, curiosité ?	
Tensions ou contradictions	Discours ambivalents, conflits entre théorie et pratique	Y a-t-il des contradictions dans les discours ? Des résistances ou des ajustements ?	
Typologie des enseignants	Regroupement selon les représentations dominantes	Peut-on identifier des profils : convaincus, sceptiques, résistants, adaptateurs ?	

3.2.6 Rigueur et procédé de recherche

De nombreux critères méthodologiques relatifs à une analyse qualitative rigoureuse sont proposés par des auteurs dont (Savoie-Zajc, 2011) sur lequel nous avons choisi ici de nous appuyer. Il en distingue 4, le premier portant sur la crédibilité permet la vérification de la potentialité des interprétations en lien avec le phénomène étudié. Pour donc accorder du crédit à notre étude, nous avons étendu notre compréhension du milieu de recherche car à la fois le rôle de chercheur et d'enseignants que nous jouions nous prédisposait déjà à la connaissance spécifique de notre milieu d'étude. Il va donc de soi que cette posture nous rattachant directement au milieu de recherche peut être considérée comme une limite à notre étude, mais nous avons été le plus objectif possible et cela est un levier de crédibilité de notre recherche.

Nous avons par la suite soumis les verbatim des entretiens au participants afin qu'il puisse se rassurer de la retranscription correcte de leurs pensées, et une fois cette étape franchie nous avons soumis ces verbatim à notre directrice de recherche et échangés avec elle sur les point en lien avec la pensée réflexive. Les chercheurs Côté et Turgeon (2002) soutiennent que la crédibilité d'une analyse s'améliore automatiquement une fois que les données analysées par plus d'un chercheur et ce peu importe la procédure d'analyse. Le travail avec notre directrice de recherche nous a permis à un accord inter-juge.

En second lieu il évoque le critère de transférabilité qui lui est en lien direct avec le chercheur et le lecteur car les études faites sont pour être soumise à la communauté de chercheurs du monde et au curieux, participant de ce fait à l'évolution de cette discipline. Ceux-ci pourraient donc à leur tour également l'exploité comme « données invoquées » (Van Der Maren, 2004). Pour donc faciliter l'appropriation de notre recherche, nous avons donné de nombreux détails permettant son appréhension en contexte. Nous y avons enfin dans un souci de clarté noté les singularités liées à chaque entrevue réalisée.

Le critère de fiabilité, par la suite, lui repose sur la cohérence entre les éléments de la chaine de réflexion partant de la question de recherche évoquée au début de la recherche jusqu'aux différentes mutations. Nous avons donc maintenu une trajectoire nous permettant de conserver la cohérence d'ensemble. Partant de notre cadre conceptuel et de notre problématique nous avons pu poser notre question de recherche qui à son tour nous a amenée à faire des choix méthodologiques en accord avec notre type d'analyse choisie qu'est l'analyse qualitative. Le choix de nos instruments de collectes à son tour s'est fait sur la base des éléments du cadre conceptuel. Le maintien de cette cohérence des rubriques précédentes va donc se poursuivre dans le prochain chapitre.

Enfin la confirmation qui est ici pour lui le dernier critère porte sur le processus d'objectivation de l'entame jusqu'à la fin de la recherche. Nous avons décrit et justifié de façon détaillé les choix et les méthodes de collecte et d'analyse de données, également lien avec les bases de notre recherche.

3.2.7 Raisons éthiques

Pour mener à bien notre étude dans le respect des considérations éthiques, nous avons tout d'abord soumis une demande au comité d'éthique de la recherche de l'Université de Yaoundé I afin d'obtenir l'autorisation de réaliser une recherche impliquant les êtres humains. Par la suite de nombreuses dispositions ont été mises sur pieds pour des raisons de sécurité et de dignité. Les personnes interviewées devaient donc tout d'abord être consentantes, et les informations communiquées fidèlement recueillies et bien sécurisées dans le point de stockage. Nous avons expliqué au participants le processus de la recherche, son but et les moyens qui seront utilisés.

Les participants volontaires ayant donc pris connaissance de tout le processus et ses implications ont fait part de leurs inquiétudes portant principalement sur l'anonymat, car il était important pour eux que leur vie privée soit protégée, et les informations recueillies utilisées à des fins purement scientifiques et non pas politique ou encore dans un souci d'alimenter des tensions contre l'Etat sur les réseaux sociaux ou par un autre canal. Les entretiens individuels se déroulaient donc à cet effet dans des salles isolées loin des affluences et des regards indiscrets.

Des codes de repérage présentés dans les tableaux 3.1 et 3.2 ont donc été attribués aux participants afin de garantir l'anonymat et l'exploitation sereine des données collectées. Les données elles, prises depuis un dictaphone sont conservées dans notre ordinateur qui détient de nombreux codes de sécurités. Une fois notre travail accepté par le comité d'évaluation, toutes les informations acquises en format papier ou en bande audio seront effacées.

3.3 Limites et difficultés

Bien que les entrevues semi-dirigées soient en concordance avec une approche qualitative/interprétative, il n'en demeure pas moins que certains biais sont envisageables. D'abord, puisque les entretiens individuels nécessitent beaucoup de temps lors de leur réalisation, mais également lors de l'analyse des données, peu d'enseignants ont été questionnés dans notre recherche. Ainsi, il n'est pas possible de généraliser nos résultats. Toutefois, le nombre d'entrevues effectuées nous permet tout de même de réaliser une description détaillée

de notre objet de recherche pour la région du Centre. De plus, comme mentionné plus tôt, nous avons répondu au « critère de transférabilité » (Savoie-Zajc, 2010, p. 140) en fournissant des détails sur le contexte et les participants à l'étude.

La difficulté ici se trouvait au niveau du contexte d'application car l'établissement en lui compte beaucoup d'enseignant, mais ce n'est qu'au niveau 3 que la controverse se fait ressentir de façon palpable. En effet au niveau 3 on enseigne les apprenants suivant l'PAC mais par contre au terme de ce cycle les apprenants doivent passer un examen d'entrée au secondaire et également des concours, d'où se posait déjà la question de savoir comment enseigner suivant des pratiques sachant qu'à l'examen le mode d'évaluation sera différent. Pour donc mieux saisir les représentations recherchées nous avons restreint notre échantillon aux enseignants des niveaux 3 car répondant le mieux au profil recherché.

Il s'est également posé le problème de la disponibilité car nous avons noté de nombreux cas de maladie en cours et de ce fait il n'avait pas été possible pour d'avoir tous les enseignants du niveau 3 la première année. Le fait pour elle d'avoir des effectifs pléthoriques leur donne beaucoup de travail et de fait elle s'expose à plusieurs maux dont l'un des principaux ici constaté est le mal de nerfs.

Au niveau de la collecte nous avons également dû faire face à des attitudes telles que l'effet de conformisme car bien que les participants approuvaient l'étude, ils étaient quand même tenus par des postures d'apparat et ces attitudes seront dénoncées par (Savoie-Zajc, 2011) qui soulignait que « le répondant peut, à l'occasion être mû par le désir de rendre service ou d'être bien vu ». Cette attitude aura donc obligatoirement des effets sur la teneur des informations sincères communiquées par le participant. Au regard de tout cet état d'esprit et cette volonté animant certains participants on ne pouvait donc pas se permettre d'en faire une considération générale. Cette attitude sera également observée chez (Beaud, 2010) qui va souligner que : « les volontaires ont généralement des caractéristiques psychologiques particulières [...] et que par conséquent, toute généralisation est hasardeuse » (p. 264). Face donc à cette situation nous avons dû garder la neutralité absolue car pour la plupart ayant passé du temps avec eux sur site nous étions déjà faits des idées sur eux et tout ceci constituait un biais dont nous avons conscience. Dans notre casquette de chercheur, nous nous devions de rester professionnel, et telle était l'ambiance qui encadrait les entrevues.

Egalement nous devons souligner que bien que l'entretien soit l'une des méthodes les plus appropriées pour une analyse qualitative et que l'on ne doit pas conséquemment le mener avec

objectivité, les conditions de son application demandent également de la subjectivité de la part du chercheur. A cela nous pouvons souligner que le discours dans son analyse se fait très complexe et il peut donc être « difficile de distinguer ce qui tient au contexte et ce qui énonce une opinion ou une attitude assumée par le locuteur et ayant un caractère de stabilité » (Abric, 1997b, p. 61). Cet exercice nous demandait donc de mobiliser de nombreuses compétences relevant entre autres de l'affection, de la technique et du professionnalisme.

Pour finir, il nous était donc presque impossible dans ce contexte de recruter beaucoup plus de participants, même si nous avons finalement pu atteindre seize participants. Les entretiens nous auront donc seulement donner l'occasion d'accéder au contenu des représentations sociales des maitres de la craie sans pour autant accéder à leurs structures ou à leurs organisations. Abric (1997b) souligne donc à cet effet que «si l'entretien permet dans une certaine mesure d'avoir accès au contenu d'une représentation et aux attitudes développées par l'individu, il ne permet que rarement d'accéder directement à son organisation et sa structure interne » (p.62). Comme pour dire que les entretiens ne permettent que le repérage des contenus de représentation, et non d'atteindre la hierarchie des éléments de représentations et le noyau centrale

CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS

Dans cette dernière partie du travail nous allons présenter nos résultats d'études de terrain ainsi que les interprétations que nous aurons pu en tirer grâce aux informations de terrain et aux données invoquées présentes dans les rubriques précédentes. Usages des codes il sera fait pour désigner les différents participants ainsi que leurs positionnements respectifs dépendamment des problématiques soulevées. Nous allons pour finir laisser quelques réflexions pour de probables analyses futures.

4.1 Analyse et interprétation des résultats

4.1.1 *Le développement de l'APC*

Notre objet d'étude portant sur les représentations sociales sur d'APC, nous avons naturellement débuté notre entrevue par la clarification conceptuelle sur le concept d'APC question de recueillir son niveau d'appréhension chez les enseignants.

4.1.1.1 Concept d'APC

En premier lieu les enseignants ont été interrogés sur leurs représentations au sujet de l'APC. L'entretien a débuté avec la question : D'après vous qu'est-ce que l'APC ? La formulation très ouverte de la première question, bien qu'elle permettait aux participants d'exprimer leur point de vue, comportait néanmoins le risque d'obtenir des réponses courtes ou vagues qui ne nous auraient pas renseigné de manière précise sur les représentations des enseignants au sujet de l'APC. Conscient de ce risque potentiel, nous avons prévu deux autres questions centrées sur son importance afin de compléter l'information recueillie. Notre intention était d'interroger les enseignants afin de décrire leurs représentations du concept d'APC ainsi que les façons dont elles se concrétisent chez les enseignants et les apprenants. Nous avons donc beaucoup plus constaté la définition du mot compétent que le concept lui-même par les participants après la collecte des réponses. D'ailleurs aucun d'entre eux n'a abordé le domaine de la professionnalisation et du contexte culturel.

La plupart des participants la considère comme étant une approche basée sur les compétences ou encore destinée à rendre les apprenants compétents. Il s'agit de la question pour laquelle nous n'avons pas pu avoir une réponse claire et précise de la part des interviewés. Toutefois quatre enseignantes (4/16), pensent que l'APC c'est une méthode d'enseignement qui place l'enfant au centre des apprentissages, donc l'enseignant est juste là comme un guide et c'est l'enfant qui travaille. L'enseignant est juste là pour conduire l'enfant au but fixé.

Cependant, l'autre moitié de la majorité restante (6/16) des candidats interviewés ont défini l'APC comme l'approche adoptée par le Minedub dans le but de rendre nos enfants compétents ou encore une méthode basée sur les compétences de manière à rendre un enfant compétent. De façon plus générale, nombreux (11/16) décrivent l'APC comme une approche qui visent la pratique contrairement aux anciennes approches qui étaient beaucoup plus théoriques.

