

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

**ECOLE NORMALE
SUPERIEURE**

**DEPARTEMENT DES
SCIENCES DE L'EDUCATION**



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

**HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE**

**DEPARTMENT OF SCIENCES OF
EDUCATION**

**Place de l'Approche Par Compétence dans la
formation continue des enseignants du primaire au
Cameroun : Analyse des pratiques**

*Mémoire rédigé et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs
de l'enseignement normal*

(DIPEN II)

par

FOBASSO Caroline

Licenciée en Anthropologie du Développement

sous la direction de

Dr BIPOUPOUT

Chargé de cours

Année universitaire 2018-2019

juin 2019

SOMMAIRE

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DE SCHEMA	vi
RESUME.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CADRE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE.....	5
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE	19
CADRE METHODOLOGIE.....	55
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	56
3.1. Type de recherche.....	56
CADRE OPERATOIRE.....	68
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS.....	69
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	81
CONCLUSION	99
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	102
ANNEXES	ix
LISTE DES ANNEXES	x
TABLE DES MATIERES.....	xxiii

A
ma mère,
CHABEUNG THERESE

REMERCIEMENTS

Nous témoignons notre reconnaissance à l'endroit des participants à cette étude qui ont bien voulu contribuer, collaborer et coopérer à la réalisation de ce travail. Nous exprimons de même notre gratitude.

- à la directrice de l'Ecole Publique d'Application de MELEN III Mme NGORBO Christine Jeanne, pour nous avoir accueilli et permis de collecter les données au sein de son école ;
- au Dr BIPOUPOUT, pour avoir accepté de diriger ce mémoire, pour ses remarques, conseils, et surtout la mise à notre disposition de la documentation nécessaire pour la réalisation de cette étude ;
- à l'équipe administrative et enseignante du Département des Sciences de l'Education de l'Ecole normale supérieure de Yaoundé , pour nous avoir offert un cadre intellectuel propice à la réalisation de cette recherche. Nous pensons notamment au Chef de Département le Pr BELINGA BESSALA Simon Pierre, ainsi que tous les enseignants et tout le personnel ;
- à Mr TIPI MBAH Romaric, pour son soutien moral et financier ;
- à Mlle DESSAP Sylvie Martiale, pour ses conseils et ses encouragements ;
- à nos camarades de la 58eme promotion de la filière Sciences de l'Education de l'Ecole normal supérieure de Yaoundé, pour leur collaboration.

Que tous ceux qui ont contribué de près ou de loin à quelque nature que ce soit à la réalisation de ce travail et dont nous sommes dans l'impossibilité de citer nommément de façon exhaustive, trouve ici l'expression de notre profonde gratitude.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

APC	: Approche Par Compétences
UNICAP	: Unité Capitalistes
EPT	: Education Pour Tous
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
NAP	: Nouvelle Approche Pédagogique
MINEDUB	: Ministère de l'Education de Base
PASEC	: Programme d'Appuis au Secteur Educatif Camerounais
OIF	: Organisation Internationale de la Francophonie
RESEN	: Rapport d'Etat sur le Système Educatif Nationale
OMD	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
BAD	: Banque Africaine de Développement
ONG	: Organisation Non Gouvernementale
FPC	: Formation Par Compétence
OTI	: Objectif Terminal d'Intégration
ZPD	: Zone Proximale de Développement
EPA	: Ecole Publique d'Application
SIL	: Section d'Initiation au Langage
CP	: Cours Préparatoire
CEI	: Cours Elémentaire première année
CEII	: Cours Elémentaire deuxième année
CMI	: Cours Moyen première année
CMII	: Cours Moyen deuxième année

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau synoptique des questions de recherche et des catégories d'analyse	53
Tableau 2: Récapitulatif de la population accessible.....	58
Tableau 3: Distribution des sujets de l'étude selon le sexe	69
Tableau 4: Résultats des catégories d'analyse.....	80

LISTE DE SCHEMA

Schéma 1: Diagramme synthétique de résolution du problème lié à la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire 98



RESUME

Notre étude porte sur « la place de l'Approche Par Compétence dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun ».

De façon spécifique, l'objectif de cette étude était d'analyser les pratiques de la formation en vue d'apprécier la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun. Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une recherche basée sur les données qualitatives. Elle consiste à se construire les idées objectives reçues sur la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire. Pour atteindre nos objectifs, la recherche s'est faite auprès d'un échantillon de 08 auteurs de la chaîne pédagogique dont les inspecteurs, les directeurs, les animateurs de niveau et les enseignants chargé d'une classe sélectionnée « par choix raisonné ». La collecte des informations auprès de ces acteurs a été réalisée par des entrevues. Elle a consisté à se construire les idées objectives sur la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire.

L'analyse des données ainsi recueillies a permis d'aboutir aux résultats suivants : la place des situations est négligeable, la place de l'activité intégratrice négligeable et la place de la contextualisation assez élevée. Après interprétation et discussion des résultats, l'étude est terminée par quelque suggestion en vue d'améliorer les formations professionnelles.

Mots clés : Approche par compétence, Formation continue



ABSTRACT

Our study focuses on “the place of CBA in the continuous education of primary school teachers in Cameroon”.

Specifically, the purpose of this study was to analyse training practices in order to appreciate the place of CBA in the continuous education of primary school teachers in Cameroon. It is an analysis of practices. This study is part of a research based on qualitative data. It consists in building up the objective ideas received on the place of the CBA in the continuous education of primary school teachers. To achieve our objectives, the research was done with a sample of 08 authors of the educational chain who are the inspectors, the directors, the level pedagogical animators and the teachers in charge of a class selected by “reasoned choice”. The collection of information from these actors was conducted through interviews. It consisted of building up objective ideas about the place of the CBA in the continuous education of primary school teachers.

The analysis of the collected data has led to the following results: the place of the situations is negligible, the place of integrative activity is negligible and the place of the contextualization is quite high. After interpretation and discussion of the results, the study ends with some suggestions for improving professional training.

Key words: Competency Based Approach, Continuous education.

A red horizontal banner with a scroll-like appearance, featuring a vertical strip on the left side and small circular details at the top corners.

INTRODUCTION GENERALE

Le système éducatif, comme bien d'autre dans le monde, se modifie et s'adapte continuellement pour ainsi contribuer à l'émergence des sociétés nouvelles. L'un des moyens pour y arriver est d'assurer la formation permanente des enseignants, pour qu'ils s'adaptent à la qualité. Ladite formation doit elle-même être efficiente afin d'inscrire l'enseignant à une dynamique permanente de quête d'efficacité professionnelle.

La formation continue des enseignants devient alors « *un droit, en vue d'accroître ses performances, son efficacité et son rendement professionnel* » (Tsafack, 1998, p.88). Dans le contexte actuel d'innovations pédagogiques, cette formation pourrait être considérée comme un moyen visant à réduire l'effet perturbateur du changement et favorisant l'adhésion attendue des enseignants ; surtout lorsque ces derniers sont de la « vieille école », parce que formés dans l'esprit des pratiques pédagogiques antérieures.

L'Approche Par les Compétences (APC), est introduite dans le système éducatif Camerounais depuis 2003 ; la formation continue des enseignants réussira-elle à jouer pleinement son rôle, tel préconisé par les autorités pédagogiques ? Puisqu'il se poserait le problème de résistance, d'adoption, en tant qu'innovation, dans le milieu éducatif, d'où les difficultés rencontrées par les enseignants dans son implémentation. Sur ce, la présente étude examine « la place de l'Approche Par Compétence dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun ». Cette recherche est donc réalisée dans le but d'analyser les pratiques de formation en vue d'apprécier la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire. L'investigation a été faite à partir des différentes données obtenues des interviews des enseignants en charge d'une classe, des animateurs de niveau, du directeur de l'école publique de Melen III et des inspecteurs de cet arrondissement. Ce travail s'articule autour de trois principales parties à savoir : le cadre théorique, le cadre méthodologique et le cadre opératoire.

Dans le cadre théorique, les concepts clés tels que l'APC et la formation continue ont été définis. Bien évidemment après avoir présenté la problématique de la présente étude et aborder les objectifs et les intérêts de l'étude, cette première partie a permis d'évoquer les généralités sur l'APC et son implantation dans le système éducatif camerounais. Aussi cette étude s'est inspirée de la place de l'APC et quelques travaux sur la place des situations, de l'activité intégratrice et de la contextualisation dans la formation continue des enseignants y

compris les travaux de quelques auteurs sur l'APC. Elle se termine par les théories explicatives du sujet (constructiviste, socioconstructiviste et approche intégratrice de la formation).

Quant à la deuxième partie que constitue le cadre méthodologique, l'essentielle porte notamment sur les modalités de collecte des données, la description de la population d'étude, la définition de l'échantillonnage, la description de l'instrument de collecte des données et la présentation de l'instrument d'analyse.

L'analyse proprement dite des données, dans sa phase opératoire, fait l'objet de la troisième partie de notre travail. Elle est suivie de l'interprétation et discussion des résultats et se termine par des suggestions en vue d'améliorer les pratiques professionnelles.

CADRE THEORIQUE

Il sera question pour nous dans cette partie d'insérer théoriquement notre sujet de recherche. Cette partie est composée de deux chapitre qui nous permettrons de poser les bases théoriques et les assises conceptuelles de notre sujet. Ces deux chapitres comprendront :

- La problématique de l'étude qui ressort le contexte de justification de l'étude, le positionnement du problème, les questions, les objectifs, l'intérêt et la délimitation de l'étude ;
- La pertinence du thème en rapport avec les écrits et les auteurs. Donc l'état de la question qui traite les travaux des auteurs.

CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

Selon une étude menée par Quivy et Van Campenhoudt (1995, p.85), la problématique de l'étude est « *l'approche ou la perspective théorique que le chercheur décide d'adopter pour traiter le problème posé par la question de départ* ». C'est également un ensemble construit autour d'une question principale et des signes d'analyses qui permettent de traiter le sujet choisi. Beaud (1987, p.31) la définit également comme « *l'ensemble autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter les sujets choisis* ».

Cette partie permettra d'abord de mettre en exergue le contexte de justification de l'étude menée et quelques faits y relatifs. Ensuite, seront formulés le problème de recherche suivi des questions de recherche, des objectifs à atteindre, la pertinence du thème et de la délimitation. Bref, cette partie est le résultat des observations empiriques, des constats, des lectures. C'est alors une conception théorique du phénomène observé.

1.1. Contexte et justification de l'étude

Partie du monde de l'entreprise qui voulait disposer d'une main d'œuvre hautement qualifiée et procéder à la rationalisation de ses coûts de formation, l'Approche Par les Compétences (APC) s'est introduite progressivement dans le domaine de l'enseignement. Car, les chefs d'entreprise ont estimé que former des Hommes compétents dans des écoles serait plus avantageux et moins coûteux pour les entreprises. Roegiers cité par Bosman et al (2000, p.17) explique cette introduction de l'APC dans l'enseignement en ces termes :

Ses services pourront être coûteux pour l'entreprise, celle-ci a intérêt à agir sur l'école pour la pousser à transformer ces programmes en termes de compétences. C'est ainsi que les pressions des entreprises européennes sur les autorités de l'union européenne amenèrent celles-ci à débloquer d'importants crédits autour du projet UNICAP (unités capitalisables). Ce projet consistait à définir pour chaque catégorie de métiers un référentiel de compétence et à

repartir la formation progressive de métiers de haut niveau de compétences transversales ou générique c'est-à-dire s'exerçant sur des situations diverses telles par exemples : interpréter correctement un mode opératoire, aller chercher dans un ouvrage de référence les informations utiles pour un certain usage, réagir de façon critique à une situation. Il s'en suivit des pressions auprès des autorités des systèmes éducatifs pour agir auprès des programmes d'étude de l'enseignement général et introduire un apprentissage de telles compétences.

Ainsi, une fois l'APC introduite dans l'enseignement, plusieurs systèmes éducatifs à travers le monde l'ont adoptée. Quelques années plus tard, elle a été introduite en Afrique.