Afin de compléter leur définition nous avons demandé aux enseignants quelles étaient les attentes de l'APC au niveau des apprenants et des enseignants. A ce moment les définitions sont devenues beaucoup plus explicites, quelques enseignants (11/16) précisait que l'APC recherche chez l'enfant le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

Enfin lorsque nous leur avons demandé s'ils trouvaient cette approche importante, tous les participants ont répondu par l'affirmative en précisant diverses raisons. Parmi celle-ci on peut citer l'éveil, l'esprit de recherche et le développement de l'autonomie chez les apprenants. Selon F2, F5, F8 et H1 l'APC ouvre beaucoup plus l'esprit de l'enfant si l'enseignant fait son travail, si l'enseignant met vraiment toutes les armes que l'Etat a mise à disposition pour l'accompagner pour que cette méthode prenne forme.

Cette approche grâce au développement personnel nous montre des ouvertures, car pendant la période de Covid on a quand même mis sur pied des accessoires individuels permettant aux enfants de se laver les mains. (H1)

Au terme de cette exploration, nous dirons que les enseignants du primaire définissent l'APC comme une pratique pédagogique plaçant l'apprenant au centre des apprentissages et développant chez ces derniers des savoirs, savoir-faire et savoir être avec ici l'enseignant comme guide. Il nous paraît donc important de souligner que cette définition comporte plusieurs éléments caractéristiques de l'APC.

4.1.2 La participation de l'APC à la professionnalisation des enseignements

Nous avons ensuite demandé aux enseignants : *Comment participe l'APC à la professionnalisation des enseignements ?* La majorité d'entre eux (14/16) ont affirmés que l'APC participe fortement à la professionnalisation des enseignements au travers de sa matière qu'est le développement personnel. D'après eux dans le principe, cette matière initie les apprenants aux métiers qui permettrait leur insertion socioprofessionnelle. Son énoncé de compétence vise le développement de l'autonomie, de l'esprit d'initiative, de créativité et d'entrepreneuriat aux travers de la pratique des activités agropastorales et piscicoles, la pratique des activités artisanales et la pratique des activités domestiques.

L'APC est donc venu concrétiser cela, on voudrait professionnaliser l'enseignement en quelque sorte. Donc dans l'approche par les compétences comme le terme compétent le dit, quand on dit que quelqu'un est compétent cela veut dire qu'il est déjà apte à faire un certain nombre de choses. (F3)

4.1.2.1 Ce que l'APC apporte de nouveau par rapport aux approches traditionnelles

Plus précisément nous avons questionné les enseignants sur les innovations et les différences entre l'APC et les approches traditionnelles. Selon eux il n'y a déjà plus de verticalité ici considérant l'enseignant comme le seul détenteur des savoirs. H1 parlera de l'usage du paradigme socioconstructiviste. Donc l'enfant n'est plus considéré comme ce vase vide qui ne peut que recevoir les connaissances que le maître donne, mais lui également propose. Six enseignants nous prendront l'exemple des classes inversées où la veille des thèmes ou des notions à traiter le lendemain sont donnés aux apprenants. Une fois chez eux aux travers de leurs recherches et dans certains cas avec l'aide de leurs parents, le lendemain les apprenants apportent souvent des informations très riches et même l'enseignant apprend très souvent d'eux dans ces cas-là.

Je prends un exemple sur les plantes, peut-être on va étudier les parties d'une plante, donc l'enseignant peut demander aux enfants de venir avec des plantes la veille de la leçon et maintenant quand ils apportent les plantes il demande aux enfants d'observer eux-mêmes et puis il va leur poser des questions par exemple qu'est-ce que tu tiens ? C'est eux-mêmes qui vont dire que c'est une plante, ce n'est plus à l'enseignant de dire aujourd'hui nous allons étudier les parties d'une plante. (F3)

S'agissant des situations problèmes, les enseignants soulignent que dans les approches traditionnelles avant les cours étaient dictés et on passait à autres choses. Ensuite venaient les évaluations et si l'apprenant avait compris ou pas c'était son problème. Mais actuellement on place l'apprenant au centre des apprentissages, « l'enfant apporte des éléments de réponses et à partir de ce qu'il dit on l'oriente. » (F1)

L'enseignant est comme un canalisateur à ce moment, il amène à comprendre ce qu'il recherche et quand l'enfant a trouvé ce point focal on lui fait donc comprendre que voilà le nœud de la leçon recherchée. La leçon à enseigner aujourd'hui c'est tel chose et l'enfant se retrouve donc facilement parce qu'il a déjà lui-même construit cela. (F1)

Les enseignants (14/16) ont souligné que l'APC est arrivée avec les énoncés de compétences qui sont donnés en début de chaque mois. Chaque mois correspond à un thème précis, par exemple : éducation, santé, nature etc... et toutes les leçons qui sont faites durant ce

mois sont connectées à ce thème et de cette façon ça éveille l'apprenant qui ne récite plus ici mais qui de manière perceptible et palpable au travers des activités, pratique.

Quand on revient par exemple aux thèmes de la santé, on veut que l'enfant assimile les termes de la santé, c'est-à-dire que l'enfant arrive par exemple à l'hôpital il voit peut-être soins de santé, il sait que voilà un mot que j'ai vu dans le champ lexical de la santé. Quand il voit par exemple ophtalmologue il sait que la maitresse nous a dit que c'est celui qui s'occupe de la maladie des yeux. Quand vous voyez le dentiste vous savez que c'est celui qui travaille sur nos dents, et quand vous voyez gynécologue vous savez que c'est lui qui travaille sur telle partie du corps. (F2)

S'agissant en fin des évaluations, tous les enseignant (16/16) s'accordent sur le fait que dans le principe l'APC a apporté de nouvelles orientations incluant maintenant non seulement l'écrit, mais également l'oral et la pratique. Mais leurs avis sont divergents dans les contenus et les applications.

Dans l'APC nous avons l'oral, l'écrit, la pratique vous voyez un peu, des différentes rubriques. Ça veut dire qu'on teste l'enfant dans presque tous les domaines de sa vie. A l'oral est-ce qu'il est capable de tenir un discours ? A l'écrit est-ce qu'il peut rédiger sans fautes en respectant les accords, ainsi de suite, les règles grammaticales et autres au niveau de l'écrit ? Au niveau de la pratique ce qu'on lui a dit, est-ce qu'il peut par exemple prendre la leçon sur la cuisine, est-ce qu'il va pouvoir prendre les éléments de la liste tel qu'il a dit et appliquer tel qu'il a listé en pratiquant ? (F1)

Oui l'APC a apporté un plus parce qu'on part maintenant d'une situation problème qu'on introduit et c'est à partir de cette situation problème là qu'on pose les questions aux enfants, l'enfant répond à partir de cette situation problème. Donc on amène l'enfant à réfléchir, on ne dit plus que cite, fais ceci, donne cinq animaux de ton choix et on donne les points, non. Maintenant on peut parler des animaux domestiques dans le texte, on peut parler des animaux avec un mélange, maintenant on peut demander à l'enfant d'aller dans le texte nous relever les animaux qui sont sauvages, les animaux qui sont domestiques. Vous voyez que ça ouvre l'esprit de l'enfant. Donc c'est ça qui fait la différence avec l'ancienne méthode où il fallait juste cocher, entourer, souligner. (F2)

Toutefois même si tous sont d'accord sur ses nouveaux formats d'évaluations, d'aucuns pensent que dans le fond ça ne change pas grand-chose vu qu'elles ne sont pas très applicables en raison de l'inadéquation avec le modèle d'évaluation aux examens nationaux et concours.

La méthode d'évaluation par l'APC ajoute maintenant à chaque discipline l'orale. Mais depuis qu'on applique ça au cours moyen deux c'est un peu difficile parce que la méthode d'évaluation reste la même comme dans la NAPE, donc on nous a dit que c'est progressivement. Au cours moyen deux lors des épreuves par exemple au concours ou au CEP c'est toujours les anciennes méthodes de la NAPE là, mais lorsque nous faisons les évaluations mensuelles oui on essaye un peu d'appliquer. (F3)

Au terme de cette exploration, nous constatons qu'il n'y a pas de consensus sur la contribution de l'APC à la professionnalisation des enseignements. Les enseignants n'étant pas des professionnels de toutes ces pratiques leur rôle reste beaucoup plus celui de l'éveil

contrairement à celui de la formation car eux-mêmes ne sont pas formés à toutes ces pratiques. Ce pendant tous les enseignants interviewés ont souligné l'importance de la professionnalisation des enseignements.

4.1.3 La controverse dans l'application de l'APC

Toujours dans le but de décrire le contexte d'application de l'APC nous avons questionné les participants sur les différentes dispositions ou préalables dont elle nécessite question de savoir si l'environnement tenait compte de tous ses paramètres et si elle ne rencontrait pas de limites ou difficultés d'application.

Nous avons interrogé les enseignants sur l'impact des effectifs dans l'application de l'APC et tous (16/16) ont signalé que c'était l'un des principaux problèmes qu'ils rencontrent et que dans ce contexte il est impossible d'appliquer fidèlement l'APC. La préparation et le temps alloué pour une leçon ne permettent pas à un seul enseignant avec des effectifs pléthoriques d'appliquer l'APC.

Ce n'est pas possible, surtout ici au public nous avons beaucoup d'effectif. C'est vraiment compliqué et parce que c'est à chaque discipline. Si c'était même que certaines disciplines seulement on pouvait encore admettre, mais c'est chaque discipline. Au cours moyen deux par exemple le programme est vaste, très vaste donc on ne s'en sort pas. Bon étant donné que nous, nous savons que l'évaluation en fin d'année c'est comme dans l'ancien système, on essaye de parcourir le programme. Ce qui fait que certaines notions sont souvent laissées parce que ce n'est pas évident avec les effectifs, puisque c'est même chaque mois qu'il faut évaluer. (F3)

Le temps alloué est petit et l'effectif aussi est un frein, un grand frein. Parce que ceux qui ont mis sur pied cette approche et qui ont réussi c'est avec des effectifs réduits. Un enseignant qui veut appliquer l'APC dans les normes en respectant tout ce qu'on lui dit c'est vingt élèves, c'est vingt. Moi j'ai soixante-dix je ne peux pas, je ne peux pas. Par exemple je prends la discipline de français, l'oral ne se fait pas par écrit je dois interroger l'enfant, l'enfant doit venir me voir je lui pose des questions il répond et j'ai soixante-dix élèves. J'ai l'oral en français, en anglais, en mathématiques, en sciences, en sciences humaines et sociales, éducation à la citoyenneté, en autonomie et créativité, en tic, en eps, en musique et artistique. Comment est-ce je vais faire avec soixante-dix élèves ? Dans toutes les disciplines ci j'ai également la pratique et il faut pratiquer, en mathématiques parfois il faut construire des figures en mesurant au centimètre près. Dites-moi vous-même, est ce qu'un enseignant seul peut faire tout ça ? Non il ne peut pas, donc on est obligé de faire ce qu'on peut et là on applique pas l'APC. (F2)

A plus de cent, à plus de soixante, quatre-vingt l'enseignant...ça épuise, et on a un manque de personnel enseignant. Parce que là où nous sommes à acacia en pleine ville, vraiment constatez avec moi vous voyez que c'est difficile. Au niveau trois il y'a un enseignant par classe, oui c'est alors à ce niveau qu'on s'est plaint de l'effectif, ce n'est vraiment pas facile, ce n'est vraiment pas facile malgré l'effectif l'approche par les compétences demande vraiment un déterminisme, un engagement et une volonté totale dans le travail. Si avec cette approche pédagogique l'enseignant est venu chercher de

l'argent il va démissionner parce qu'il est un docteur fait tout. L'approche pédagogique demande que l'enseignant soit apte en tout, et s'il ne l'est pas qu'il fasse des recherches en tout pour être n'est-ce pas à la hauteur de ce qu'on lui demande sinon il sera buté et les résultats ne seront pas acquis. (F1)

Cette approche nécessite du temps, parce que dans notre cahier de préparations on avait deux colonnes et maintenant on a six. Donc si l'enseignant s'évertue même à préparer même cinq leçons toute la nuit, le lendemain au moment de la dispensation il va somnoler car il a passé des nuits blanches rien qu'à préparer. Nous ici au cours moyen deux c'est le rallye, parce que nous avons un programme très vaste que nous devons à tout prix finir et maintenant réviser. Si tu te mets à présenter les leçons comme veut l'APC tu ne pourras. Donc on alterne les pratiques, on ne peut pas faire autrement. Dans cette classe il faut être stratégique en jumelant les leçons sinon tu ne peux pas finir. Si tu dois donc préparer chaque leçon comme le veut l'APC tu ne peux pas. (H1)

Par la suite nous les avons interrogés sur leur perception de cette approche dans le fond et sur la forme, question pour nous de savoir le lien qu'ils établissent entre l'APC et les approches dites traditionnelles. Une partie des enseignants (5/16) pensent que ces approches se complètent mutuellement tandis que l'autre partie soutient qu'il n'y a pas de rupture entre ses approches mais de la continuité et que dans le fond les contenus restent les mêmes. La différence ici se situe au niveau des approches.