La communauté internationale réunie du 05 au 09 mars à Jomtien en Thaïlande a pris l'engagement de répondre en 10 ans aux besoins éducatifs fondamentaux de tout individu (enfant en âge scolaire, adulte, adolescent sans distinction de sexe ou d'origine sociale) à travers une éducation de base de qualité, d'où le concept d'éducation pour tous (EPT). Dix ans après, il s'est tenu du 26 au 28 avril 2000 à Dakar au Sénégal, un Forum mondial sur l'éducation ou fut adopté le cadre d'action de Dakar intitulé : l'EPT, tenir nos engagements collectifs (UNESCO, 2000). De ce fait, les nations du monde se sont engagées à la réalisation des six (06) afférents à ladite déclaration :

- développer et améliorer sur tous ses aspects la protection et l'éducation de la petite enfance, notamment les enfants les plus vulnérables et défavorisés ;
- faire qu'en sorte d'ici 2015, tous les enfants notamment les filles, les enfants en difficultés et ceux appartenant à des ethniques aient la possibilité d'accéder à un enseignement primaire obligatoire et gratuit de qualité et de le suivre jusqu'à son terme ;
- répondre aux besoins éducatifs de tous les jeunes et de tous les adultes en assurant un accès équitable à des programmes adéquats ayant pour objet l'acquisition des connaissances ainsi que des compétences nécessaires à la vie courante ;
- améliorer de 50% les niveaux d'alphabétisation des adultes et notamment des femmes, d'ici à 2015 et assurer à tous les adultes un accès équitable au programme d'éducation de base et d'éducation permanente ;
- éliminer les disparités de sexe dans l'enseignement primaire et secondaire d'ici à 2005 et instaurer dans ce domaine en 2015 veillant notamment à assurer aux filles un accès

équitable et sans restriction à une éducation de base de qualité avec les mêmes chances de réussites ;

- améliorer tous ses aspect la qualité de l'éducation dans un soucis d'excellence de façon à obtenir pour tous des résultats d'apprentissages reconnus et quantifiables, notamment en ce qui concerne la lecture, l'écriture et le calcul et les compétences nécessaires dans la vie courante (UNESCO, 2000).

A l'issue de ces conférences, il apparait clair que plusieurs systèmes éducatifs africains commenceront à réfléchir sur le type d'éducation à mettre sur pied, à s'engager à réaliser les objectifs d'une éducation de base de qualité pour tous à partir de cette année jusqu'à 2015.

A la suite de la crise du début des années 1990, le Cameroun a initié un processus de rénovation de son système éducatif avec la convocation d'Etats Généraux de l'Education en mai 1995 dont les principales conclusions ont été entérinées par la loi d'orientation de l'éducation du 14 avril 1998. Les programmes scolaires ont ainsi été modifiés à partir de 2000 en les adaptant à la pédagogie par objectifs et en introduisant l'approche pédagogique basée sur le développement de la pensée inférentielle ; les méthodes d'enseignement ont également été réorientées dans le sens d'une prise en compte accrue des méthodes actives centrées sur l'enfant. Ces initiatives pédagogiques ont été développées dans le cadre de ladite approche pédagogique basée sur le développement de la pensée inférentielle surnommée Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) et appuyées par la coopération française à travers le PASEC (programme d'appui au secteur éducatif camerounais). En effet l'APC introduite par l'OIF depuis 2003 constitue une étape importante dans le processus de rénovation des programmes amorcé à la fin des années 90, au lendemain des Etats Généraux de l'éducation de 1995 ou une rénovation pédagogique a été proposée par le MINEDUB (1995, p. 36) :

Devant la désaffection des élèves aujourd'hui manifestée à l'endroit de l'école, devant l'importance accrue en nombre de groupe de classe, les enseignants devons faire usage des méthodes d'enseignements attrayantes, actives et participatives, centrées sur l'élèves et destinées à en faire un demandeur de savoir, un constructeur de savoir, un stratège dans le domaine du savoir, capable avec ou sans la maître, de résoudre les problèmes qui se posent à lui et de s'adapter dans les situations nouvelles. Par les objectifs de formation, les contenus, les pratiques et les méthodes, le système éducatif visera chez l'élève non seulement le domaine cognitif, mais encore celui affectif et psychomoteur, de manière à former l'homme sur les tripes plans intellectuel,

physique et moral, lui conférant les savoirs, les savoir-faire et savoirs transférables.

En d'autres termes, les contours de la nouvelle école camerounaise sont ainsi dessinés. Et la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun adopté en avril 1998 entérine les propositions ci-dessus mentionnées. Il est question désormais pour le système éducatif camerounais, d'assigner une mission générale qui exige de celle-ci, à travers la loi d'orientation N° 98 /004 « *la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux* » (République du Cameroun, 1998, p.3). A travers donc cette loi, transparaissent les enjeux et défis majeurs de la société camerounaise, lesquels résident dans une éducation de qualité capable de s'adapter et d'inventer le futur. Il s'agit là de la prescription du portrait-robot ou mieux du type d'homme à former par notre école. A ce titre, l'enseignant ne doit oublier qu'il est le principal garant de l'éducation d'où la nouvelle mission ou responsabilité de l'enseignant.

Allant dans l'optique des engagements de la déclaration de Paris de 2005, le Cameroun a élaboré sa stratégie sectorielle d'éducation endossée par les bailleurs de fonds en juin 2006. Il s'agit d'une stratégie basée en partie sur le diagnostic du système éducatif livré par le Rapport d'Etat sur le Système Educatif Nationale (RESEN, 2003). A travers elle, l'état camerounais a décidé d'intégrer le groupe des bénéficiaires de l'initiative Fast Tract Initiative (FTI) qui est destiné à soutenir les pays pauvres bénéficiaires à atteindre les Objectifs du Millénaire pour le Développement (ODM) à l'horizon 2015 (Bipoupout et al., 2009). C'est également à travers cette stratégie que le Cameroun a décidé l'atteinte d'un taux d'achèvement de 100% de la scolarité primaire et permettre ainsi de combattre les problèmes qui ont constamment mis en rude les politiques : faible taux de scolarisation, le taux élevé de redoublement conduisant parfois aux abandons et l'analphabétisation au sein de la population (Foaleng, 2010). La stratégie sectorielle (2006) basé sur l'amélioration de la qualité de l'éducation a été accompagnée à la demande du ministère de l'éducation de base (MINEDUB) des initiatives liées à la diffusion de l'Approche Par Compétence (APC) à travers la rénovation des méthodes d'enseignement, renforcement de la formation continue.

C'est dans le sillage de cette réflexion globale que l'APC a fait son apparition au Cameroun avec la participation de ce pays au programme de l'OIF de formation d'un pool

d'experts

francophones en sciences de l'éducation dont les travaux ont essentiellement porté sur l'APC, à partir de 2001 (formation d'un membre du pool des experts et de quatre personnes ressources). L'APC a été introduite au Cameroun en 2003 dans le cadre d'un projet pilote (projet éducation 2) financé par la Banque africaine de développement (BAD) visant à réduire les redoublements en développant des activités de remédiation. Lors de la deuxième phase de ce projet, 75 écoles pilotes de l'ensemble du pays ont expérimenté l'APC pour l'année scolaire 2003-2004, afin d'apprécier l'impact de cette approche sur l'amélioration de la qualité de l'éducation (Françoise Cross et al, 2010). Seulement, le programme n'a pas été généralisé et aucune décision n'a été prise dans ce sens, (UNESCO,2010). L'arrêté du MINEDUC No 315 du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire fait pour la première référence aux compétences au niveau des programmes et des modes d'évaluation.

Dans cette perspective, l'APC peut se définir comme une démarche pédagogique fondée sur le socioconstructivisme, laquelle favorise l'autonomie de l'apprenant dans le processus d'apprentissage, et vise à donner à l'élève les ressources qui lui permettent de répondre aux situations concrètes et complexes de la vie. Une compétence apparaît dans ce contexte comme une disposition à accomplir un nombre de tâches relevant d'un domaine précis ; elle peut aussi être appréhendée comme la capacité de s'adapter aux situations inconnues (Roegiers, 2006). Les différents systèmes éducatifs ont opéré des choix correspondants aux besoins éducatifs et aux attentes sociales. Autrement dit, l'application de l'APC s'inscrivant dans certains pays dans le processus du curricula ne s'est pas toujours faite de manière standardisée. L'application de l'APC a toujours eu pour sources d'inspiration le modèle social dominant.

En somme, l'adoption de l'APC au Cameroun s'est faite de manière semi-officielle. Elle n'a pas fait l'objet d'une réflexion globale sur les enjeux et les implications de la diffusion de ce type d'approches. Elle s'est greffée aux initiatives lancées par des acteurs extérieurs (OIF, BAD) sans faire l'objet d'une formulation précise en termes de programmes et de curricula. L'absence d'un dispositif de pilotage et de coordination des actions autour de l'APC depuis 2003 ne permet pas à la réforme d'atteindre son objectif. Le caractère fragmenté

et étanche des programmes initiés ne s'articulent pas à un référentiel commun sur l'APC qui n'a pas été formulé et qui pourrait servir de cadre de référence à des programmes rédigés en termes de compétence. Les moyens mis en œuvre pour diffuser l'APC apparaissent très insuffisants, les dispositifs de formation initiale et continue n'ayant pas été modifiés pour permettre une réelle appropriation de ces réformes par les enseignants qui sont les principaux acteurs de l'action pédagogique. Mais comme toute innovation, l'approche dans sa mise en œuvre semble rencontrer quelques écueils. En effet, trop souvent, l'innovation concerne un groupe d'écoles appuyées par une ONG ou qui fonctionne grâce à l'appui particulier d'un bailleur de fonds international. Ces conditions d'accompagnement font que leur extension à l'ensemble du système éducatif et leur encrage au sein du système d'enseignement public sont loin d'être automatique.

Cependant, cet aspect complique son caractère flexible et progressif, et en s'adressant à chaque enseignant, à l'aide d'outils utilisables au quotidien, la pédagogie de l'intégration ne semble plus opérationnelle. Concrètement, elle ne pénètre pas encore les salles de classe. Il se pose encore de question sur son effectivité lors des pratiques pédagogiques, de la part de nombre d'enseignants. Malgré les dispositions prises pour son adaptation, cette innovation ne fait pas encore l'unanimité. Ou peut-on situer l'APC dans la formation continue des enseignants ? Quelle analyse peut-on faire des processus de changement introduits par l'APC ?

1.2. Formulation du problème

A la lumière des analyses qui précèdent, on s'aperçoit qu'il y'a nécessité de changer notre école, si nous avons comme priorité l'avenir du pays. Comme souligne Mvesso (2005), aucune éducation n'est neutre et le changement répond à des impératifs socio-historiques, sinon ce système éducatif risque de fonctionner en « roue libre » par rapport au système social global. Le système éducatif camerounais à l'instar d'autres systèmes, s'est assigné à l'issue des derniers Etats Généraux de l'éducation et la promulgation de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 04 avril 1988, comme orientation : « *La formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique civique et morale et de son insertion dans la société, en prenant en compte les facteurs socioculturels, politiques et moraux* ». Le cadre légal actuel confirme la tendance à l'école à se rapprocher des besoins de la société, comme

cela avait été demandé lors des Etats Généraux de l'Education (MINEDUB, 1995). Les rapports desdits Etats Généraux font ressortir la possibilité pour le monde économique de recruter les élèves qui ont appris à apprendre, prêts à apprendre tout au long de leur vie, sachant penser juste, et s'intéressant à de nouvelles technologies.

Dans le processus enseignement/ apprentissage, l'APC permet d'acquérir des compétences durables susceptibles d'aider l'apprenant dans son parcours éducatif et dans la vie quotidienne. Elle met l'accent sur tout ce qui est fondamental afin de garantir une meilleure transmission des savoirs. L'APC devient ainsi la base de tous les constituants de l'enseignement. Les actions et les réflexes de l'apprenant deviennent la principale source de son apprentissage, elle met l'apprenant au centre du processus éducatif pour lutter contre l'échec.