Au terme de chaque journée pédagogique ils disent toujours que l'enseignant reste le maître de sa salle. Parce qu'au fond, ce n'est que la forme mais le fond reste le même, le verbe avoir conjugué au présent de l'indicatif reste j'ai. On change juste comment on introduit ça pour que l'enfant puisse apprendre sinon le fond des contenus n'a pas changé, c'est juste la façon d'aborder, de transmettre et d'évaluer l'enfant qu'ils ont juste changé. (F2)

Bien, déjà au niveau des préparations des leçons il y'avait une très grande différence, au niveau de la NAPE qui était l'approche à qui on a rajouté des éléments parce que ça se complète juste, on ne banni par une pédagogie donc on a apporté des éléments pour davantage mobiliser les acquis chez les enfants. Je vais m'attarder sur les préparations des leçons. A la NAPE avant on ne connaissait pas ce qu'on appelle énoncés de compétences, les situations problèmes et les étapes de préparation d'une leçon n'étaient pas les mêmes qu'aujourd'hui. Actuellement nous allons jusqu'au réinvestissement alors qu'avant on avait pratiquement deux à trois étapes, l'analyse, la révision...on avait déjà l'éveil, la révision, l'analyse, compréhension et évaluation. (F1)

Au fond c'est le même programme sauf qu'ils ont un peu bouleversé et ça nous avait créé beaucoup de problèmes de compréhensions parce que comme on parlait des savoir, des soir faire, ça nous embrouillait un peu. C'est maintenant qu'on se rend compte qu'en fait c'est le même programme sauf qu'on ne veut plus que l'enseignant dicte les leçons mais que l'enfant lui-même soit au centre de ces apprentissages. C'est ce qu'on ne comprenait pas en fait parce que dans le curriculum on voyait connaissances fondamentales, développement personnel, l'autonomie et on était un peu embrouillé. Mais aujourd'hui c'est en pratiquant qu'on comprend que ces des choses qu'on a toujours eu à faire mais il n'y'avait pas ce type d'appellations là. (F3)

Elle ne se rompt pas, j'ai bien dit les approches se complètent. Parce que si on rompt on gâte... ça veut dire ... ce n'est même pas possible. Parce que pendant l'enseignement on utilise ces techniques-là sans même le savoir. Ces différentes approches parce qu'on doit tout faire pour que l'enfant comprenne, quand on utilise telle technique il ne comprend pas on se dit qu'est-ce qu'on peut faire ? On change d'approche au vu d'atteindre cette compétence. (F1)

Enfin, nous avons demandé l'avis personnel de chaque enseignant sur l'implémentation de l'APC dans notre système scolaire. (13/516) pensent que cette approche n'a pas été analysée en profondeur pour notre contexte et qu'ils auraient encore dû bien l'étudier avant de venir l'appliquer. F2, F5, F8 et F12 soulignent que cet échec est de la faute de la hiérarchie qui reste installée dans les bureaux et prend des décisions sans demander l'avis des acteurs de terrain que sont les enseignants.

A mon avis c'est une bonne initiative, mais on devait encore approfondir les études par rapport à notre environnement, par rapport à nos réalités. Donc on a précipité cela, on devait encore approfondir les études. C'est vrai qu'ils nous disent que nous sommes en retard par rapport aux pays par exemple comme le Rwanda où les enfants travaillent déjà avec les ordinateurs dans les salles de classe. Je pense qu'ils auraient dû faire des études approfondites par rapport au contexte, à l'environnement. (F3)

Quand cette approche venait d'arriver, il voulait bannir la dictée disant qu'à la production écrite il faut noter l'orthographe, il faut noter la grammaire, il faut noter le vocabulaire. Après eux-mêmes ils se sont rendu compte qu'ils produisaient des enfants abrutis, en sixième les enfants étaient abrutis. A la SIL ils ont voulu appliquer une méthode globale, que pour lire on quitte du mot à la syllabe et de la syllabe à la voyelle et ça ne pouvait pas marcher. Ils ont été butés par cette méthodes et ils sont rentrés à la méthode syllabique qui veut que l'enfant combine la consonne à la voyelle ça donne la syllabe, de la syllabe au mot et du mot à la phrase. Cette approche a été copiée des européens, parce que on peut apprendre avec l'association de plusieurs approches. Par exemple l'approche behavioriste qui préconise la verticalité dans l'enseignement et on peut appliquer cela aux enfants qui ne veulent pas lire leurs leçons et là ils deviennent comme des automates. Cette approche nécessite encore du temps. (H1)

Ça a été précipité, ça a été très précipité, moi je me dis qu'on serait allé graduellement, on ne serait pas allé comme ça. C'est maintenant qu'ils sont en train de faire les **PAREC** et tout ce qu'ils sont en train de faire ils sont en train de racoler un peu partout maintenant les formations arrivent un peu parce qu'il se sont rendu compte que ça n'avait pas été préparé. C'est venu comme ça là, je connais des mamans qui ont refusées d'appliquer ça jusqu'à elles sont parties en retraite, c'est nous qui avons essayé d'accepter parce qu'on n'avait pas le choix. On a encore beaucoup d'année de travail, on est obligé d'accepter et de faire avec. (F2)

F1 elle, ne partage pas l'avis de ses autres collègues, elle pense que cette approche arrive au moment où il fallait et a été pensée par de bonnes personnes en réponse aux difficultés de terrain signalées. Ces quelques manquements qu'elle présente sont dus au fait qu'aucune œuvre humaine n'est parfaite et la science est évolutive.

Bien, la pédagogie étant évolutive se veut beaucoup de créativité, j'alloue déjà n'est-ce pas l'initiative de l'Etat et de ceux qui ont mis sur pied n'est-ce pas cette nouvelle approche. Ce n'est pas donné, c'est pas d'un clic de doigt, c'est à partir n'est-ce pas de nos demandes, de nos doléances que les décideurs ont mis sur pied n'est-ce pas cette nouvelle approche parce qu'ils ne sont pas partis de rasa mais de nos difficultés et de nos problèmes. En fait ce sont des solutions qu'ils ont apportées à nos problèmes, je crois qu'on n'aurait pas fait mieux mais ensemble on voudrait bâtir pour qu'après l'APC il ait une approche beaucoup plus grande parce que le monde devient digitalisé comme on dit, est ce que nos enfants seront à la pointe du millénaire, est-ce qu'après quarante, cinquante ans nos enfant seront capables de gérer le pays et que l'éducation soit toujours en avant. (F1)

Pour résumer, les participants à l'étude ont su relever plusieurs manquements à l'implémentation de l'APC. Ils sont d'ordres divers tant dans les pratiques, les timings que les contenus. En bref, dans le fond comme dans la forme il y'a encore beaucoup à faire. La position majoritairement partagée ici est que cette approche en plus d'avoir été importée n'a pas été étudiée en profondeur dans le souci de contextualisation avec notre environnement. D'après eux également les pouvoirs publics ont bien conscience de cela et c'est la raison pour laquelle ils multiplient les formations et recyclages

4.1.4 l'engagement des enseignants

Après avoir développé le thème de la controverse pédagogique liée à l'APC, nous avons également échangé avec les enseignants sur leur engagement en ce contexte d'APC question de savoir s'ils sont formés, suffisamment équipés et accompagnés dans l'exercice de cette nouvelle approche. De manière générale tous ont signalé être encore là pour l'amour du métier et le souci de former des jeunes camerounais. Sinon dans le fond ils sont abandonnés à eux-mêmes et exposés à de nombreuses maladies dû à la pression qu'ils subissent et à l'inadéquation entre le service rendu et le salaire.

S'agissant de la formation, tous les participants (16/16) s'accordent sur le fait que l'Etat tient compte des différents profils lors de la formation des enseignants de sorte que tout le monde soit au même niveau à la sortie. Elle est donc de trois ans pour les candidats ayant un Brevet d'étude de premier cycle, de deux ans pour ceux ayant un probatoire et enfin d'un an pour ceux ayant un baccalauréat.

Au niveau du primaire nous avons trois niveaux lors de la formation, BEPC, Probatoire et BACC. Cela démontre déjà les niveaux différents mais aux sortis on ... c'est-à-dire...chacun ... nous avons le même niveau disent-ils. Trois années de formation pour les Bepc, deux années pour les probatoires et une année pour les Baccalauréats. (F1)

A la question sur les recyclages et les formations continues tous les enseignants (16/16) reconnaissent que des séminaires obligatoires sont organisés pour tous les enseignants. Cependant d'aucuns pensent qu'ils sont juste figuratifs car on leur enseigne des choses qu'ils ne peuvent pas retransmettre aux enfants fautes de logistique.

Il n'y a pas véritablement le matériel, et je vais même aller plus loin. En EPS ils nous demandent d'enseigner cela aux enfants parce que l'enfant peut réussir sa vie là-bas mais on n'a pas de matériels. On fait la gymnastique sur un terrain nu comme ça, il faut apprendre à sauter mais il n'y a pas le matériel donc on se bat comme ça. Mais eux ils sont exigeants, ils demandent de le pratiquer, de le faire et nous on n'a pas de stade, regardez il y'a la dalle partout et c'est pas prudent d'enseigner. Par exemple en TIC il faut rendre l'enfant compétent mais on n'a pas de salle d'informatique, on en avait une mais les appareils sont en pannes. Comment l'enfant sera donc compétent ? C'est une bonne chose qu'on nous demande de faire de nos enfants des compétents, mais on ne peut rien sans matériels. Vous voyez donc que la théorie là que l'on refuse, ça revient. Ils nous disent souvent pendant les séminaires de formation en TIC quand on pose ce problème d'utiliser nos téléphones pour illustrer cela chez les enfants. L'Etat ne fait vraiment pas un grand effort pour nous aider nous enseignants. On enseigne avec beaucoup de difficultés parce que l'idée est bonne, il faut rendre les enfants compétents. Mais comment ? On n'a pas assez de ressources. (F3)

On dit par exemple qu'à la fin l'enfant doit être apte à faire des installations en parallèle et en série, c'est impossible. Nous, nous ne connaissons pas l'électricité et on ne peut pas seulement l'initier à partir des manuels. (H1)

S'agissant précisément des matériels manquant, F2, F3 et F13 pensent que l'Etat à son niveau a fait le nécessaire mais ce sont les directeurs qui ne veulent pas appliquer les consignes reçues.

F1, F5, F7, F10 ne manqueront pas de préciser que même si ces séminaires sont obligatoires, les enseignants ne manquent pas de les boycotter comme d'habitude. Tous feront également signaler que les séminaires sont comme des conférences où chaque enseignant est installé et prend juste des notes personnelles. Ils n'y reçoivent aucun manuel, ni accessoire.

Sur la question sur le timing, tous (16/16) s'accordent sur le fait que les journées de recyclage ne sont pas organisées au bon moment car elles trouvent en général que les cours et donc les pratiquent sont déjà en cours. Par conséquent leur reconfiguration perturbe souvent les pratiquent enseignantes.

A mon avis par trimestre un séminaire c'est bon, mais ce sont parfois les périodes de ces séminaires qui font problème. Parce qu'on va venir faire un séminaire après la rentrée, c'est à dire deux mois après l'école, on va venir vous dire non ici il faut maintenant cadrer comme ça pour qu'on soit dans la même logique. Pendant ce temps si les enseignements qu'on a appliqués ne siéent pas il faut venir changer, vous voyez ça devient un peu ambigu parce qu'on a l'impression que ce qu'on fait est faux, il faut

revenir changer. Si l'enseignant n'a pas la manie pour revenir sur ces notions quelque part, lui aussi il se perd. (F1)

Parlant des curricula et des manuels scolaire, le gouvernement a mis à la disposition des enseignants le curriculum. Le problème ici c'est posé au niveau du manuel scolaire car jusqu'à cette année il n'y'avait pas de livre au programme en phase avec les curricula et tout ceci a énormément perturbé les enseignement et contribué à diversifier les enseignements car chaque enseignant faisait ses propres recherches pour préparer ses cours.