Perrenoud (1998, p 5-6) suppose que pour garantir la bonne pratique de l'APC dans un système éducatif, il faut rénover et décrire les programmes pour qu'il y ait une cohérence entre les objectifs et leur mise en œuvre :

*Créer des situations didactiques porteuses du sens et d'apprentissage c'est-à-dire que l'enseignement relie les savoirs à des pratiques sociales qui font partir de son environnement socioculturel. Ce principe consiste à amener l'apprenant à mobiliser ses savoirs en touchant ses centres d'intérêts, ce qui lui permet de contextualiser les savoirs acquis et saisir leur utilité. L'APC présente un atout pour créer et donner un sens au travail scolaire et l'apprenant devient un sujet actif dans l'enseignement et l'artisan de son propre savoir.
La création d'un apprentissage en « situation » : il s'agit de différencier les situations.*

Un système éducatif est un outil d'utilité incontournable pour s'assurer de l'effectivité du processus enseignement /apprentissage. Les multiples recherches dans le domaine éducatif ont souvent abouti à la mise d'approches pédagogiques. L'aptitude au niveau de la maîtrise de ces approches par les utilisateurs, a souvent fait montre de certaines défaillances de la part des uns et des autres. Sur le plan pédagogique, il existe actuellement une diversité de méthodes et pratiques à des niveaux d'efficacité qualitativement décroissante. Certains enseignants consciemment, ou non sont restés agrippés aux méthodes traditionnelles ; par conséquent, il se pose un problème réel de la mise en œuvre de l'APC dans les pratiques pédagogiques. Ceci d'autant plus que les anciens instituteurs sont majoritairement représentés dans les écoles annexes, pourtant impliqués dans le suivi en stages pratiques des élèves maîtres.

La politique de l'enseignement, visant à rendre plus fonctionnel le système éducatif Camerounais, en y adoptant les méthodes pédagogiques qui mettent en continuité les apprentissages et les réalités du milieu, connaît d'énormes difficultés. Car l'approche par les compétences, qui est une approche résultante d'un lien établi entre l'univers du travail et celui de l'éducation, a comme obstacle majeur à sa mise en place, la résistance des enseignants vis-à-vis de l'APC.

L'encadrement pédagogique à bien observer, souffre de l'incompréhension installée entre les superviseurs pédagogiques et les enseignants ; au sujet de ces innovations. Tandis que les uns sont animés par l'impératif de changer, les autres semblent ne pas y trouver leurs intérêts, car, bien moins convaincus. Cette mésentente fragilise la relation superviseur/supervisé. Parfois, c'est en vain que les actions de formation continue sont organisées. Le suivi -évaluation lui-même se déroule dans un climat de crainte et de frustration, lorsqu'il est consenti ; mais très souvent, il est esquivé. Parfois, les superviseurs sont taxés d'incompétents et de mauvaise foi, quand ces derniers imposent des pratiques qu'ils connaissent à peine et auxquelles ils n'adhèrent pratiquement pas, si non à contre cœur. Sur le plan social, la qualité de l'éducation n'est pas garantie à tous les citoyens. De plus, les buts de l'éducation ont les difficultés à être réalisés. L'inefficacité externe et / ou interne résultante, et incapable de promouvoir l'intégration socio-économique et culturelle de chacun de ces bénéficiaires.

Les écoles d'applications sont les lieux d'expérimentation des innovations pédagogiques ; de ce fait, elles sont considérées comme les écoles de références. Les enseignants de ces structures, sont souvent très sollicités pour l'encadrement des élèves maitres. Pour cette raison, ils doivent jouir d'un cadre de suivi et formation continue un peu particulier. La catégorie d'anciens instituteurs fortement représentés dans ces institutions, s'est-elle impliquée réellement dans ces institutions ?

A cet effet, le Bureau international de l'Education (BIE,2004), cité par Mahamad (2011) estime que l'APC ne peut être mis en œuvre valablement et de manière durable que par les enseignants qui sont suffisamment bien formé. De plus, elle nécessite des conditions propices notamment des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés, du matériel indispensable ? Scallon (2005) cité par Mahamad (2011) souligne que le développement des

compétences impose de grands défis selon la pédagogie l'organisation scolaire et l'évaluation. Il relève aussi que le développement de l'APC repose sur un certain nombre considérable de savoirs et de savoir-faire en rapport avec l'évaluation des apprentissages au niveau des enseignants. Pour cet auteur, la pratique de l'APC ne se réalise pas en toute objectivité comme dans le cas de la pratique des examens traditionnels. D'où les questions de recherche suivantes :

1.3. Question de recherche

Tsafack (2004, p.8) précise qu'« *une recherche commence toujours par la définition d'un objectif précis d'étude et d'une question qui s'y rapporte* ». Pour apporter plus de lisibilité à notre problématique, des questions de recherche ont été dégagées afin de mieux orienter notre réflexion. Formuler comme suit, elle, servira de guide tout au long de cette étude.

1.3.1. Question de recherche principale

Dans le but d'améliorer le système éducatif Camerounais et plus précisément les pratiques classe, les politiques éducatives ont introduit une nouvelle approche pédagogique appelée APC qui voudrait que les apprenants mobilisent un ensemble de ressources pour la résolution des problèmes de la vie quotidienne. Cependant, il se trouve que les enseignants rencontrent encore des difficultés dans la mise en œuvre de cette approche. Au regard de ce qu'il précède, plusieurs questions peuvent être posées. La présente étude considèrera d'abord la question de recherche principale qui est la suivante : Quelle est la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun ? De cette question principale, découle plusieurs questions spécifiques.

1.3.2. Questions de recherche spécifique

Pour mieux répondre à la question de recherche principale, il s'agit plus précisément de trouver les éléments de réponses aux questions spécifiques suivantes :

- Quelle est la place des situations (problème) dans la formation des enseignants ?
- Quelle est la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants ?

- Quelle est la place de la contextualisation dans la formation des enseignants ?

1.4. Objectif de l'étude

De l'avis de Dewey (1983, p.133), « *avoir un objectif c'est avoir l'intention de faire quelque chose et percevoir la signification des choses à la lumière de cette intension* ». L'objectif est le résultat attendu d'une action. Cela suppose, une base à partir de laquelle observer, choisir et ordonner les objectifs et des capacités spécifiques. Il faudrait également avoir une activité intentionnelle contrôlée par la perception des faits et leur relation les unes avec les autres un plan pour sa réalisation. Nous avons dans le cadre de cette recherche un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif général

L'objectif général poursuivi est d'analyser les pratiques de formation en vue d'apprécier la place de l'APC dans la formation continue des enseignants.

1.4.2. Objectifs spécifiques

Le chemin à parcourir pour atteindre nos objectifs de la présente étude doit contribuer à :

- Examiner la place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives) ;
- Explorer la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives) ;
- Etudier la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives).

1.5. Intérêt de l'étude

L'intérêt de l'étude peut se définir comme l'utilité, l'importance, le profit qu'on peut tirer de l'étude. De son thème « la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun », la présente étude trouve de prime abord son intérêt dans la problématique qu'elle soulève : les enseignant et le changement dans un contexte de précarité. Elle pourrait être un apport de savoirs théoriques et pratiques contribuant à l'amélioration du domaine de la pédagogie, de la supervision pédagogique sans oublier son intérêt social.

1.5.1. Intérêt sur le plan pédagogique

Cette étude aborde les concepts de compétences chers aux pédagogues de l'heure. Les responsables de la formation initiale et continue pourront trouver en elle un atout permettant d'inscrire le changement dans l'esprit des professionnels de l'éducation qu'ils forment. En d'autres termes, elle permettra aux enseignants d'être plus conséquents et efficace dans leurs pratiques éducatives. Cette étude a également pour but d'attirer l'attention des cadres sur les difficultés que les enseignants rencontrent sur la mise en œuvre de développement des compétences et les mesures qu'ils peuvent prendre pour améliorer l'application de cet approche en vue de la recherche des élèves. Elle permettra aux cadres de mettre à la disposition des enseignants des documents battis selon la pédagogie de l'intégration en contexte de formation qui leurs permettront de mener à bien leurs apprentissages.

La pédagogie peut se définir entre autres comme une science qui étudie les méthodes de l'éducation et de la transmission du savoir ou encore la manière de transmettre des connaissances aux élèves. Elle s'occupe de l'interaction enseignant-élève. Ainsi, notre étude vise à rendre les pratiques de classe des enseignants grâce à la maîtrise d'un ensemble d'aptitudes et de compétences permettant de transmettre aux apprenants les outils qui leurs facilitent le développement des compétences et leur être utile toute la vie. La pédagogie prend en compte l'encadrement et vise l'atteinte des résultats, des objectifs fixés par l'ensemble de la communauté éducative. Ainsi, notre étude permettra de déceler tous les éléments qui entre en jeu lorsqu'il y'a apprentissage.

Quant aux enseignants en général et aux élèves en particulier, elle leur permettra de mieux apprendre des enseignants qualifiés. Elle interpelle également tous les responsables de l'encadrement pédagogiques sur l'importance de l'isomorphisme à savoir prêcher par exemple. De plus, les élaborateurs des curriculums y verront la nécessité de mettre un accent particulier sur la qualité des compétences à développer tant par les encadreurs que par les encadrés dans le processus enseignement /apprentissage. Elle pose des nouvelles techniques d'enseignement et d'apprentissage facilitant l'acquisition des compétences professionnelles par l'apprenant, ceci sur la base des théories développées ce qui est justement l'un des buts des études en éducation. (Bipoupout, 2001).

Sur le plan de la supervision pédagogique principalement chargé d'implanter l'APC dans le système éducatif, les structures de supervision pédagogique pourront trouver en cette recherche un instrument d'évaluation de leurs activités, compétences personnelles et professionnelles. Elle est une contribution à l'identification des aspects de leur action ayant favorisé ou non l'adhésion à cette réforme. Elle est une réflexion théorique et pratique sur le rôle de la responsabilité des cadres dans la mise en œuvre d'un changement à travers la qualité de la relation d'accompagnement. Cette investigation a également la prétention de contribuer à la résolution du problème de la fuite des inspections pédagogiques par certains enseignants. En apportant la lumière sur les relations interpersonnelles entre superviseur et supervisé. En somme, elle pourra contribuer à l'amélioration de l'encadrement pédagogique des enseignants.

1.5.2. Intérêt sur le plan social

Le développement des ressources humains passent nécessairement par un changement qualitatif de l'éducation, et quelques soient les contextes, la dévalorisation sociale et économique du métier de l'enseignant détermine la représentation qu'ont les élèves et les parents de l'école. Cette image mentale est cause de déperdition scolaire. Par contre, la modification de cette situation impose une valorisation de la formation et du statut des enseignants (Cambier,1994).

Cette étude présente un intérêt social car elle favorise la bonne formation du profil d'homme voulu par la société et surtout en matière d'enseignants de qualité ceci pour la promotion de développement social ; des enseignants de qualité pour une main d'œuvre sociale de qualité en contribuant à une éducation de qualité pour tous car tout être humain est d'abord et avant tout un être social, qui a une responsabilité envers sa société, car aucun être humain ne peut vivre en autarcie. Elle s'inscrit également dans l'optique de faire du système éducatif camerounais, un système compétitif sur le plan international, et répondant au besoin social d'éducation de qualité pour tous.

1.6. Délimitation de l'étude

La délimitation selon Larousse (1993) se définit comme une action qui permet de délimiter. Délimiter un travail scientifique reste une stratégie scientifique au service de l'objectivité. En d'autres termes, il s'agit pour ici de circonscrire le champ d'activité et cela sera fait sur le plan thématique, temporel et géographique ou spatial.

1.6.1- Délimitation thématique

Cette étude porte sur la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun. Elle se rapporte au champ des sciences de l'éducation et plus particulièrement au domaine de la pédagogie et touche beaucoup plus la formation continue, car l'efficacité de l'enseignement / apprentissage est basée aujourd'hui sur la mise en œuvre du développement des compétences dans la pratique pédagogique des enseignants. Les enseignants doivent se saisir des moyens qui leur sont offerts afin de développer leurs synergies, leurs comportements et leurs compétences au travail. La présente étude vise à examiner le degré du niveau d'implication des enseignants dans la formation continue des enseignants avec l'APC, ce qui faut faire pour la mise en œuvre effective de l'APC pour les enseignants n'ayant pas été formé à cet effet, le suivi et l'évaluation récurrente des enseignants.

Sur le plan conceptuel, l'analyse de la place de l'APC dans la formation continue des enseignants s'étendra à celle de la place des situations problèmes (Place de la complexité des tâches à réaliser et Place de la complexité des consignes travail), de l'activité intégratrice (Place de l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus et Place de l'activité intégratrice en relation avec les méthodes pédagogiques) et de la contextualisation (Place du lien avec le contexte professionnel et Place du lien avec le contexte social). Nous entendons par formation continue, les journées, séminaires et inspections pédagogiques

1.6.2. Délimitation spatio-temporelle

Sur le plan spatial ou géographique, cette étude s'adresse à un groupe de personne bien déterminée à savoir les enseignants du primaire au Cameroun et précisément ceux de Yaoundé III de la région du centre. Le milieu éducatif a pour mission l'acquisition des connaissances et cela se passe si les méthodes d'enseignements ont été bien intégré par les enseignants. Ainsi,

voulant avoir le point de vue des inspecteurs pédagogiques sur la question est également important.

Sur le plan temporel, ce travail est mené dans le cadre de notre formation de deux ans en sciences de l'éducation à l'école normale supérieure (ENS) de Yaoundé et couvre précisément l'année 2017-2019. Notre étude étant délimité empiriquement, thématiquement, nous pouvons dire ainsi dire que la délimitation est nécessaire car elle permet de restreindre le champ d'action de l'étude.

En somme, ce chapitre qui s'achève a permis d'abord de poser le problème de la présente étude à savoir les difficultés rencontrées par les enseignants du primaire dans la mise en œuvre de l'APC découlant des réformes et innovations pédagogiques. Ensuite, les questions de recherches, les objectifs que nous nous sommes assignés pour cette recherche ont été présenté, et enfin, les intérêts ont été évoqué afin de délimiter la présente étude. Il est question pour nous d'aborder le deuxième chapitre pour présenter l'insertion théorique.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE

Après avoir identifié et formulé le problème au chapitre précédent autour de la question de recherche, il convient d'élaborer la grille de lecture théorique des résultats de l'étude. Selon Oullet (1999, p.85), « *une recherche sans fondement théorique peut être considérée comme une agitation intellectuelle, une tempête d'idée* ». C'est là la raison d'intrusion ce chapitre.

2.1. Approche Notionnelle

Conformément à ce qui précède, les concepts nécessaires à la compréhension de l'étude donnant des explications plus amples seront définis pour faciliter la tâche lors de la définition de l'échantillon. Ceci étant, nous allons définir les concepts clés suivants : Approche Par Compétence et formation continue.

2.1.1. Approche Par Compétences

Selon Rogiers (2011), l'approche par compétence est une approche qui vise essentiellement à mettre les compétences au centre des préoccupations de l'enseignement et ce par opposition à l'empilement des connaissances. Par compétence, il faut entendre la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations (Roegiers, 2000).

D'après Roegiers (2006b, p.6), l'APC dans le contexte d'une salle de classe est le fait de :

- *Préciser deux ou trois compétences que chaque élève doit avoir développé en fin d'année dans une discipline ;*
- *-en fonction de ses compétences, définir ce que l'élève doit acquérir (savoir, savoir-faire, savoir-être). Pour l'enseignant, cela constitue l'objectif de ses cours et de ces activités ;*
- *Montrer à l'élève à quoi servent ces savoirs. Par exemple, on ne fait pas de grammaire dans le simple plaisir de faire la grammaire mais bien parce que la grammaire sert à lire et à écrire. Cela contribue à motiver l'élève ;*
- *Enfin confronter l'élève a des situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris. Ces situations sont proches des situations de la vie de tous les jours.*

Il s'agit là d'une action éducative centrée sur le vécu quotidien de l'apprenant, les contextualisations des enseignements ou encore la centration pédagogique sur la culture. Autrement dit, la diversité culturelle devrait être considérée comme un acquis, une richesse et non comme une source de conflit (Fonkoua, 2006). Il s'agit de l'école intégratrice et intégrative. C'est à dire que l'évaluation du niveau de compétence et de culture exigé dans la société actuelle, la fonction et la transmission de la culture assignée à l'école est devenue capitale (Vergnaud, 1994).

2.1.2. Formation continue

D'après le dictionnaire Larousse illustré (1993), la formation se définit comme l'action de former quelqu'un intellectuellement ou moralement. Rapportée au plan professionnel, elle désigne tout transfert organisé de connaissances, de qualifications et de comportements, ayant pour but de préparer les bénéficiaires à exercer des activités productives ou de modifier leur façon de travailler (Tsafack, 1998). Dans le domaine de l'éducation, on distingue deux types de formation, initiale et continue. Cependant, beaucoup de chercheurs dans le domaine de l'éducation semblent unanime quant à l'insuffisance du premier type de formation, à garantir la mise en place effective des compétences professionnelles requises. D'où l'idée de la formation continue. D'après Doron et al (1998, p. 107), la formation continue désignerait :

Toute organisation dont se dote les sociétés industrielles contemporaines pour prolonger ou reprendre la formation initiale. Ceci en raison de la rapide obsolescence des connaissances, des techniques et des pratiques enseignées et fonction d'un contexte économique de restructuration, de reconversion, de rupture d'activité.

Par cette définition, nous pouvons attribuer la paternité de cette notion à l'univers industriel en quête continuelle d'actualisation. Adoptée voire adaptée dans le contexte éducatif, elle désigne toute activités de formation, autre que la formation initiale. Activités visant d'une part à apporter un soutien à un enseignant débutant, d'autre part un recyclage en cours de carrière pour les plus anciens. La formation continue a pour synonyme selon Doron et al (1998, p. 107) l'expression «*formation tout au long de la vie*», concept tout à fait nouveau et jugée plus large, et qui naît de l'idée de penser d'une formation continue efficace, adaptée à l'évolution du métier d'enseignant, et pouvant prendre en compte les besoins futurs des enseignants (Saciolto-Vasylenko, 2007.). Dans le contexte de notre étude, nous

entendrons par formation continue toute activité, ayant pour but d'améliorer les pratiques professionnelles des enseignants.

2.2. Ecrits sur la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire

Elle pourrait donc consister en un ensemble de travaux faits autour d'un même thème, sous forme de livre édités, des rapports, des articles, des thèses, mémoires etc. L'objectif de cette partie est de faire l'« état de la question », mais aussi de ressortir la spécificité de notre approche du problème. Allant dans cette perspective, plusieurs travaux inondent le domaine de la formation continue. Cependant, ceux que nous avons reconnus rendent compte de la place de l'APC dans la formation continue. La recension porte sur les écrits sur la place des situations, de l'activité intégratrice et de la contextualisation dans la formation continue des enseignants. Nous nous servirons des écrits des auteurs dont les ouvrages nous aident à mieux aborder notre recherche.

2.2.1. Quelques travaux sur l'APC

Cette partie est centrée sur les travaux de Xavier Roegiers (2000, 2006), de Phillippe Perrenoud (1997a) et de Jean-Marie De Ketele (2006).

2.2.1.1. Point de vue de Roegiers

Roegiers (2006) présente l'école comme le levier de progression le plus important d'un pays. Pour cela, l'école doit être à l'écoute des problèmes de la société. Cependant, il arrive souvent que, les jeunes qui ont fait plusieurs années d'étude ne sont pas en mesure d'utiliser leurs acquis scolaires dans la vie quotidienne. C'est ainsi que les responsables des systèmes éducatifs ont estimé nécessaire de mettre sur pied l'APC. Selon Roegiers (2000) trois objectifs principaux caractérisent l'APC :

Préciser deux ou trois compétences que l'élève doit développer en fin d'année dans chaque discipline, plutôt que ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de l'enseignant étant ici d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu. Il s'agit là d'une référence directe à la centration sur l'apprenant.

- Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à

utiliser ses acquis dans ces situations. Cela signifie que l'APC, tout comme le Cadre, renvoie aux principes de l'éducation active.

- Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel. L'enseignant doit confronter l'apprenant à des situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris tout en insistant sur les situations de la vie de tous les jours.

Dans la conception de Roegiers (2000), l'approche par compétences est appelée pédagogie de l'intégration. Elle permet aux élèves d'utiliser leurs savoirs pour partir du contexte scolaire au contexte pratique de vie. Pour lui, la priorité est mise sur les modules d'intégration : les élèves sont très actifs puisqu'ils travaillent souvent seuls. Cette forme de pédagogie vise à rendre l'élève plus actif tout au long des apprentissages ponctuels. La pédagogie de l'intégration renvoie donc à la mise en place d'une approche qui construit les apprentissages étape par étape pour permettre aux apprenants de faire face à n'importe quelle situation de la vie courante. L'intégration n'est réelle que si l'apprenant possède plusieurs ressources : les savoirs, les savoir-faire et savoirs-être. Elle aussi réelle si l'apprenant réinvestit ses connaissances dans un nouveau contexte, c'est-à-dire une nouvelle situation problème. Cette situation est bien plus complexe et riche qu'une application de cours ou un exercice. L'intégration n'est effective que si l'apprenant personnellement s'implique dans la résolution de la situation-problème. L'apprenant doit trouver lui-même quels sont les savoirs et savoir-faire qui doivent être mobilisés et les articuler pour résoudre un problème, car personne ne peut intégrer à sa place.

Pour conduire l'élève à intégrer ses nouvelles connaissances, il est souhaitable de le confronter régulièrement à des situations complexes pendant l'année scolaire. Ainsi, l'enseignant aborde les nouveaux savoirs et savoir-faire ponctuels pendant cinq semaines d'apprentissage. Ensuite, lors de la sixième semaine, semaine dite d'intégration, l'enseignant lance un travail sur des situations complexes. A cet égard, il arrête d'abord d'aborder de nouvelles notions et propose aux apprenants plusieurs situations complexes à résoudre dans les disciplines, tout comme chaque situation faisant appel à plusieurs notions vues au cours

des semaines d'apprentissage précédentes. Au cours de la période d'intégration, l'enseignant ne doit pas seulement regarder les côtés négatifs de la production de l'apprenant. A cet effet, l'enseignant doit également changer de pratiques d'évaluation. La pédagogie de l'intégration a pour but d'aider chaque apprenant individuellement. Evaluer un apprenant revient donc à permettre de s'améliorer. Pour cette raison chaque copie d'apprenant est indépendante des autres.

La situation-problème est donc ce qui permet de mettre en pratique les apprentissages, de vérifier que l'apprenant a acquis des nouvelles connaissances et qu'il sait les réutiliser dans diverses situations. Pour son efficacité, l'enseignant doit donner peu d'explications, mais surtout faire travailler les apprenants.

2.2.1.2. Point de vue de Perrenoud

Perrenoud (1997a), établit la relation de complémentarité entre la construction des compétences et la connaissance. Il définit la compétence comme la capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur les compétences, mais ne s'y réduit pas. Il illustre la compétence par le cas des avocats, des médecins et des cliniciens en disant que leur compétence résulte de l'utilisation de l'intégration et la mobilisation de connaissances organisées.

Perrenoud relève que le rapport de complémentarité entre connaissance et compétence peut prendre fin au profit d'un conflit de priorité entre tête bien pleine et tête bien faite. Au-delà de cet affrontement, il reconnaît que depuis quelques années, le débat s'organise autour de la notion de compétence et sa pertinence dans l'enseignement. Cette nouvelle tendance se heurte aux contraintes nées de l'obscurantisme d'une certaine opinion qui privilégie l'accumulation des savoirs dont une approche par compétences, la transposition et le contrat didactique.

Cette opinion négative est alimentée par la difficulté dans l'évaluation des compétences. La mise en place des dispositifs de compétence étant présentée comme « gage d'une nouvelle baisse de niveau ». La contribution de Perrenoud (1997a), consiste à battre en brèche ces idées réductrices à travers une analyse en quatre points.