Jusque-là vraiment l'Etat par rapport à ce qu'il veut qu'on enseigne aux enfants ils ne mettent pas vraiment le matériel, même avec les documents ça n'a pas été facile, c'est cette année qu'on a eu des documents en rapport avec les curricula. Les autres années on se débrouillait comme ça, mais pour les autres matériels par exemple comme dans le développement personnel on se bat. (F3)

L'Etat a mis sur pied le premier manuel qu'est le curriculum qui est un guide, c'est comme la bible de l'enseignant, ça lui donne les centres d'intérêts. Maintenant il y'a des livres au programme que l'Etat a mis sur pied, on a mis ces livres de façon progressive au niveau 1 pour le départ, niveau 2 et déjà le niveau 3 a également ses manuels scolaires. Donc ces manuels scolaires ont été élaborés et définis en fonction des curricula, si nous prenons par exemple le livre de lecture le premier texte cadre avec le premier centre d'intérêt, ça cadre avec l'objectif que recherche le curricula. (F5)

Nous avons également abordé la question du ressenti des enseignants et de leur motivation fasse à toutes ces exigences nouvelles en comparaison à leur statut qui lui n'a réellement pas changé. Tous pensent que leur traitement doit être revu et soulignent qu'ils sont encore là pour l'amour qu'ils ont pour leur métier et le souci de former de jeunes citoyens.

On a ajouté le travail et on a maintenu la condition de l'enseignant et c'est ce qui fait problème. C'est pourquoi vous voyez que les inspections sont surchargées et cette année beaucoup vont encore partir, même moi-même je suis tentée de partir parce que le travail est ... Avant là nous étions acculés, chaque fois il y'avait les descentes, tous les lundis les descentes, quand ils sont allés s'asseoir ils ont constaté que les enseignants fuyaient les salles de classe à cause de cette pression du travail parce qu'on ne pouvait pas supporter ils ont relâché. Cette année même ils ne sont pas venus, depuis l'année passée ils ne viennent pas, parce qu'ils ont constaté qu'à la longue toutes les écoles seront vides. Parce que l'enseignant va dire non, vous ne pouvez pas aller rester dans les bureaux et nous demander de faire ce que vous ne pouvez pas faire. C'est pourquoi beaucoup sont partis, beaucoup sont tombés malades, moi-même j'ai eu les nerfs, je me suis rasée avant d'encore me tresser. On a eu des problèmes et beaucoup sont partis avec la mémoire qui ne donnait pas, et c'est ça qui a fait ils ont ralenti. La pression qu'on faisait sur l'enseignant il faut il faut il faut... Oui mais tient ce ne sont pas mes enfants, je peux partir et mettre mes enfants dans une école privée c'est là qu'ils ont compris qu'ils doivent relâcher la pression. Ils sont là il y'a même cinquante personnes par bureaux dans les inspections, ils ont compris, ils ont relâché la pression et c'est là où ils ont eu tort, c'est là où ils ont eu tort en relâchant la pression. (F2)

Pour sortir nous leur avons demandé ce qu'ils pouvaient proposer aux pouvoirs publics pour une meilleure appropriation de cette nouvelle approche. (13/16) ont accepté de se prêter au jeu et pour le reste on ne peut pas rien d'autres à part jouer avec les approches.

On aurait dû commencer à la maternelle, que les enfants qui étaient déjà à la SIL partent avec l'ancienne méthode et maintenant ceux qui sont à la maternelle montent, au fur à mesure ils montent. Comme ça en attendant qu'ils arrivent qu'on soit déjà en train de former la maitresse qui est à la SIL, on forme la maitresse qui est au CP, on forme la maitresse qui est au niveau deux après on forme la maitresse qui est au niveau trois. On devait aller graduellement, on ne devait même pas s'en rendre compte et avec subtilité on devait enlever l'ancienne méthode. Mais comme on n'a pas demandé l'avis de ceux qui sont sur le terrain, les gens sont assis dans les bureaux ils décident et nous subissons. (F2, F7)

Je ne pense pas qu'ils puissent encore abandonner l'APC vu leur engagement. Tout ce que nous on leur demande c'est de mettre les enseignants à l'aise. C'est de nous accompagner avec le matériel parce que ça dérange vraiment. L'enseignant que je suis, je trouve que c'est une bonne approche, mais il faut les moyens pour accompagner cela. Moi j'avais même demandé que pourquoi ne pas créer des écoles primaires spécialisées, peut être là-bas il y'aura même le matériel et l'enseignant aura tout ce dont il a besoin pour dispenser ses leçons. Dans ces écoles primaires spécialisées, l'enfant pourra décider parce que c'est comme si on nous demande de faire l'enseignement général et l'enseignement technique en même temps. Pourquoi ne pas créer des écoles spécialisées où on va approfondir ces connaissances ? Le travail énorme, l'enseignant ne peut pas. Si on applique tout ce qu'ils demandent de faire par mois, comme on demande trois semaines de cours et la quatrième c'est l'évaluation. C'est impossible. (F2, F8, F14)

4.1.5- Analyse thématique

A- Thème I : Sur le concept de l'APC

- **Définition :**

- ✚ 4/16 enseignants : méthode centrée sur l'enfant, l'enseignant comme guide.
- ✚ 6/16 : approche institutionnelle adoptée par le Minedub pour rendre les apprenants compétents.
- ✚ 11/16 : approche orientée vers la pratique, en rupture avec les anciennes méthodes théoriques.

- **Attentes :**

- ✚ 11/16 : développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être.

- **Pertinence :**

- ✚ 16/16 : unanimité sur l'importance de l'APC (éveil, autonomie, centralité de l'apprenant).
- ✚ 4/16 : ajoutent qu'elle "ouvre l'esprit des enfants".

Analyse :

Le **noyau central** des représentations est l'idée que l'APC développe des compétences pratiques et place l'élève au centre. Les **éléments périphériques** concernent les modalités (guide, institution, rupture avec la théorie). Attitude dominante : **adhésion forte**.

B- Thème II : Participation de l'APC à la professionnalisation des enseignements

▪ Contribution :

✚ 14/16 : rôle majeur via la matière "développement personnel", initiant aux métiers (agropastoral, piscicole, artisanal, domestique).

▪ Différence avec les approches traditionnelles :

✚ 14/16 : introduction des énoncés de compétences mensuels, orientés vers des thématiques (éducation, santé, nature).

▪ Évaluation :

✚ 16/16 : consensus sur l'élargissement de l'évaluation (écrit, oral, pratique).

✚ Divergences : certains estiment que cela reste peu applicable, car inadéquat avec les examens nationaux.

Analyse :

Le **noyau central** est la professionnalisation par l'orientation pratique. Les **périphéries** révèlent une tension : consensus sur l'importance, mais absence d'accord sur la mise en œuvre réelle. Typologie :

- **Adhérents** : valorisent l'éveil et l'orientation professionnelle.
- **Adaptatifs** : appliquent partiellement.
- **Résistants** : critiquent l'inadéquation avec les examens.

C- Thème III : Controverse dans l'application de l'APC

• Impact des effectifs :

✚ 16/16 : dénoncent les effectifs pléthoriques comme obstacle majeur.

• Lien avec les approches traditionnelles :

✚ 5/16 : complémentarité.

✚ 9/16 : continuité des contenus, différence au niveau des approches.

• Implémentation :

- ✚ 13/16 : jugent que l'APC n'a pas été suffisamment étudiée pour le contexte camerounais.
- ✚ 1/16 : considère que l'APC arrive au bon moment, malgré ses imperfections.

Analyse :

Le **noyau central** est la contrainte structurelle (effectifs, temps). Les **périphéries** concernent la perception d'une continuité avec les anciennes approches. Attitudes dominantes : **résistance** (critique du contexte et de la hiérarchie), minorité d'**adhésion**.

D- Thème IV : Engagement des enseignants

- **Encadrement :**

- ✚ 16/16 : restent engagés par amour du métier et soucieux de former les jeunes, mais dénoncent un abandon institutionnel.

- **Formation initiale (ENIEG) :**

- ✚ 16/16 : confirment que l'État tient compte des profils (3 ans pour BEPC, 2 ans pour probatoire, 1 an pour baccalauréat).

- **Formation continue :**

- ✚ 16/16 : reconnaissent l'existence de séminaires obligatoires, mais jugés figuratifs faute de logistique.

- **Équipements :**

- ✚ 3/16 : l'État fait avec les moyens disponibles.
- ✚ 13/16 : l'État ne fournit pas le nécessaire.

- **Journées de recyclage :**

- ✚ 16/16 : jugées mal organisées, perturbant les cours.

- **Motivation et traitement :**

- ✚ 16/16 : demandent une révision du traitement, restent motivés par vocation.

- **Propositions :**

- ✚ 13/16 : formulent des suggestions aux pouvoirs publics pour une meilleure appropriation de l'APC.

Analyse :

Le **noyau central** est l'engagement moral et vocationnel. Les **périphéries** révèlent un sentiment d'abandon, des formations jugées insuffisantes et un manque d'équipements.

Attitude dominante : **engagement malgré frustration**.

E- Synthèse transversale

- **Noyau central global** : L'APC est perçue comme une approche centrée sur l'élève, visant la pratique et la professionnalisation.
- **Éléments périphériques** : contraintes matérielles (effectifs, temps, équipements), inadéquation avec les examens, manque de formation.
- **Typologie des enseignants** :
 - ✚ **Adhérents** : convaincus de la pertinence et de l'innovation.
 - ✚ **Résistants** : critiques, dénoncent les obstacles et l'imposition institutionnelle.
 - ✚ **Adaptatifs** : pragmatiques, combinent APC et méthodes traditionnelles.

Cartographie des représentations sociales de l'APC

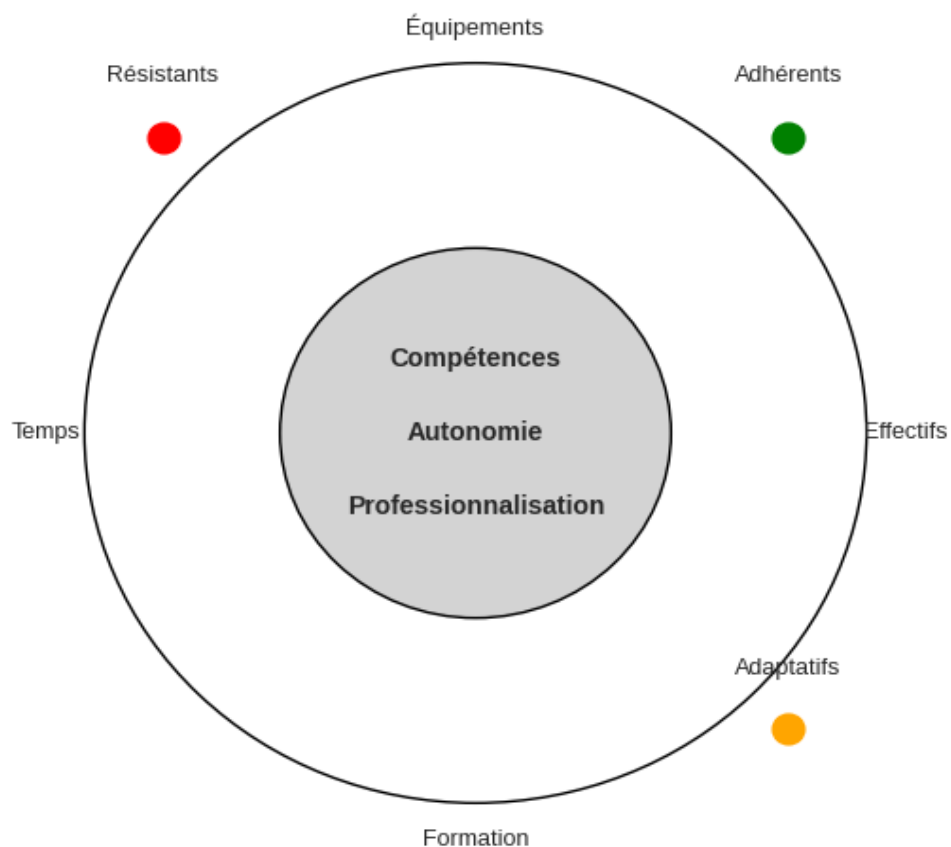


Figure 1 Cartographie des représentations sociales

4.2 Discussion

L'exploitation des données de terrain nous a donc permis d'observer les positions mitigées des enseignants sur certains points dont la définition même du concept d'approche par les compétences. Nous donc au travers des résultats de cette recherche situer le sens attribué aux représentations sociales sur l'APC tel que se les représentent les enseignants du cycle primaire de notre population. Ce faisant nous pouvons également identifier les postures épistémologiques qui sous-tendent leurs représentations.