Dans le premier point, il cerne la notion de compétence qu'il faut distinguer de celles des objectifs ou des performances, de savoir-faire et des ressources. Elle s'acquiert à travers l'exercice d'un entraînement dans la formation. Le deuxième point porte sur les compétences, l'auteur relève que l'approche par compétence se démarque de la culture générale qui maintient une orientation encyclopédique. La construction de compétence comme suite à une accumulation de connaissances et se réalise dans cadre des formations professionnelles. Lesquelles formations ne peuvent être efficaces que si le système éducatif reçoit l'adhésion des acteurs dès l'école et le collège. Ce système ayant élaboré le programme et les objectifs en termes de compétences dans un ensemble de discipline et de savoirs.

En troisième lieu, Perrenoud (1997a) s'attarde sur l'implication de l'approche par compétences dans le nouveau métier de l'enseignant. La formation dont il est question exige une révolution culturelle pour passer de l'enseignant classique au « coaching » qui présume l'acceptation aux situations complexes. Ce qui implique un apprentissage par problèmes. Ces problèmes organisent désormais les connaissances et non plus les discours et l'objectif d'un cours revient à rechercher les liens significatifs entre les savoirs et les situations concrètes de la vie. Cette nouvelle approche pédagogique appelle à de nouveaux moyens ou instruments d'enseignement en rapport avec la pédagogie de situation-problème. Elle suppose pour l'enseignant l'implication de l'apprenant devenu plus actif dans la négociation et la conduite des entraves d'une planification souple et improvisée, d'où le nouveau contrat didactique.

Dans le dernier point, Perrenoud se demande dans quelle mesure la réforme du système peut constituer une réponse à l'échec scolaire. Car il ne suffit pas d'adhérer à une approche par compétence, mais il faut s'impliquer et relever en quoi une approche influence positivement sur l'échec scolaire. Cette application doit se caractériser par une volonté du politique qui accepte de reconstruire la transposition didactique, refondre les disciplines et les grilles horaires. Un cycle d'étude ne doit pas se conformer aux attentes du suivant, la volonté politique doit inventer de nouvelles pratiques évaluatives et transformer la formation des enseignants, différencier l'enseignement, reconnaître l'échec et ne pas bâtir sur le sable. Il s'agit des prérequis pour la mise en place des stratégies de changement.

2.2.1.3. Point de vue de De Ketele

De Ketele (2006) parle d'une multitude de concepts d'APC dont deux sont dominantes. Ces deux conceptions ne sont pas contradictoires mais visent des priorités différentes. Elles sont classifiées selon le profil de l'enseignant et celui de l'apprenant.

La première conception de l'APC se base sur le développement des compétences transversales. Elle s'adresse aux apprenants qui n'ont pas de problème dans les acquis de base. Elle consiste tout d'abord à réorienter les apprentissages en rendant plus actifs : au lieu d'être soumis à des apprentissages magistraux, les apprenants sont invités à résoudre des situations-problèmes, ici les apprentissages sont basés sur les méthodes actives. Ensuite Prendre en compte les compétences de vie dans les apprentissages et la vie de la classe. Et enfin promouvoir l'interdisciplinarité.

La deuxième conception correspond aussi à la pédagogie de l'intégration De Ketele (2006). Elle vise le développement des compétences de base qui vont permettre aux apprenants de s'insérer dans le tissu économique. La pédagogie de l'intégration est basée sur l'apprentissage et surtout sur la gestion de la complexité dès les premiers niveaux de l'école. Cette complexité est faite : des acquis scolaires (les savoirs, savoir-faire, savoirs-être), des situations de la vie courante, des contextes que l'apprenant sera appelé à rencontrer, et des compétences de vie qu'il sera appelé à mobiliser pour résoudre les situations. L'APC selon cette deuxième conception permet à l'enseignant d'évoluer progressivement dans ses pratiques pédagogiques. L'enseignant propose des situations complexes afin que les apprenants utilisent ce qu'ils ont appris.

En outre, De Ketele et al (1989) relèvent que, l'intégration s'articule autour du concept d'objectif terminal d'intégration (OTI) auquel l'ensemble des apprentissages d'une année contribue. Cet objectif se vérifie à travers des situations d'intégration qui est soumise à l'apprenant. Les situations d'intégration constituent l'instrument essentiel qui permet aux apprenants de transformer les ressources acquises lors des différentes séquences didactiques voire même dans différentes disciplines. Elles transforment les ressources acquises en ensemble intégré de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) en situation. L'OTI se place à la fin de toute l'année scolaire.

Pour ces auteurs, l'objectif d'intégration est une compétence qui, dans l'idéale possède différentes caractéristiques à savoir :

- La compétence s'exerce dans une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation complexe comprenant l'information essentielle et l'information parasite (information non pertinente pour résoudre la situation) et mettant en jeu les apprentissages antérieurs.
- La compétence est un ensemble ordonné de capacités qui nécessite l'intégration et la non juxtaposition des savoirs et savoir-faire antérieurs et aboutit à un produit évaluable qui les intègre.
 - La situation d'intégration est la plus proche possible d'une situation naturelle que pourra rencontrer l'apprenant, alors elle a une fonction sociale.
 - L'objectif d'intégration fait appel à des savoirs-être et des savoirs-devenir orientés vers le développement de l'autonomie.

Il mentionne par la suite que, dans le cas où toutes ces caractéristiques ne peuvent être présentes, il faut qu'au moins que la première d'entre elle le soit pour qu'on puisse parler d'objectif d'intégration. En plus de l'OTI, Dieng et al (2010) évoquent l'objectif d'intégration partielle (OIP) encore appelé objectif d'intégration intermédiaire (OII). Ces auteurs pensent qu'à la fin de chaque semaine de classe ou au terme de quelques séquences d'apprentissage ponctuel, des activités d'apprentissage d'un type particulier sont proposées aux élèves. Il s'agit d'activités d'intégration partielle, qui visent la réalisation de tâches complexes. Les activités d'intégration partielle ressemblent à des activités d'intégration en miniature, il s'agit d'activités où l'élève est acteur. Elles amènent à mobiliser un ensemble d'apprentissages enseignés pendant la période considérée, et qui sont orientées vers l'objectif d'intégration ou le palier de compétences développé au cours de ladite semaine. L'enseignant veille à ce que ce soit des activités qui aient un caractère significatif pour l'apprenant et qui soient articulées autour d'une situation-problème nouvelle. Le déroulement de ces activités d'apprentissage de fin de semaine s'articule autour de quatre principales : l'exploration de la situation, l'appropriation de la consigne, la production individuelle et l'exploitation immédiate des productions des élèves qui expliquent leurs démarches (Dieng et al 2010). Ainsi, il est à noter que, pendant l'intégration partielle l'enseignant pratique la remédiation.

2.2.2. Ecrits sur la place des situations dans la formation continue des enseignants

Une situation-problème est une situation d'apprentissage conçue par le pédagogue (enseignant) dans le but de créer un espace de réflexion et d'analyse autour d'une question à résoudre. Meirieu (1998) définit la situation-problème comme l'organisation par l'enseignant d'un ensemble de dispositifs obéissant aux caractéristiques suivantes :

- Développe chez l'élève le désir d'apprendre ;
- Amène l'élève à accomplir une tâche qui constitue pour lui un problème, au sens fort du mot ;
- Cet apprentissage revient à construire l'opération mentale correspondant au savoir recherché ;
- L'objectif d'apprentissage est compris comme objectif obstacle ;
- Des contraintes de la tâche qui déterminent la construction des connaissances et exigent la diversité des stratégies d'apprentissage.

2.2.2.1. Caractéristique d'une situation dans l'optique d'une pédagogie de l'intégration

Notons d'abord qu'il s'agit ici « *d'une situation d'intégration, une situation ayant une production personnelle attendue clairement, identifiable, une situation dans laquelle l'apprenant se sent impliqué, une situation évaluable* » (Bipoupout, Sondja Nanga et Matip Matip, 2011, p.26). Elles sont de niveau de complexité variable. Selon leur fonction, elles peuvent être des situations-problèmes que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe classe, en fonction des nouveaux apprentissages (nouveaux savoirs, nouveaux savoir-faire), des situations d'intégration, des situations d'évaluation, etc. elles peuvent être proposées du début à la fin du processus. Les pratiques didactiques dans l'approche par compétences sont, au regard de ce qui précède caractérisées par les situations quels que soient leurs types. En outre, le développement des compétences est d'autant plus probable que le degré de présence des situations dans les pratiques de classe est élevé. Ainsi, il est important lors de la préparation et du déroulement des situations d'enseignement /apprentissage, de déterminer des situations problèmes variées et se rassurer qu'elles soient d'ordre diagnostique, exploratrice, illustrative, intégratrice, évaluative... pour l'acquisition des connaissances et des compétences effectives nécessaires pour le transfert de celles-ci (Bipoupout, Sondja Nanga et Matip Matip, 2011). En d'autres termes, la situation-problème mobilise un ensemble d'acquis intégrés et non

additionnés. Elle est orientée vers la tâche, elle est significative et possède donc une dimension sociale, que ce soit pour la suite du parcours de l'étudiant, pour la vie quotidienne ou professionnelle. Il ne s'agit pas d'apprentissage « scolaire ».

En effet, il s'agit de l'utilisation des situations signifiantes, motivantes pour l'élève. Il consiste à établir des liens avec une situation authentique (vie à l'école, situation de la vie quotidienne, domaine de l'expérience de la vie). Il s'agit de montrer les types de tâches que la maîtrise de la compétence permet d'accomplir, et ce, autant pour les tâches de vie quotidienne que pour les tâches scolaires. Dans ce cas, la compétence est considérée comme un « outil » à utiliser pour résoudre des problèmes de la vie. L'enseignant, dans le but de favoriser la motivation, doit insister sur les transferts possibles que l'on peut faire des compétences à développer. La signifiante constitue également un stimulant efficace pour s'engager dans l'apprentissage de la compétence. Ainsi, « *on peut exploiter une double clé d'entrée aux activités d'apprentissages ; soit l'évènement d'actualité associé à un domaine d'expérience de vie, soit une compétence disciplinaire qui permet de résoudre des problèmes reliés à la vie quotidienne, au triple plan cognitif, affectif et social* » (Yao Nuakey, 2004, p.10). Elle fait aussi référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline ou à un ensemble de disciplines, dont on a spécifié quelques paramètres. Enfin elle est nouvelle pour l'étudiant. Ces caractéristiques permettent de distinguer un simple exercice de la résolution du problème, c'est-à-dire l'exercice de la compétence proprement dit.

2.2.2.2. Constituants des situations-problèmes

Les situation-problèmes sont composées de trois constituants à savoir : un support, une (des) tâche(s), une (des) consigne(s).

- Les supports de la situation : c'est l'ensemble d'éléments matériels présentés à l'élève et défini par le contexte qui décrit l'environnement dans lequel se déroule la situation, les supports d'information ou l'apprenant va agir sur la base de cette information, la fonction qui précise dans quel but la production doit être réalisée ;
- La tâche : c'est l'image de ce que l'on attend de l'élève quand il résout une situation ;
- La consigne : c'est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite (Bipoupout, Sondja Nanga et Matip Matip, 2011).

Pour construire une situation-problème, il faut d'abord choisir et lire l'énoncé de la compétence à évaluer, ensuite, se baser des situations de la vie courante pour mener des réflexions sur les situations-problèmes auxquels l'apprenant fera face et dont la résolution fait appel à la mobilisation de l'ensemble intégré des ressources défini dans la compétence et enfin choisir l'une d'entre ces situations-problèmes et la formuler.

2.2.2.3. Travailler la compréhension des consignes

La lecture des consignes et sa compréhension sont incontournables pour l'apprentissage dans la mesure où elles sont les composants indispensables de toutes les activités dans les différents champs disciplinaires. De ce fait, on ne peut apprendre sans consigne autrement dit sans « instructions ». Elles constituent donc un outil et un levier tant en termes d'acquisition, que de soutien, de remédiation.

Meirieu (1993), définit la consigne comme les différents types d'instructions dans le milieu scolaire. Ainsi, on peut classer les consignes leur visée (typologie) :

- les consignes-buts qui définissent un projet à réaliser et où les apprenants sont appelés à être motivé ;
- les consignes-procédures qui indiquent les stratégies possibles pour parvenir aux résultats. Ici, l'autonomie de l'apprenant est moindre ;
- les consignes-structures ou de guidage qui sont les auxiliaires qui attirent l'attention sur les points précis, mettent en garde contre les erreurs possibles et balisent une tâche (observer, veiller à ne pas confondre, penser à, avant de...) ;
- les consignes-critères qui permettent aux apprenants de se représenter la tâche à réaliser et se rassurer si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant.

Les consignes ne se présentent pas uniquement sous différentes formes, mais elles mettent en exergues différentes fonctions. Zakhartchouk (1999) propose de définir de consigne scolaire comme toute injonction donné à des élèves à l'école pour effectuer telle ou telle tâche. Cependant, on ne peut déduire de cette définition que la consigne scolaire se réduise à l'exécution d'une instruction. Elle engage aussi une réelle réflexion didactique sur son propre objet. De ce fait, on pourra retenir que plus qu'une instruction, la consigne est porteuse d'information qui permettent à l'élève de représenter les finalités de la tâche, le résultat, d'anticiper et de planifier la suite des actions à accomplir de prendre en compte les conditions de réalisation. Dans le cadre scolaire, la consigne est donc ;

- un moyen d'aider l'élève dans la conduite de ses apprentissages ;
- un moyen de le guider pour le faire progresser rapidement ;
- un moyen de s'autoévaluer ;
- un moyen d'impliquer l'élève et de stimuler son attention.

2.2.2.4. Importance des situations dans une formation en termes de compétences

Pour Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda, Roegiers, Zida Traore (2008), la pédagogie de l'intégration poursuit trois objectifs à savoir : la maîtrise par les apprenants des résultats attendus à la fin du cycle, le sens donné aux apprentissages et la mobilisation des ressources pour la résolution des situations concrètes. Les notions relatives à la pédagogie de l'intégration sont entre autres la notion de situation « cible » et la notion de famille de situations jouant ainsi un rôle très important en termes de compétence pour une bonne formation.

Une situation « cible » est une situation d'apprentissage, un moyen d'apprentissage et non un résultat. Elle est une situation qui est le reflet d'une compétence à installer chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer les compétences, ou une occasion d'évaluer le degré de maîtrise de connaissances. Selon ces auteurs les situation « cible » renvoient aux situations de réinvestissement, aux situations d'intégrations à ne pas confondre avec les situations didactiques qui sont des situations-problèmes que l'enseignant organise pour l'ensemble des groupe classe, en fonction des niveaux d'apprentissages : nouveaux savoirs, nouveaux savoir-faire. Bien plus la situation « cible » est une situation d'apprentissage des acquis que les apprenants vont mobiliser dans les situations d'intégrations grâce à sa complexité car elle n'est pas un simple exercice. Tout comme un joueur de football qui ne peut se contenter d'exercer sa compétence en tirant des penalties, ou en s'exerçant à dribler, et ne peut véritablement exercer sa compétence en jouant un match de football, un élève ne peut développer des compétences s qu'en étant confronté par exemple à une conversation téléphonique dans toute sa complexité. Encore faudrait-il bien ajuster le niveau : lui proposer de se contenter d'une réplique téléphonique n'aurait pas le niveau de complexité requis. En revanche, lui demander de faire face à une conversation téléphonique spécialisée ou dans une langue étrangère serait le piéger, parce qu'il n'aurait pas acquis les éléments nécessaires qui lui permettraient de faire face. Tout comme le match de football est une

situation pour la compétence « jouer au football », une conversation téléphonique est une situation « cible » relative à la compétence à condition qu'elle réponde à certaines caractéristiques, par exemple le fait que l'interlocuteur ne soit pas visible pendant la communication téléphonique, ou le fait qu'il ait un effet surpris.

A propos des familles de situations, Perrenoud (2002, p. 39) déclare que « *développer une compétence correspond à l'aptitude à maîtriser une famille de situations et de processus complexes en agissant dans un but précis* ». Roegiers (2007) épouse largement cette conception du développement des compétences en recourant à l'exploitation de différentes situations significatives issues de la même famille. Traditionnellement, une situation fait référence à l'environnement dans lequel se réalise une activité. De façon plus précise, une situation significative, ou une situation-problème, est une situation qui mobilise l'apprenant, qui lui donne envie de se mettre en mouvement, qui donne un sens à ce qu'il apprend. Elle est relative à la composante conative de l'apprentissage, c'est-à-dire la composante liée à l'investissement que l'apprenant est prêt à consentir dans ses apprentissages. Pour développer une compétence, il faut exploiter un ensemble de situations significatives, qui doivent cependant être regroupées en familles, c'est-à-dire un ensemble de situations proches l'une de l'autre. Ce concept prend toute son importance dans l'intégration des apprentissages, car si une compétence n'était définie qu'à travers une seule situation, il serait difficile, voire impossible, pour l'apprenant de vérifier s'il a développé cette compétence.

Afin d'illustrer le concept de famille de situations, Roegiers (2000, p.130) a utilisé l'analogie suivante :

Prenons par exemple la compétence de « Conduire une voiture en ville ». Les situations sont les types de parcours différents, à des moments différents, avec des conditions atmosphériques différentes, avec des densités de circulations différentes, etc. Dans certains cas, lorsque l'on passe son permis de conduire, on tire au hasard une carte à jouer (de l'as jusqu'au dix de cœur par exemple), qui est un parcours particulier. Ces différents parcours constituent autant de situations différentes qui appartiennent à une même famille de situations.

Pour que des familles de situations existent, elles doivent répondre à certains paramètres, qui sont de deux natures. Premièrement, ces paramètres peuvent être liés au support de la situation, c'est-à-dire ce que l'on remet à l'élève pour faire un apprentissage donné : un texte de tel genre et de telle longueur ou un problème comportant un nombre précis

d'opérations à effectuer. Deuxièmement, ils peuvent être liés au type de tâches à accomplir : le degré de complexité, le niveau de précision attendu, le volume de la production demandé, etc.

Les situations constituent ainsi un moyen attrayant pour aider l'étudiant à acquérir les connaissances entrepreneuriales. Elles offrent aux enseignants la possibilité d'améliorer l'utilisation de leur boîte à outils pour aider l'étudiant à acquérir activement ses connaissances. L'utilisation de la situations-problème facilite le développement des pédagogies innovantes qui décentre le rôle de l'enseignant dans l'accès à la connaissance. Autrement dit, tout en continuant d'avoir un rôle clé dans la conduite de l'apprentissage de l'étudiant, il figure en périphérie du savoir acquis. Elle permet aux élèves de faire de réels apprentissages en les plaçant au cœur du processus d'apprentissage. Elles sollicitent l'engagement des élèves ; ils deviennent d'avantage des acteurs puisqu'ils utilisent leurs bagages cognitifs, leur intelligence.

2.2.3. Ecrits sur la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants

Intégrer signifie établir des liens entre les apprentissages afin de pouvoir résoudre des situations complexes en mobilisant des connaissances et des savoir-faire acquis. Il ne s'agit donc pas dans l'acte enseignement/apprentissage de restituer les connaissances, de résoudre des exercices scolaires, mais d'être capable d'affronter des situations nouvelles dans la vie de l'élève ou dans la suite de sa scolarité. Le concept d'intégration est d'abord un terme à connotation culturelle mais possède également un versant pédagogique. D'une manière générale et pédagogiquement résoudre des situations complexes nouvelles par les apprenants. Pour Roegiers (2000), l'intégration est caractérisée par une interdépendance de différents éléments que l'on cherche à intégrer. On cherche à savoir ce qui rapproche ces éléments, les points communs sont mis en évidence, les liens existants entre eux sont renforcés, un réseau entre ces éléments est tissé. « *Elle est une opération intérieure et personnelle. Personne ne peut intégrer à la place de l'autre* » (Amina Lakhel, 2008, p.23). L'intégration est donc une démarche qui permet de mobiliser plusieurs ressources pour résoudre une situation complexe de la vie quotidienne. Ce procédé permet de voir si l'élève est compétent. Ceci dit, il ne peut avoir intégration que lorsque les différents apprentissages de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, que lorsqu'il y a une situation complexe à résoudre par l'apprenant qui doit

trouver lui-même parmi les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'il a appris, ceux qui doivent être mobiliser pour résoudre la situation.

Présentant les principes de formation par compétence, Nuakey (2004) précise que dans l'intégration, les différents éléments sont liés entre eux et liés à la compétence ; l'apprenant développe des compétences en utilisant les composantes de façon intégrée. Le principe de l'intégration est le fondement de la Formation Par Compétences (FPC). Une personne peut très bien maîtriser une composante d'une compétence lorsqu'elle l'applique seule, mais être incapable de l'appliquer en association avec une autre composante dans une situation plus complexe. Une compétence étant considérée comme une méga connaissance procédurale, on applique les mêmes stratégies d'apprentissage et d'enseignement pour l'apprentissage d'une compétence. L'intégration en profondeur d'une compétence implique à la fois l'appropriation des connaissances déclaratives ou savoirs théoriques, des connaissances procédurales ou des savoir-faire relatifs à la procédure et des connaissances conditionnelles ou savoir conjonctural (quand et pourquoi). Les connaissances conditionnelles réfèrent aux conditions d'utilisation des connaissances déclaratives et procédurales car on peut très bien activer une connaissance, mais être incapable de l'appliquer dans une situation, en fonction de la nature de la tâche à réaliser.

Quant à, la pédagogie de l'intégration, elle est une démarche pédagogique basée sur le principe de l'intégration des acquis à travers l'exploitation régulière des situations d'intégrations et de l'apprentissage à résoudre les tâches complexes. Elle repose sur la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se contente pas de cumuler des connaissances et des savoir-faire, mais qui apprend à mobiliser ces connaissances, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des situations problèmes qui ont un sens pour l'élève. L'intégration, une des caractéristiques spécifiques de l'Approche Par les Compétences (APC) est considéré comme une opération pour laquelle des éléments dissociés au départ sont rendu dépendants en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné. En d'autres termes, l'intégration implique la mobilisation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être pour résoudre une situation problème complexe (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda, Roegiers, Zida Traore, 2008).

Selon ces auteurs, la pédagogie de l'intégration poursuit trois objectifs à savoir :

*Définir ce que doit maîtriser l'élève à la fin de chaque cycle et en fin de scolarité obligatoire en s'inspirant en partie de la pédagogie par objectif qui structure les apprentissages autour d'une liste d'objectifs opérationnels pour les élèves ;
Donner du sens aux apprentissages en développant les motivations des élèves c'est-à-dire en lui donnant l'utilité de ses apprentissages scolaires. La pédagogie de l'intégration situe les apprentissages dans des situations qui ont du sens pour l'élève et l'amène à utiliser ces acquis dans ces situations ;
Penser les acquis des élèves en terme de résolution des situations concrètes à travers l'apprentissage et la résolution des situations complexes dans lesquelles l'élève est appelé à mobiliser les acquis appropriés. Il s'agit de penser à l'évaluation formative et certificative en termes de situation complexe c'est-à-dire de maîtrise ou de non maîtrise des compétences. (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda, Roegiers, Zida Traore, 2008, p15).*

2.2.3.1. Caractéristiques d'une activité d'intégration

Une activité d'intégration est une activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissage séparés, c'est-à-dire de l'amener à les intégrer et à leur donner du sens, c'est le reflet d'une compétence terminale à installer chez l'élève. (Bourafa IEM, 2008). Pour cet auteur, une activité d'intégration est caractérisée par :

- Une activité dans laquelle l'élève est l'auteur. Une activité centrée sur l'enseignant ne peut en aucun cas être considérée comme une activité d'intégration puisque la définition de l'intégration implique que la mobilisation des ressources doit être effectuée par l'élève lui-même ;
- une activité qui amène l'apprenant à mobiliser un ensemble de ressources. Ici, il faut non seulement veiller à ce qu'il ait des ressources de différentes natures (des savoirs d'expériences, des connaissances, des savoirs-être, des capacités, des automatismes, des savoir-faire de différents types etc.), mais aussi veiller à ce que ces ressources soient mobilisées d'une façon articulée et ne soit pas tout simplement juxtaposées ;
- une activité orientée vers une compétence ou vers un OTI. L'activité doit préparer directement l'élève à l'exercice de la compétence ou de l'OTI. Cela signifie que c'est la compétence qui se développe à travers l'ensemble des activités. Cette approche respecte à tout moment l'adage : « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* » ;
- une activité qui possède un caractère significatif. Elle doit être la plus proche possible de l'environnement de l'élève. C'est une situation qui implique l'élève, qui l'oriente

vers un but. Une situation dans laquelle la mobilisation des acquis de l'élève a du sens, que ce soit pour rechercher une information, pour communiquer un message, pour résoudre un problème qui se pose à lui, etc. Une situation significative pour l'enseignant n'est pas forcément significative pour l'élève ;

- une activité qui est articulée autour d'une nouvelle situation. Il faut que la situation choisie n'ait pas été résolue auparavant, ni collectivement, ni même par un élève. Sinon, il s'agira d'une reproduction. Elle ne doit pas cependant être trop différente non plus : il faut la choisir au sein de la famille des situations qui définissent la compétence.