4.2.1 *Rappels utiles*

Qu'il nous soit tout d'abord permis de rappeler en guise de synthèse, les conditions d'implémentation d'une innovation pédagogique, la formation et le rôle d'un enseignant du primaire et l'influence des postures épistémologiques véhiculées par les enseignants.

4.2.1.1 *Innovation pédagogiques et technologiques*

L'innovation en éducation peut être traitée d'au moins deux points de vue : Son adoption et son implémentation¹. Selon nous, ces deux perspectives par rapport à l'innovation sont complémentaires : la première renvoie au sens, à la valeur octroyée à un changement et la seconde renvoie à la pratique et à son évaluation : a-t-on réellement obtenu les résultats attendus ?

La question du sens est fondamentale. Le choix du terme innovation pour parler d'un changement éducatif n'est évidemment pas neutre puisqu'il associe automatiquement changement et progrès. Or comment savoir ?

C'est le sens qui mobilise un acteur pour et vers le changement. L'envie de changer dont l'origine est si difficile à cerner dans une dynamique individuelle fonde souvent les projets d'enseignants. Mais la valeur de ce changement, son bien-fondé, ne peut être observé que dans l'action. La situation se complexifie encore puisqu'il faut considérer à la fois les acteurs individuels, la communauté d'acteurs et le contexte socio-politique dans lequel ils s'inscrivent et cela selon les deux perspectives : le « quoi » du changement – ce qu'est l'innovation – et la manière dont elle se vit dans la pratique : « le comment ». Enfin, la question du quoi ne peut être totalement résolue avant celle du comment. C'est en le mettant en œuvre que le sens du changement, sa valeur se précise. Notre vision de l'innovation décrite ici est donc bien une

¹ Nous préférons le terme « implémentation » au terme « implantation » parce que selon nous il traduit mieux le processus de mise en œuvre de l'innovation.

construction à posteriori qui tente d'intégrer, tout à la fois, son sens, tout comme certaines leçons tirées de l'expérience. (Charlier, 1999, p.9)

En ce qui concerne l'implémentation, des recherches ont mises en évidence plusieurs étapes dans le processus. A cet égard, (Daele, Houart et Charlier, 2000) ont proposé un modèle inspiré des travaux de Depover et Strebelle (1997). Ces auteurs, au travers de leurs modèles, insistent sur l'importance, pour analyser l'innovation scolaire, de tenir compte du contexte global dans lequel elle doit s'insérer. Ils privilégient donc des aspects systémiques et dynamiques de l'innovation en mettant en évidence le fait que les facteurs influençant l'implantation d'une innovation ne sont pas isolés mais forment une configuration qu'il convient de prendre en compte de façon globale.

D'un point de vue dynamique, le modèle analyse les intrants de l'innovation (profil d'entrée des enseignants et de leur école), puis le processus même d'innovation avec ses phases d'adoption, d'implantation et de routinisation des nouvelles pratiques et enfin les extrants de l'innovation c'est – à – dire ses effets, que ce soit en termes d'apprentissage des acteurs ou en termes de changement institutionnel. Le schéma suivant présente de manière synthétique les dimensions que l'on pourrait prendre en compte pour analyser l'implantation d'une innovation dans un établissement scolaire. (Charlier, 1999, p.9)

Tableau 10 modèle d'analyse de l'innovation (adapté de Depover et Strebelle, 1997)

Intrants		
Microsystème	Mésosystème	Macrosystème
Profil d'entrée des enseignants	Profil d'entrée de l'école	Système politique et administratif
maitrise technique	équipement des écoles	décision politiques d'intégration d'internet dans les écoles
maitrise scientifique	climat relationnel (enseignants, direction)	contexte de la nouvelle pédagogie de l'énigme et de nouveaux programmes
projet personnel	attitude du corps enseignant et de la direction face à internet et face à un projet d'innovation	contexte de la situation de l'enseignement des sciences en communauté,

attitude face à l'innovation	image de l'école aux yeux des parents	
attitude et question face à internet	attentes de la direction	
	soutien de l'école aux enseignants participant	
Processus d'intégration de l'innovation		
Adoption	Soutiens	
préparation des enseignants (technique, pédagogique)	soutiens des collègues, de la direction des écoles, des élèves	
facteurs favorisant l'implémentation (réflexion sur les pratiques, expression des projets personnels)	soutien de la famille, des enfants	
Implémentation	soutien de l'équipe de recherche	
évolution des pratiques des enseignants	Facteurs Bloquants	
organisation d'activités en classe	décision réglementaires paradoxales	
degré d'engagement dans le projet	manque de support technique	
Routinisation		
stabilisation des pratiques		
amplification des pratiques		
diffusion des pratiques et des activités		
Extrants		
Microsystème	Mésosystème	Macrosystème
apprentissage des élèves	changement dans l'école (organisation, relations entre collègues....)	image de l'école aux yeux des parents.
apprentissage des enseignants		image de l'école dans sa région.
satisfaction des attentes de départ		
question restant en suspens		

Pour chaque cas analysé, un diagnostic spécifique de chacune des dimensions du modèle peut être réalisé et offrir aux innovateurs et décideurs des informations utiles pour gérer leur projet. Notons que selon le type d'établissement analysé, il faudra songer à adapter les dimensions prises en comptes.

4.2.1.2 Formation professionnelle continue pour les enseignants

En premier principe, la formation continue nécessite par essence l'existence d'une formation initiale qui est le début d'un processus qui s'étale sur toute la vie professionnelle de l'enseignant. La formation initiale doit être complétée et réajustée par des activités de formation en cours de service. En second principe, selon Masselter (2004, p.13), : « la formation continue est considérée comme étant un processus qui vise à transformer le formé. Elle veut donc aboutir à un changement de personnalité du formé en ayant une influence et un impact sur ses pratiques professionnelles ».

D'après Nkeck Bidias (2013), La formation continue est à la fois une nécessité, un engagement personnel, une responsabilité collective, un processus actif et préparatif, une formation qui doit être pertinente. Les modalités de conception des dispositifs de la formation professionnelle continue se réalisent relativement aux contextes universitaires, aux institutions de formation des enseignants, et aux établissements scolaires. Chaque modalité de traitement à des niveaux de traitements qui se rapportent à la forme pédagogique de la formation continue, le profil des formateurs, les objectifs, les contenus, la durée, les compétences visées et les qualifications ainsi que la nature de l'institution d'accueil. L'élaboration des référentiels des compétences des différents acteurs de la formation à l'enseignement permet que ceux-là posent des actes intégrant la réflexivité dans leur environnement de travail en ayant la maîtrise des paradigmes de référence suivants : la formation continue des enseignants, la psychologie ergonomique, la psychologie de développement et la didactique des disciplines scientifiques.

L'action des différents acteurs se développe par l'approche par compétences en prenant en compte que former à l'enseignement renvoie à former à : « Enseigner des choses ; Enseigner à faire des choses ; Enseigner à voir des choses ; Transmettre ; Transformer ; Former le jugement ; Aider à se former ; Aider à se transformer » (Lenoir, 2004, p.9).

Les programmes de formation à l'enseignement portent trois (3) caractéristiques communes suivantes : (a) l'axe essentiel consiste en développement de compétences professionnelles propres à l'intervention pédagogique ou l'intervention éducative (c'est-à-dire à la pratique de la profession enseignantes) ; (b) la langue d'enseignement et la (ou les)

discipline-objet(s) de référence des domaines d'intervention institutionnellement retenus pour l'enseignant en formation ainsi que les disciplines outils indispensables au développement de ses compétences professionnelles constituent le second axe du programme de formation ; (c) la fourniture d'outils spécialisés aux enseignants en formation sur la pédagogie différenciée.

4.2.1.3 postures épistémologiques des enseignants

Nous avons fait usage de la démarche exploratoire pour identifier les postures épistémologiques en lien avec les représentations des participants dans le développement de l'engagement des élèves face à la controverse sur l'APC. D'une part, le contexte théorique du behaviorisme. Cette conception rejette la référence à la conscience, elle postule qu'il faut se centrer sur les comportements observables et mesurables que l'apprentissage permet et que l'on peut produire n'importe quel apprentissage à condition d'utiliser les techniques adéquates. D'autre part, le socioconstructivisme situe les savoirs émanant de la science comme des architectures sociales de masse en résonance avec la société (Fourez, Engelbert-Lecompte et Mathy, 1997 ; Fourez, 2002a). Cette dernière posture pourrait impliquer davantage un enseignement orienté autour des controverses.

4.2.1.4 les représentations sociales comme objet d'étude en éducation

Dans notre étude nous nous sommes penchés sur le concept de représentations sociales puisqu'il représente une fonction d'appréhension du monde de personnes d'un même groupe social (Abric, 1987). Par conséquent, les représentations sociales permettent de guider les actions des individus, et par le fait même, d'anticiper, de guider et de valider les processus de stratégies pédagogique. Après analyse des discours des enseignants, nous avons finalement pu accéder aux contenus de leurs représentations sociales.

4.2.2 Constats et piste de travail

Les représentations de l'enseignant au sujet de la perception qu'il se fait d'une approche influencent considérablement le type d'activités scientifiques et technologiques qu'il met en place dans la classe. Dans cette recherche nous avons voulu accéder aux représentations sociales des enseignants afin de connaître le sens qu'ils attribuent à l'APC dans les controverses pédagogiques. Que nous apprennent ces représentations, et comment pouvons-nous concrètement les prendre en compte dans l'enseignement ? comment pouvons-nous les prendre en compte dans la formation à l'enseignement ? et pour la formation continue des enseignant ? quelles pistes de travail est-il possible de formuler pour favoriser le développement et l'engagement des enseignants ?

4.2.2.1 L'école et la formation professionnelle des élèves

Les enseignants interrogés dans notre étude ont témoigné de l'importance de la professionnalisation des enseignements et ils ont précisé que l'école jouerait le rôle central dans émergence, et on peut donc au travers de cette représentation attester la pertinence sociale de notre recherche. Il apparaît donc évident qu'à ce moment l'école permettrait de former des élèves compétents, pouvant directement s'insérer dans la société.

Selon nos répondants, la professionnalisation des enseignements en général, serait la responsabilité des enseignants. Cependant, ce qui est davantage intéressant pour nous, c'est le rôle que jouent les enseignants dans le développement de l'intégration citoyenne des élèves dans la société, d'où la pertinence de les former pour qu'ils interviennent adéquatement auprès des élèves. Groleau et Pouliot (2015) soutiennent donc qu'à cet effet il faut enrichir la réflexion des nouveaux enseignants sociotechniques actuelles afin d'éveiller leur conscience face au rôle qu'ils peuvent jouer auprès de leurs élèves à cet égard. Mais le fait est qu'à ce niveau l'enseignant est comme un interviewé l'a dit un docteur fait tout et cela est très compliqué vu qu'ils ne sont pas formés à toutes ses compétences demandées notamment en développement personnel. L'enseignant ne saurait transmettre ce pour quoi il n'a pas été formé et dont il n'a aucune expertise professionnelle. « Il est donc évident que la formation à l'APC influence sa pratique et par ricochet les performances des élèves ». Mahamat (2011, p.46)

De plus, nous l'avons déjà mentionné, nous avons identifié une zone floue se rapportant aux enseignants interviewés quant à la situation actuelle de l'APC dans la controverse sociotechnique. Les enseignants interrogés ont éprouvé des difficultés à décrire ce que c'est que l'APC. Car comme le souligne le Conseil scientifique (2010) :

Une compétence est a priori d'un niveau de complexité supérieur à la transmission de connaissances mais si on ne dispose pas de professionnels bien formés pour installer les compétences, les résultats peuvent être finalement moins bons que dans une approche strictement transmissive. (p.20)

Maintenant cela pourrait-il être dû à leurs formation ? cela pourrait-t 'il aussi être attribuable au fait que les participants interviewés n'aient jamais pris le temps de réfléchir en profondeur à cette question ou alors éprouves un certain déni vis-à-vis de cette approche ? nous y reviendrons plus loin.

Quoi qu'il en soit, d'après nos échanges les enseignants du primaire ne sont pas suffisamment préparés ou sont mal préparés à cette nouvelle approche pédagogique. Notre recherche a donc mis en évidence un manque dans le développement de l'engagement des

enseignants. Pour cette raison nous pensons qu'il serait souhaitable que les enseignants soient davantage formés et accompagnés dans l'exercice de cette nouvelle approche. C'est la raison pour laquelle Conseil scientifique (2010) avaient fait remarquer que :

La durée des formations est beaucoup plus longue pour les formateurs et presque inexistante pour les enseignants qui sont pourtant les utilisateurs immédiats du curriculum. Par ailleurs, la différence entre l'APC et la PPO n'est pas clairement établie lors des formations ce qui provoque de grandes confusions. » (p.17)

Notre étude nous a également permis de constater que plusieurs obstacles et contraintes étaient mentionnées les enseignants questionnés dans leur vécu quotidien pour justifier l'impossibilité de l'application intégrale des prescriptions de l'APC en contexte actuel. Parmi les freins énumérés par ces enseignants pour justifier leur réticence, de nombreux aspects apparaissent. Nous avons tout d'abord des obstacles en rapport direct aspect didactique soulignant ici le retard dans l'adoption des manuels au programmes. D'autre part, certains obstacles sont liés aux programmes des formations que les enseignants trouvent mal organisés. La plupart des participants ont déplorés le manque de moyens et la limite de temps au vu des programmes puisque les programmes d'étude sont trop chargés et contraignant pour pouvoir respecter scrupuleusement l'APC.

D'ailleurs, le conseil scientifique (2010) était arrivé à des conclusions semblables dans leur étude menée au sujet des politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Plus particulièrement, la pression est palpable chez les enseignants du CM2 qui doivent s'assurer de dispenser l'entièreté du programme avant l'épreuve ministérielle prévue à la fin d'année scolaire. Cette pratique se justifie au niveau des enseignants par le fait que le système d'évaluation par l'APC ne soit pas encore opérationnel au niveau des examens officiels et des concours, raison pour laquelle les enseignants se retrouvent obligé de garder les anciennes pratiques préparant mieux les apprenants à ce qui les attendraient en fin de cycle.

Egalement nous pouvons souligner que la résistance (dédi) vis-à-vis de cette approche serait également dû au fait que les enseignants n'aient pas été impliqué dans le processus d'adoption de cette pratique, eux qui sont les principaux acteurs de terrain et qui auraient donc évidemment leur propre perception de ce que nécessite une bonne formation. Relevant donc ce manquement le conseil scientifique (2010) soulignaient que :

Des formations nombreuses et coûteuses ont été mises en place, mais elles ont peu touché les enseignants eux-mêmes et n'ont pas été suivies d'accompagnement sur le terrain, fonctionnant trop souvent sur un modèle de prescriptions top down et de déperdition dans des processus en cascade. Globalement, l'attention très forte portée au

niveau central et le souci de la hiérarchie verticale ont laissé trop peu de place au local et à un développement plus horizontal. (p.20)

Néanmoins, bien qu'il apparaisse intéressant d'offrir de la formation continue au enseignants, certains participants ont relevé que plusieurs enseignants ne modifient pas, ou très peu, leurs pratiques pendant leur carrière. L'un des participants fera savoir que les enseignants ne modifient leurs anciennes pratiques que sous contraintes. Ce phénomène de résistance au changement pourrait-il s'expliquer par les écrits de Gilly (2007) qui proposent que les systèmes représentationnels des individus sont souvent empreints d'une forte inertie ?

5.2.2.2 l'engagement des enseignants

En ce qui concerne l'engagement des enseignants vis-à-vis de l'APC, nous avons noté de manière générale qu'ils se représentent cette approche en contexte actuel comme un fardeau pour plusieurs raisons.

Il existe à leur yeux une inadéquation entre le travail demandé et les récompenses. Le travail a presque triplé d'après eux tandis que leurs conditions d'enseignants elles sont restées les mêmes. Egalement au niveau de la salle de classe les effectifs pléthoriques ne permettent pas de respecter les prescriptions édictées pour la pratique de l'APC car un enseignant ayant à lui seul plus de 60 élèves par salle ne saurait s'occuper efficacement d'eux faute de temps.

Notre étude nous a également permis de constater que les enseignants ne sont pas accompagnés dans le développement de l'autonomisation des élèves car n'ayant déjà pas été formés à toutes ces pratiques, mais également ne disposant d'aucunes ressources matérielles pour prétendre les appliquer. Les écoles ne disposent pas de matériels ni de cadre permettant de pratiquer les activités sportives et informatiques. Une enseignante a même fait savoir que lors d'un séminaire de formation ce problème avait été posé et il leur avait été demandé d'utiliser leur téléphone portable, mais comment ?

5.2.2.3 Pistes de solutions

Face à tout cela, et vous des pratiques courantes dans le fonctionnement administratif, il est très rare qu'une approche déjà insérer et faisant son petit chemin même s'il avérée pas adapté soit totalement rejetée. On peut plutôt l'amener à évoluer car ce sont des processus capables de s'ajuster et contextualisé. Telle est donc la piste de propositions évolutives que nous allons ici prendre pour essayer de panser les maux constater ou alors de donner de la matière à réflexion aux décideurs.

- **S'agissant de la formation :**

On peut dès la formation initiale intégrer l'APC et ce pas seulement comme un slogan mais bien une approche qui devra être enseignée aux praticiens. L'impact ici sera qu'on aura donc une vague d'enseignants bien formés à cette approche qui viendront ainsi faciliter l'existence de cette réforme dans les établissements en partageant ainsi les bonnes pratiques avec leurs collègues déjà sur le terrain. Il faudrait également créer entre la pédagogie visée par l'approche par les compétences et la formation un isomorphisme, une politique d'accompagnement des praticiens à tous les niveaux de la chaîne et sur tous les sites et une récurrence des séminaires de formations. On pourrait également introduire des modules de formations pratiques pour le développement de l'autonomie des apprenant ou alors de créer une branche technique d'enseignement de formation.

- **S'agissant de la communication :**

On pourrait mettre sur pieds des équipes en charge de réflexion et de communication sur les réelles orientations des réformes, qui devront se rassurer de son imprégnation à tous les niveaux de la chaîne et dans tous les contextes. Leur rappelant ainsi l'importance de leur implication pour la réussite de la réforme.

- **S'agissant des outils pédagogiques :**

On pourrait mettre accent particulier sur la production, la disponibilité et le partage d'accessoires pédagogique de bonnes qualités et nécessaire pour une bonne conduite des enseignements. Car sa carence est un facteur de démotivation des enseignants.

- **S'agissant du budget :**

On doit travailler sur des politiques de financement rigoureuses et transparentes.

- **S'agissant de l'évaluation :**

On doit mettre en cohérence le système d'évaluations en classe avec celui des examens officiels et des concours d'entrée au secondaire

- **Au niveau politique**

Par la construction et la multiplication des établissements scolaires, l'amélioration du statut de l'enseignant et le recrutement d'enseignant permettant ainsi de réduire la charge de travail et par conséquent le ratio enseignant-élèves. Soulignons que la grande majorité des

parents du public sont de revenus modestes ils ne sauraient donc s'offrir les établissements privés bien trop onéreux pour eux.

4.2.2- Synthèse

4.2.2.1- Confirmation du cadre théorique

Les résultats confirment la pertinence de la théorie des représentations sociales (Moscovici, Jodelet, Abric).

- Le **noyau central** des représentations des enseignants autour de l'APC (compétences, autonomie, professionnalisation) illustre la fonction d'**orientation** et d'**interprétation** des pratiques.
- Les **éléments périphériques** (effectifs pléthoriques, temps insuffisant, manque de formation, équipements) montrent la flexibilité des représentations, qui s'adaptent aux contraintes contextuelles.
- La typologie (adhérents, résistants, adaptatifs) traduit la diversité des attitudes et confirme que les représentations sociales ne sont jamais homogènes mais structurées autour d'un consensus minimal.

4.4.2.2- Tensions entre discours institutionnel et vécu professionnel

Une tension forte apparaît entre :

- Le **discours institutionnel**, qui valorise l'APC comme une réforme incontournable et innovante.
- Le **vécu professionnel**, marqué par des contraintes matérielles et organisationnelles qui freinent l'appropriation réelle.

Cette tension explique la coexistence de pratiques hybrides : certains enseignants appliquent l'APC avec conviction, d'autres la rejettent, et une majorité l'adapte de manière pragmatique.

4.2.2.3- Comparaison avec d'autres contextes

Les résultats rejoignent des études menées dans d'autres pays francophones (Sénégal, Côte d'Ivoire, Burkina Faso), où l'APC est également perçue comme une innovation pertinente mais difficile à mettre en œuvre faute de moyens. Cela confirme que la réussite d'une réforme pédagogique dépend autant des conditions institutionnelles que de la formation des enseignants.

4.2.2.4- Conditions de réussite des innovations pédagogiques

L'analyse suggère que pour que l'APC soit pleinement intégrée :

- Les enseignants doivent bénéficier d'une **formation continue et pratique**, centrée sur des mises en situation réelles.
- Les **effectifs** doivent être réduits pour permettre une pédagogie active.
- L'État doit fournir des **ressources pédagogiques adaptées** et un accompagnement institutionnel constant.
- Les **examens nationaux** doivent être réformés pour s'aligner sur les principes de l'APC, afin d'éviter la dissonance entre enseignement et évaluation.

CONCLUSION

Notre recherche a porté sur l'impact des représentations sociales des enseignants de l'école publique primaire de Biyem-assi acacia de l'approche par les compétences (APC), sur leurs pratiques enseignantes quotidiennes. Nous sommes partis du constat suivant lequel il existait une forte distance entre le curriculum édicté par le ministère et celui pratiqué dans les salles de classes. Quels sont donc les éléments qui fondent et structurent ces représentations ? Pour donc comprendre à quoi cela est dû, nous avons opté pour une analyse descriptive interprétative auprès de 16 enseignants représentant les titulaires des classes de niveau III de cet établissement. Il ressort donc de cette étude que malgré l'importance que ces derniers trouvent en cette approche, ils ne la maîtrisent pas suffisamment et manifestent quelques résistances à son application fidèle et ceci pour plusieurs raisons.

Après trois mois pour la première vague et sept mois d'observations pour la deuxième vague, nous les avons soumis à des entretiens portant sur ce qu'est l'APC, ses pratiques et ses objectifs ainsi que ce qu'elle implique comme engagement chez les enseignants et les apprenants qui occupent désormais la place centrale dans les apprentissages. Le constat est donc que l'APC n'est pas appliquée avec rigueur car pour les enseignants non seulement l'environnement de travail ne facilite pas son exercice, les mesures d'accompagnement allouées pour son application fidèle par les enseignants ne suivent pas non plus. Les salles de classes ont des effectifs pléthoriques, les établissements ne sont pas équipés pour le développement des pratiques d'autonomisation, le curriculum n'est pas en phase avec le format des examens de fin d'années et les enseignants eux même ne sont pas bien formés à cette nouvelle approche.

Lorsqu'on sait donc que les représentations que les enseignants se font sur une approche pédagogique influencent leurs pratiques d'enseignement, il y'a lieu de se préoccuper de ces résultats de recherche et d'agir sur plusieurs plans. Dans cette perspective, nous avons modestement proposé quelques pistes de solutions aux niveaux de la formation, de la communication, du système pédagogique, du système budgétaire, de l'évaluation et du politique. Nous rappelons que ces recommandations découlent de nos observations de terrain et de nos échanges avec les enseignants.