2.2.3.2. Les méthodes liées aux activités des apprenants

L'expression méthodes actives émerge de l'éducation nouvelle et signifie mettre l'enfant en activité de l'apprentissage. L'élève en effet n'est plus un vide qu'on doit combler, il n'est plus un sujet passif et ne se borne qu'à enregistrer, même contre sa volonté, un flot d'information que le maître lui inculquerait. Les méthodes actives supposent l'activité de l'enfant dans le processus pédagogique (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda, Roegiers, Zida Traore, 2008).

Belinga Bessala (2005) élabore un certain nombre de méthodes liées aux activités des apprenants et ces méthodes sont puerocentrées ou paidocentrées c'est-à-dire centrées sur l'apprenant et ce dernier participe activement à la construction de son propre savoir ; il est considéré comme le point de départ de tout acte didactique c'est-à-dire qu'il faut d'abord le connaître en identifiant clairement ses besoins réels de formation et c'est au regard de ces besoins que les objectifs, les contenus et les méthodes d'enseignement seront définis. Parmi ces méthodes, nous avons : la méthode active, la méthode de travail individuel, la méthode de travail collectif et la méthode de travail mixte.

La méthode active : Pour Belinga Bessala (2005, p.38) « *elle implique la prise en compte des intérêts des apprenants, de la participation des élèves moyennant un stimuli spécifique et il s'agit de susciter, de provoquer l'action de l'apprenant à travers des activités bien structurées* ». De ce fait, l'apprenant est au centre de sa formation. La méthode de travail individuel : Ici, l'activité d'apprentissage est centrée sur chaque apprenant et non sur le groupe. Elle s'applique lorsque les activités scolaires sont réalisées par chaque apprenant et en

particulier sans qu'il soit en contact avec d'autres apprenants pour effectuer l'apprentissage. La méthode de travail collective. Encore appelée méthode de travail en équipe, elle s'appesantit sur l'acquisition des connaissances et des compétences à travers l'interaction entre les apprenants appartenant à un groupe constitué de façon mixte en classe sur un thème attribué par l'enseignant. Ces derniers vont chercher une solution au problème posé en classe et l'enseignant joue le rôle de facilitateur, de guide. La méthode de travail mixte : il s'agit d'une méthode de travail mixte qui s'emploie lorsque l'enseignant planifie ses leçons de façon en équipe et individualisé à la fois.

2.2.3.3. Conception intégratrice de la formation

La conception intégratrice de nos jours prime sur la conception traditionnelle et s'en distingue par plusieurs aspects. Tous les participants de prime abord lors de la préparation de la formation participent à l'élaboration des grandes lignes liées aux besoins du terrain et des personnes. Il s'agit d'impliquer les participants, leur entourage lors de la préparation de la formation en vue de mieux orienter, définir les différents points de la formation et voir si ceux-ci constituent une solution pour la résolution des problèmes constatés ou du projet mis sur pied, sinon dans le cas contraire l'on se retrouverait entraîné de dépenser de l'énergie, le temps et l'argent sans aucun bon résultat. Ensuite les compétences précises à développer chez les participants sont clairement définies. Il s'agit des compétences de base et elles sont définies de façon opérationnelle. En effet il s'agit concrètement de savoir si le fait de développer les compétences permettrait d'apporter une solution au problème constaté sur le terrain. Développer la compétence professionnelle de base selon Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda, Roegiers, Zida Traore (2008), revient à déterminer l'objectif de la formation, la formation étant l'identification nécessaire pour la résolution du problème constaté sur le terrain. L'on identifie donc l'objectif de cette formation qui doit être à la hauteur des participants c'est-à-dire capable de faire évaluer leurs pratiques de manière progressive sur le terrain.

Cette conception est mise sur pied dans le but de satisfaire les besoins précis dans une durée bien déterminée (4 à 5 jours, une à deux semaines), plus précisément dans le cadre de la formation continue. De ce fait, tout apprentissage part d'une situation-problème, d'une étude de cas. Par exemple, lors d'une formation des enseignants sur la pédagogie de l'intégration,

les extraits des textes, des copies corrigées leurs sont proposés et le but après avoir analysé ces extraits est de savoir s'ils ont intégré l'APC ou pas. Ainsi au lieu de procéder comme au paravent ou l'accent était mis sur les exposés suivis des questions/réponses et des débats autour d'une question pendant la formation, les exposées deviennent l'exception et la formation est consacrées sur les apprentissages : les travaux collectifs ou en groupe facilitent la mobilisation des ressources ou des contenus de la formation des participants. De ce fait, les productions lors des ateliers deviennent individuelles et peut-être achevées, sont renvoyées ensuite à ceux qui les ont produites. Donc ce cas, trois types d'évaluations sont privilégiées à savoir : l'évaluation formative, l'évaluation sommative et l'évaluation du transfert sur le terrain après la fin de la formation ou l'évaluation critériée. Toutefois, la formation ne s'arrête pas à la fin du processus. Au contraire, un suivi est opéré pendant les semaines ou les mois qui suivent la formation afin de savoir si la formation est réussite et ceci à travers l'observation des changements dans la pratique des participants. Après la formation, ces derniers vont mettre en pratique ce qu'ils ont reçus dans une durée bien déterminée (3 mois) et si cela n'est pas fait, l'on pourra ainsi affirmer que la formation a été quasiment inutile. Cette approche s'inscrit dans l'optique de la professionnalisation de métier d'enseignement, au sens de Tardif (1993), Perrenoud (1994), Altet (1996), Paquay (2000).

2.2.3.4. Objectif Terminal d'intégration

Un Objectif Terminal d'Intégration (OTI) est une macro compétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle (De Ketele, 1989). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline ou dans un champ de disciplinaire donné (Robert, 2005). Il ne faut pas confondre un OTI avec un objectif général qui, comme son nom l'indique, désignait dans la P.P.O des intentions générales. Au contraire de l'objectif général, un OTI possède un caractère très précis, puisque, comme compétence de base, il se définit à travers une famille de situations-problèmes bien déterminées. Ces situations-problèmes sont relativement très complexes puisqu'elles recouvrent l'essentiel des acquis d'un cycle dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné. On recourt également parfois à la notion d'OIT (Objectif Intermédiaire d'Intégration), qui recouvre l'ensemble des compétences à attendre au terme d'une année.

D'après De Ketele et al (1989, p.100), « *l'intégration s'articule autour du concept d'objectif Terminal d'Intégration, auquel l'ensemble des apprentissages contribue à l'atteinte de cet objectif à travers une situation d'intégration qui est proposée à l'apprenant* ». Pour lui, un objectif d'intégration est une compétence qui, dans l'idéal, possède les caractéristiques suivantes :

- la compétence s'exerce sur une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite (information non pertinente pour résoudre la situation) et en mettant en jeu les apprentissages antérieurs ;
- la compétence est une activité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition des savoirs et des savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable qui les intègre ;
- la situation d'intégration est la plus proche possible d'une situation naturelle que pourra rencontrer l'élève. Elle a donc une fonction sociale ;
- l'objectif d'intégration fera appel à des savoir-être et des savoir-devenir orientés vers le développement de l'autonomie.

Il mentionne par ailleurs que, dans le cas où toutes les caractéristiques ne peuvent pas être présentes, il faut qu'au moins que la première d'entre elles le soit pour qu'on puisse parler d'objectif d'intégration.

2.2.3.5. Importance de l'activité intégratrice dans la formation en termes de compétences des enseignants

Dans l'activité intégratrice, la conception des activités de formation se fait en tenant compte d'un certain nombre de critères dans un contexte de développement des compétences. Ce développement de compétences repose sur la pédagogie de l'intégration qui met l'accent sur les activités que l'enseignant met en place pendant le processus de formation pour favoriser le développement des compétences et la mobilisation des acquis chez les apprenants c'est-à-dire le pouvoir d'agir sur les situations-problèmes de la vie socio-professionnelle. Bien plus, l'accent est mis sur les résultats de ce processus c'est-à-dire l'évaluation de la maîtrise de la compétence par l'élève ainsi que sa disposition à utiliser spontanément la compétence en

contexte extrascolaire ou de la formation (Bipoupout et Nkeck, 2015). Aussi, les activités intégratrices permettent surtout de donner du sens aux apprentissages ponctuels ; elles montrent à quoi sert chacun de ses apprentissages ponctuels, permettent de mettre en évidence l'apport des différentes disciplines ; permettent de mettre les écarts entre la théorie et la pratique ; ce que l'élève devra encore apprendre.

2.2.4. Ecrits sur la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants

Jonnaert (2002, p. 11) soutient que « *la contextualisation des connaissances s'inscrit dans une dynamique de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation, le transfert étant le processus permettant le lien entre ces trois phases* ». Ainsi, s'il ne semble plus pertinent de parler de l'identité relative de deux situations, la contextualisation des connaissances deviendrait le concept central dans une réflexion sur le transfert. Plutôt que d'évoquer des tâches cibles, il s'agirait, à l'intérieur d'une même classe de situations, ou de familles de situations, de mettre en perspective des connaissances pour que l'élève puisse établir des liens entre les différents contextes dans lesquels celles-ci peuvent être pertinentes. Le contexte permettrait de mettre l'élève en situation afin qu'il soit en contact avec des savoirs de natures diverses, qu'il puisse s'en construire une ou des représentations et les formaliser pour les utiliser dans une nouvelle tâche.

Plusieurs chercheurs, surtout européens, tels que Perrenoud, Meirieu et Rey, établissent toutefois une relation explicite entre l'intention et le sens de l'apprentissage, entre le rapport du sujet à l'objet, ce qui témoigne d'une intention ou d'une visée du sujet sur les choses. Il faut que les élèves aient l'intention de mobiliser les ressources cognitives et affectives appropriées, dans l'optique de donner un sens à leurs apprentissages. Pour Develay (dans Brossard, 2000, p. 5-6), il existerait quatre façons d'aider les élèves à trouver un sens à l'école :

- 1. Investir une part de désir dans des apprentissages qui portent sur des questions proches de leurs préoccupations ou de leurs expériences.*
- 2. Favoriser la construction identitaire, c'est-à-dire accepté qu'en apprenant on sera différent d'avant.*

3. Trouver un sens aux savoirs manipulés en effectuant des regroupements qui distinguent l'essentiel du parasitaire.

4. Comprendre que les connaissances n'ont pas précédé les questionnements de l'homme, mais qu'elles en sont issues, ce qui renverrait à l'empirisme des connaissances.

Cette position sous-tend que les jeunes doivent attribuer un maximum de sens à leurs apprentissages scolaires afin d'éviter le développement de connaissances dites inutiles, c'est-à-dire des connaissances qu'une personne a en mémoire, mais qu'elle est incapable d'utiliser dans le bon contexte et au moment approprié. Dans le processus de développement des compétences, il faut donner un sens aux apprentissages et il faut également que ces mêmes apprentissages soient transférables, non seulement d'une discipline à une autre, mais entre elles et dans la réalité.