Nous sommes conscients du fait que notre recherche présente quelques manquements, toutefois cela nous a apporté de nombreuses réponses sur le phénomène étudié dans cette recherche. L'étude des représentations sociales, quoique très répandue, implique une analyse

complexe du discours des participants ainsi qu'une certaine subjectivité de la part du chercheur. Une marge d'erreur dans le classement des informations est toujours possible et nous en sommes pleinement conscient. Le recours aux entretiens dans l'étude des représentations sociales permet uniquement d'accéder à la première étape de l'approche multi-méthodologique, nous n'avons donc pas pu explorer les structures internes dans leur organisation et le noyau central des représentations sociales des enseignants sur l'APC.

Nous avons toutefois par notre étude contribué à la l'interpellation et la sensibilisation des participants sur l'importance de leur rôle et la nécessité des bonnes pratiques. Nous espérons que ce travail servira à la communauté des chercheurs et aux décideurs dans la quête de la mise en place de politiques éducatives adaptées à notre contexte qui permettront l'émergence de cette discipline

ANNEXE

GUIDE D'ENQUETE : Etude des représentations sociales des pratiques pédagogiques innovantes des enseignants des écoles publiques primaire de la ville de Yaoundé sixième : Cas de l'APC

Renseignements généraux

Date de l'entretien :

Lieu :

Nom de l'intervieweur :

Nom de l'interviewé ou code :

Tableau 11 Guide d'entretien

Thème 1: D'après vous qu'est-ce que c'est que l'APC
Quelles sont ses exigences au niveau des enseignants ?
Quelles sont ses exigences au niveau des apprenants ?
Trouvez-vous cette approche pédagogique pertinente ? Pourquoi?
Thème 2: Comment participe-t-elle à la professionnalisation des enseignements?
Qu'est-ce que l'APC apporte de nouveau par rapport aux approches dites traditionnelles?
Qu'a-t-on de différent dans ses pratiques et dans ses contenus par rapport aux approches dites traditionnelles?
Thème 3: Que pensez-vous de la situation scolaire actuelle au sujet de l'APC?
Le temps alloué permet-il de respecter les exigences de l'APC?
Les effectifs pléthoriques permettent-ils de respecter les exigences de l'APC?
L'APC est-elle en rupture avec les autres approches pédagogiques?
Pensez-vous que l'intégration de l'APC se soit bien faite?
Thème 4: l'Etat favorise t'il l'engagement des enseignants?
l'Etat forme t'il les enseignants à l'APC?
l'Etat équipe t'il les enseignants?
Thème 5: Propositions du corps enseignant

Profil de l'interviewé

Age :

Sexe :

Matière enseignée :

Niveau enseigné :

Nombre d'année d'expérience :

Formation initiale :

Observations / Commentaires utiles

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- Abric, J.-C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : système central et périphérique. Dans C. Guirneli (dirs.), Structures et représentations sociales (pp.73-84). Delachaux et Niestlé.
- Abric, J.-C. (1997a). Représentation sociales : aspects théoriques. Dans J.-C. Abric (Dirs.), Pratiques sociales et représentations (pp. 11-36). Presse Universitaire de France.
- Abric, J.-C. (1997b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dirs.), Pratiques sociales et représentations (pp. 59-82). Presse Universitaire de France.
- Abric, J.-C. (1997c). Pratiques sociales, représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Dirs.), Pratiques sociales et représentations (pp. 217-238). Presse Universitaire de France.
- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations Sociales. Méthodes d'étude des représentations sociales. PUF.
- Altet, M., Paré Kaboré, A., et Sall, H. N. (2015). Recherche OPERA dans 45 écoles du Burkina Faso 2013-2014 : Rapport préliminaire février 2015. Agence Universitaire de la Francophonie/ Agence Française de Développement/Partenariat Mondial pour l'Education.
- Angers, M. (1992). Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Centre Éducatif et Culturel.
- Blin, J.-F. (1997). Représentations, pratiques et identités professionnelles, L'Harmattan.
- Boterf, G. (2000). Construire les compétences individuelles et collectives, Editions d'organisation.
- Bousquet, G. (2005). Représentation sociales du personnel enseignant à l'égard des caractéristiques des élèves au premier trimestre collégial. Collège de Sherbrooke.
- Buffault, B. et Alii. (2011). Pédagogie par objectifs. Consulté le 2 février 2023 sur http://cueep.univlille.fr/pedagogie/la_PPO.htm.
- Charlier, B., Saunders, M. et Bonamy, J. (2000). Apprivoiser l'innovation en pédagogie. Dans Charlier, B. & D. Preraya (Dirs.), Technologie et innovation en pédagogie : dispositif innovant de formation pour l'enseignement supérieur. De Boeck.
- Charlier B. (1999). Innovations pédagogiques et technologiques. De Boeck.

- Côté, L. et Cros, J. (2002). Comment lire de façon critique les articles de recherche qualitative en médecine. *Pédagogie médicale*, 3, 81-90.
- Daouaga Samari, G. (2018). L'approche par compétences en classe de français au Cameroun : analyse des pratiques et représentations à partir de l'expérience d'un lycée de Ngaoundéré. *Revue TDFLE*, (72). https://doi.org/10.34745/numerev_1281.
- Defrance, A., et Kahn, S. (2012). Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation. *Revue Éducation et Francophonie*.
- Develay, M. (2007). Principes de didactique professionnelle, IA-IPR économie et gestion académique de Nantes, p. 15
- Depover, C., Strebelle, A. (1997). Un modèle et une stratégie d'intervention en matière d'intégration de NTI dans le processus éducatif. In L.-O. Pochon & A. Strebelle, A. Blandir (Dir.), *l'ordinateur à l'école : De l'introduction à l'intégration*, institut de recherche et de Documentation pédagogique (pp. 73-98).
- Doise, W., Clémence, A., Lorenzi-Fabio, F. (1992). Représentations sociales et analyse de données. Presses Universitaire de Grenoble.
- Doise, W. et Moscovici, S. (1992). Dissensions et consensus. Presses Universitaire de France.
- Durkheim, E. (1967). Représentations individuelles et représentations collectives. In E. Durkheim, *Sociologie et philosophie* (pp. 1-38). PUF.
- Flament, C. (1989). Structure dynamique et transformation des représentations sociales, 5, 104-219. PUF.
- Flament, C., et Rouquette, M.-L. (2003). Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales. PUF.
- Fortin, M.-F. (2010). Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives. Québec : Chenelière Éducation.
- Fourez, G., Engelbert-Lecomte, V., et Mathy, P. (1997). Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement. De Boeck Université.
- Fourez, G. (2002a). *La construction des sciences*. DeBoeck Université.
- Gallagher, F. (2014). La recherche descriptive interprétative. Dans M. Corbière & N. Larivière (Dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (pp. 5-27). Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, B. (2009). Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données. Presses de l'Université du Québec.
- Gaymard, S. (2013). La négociation interculturelle chez les filles franco-maghrébines : une étude de représentation sociale. L'Harmattan.

- Gilly, M. (2007). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet (Dir.), les représentations sociales (pp. 383-406). Presse Universitaire de France.
- Gilly, M. (1980). Maître-élève : rôles institutionnels et représentations. PUF.
- Guedj, D. (2003). Le mètre du monde. Seuil.
- Guimelli, C. (1999). La pensée sociale. PUF.
- Halbwachs, M. (1925). Les cadres sociaux de la mémoire. PUF.
- Hameline, D. (2005). Les objectifs pédagogiques en formation initiales et continue. Entreprise Moderne d'Édition.
- Herzlich, C. (1969). Santé et maladie. Analyse d'une représentation sociale. Mouton
- Herzlich, C. (1973). La représentation sociale. In S. Moscovici (dir.), Introduction à la psychologie Sociale (pp. 303-325). Larousse.
- Jodelet, D. (2003 [1984]). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie. Dans S. Moscovici (Dir.), Psychologie sociale (pp. 363-384). PUF.
- Jodelet, D. (1989). Les représentations sociales. PUF.
- Jodelet, D. (1984). À propos des attitudes à l'égard de la science. In M. Tubiana & Y. Pellicier (Dir.), Images de la science. Economica.
- Jonnaert, P. (2002). Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique. De Boeck université.
- Jonnaert, P., Bélanger, P., Barrette, J., Ettayebi, M., Boufrahi, S et Guay, M. (2004). Typologie des diagnostics de formation posés par les directeurs de ressources humaines dans le cadre de développement de compétences en entreprises. Projet de recherche, conseil de Recherche en Sciences Humaines de Canada (CRSH). Montréal
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). Créer des conditions d'apprentissage. De Boeck Université.
- Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Defise, R. (2009). Curriculum et compétences : un cadre opérationnel. De Boeck université.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche en éducation : étapes et approches. ERPI.
- Lasnier, F. (2000). Réussir la formation par compétences. Edition Guérin.
- Lenoir, Y. (2004). L'intervention éducative : de sa conceptualisation à son actualisation. Communication en mode « power point » à l'université de Liège du 26 octobre 2004. <http://www.usherb.ca/crie>.
- Masciotra, D. et Medzo, F. (2009). Développer un agir compétent : vers un curriculum pour la vie. De boeck université.

- Masselter, G. (2004). La formation continue des enseignants du préscolaire et du primaire. Ministère de l'éducation nationale, de la formation professionnelle et des sports.
- Mazé, C. (1997). Construction de l'interface sujet humain-espèce humaine. A propos de la représentation du rôle de la biologie dans la perception de l'espèce. Editions du Septentrion.
- Merriam, S. B. (2002). Assessing and Evaluating Qualitative Research. Dans S. B. Merriam (Dir.), *Qualitative Research in practice : Examples for Discussion and Analysis* (pp. 37-39). Jossey-Bass.
- Meirieu, P. (1999). Apprendre ... oui mais comment. Paris ESF.
- Moliner, P. (1992). Structure de représentation et structure de schèmes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 14, 48-52.
- Moliner, P. (2002). *Les représentations sociales*. Presses universitaires de Rennes.
- Moliner, P., et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales. Fondements historiques et développements récents* : Presses universitaires Grenoble.
- Moliner, P., et Lo Monaco, G. (2017). *Méthodes d'association verbale pour les sciences humaines et sociales*. Presses universitaires Grenoble.
- Moscovici, S. (2003). *Psychologie sociale*. PUF.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales : Éléments pour une histoire. PUF
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. PUF.
- Moscovici, S. (1988). *La machine à faire des dieux*. Fayard.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. PUF.
- Moscovici, S. (1968). *Essai sur l'histoire humaine de la nature*. Flammarion.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse son image et son public : étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*. PUF.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école*. Issy-les Moulineaux. ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (1995). *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation: vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Librairie Droz.

- Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. Editions Sociales Françaises.
- Piaget, J. (1926). La représentation du monde chez l'enfant. PUF.
- Rey, B. (1996). Les compétences transversales en questions. ESF éditeur.
- Roegiers X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. In : Didaskalia, n°20, 2002. Apport de l'épistémologie et de l'histoire des sciences (pp. 144-145).
- Roegiers, X. (2006). L'APC dans le système éducatif algérien, la refonte de la pédagogie en Algérie, Bureau international de l'éducation. Unesco. Ministère de l'éducation nationale. (pp. 51-84).
- Roegiers, X. (2008). L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances. IBE Working Papers on Curriculum Issues, 7, mai, 2008. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Working_Papers/currcompet_africa_ibewpci_.pdf
- Rogiers, X. (2016). Un cadre conceptuel pour l'évaluation des compétences., IBE.
- Rouquette, M.-L. (1996). Représentations sociales et éducation, CIRADE.
- Rouquette, M.-L. et Flament, C. (2003). Anatomie des idées ordinaires. Comment étudier les représentations sociales, Armand Colin, 175 Pages.
- Sambe, M. (2006). De la conception au processus de généralisation du curriculum. Revue pédagogique ADEF/Afrique.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dirs.), Recherche sociale de la problématique à la collecte de données (pp. 337-360). Presse de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dirs.), La recherche en éducation : étapes et approches (pp. 123-147). Edition du CRP.
- Seca, J.-M. (2001). Les représentations sociales. Armand Colin.
- Tafani, E. et Souchet, L. (2001). Changement d'attitude et dynamique représentationnelle. Dans Moliner (Dirs.), la dynamique des représentations sociales (pp. 59-87). Presse Universitaire de Grenoble.
- Tardif, J. (2006). Pour un enseignement stratégique, l'apport de la psychologie cognitive. Éditions Logiques.
- Thorne, S. (2008). Interpretative Description. Left Cost Press.
- Tsafak, G. (1989). La crise du développement et les systèmes éducatifs africains. Afrique Unie.
- Tyler, R. W. (1935). Basic principals of curriculum and instruction. University of Chicago Press.
- Van der Maren, J.-M. (2004). Méthodes de recherche pour l'éducation. Montréal : Presses de

L'Université de Montréal.

Vergnaud, G. (2001). Forme opératoire et forme prédicative de la connaissance, in J. Portugais (Dir.), la notion de compétence en enseignement de mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques et sur la formation. Actes de colloque.

Wertsch, J. (2001). Specific Narratives and Schematic Narrative Templates, dans P. Seixas (Dir.), Theorizing Historical Consciousness(pp. 49-62). University of Toronto Press.

ARTICLES SCIENTIFIQUES

Abric, J.-C. (1984). L'artisan et l'artisanat : Analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale, 37(366), 861-875.

Abric, J.-C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : Développements récents, Psychologie et Société, 4, 81-103.

Béché, E. (2013). TIC et innovation dans les pratiques enseignantes au Cameroun. Revue Frantice. Net, 6, 5-21, <http://www.frantice.net/docannexe>.

Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. Connexions,(81),25-41.
<http://dx.doi.org/10.3917/cnx.081.0025>

Daele, A., Houart, M. et Charlier, B. (2000). Internet en classe, comment accompagner des enseignants ? Le point sur la recherche en éducation, 18, 47-57.

Garnier, C. et Sauvé, L. (1998-1999). Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement : Conditions pour un design de recherche. Education relative à l'environnement-Regards-Recherches-Réflexions, 1, 65-77.

Gaymard, S., et Joly, P. (2013). La représentation sociale du football chez les jeunes adultes issus d'un milieu social défavorisé : une étude exploratoire. Loisir et Société / Society and Leisure. Revue Québécoise, 35(2), 263- 292.

Gaymard, S., et Lethielleux, C. (2015). La représentation sociale de la vie de quartier chez des femmes retraitées. Revue Québécoise de Psychologie, 36(3), 121- 149.

Grossman, S. (2003). Tissage de pagnes : construction identitaire et transcolonialité. Revue internationale de psychologie, 21, 53-66.

Groleau, A. et Pouliot, C. (2015). Éducation aux sciences et relations de pouvoir dans les controverses sociotechniques. Revue Canadienne de L'enseignement Des Sciences, Des Mathématiques et Des Technologies, 15(2), 117-135.

Lauwerier, T. et Akkari, A. (2019). Les enseignants d'Afrique de l'Ouest francophone face à des approches pensées pour des contextes exogènes : le cas de l'approche par les

compétences au Burkina Faso et au Sénégal. *Formation et profession*, 26(x), 5-19.
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.443>

- Mahamat. A. (2011). La pratique de l'approche par les compétences dans les écoles primaires d'application (APA) de la ville de Kousséri (Région de l'Extrême-nord/Cameroun) *Spirale Revue de recherche en éducation*, 47(1), 33-50.
- Marquez, E. (2005). Activation des schèmes cognitif de base et actualisation des valeurs associées au travail, dans *Papers on social Representation/Textes sur les représentations sociales*, 14, 1-28.
- Minier, P. et Gauthier, D. (2006). Représentations des activités d'enseignement-apprentissage en sciences et liens avec les stratégies pédagogiques déployées par des enseignants du primaire. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 3(1), 35-46.
- Moliner, P. (1995). Noyau central, principes organisateur et modèle bidimensionnel des représentations sociales. Vers une intégration théorique ? dans *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 28, 44-55.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 20, 5-14.
- Nkeck Bidias, R. S. (2013). Problématique sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun. In *Syllabus Review*, 4, 217-249.
- Ouardia Ait Amar, M. (2014). De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence. *Synergies Chine*, 9, 143-153.
- Sandelowski, M. (2000). Whatever Happened to Qualitative Description ? *Research in Nursing & Health*, 23(4), 334-340.
- Semin, G. (1989). Prototype et représentations sociales. In D. Jodelet (dirs.), *les représentations sociales* (pp. 239-251). Presses Universitaires de France
- Viaud, J. (2003). Mémoire collective, représentations sociales et pratiques sociales, dans *connexions. Mémoire collectives et représentations sociales*, 12(80), 13-30.

THESES ET MEMOIRES

- Berkaine, M. S. (2015). L'approche par compétences, une approche en apesanteur et/ou les pesanteurs de l'environnement d'implantation ? Le cas du curriculum de Français du troisième cycle du système éducatif algérien : pertinence et/ou faisabilité ? [Thèse de doctorat, Université de Paul-Valéry Montpellier 3].
- Delage, C. (2020). Les représentations sociales des enseignants sur la pratique de la méditation en classe [Mémoire, Université du Québec].
- Gamaigue Watouing, L. (2021). Réforme du nouveau curriculum base sur l'approche par les compétences et pratiques pédagogiques des enseignants du primaire au Tchad : cas

des enseignants de l'école associée de Walia et l'école primaire de Toukra dans le 9^{ème} arrondissement de N'djamena [Mémoire, Université de Yaoundé I].

Langlois, F. M. (2018). Les représentations sociales d'enseignants de deuxième cycle en science et technologie au secondaire au sujet du développement de l'engagement citoyen des élèves dans les controverses sociotechniques [Mémoire, Université du Québec].

Mapto Kengne, V. (2011). Les filles sur le chemin de l'enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : Analyses de leurs trajectoires, représentations sociales de l'école et résiliences à travers leurs récits biographiques [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. Québec.

Mbazo'ozambo, N. (2020). Élaboration des fiches pédagogiques selon l'approche par les compétences et professionnalisation des enseignants : étude appliquée aux lycées de Douala Bassa et d'Akwa [Thèse de doctorat. Université de Douala].

Ndanga Ngueuwo, I. (2019). Analyse des problèmes liés au passage de l'APO à l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire : cas du lycée de Nkolbisson et de l'institut Monseigneur René Graffin [Mémoire. Université de Yaoundé].

Onana, T. (2015). L'application de l'APC en situation d'enseignement/apprentissage : le cas du lycée bilingue d'application – Dédalles et perspectives de remédiation [Mémoire, Université de Yaoundé I]. ENS.

Yandap, H. A. (2023). Représentations sociales de l'approche par les compétences chez les enseignants : cas des instituteurs des écoles primaires publiques de l'arrondissement de Yaoundé 6 [Mémoire, Université de Yaoundé I]

RAPPORTS

Conseil scientifique. (2010). L'étude sur les réformes curriculaires par l'APC en Afrique. Dans V. Tehio, avec la contribution de F. Cros (Dir.), Politiques publiques en éducation : L'exemple des réformes curriculaires (pp. 12–32). CIEP.

Cros, F. (2010). Introduction, Objectifs et apports du séminaire. Dans V. Tehio, avec la contribution de F. Cros (Dir.), Politiques publiques en éducation : L'exemple des réformes curriculaires (pp. 7–11). CIEP.

Develay, M. (2010). Réforme curriculaire et statut du savoir. Dans V. Tehio, avec la contribution de F. Cros (Dir.), Politiques publiques en éducation : L'exemple des réformes curriculaires (pp. 40 – 49). CIEP.

Lessard, C. (2010). La difficile légitimation des réformes curriculaires. Dans V. Tehio, avec la contribution de F. Cros (Dir.), Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires (pp. 58-79). CIEP.

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) 1998.

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC) 2014.

Rapport d'état du système éducatif camerounais. (2003). Synthèse des principaux résultats pour une politique éducative nouvelle.

Tehio, V. éd. et Cros, F. (2010). Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires, actes du séminaire final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique. CIEP.

UNESCO. (2006). Principe directeur de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle. UNESCO.

UNESCO. (2000). L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs. Forum mondial sur l'éducation. Cadre d'action de Dakar. UNESCO.

TEXTES ET DECISIONS

Loi N°98/004 DU 14 AVRIL 1998 D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN.

<http://portal.unesco.org/education/en/files/12704/10434093270cameroun1.doc/Cameroun1.doc>

Ministère de l'Éducation de Base (2006) Rapport des activités du 1^{er} semestre. Yaoundé.
MINEDUB.

Ministère de l'Éducation Nationale/IGP. (1999). Guide des C.I.P. de l'école primaire camerounaise. Yaoundé, document stéréotypé.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Programme de formation de l'école québécoise; éducation préscolaire et enseignement primaire. Gouvernement du Canada.

République du Cameroun Arrêté N°315/B1/1414/MINEDUB DU 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'Enseignement Primaire.

République du Cameroun Arrêté portant application de certaines dispositions du décret N° 2001/041 19 février 2001 relatives à l'Organisation et du Fonctionnement des établissements publics.

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
REMERCIEMENTS.....	iii
RESUME.....	iv
ABSTRACT	v
LISTE DES ACRONYMES	vi
LISTE DE TABLEAUX	viii
LISTE DE FIGURES	ix
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	3
1.1. Statistique sur le système éducatif	3
1.1.1. Portrait général.....	3
1.1.2. Conventions et lois.....	6
1.1.3. Un système éducatif évolutif : succession de paradigmes pédagogiques	10
1.2. Contexte de l'étude.....	13
1.2.1. Enjeux et perspectives de l'APC	13
1.3. Constat.....	14
1.4. Problème.....	15
1.5. Questions de recherche	17
1.5.1. Question principale	17
1.5.2. Questions secondaires	17
1.5.3. Etat de la question dans la revue de littérature	17
1.6. Hypothèses	20
1.7. Objectifs de recherche.....	21
1.7.1. Objectif général	21
1.7.2. Les objectifs spécifiques	21
1.8. Intérêt pour l'étude	22
1.8.1. Intérêt social.....	22
1.8.2. Intérêt scientifique.....	22

1.8.3. Intérêt pédagogique.....	22
1.9. Délimitation de l'étude	23
1.9.1. Délimitation thématique de l'étude.....	23
1.9.2. Délimitation empirique	24
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE LA RECHERCHE	25
2.1 Cadre conceptuel	25
2.1.1 Approche par les compétences	25
2.1.2 Approches Traditionnelles.....	30
2.1.3 Controverses entre APC et PPO	32
2.2 Représentations sociales.....	34
2. 3 Théorie explicative	34
2.4.1 L'origine du concept de représentation sociale	35
2.4.2 Définition	35
2.4.3 Le contenu de la représentation	37
2.4.4 Les processus d'objectivation et d'ancrage	38
2.4.5 Modèles théoriques	42
CHAPITRE III : LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	47
3.1 Approche et type de recherche poursuivis	47
3.2 Terrain et l'analyse des données	48
3.2.1 Processus d'échantillonnage	48
3.2.2 Démarche administrative et recrutement.....	49
3.2.3 Technique et instrument utilisés pour la collecte des données	50
3.2.4 La phase pratique	52
3.2.5 Démarche de traitement et d'analyse des données	55
3.2.6 Rigueur et procédé de recherche.....	59
3.2.7 Raisons éthiques	60
3.3 Limites et difficultés	60
CHAPITRE IV : ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS	63
4.1 Analyse et interprétation des résultats	63
4.1.1 Le développement de l'APC	63
4.1.2 La participation de l'APC à la professionnalisation des enseignements.....	64
4.1.3 La controverse dans l'application de l'APC.....	67

4.1.4 <i>l'engagement des enseignants</i>	70
4.1.5- <i>Analyse thématique</i>	73
4.2 Discussion.....	77
4.2.1 <i>Rappels utiles</i>	77
4.2.2 <i>Constats et piste de travail</i>	81
4.2.2- <i>Synthèse</i>	86
CONCLUSION.....	88
ANNEXE	90
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	93
TABLE DES MATIERES	102