Par ailleurs, l'apprentissage signifie relèver d'une construction personnelle. Au lieu d'emmagasiner des informations et des données en mémoire, les élèves identifient, choisissent, dans l'ensemble des connaissances disponibles, des informations qu'ils transforment en connaissances. L'élève en situation sélectionne, rejette, ignore, hiérarchise et distingue l'essentiel de l'accessoire. Toutefois, pour que ce processus de construction s'actualise, il doit être soutenu par un contexte d'interactions et de coopération. Les apprentissages acquièrent un sens dans la mesure où ils sont ancrés dans un contexte.

2.3. Théories explicatives de l'étude

La théorie se construit à partir de l'observation de la réalité qui a conduit à la formulation des catégories d'analyse d'une part, d'autre part à l'aide du raisonnement logique ou déductif, elle se vérifie par un retour à la réalité. C'est en clair la grille de lecture permettant de faire comprendre le sujet ou un cadre de travail pour la compréhension du phénomène à étudier. Relativement à notre étude, nous allons nous référer particulièrement à trois grands paradigmes et donc trois théories explicatives qui ont marqué le monde de l'éducation et la formation à savoir : le constructivisme, le socioconstructivisme et la théorie de l'approche intégratrice de la formation.

2.3.1. La théorie constructiviste

Le constructivisme est un courant théorique né au XXe siècle pour corriger les insuffisances du béhaviorisme qui limitait l'apprentissage à la simple association stimulus-réponses. Les figures marquantes de ce mouvement théorique furent Piaget (1896-1980), psychologue Suisse, à travers ses travaux sur la génétique et le processus de développement intellectuel de l'enfant et Bruner (1966), psychologue américain, défenseur de l'approche interactionniste. La contribution de Bachelard n'est pas non plus, négligeable car selon Migne (1994) cité par Jonnaert et Masciotra (2004), c'est d'ailleurs à lui que la pédagogie a emprunté le concept « *d'obstacle épistémologique* ». L'idée de base du constructivisme est que le savoir est le résultat d'une démarche de construction intellectuelle, d'un effort personnel, ce qui conduit nécessairement à accorder un rôle important aux connaissances antérieures des élèves et aux représentations qu'ils se sont construites sur la base de leurs expériences.

La conception de l'apprentissage chez Piaget est biologique, ce qui l'amène à soutenir que la capacité d'apprendre est intimement liée au développement de l'enfant à travers les différents stades successifs. Il fonde ainsi sa conception du constructivisme sur les points suivants :

- l'apprenant construit ses connaissances par son action propre ;
- le développement intellectuel est un processus interne et autonome, peu sensible aux effets externes, en particulier ceux de l'enseignant ;
- ce développement est universel et se réalise par étapes successives ;
- lorsqu'un individu parvient à un niveau de fonctionnement logique, il peut raisonner logiquement quel que soit le contenu du savoir ;
- l'apprenant ne peut assimiler des connaissances nouvelles que s'il dispose des structures mentales qui le permettent.

C'est ce dernier point qui illustre parfaitement que pour l'auteur, l'apprentissage est inséparable du développement de l'enfant. Pour lui, dans le processus d'apprentissage, l'enfant

rentre non seulement en contact avec les connaissances, mais également organise et structure son monde en s'adaptant à lui. Cette capacité d'adaptation dont fait preuve l'apprenant se fonde sur trois processus d'interaction de l'individu avec son milieu, à savoir l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration.

Il y a assimilation lorsque l'individu qui interagit avec son milieu ou qui fait face à un problème dans le cadre de l'apprentissage intègre à ses connaissances antérieures les nouvelles connaissances acquises. C'est le processus par lequel l'apprenant tire de son environnement des données nouvelles pour les intégrer à ses structures mentales existantes. De ce fait, on peut parler de l'action du sujet sur l'environnement.

Quant à l'accommodation, c'est le processus par lequel l'individu s'adapte à des situations nouvelles ; ce qui entraîne des modifications au niveau des cadres mentaux du sujet apprenant. Contrairement à l'assimilation, l'accommodation se présente comme l'effet inverse, c'est-à-dire, l'action de l'environnement sur le sujet, en l'amenant à modifier et à réorganiser ses vues, ses idées et ses conduites.

Le troisième processus, l'équilibration ou l'autorégulation selon Piaget (1968) est le processus de la recherche d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Cet équilibre concerne le rapport entre l'individu et la connaissance mais également entre l'individu et l'environnement. L'objectif ultime de ce processus est de trouver le meilleur équilibre qui peut être profitable pour l'apprenant.

Bruner (1987), pour sa part a aussi été d'un apport immense pour le constructivisme en introduisant «*la notion de sens* » dans l'apprentissage. Pour lui, l'individu qui apprend construit en même temps du sens à travers ce processus. De ce fait, les nouvelles connaissances qu'il acquiert sont toujours en relation avec les anciennes qui existent déjà et qui contribuent à donner aux nouvelles leur sens. Les principes sur lesquels se fonde sa démarche sont :

- la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement ;

- l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

Dans le cadre des réformes curriculaires, les approches constructivistes de la connaissance, ont apporté des changements importants dans les finalités de l'école et les orientations pédagogiques dans la mise en œuvre des programmes d'études.

Seulement, l'insuffisance majeure de cette approche théorique est d'avoir négligé la dimension sociale (environnement social, interactions sociales, collaboration, etc.) dans le processus d'enseignement-apprentissage.

2.3.2. La théorie socioconstructiviste

Né du constructivisme et de l'approche sociale cognitive développée par Rotter et Bandura (1986), le socioconstructivisme tente de combler les insuffisances attribuées aux théories béhavioristes et constructiviste. Le socioconstructivisme est une théorie qui privilégie les approches qui tiennent compte des interactions, des échanges, des Co-élaborations dans les activités d'apprentissage. Cette vision implique la prise en compte dans l'apprentissage non seulement de ce que l'apprenant pense mais aussi de ce que les autres pensent, du milieu social et du contexte culturel.

La démarche socioconstructiviste tient compte de trois éléments fondamentaux qui sont :

- la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant ;
- la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

La figure centrale de la théorie constructiviste fut Vygotsky. Dans sa conception de l'apprentissage, Vygotsky (1985) privilégie les aspects socio-culturels contrairement à Piaget qui valorise les aspects biologiques. Pour Piaget, l'apprentissage suit le développement, c'est-à-dire, c'est le développement cognitif de la personne qui est la condition sine qua non de l'apprentissage alors que pour Vygotsky (1985), c'est l'apprentissage qui conditionne le développement cognitif sous l'influence des interactions sociales. Vygotsky (1985) conçoit

alors, qu'apprendre, c'est construire soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interactions sociales. De ce fait, l'enseignement devient alors prioritaire pour permettre le développement de la personne.

On doit en plus à Vygotsky, cité par Beckers (2007) la notion de *zone proximale de développement* (ZPD) qu'il définit comme l'écart entre ce que l'individu est en mesure de réaliser intellectuellement seul à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Pour cet auteur, les interactions ont un effet structurant entraînant l'apprenant à réorganiser ses connaissances antérieures afin d'intégrer les nouveaux éléments apportés par la situation.

Pour leur part, Doise, Mugny et Perret-Clermont (in Johsua & Dupin, 1993), principaux défenseurs de la perspective européenne du socioconstructivisme, introduisirent quant à eux, la notion du *conflit sociocognitif* auquel l'apprenant se trouve être confronté lorsqu'il est en face d'une situation d'apprentissage ou dans le cadre des interactions avec les autres apprenants. A travers ce processus d'interaction soutenu par les échanges, le dialogue et les points de vue divergents, l'apprenant arrive à un dépassement de son point de vue initial, ce qui favorise alors selon ces auteurs « le *progrès cognitif* ».

Dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'études et des approches pédagogiques, le socioconstructivisme a apporté un changement majeur dans les rôles des acteurs, en incitant ces derniers à aller vers plus de collaboration. En plus, au plan pédagogique et didactique, l'enseignant, tout en favorisant les situations d'interaction, doit veiller sur les productions des élèves et les guider davantage pour que ces productions soient meilleures. C'est dans ce sens qu'il pourra permettre à l'élève de réussir en collaboration ce qu'il sera en mesure de faire demain tout seul (en lien avec la notion zone proximale de développement). L'enseignant doit aussi stimuler les activités sans se substituer aux élèves, ce qui implique forcément l'amélioration des conditions d'apprentissage. Son rôle consiste à organiser les situations pédagogiques en mettant en place des circonstances d'apprentissage optimales pour une installation réelle des ressources cognitives, socio affectives et psychomotrices ainsi que pour l'intégration de ces derniers (Bipoupout, 2011). Enfin, un autre mérite du socioconstructivisme est surtout d'avoir engendré le travail coopérant et introduit

une variété de méthodes et techniques pédagogiques qui sont le travail en groupe, le tutorat entre élèves, le projet, etc.

2.3.3. Théorie de l'approche intégratrice de la formation

Cette approche est née des travaux d'ensemble d'auteurs à savoir Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers, Zida Traore (2008). Parler de l'approche intégratrice de la formation revient à mettre l'accent sur la façon de concevoir une formation en tenant compte d'un certain nombre de spécificité qui régissent des acteurs de l'environnement. Selon ces auteurs, la conception intégratrice se distingue de plusieurs aspects à savoir :

- La définition de grandes lignes de la formation liées aux besoins du terrain et aux besoins des personnes. Il s'agit d'impliquer les participants, leur entourage lors de la préparation de la formation en vue de mieux orienter, définir cette dernière, voire si celle-ci est la solution nécessaire pour résoudre le problème constaté ou le projet mis sur pied. Dans le cas contraire, l'on se retrouvera en train de dépenser l'énergie, le temps et l'argent sans aucun bon résultat.
- La définition des compétences professionnelles de base. En formation initiale, ces compétences sont encore divisées en compétences générales qui permettront de définir une situation-problème qui est le début de tout apprentissage. Il s'agit de voir si concrètement le fait de développer les compétences peut permettre de provoquer la solution au problème constaté sur le terrain, changement sur le terrain or une formation pertinente doit contribuer à résoudre un problème qui se pose réellement sur le terrain. Développer la compétence de base professionnelle conduit à déterminer l'objectif de la formation, étant donné que la formation a été identifiée comme solution au problème constaté, l'on identifie donc l'objectif de cette formation qui doit être à la hauteur des participants, c'est-à-dire capable de faire évaluer leur pratique de manière progressive sur le terrain.

La production de quelque chose de complexe au cours ou en fin de la formation par les participants pour ce qui est de la compétence acquise. A la fin de la formation donc, les participants sont soumis à un certain nombre d'évaluation à savoir l'évaluation en cours de processus à des fins de régulation des apprentissages ; l'évaluation des compétences acquise en fin de formation ; l'évaluation du transfert sur le terrain après la fin de la formation.

Selon ces mêmes auteurs, le formateur joue un rôle très crucial dans la situation de formation des élèves et il doit être en permanence à la recherche d'une congruence entre le type d'éducation qu'il donne à ses élèves et la façon dont ces derniers vont agir en situation classe en tant que futur enseignant dans l'utilisation des méthodes, des techniques appropriées. Autrement dit, il est difficile de former les enseignants de façon magistrale et théorique alors que le contenu des apprentissages qu'ils doivent transmettre concerne le développement concrète des compétences chez les apprenants. Il s'agit de mettre l'accent sur la pédagogie de l'intégration c'est-à-dire la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se contente pas de cumuler des connaissances mais qui apprend à mobiliser ces connaissances pour résoudre des situations-problèmes qui ont un sens pour l'élève (Roegiers, 2001). Cette démarche invite le formateur à développer les compétences c'est-à-dire l'utilisation d'un ensemble de méthodes et techniques faisant recours à un ensemble d'activités, à un ensemble de matériels conforme aux exigences de l'approche intégratrice de la formation favorisant le développement chez les apprenants un pouvoir d'agir sur les situations, les problèmes de la vie socioprofessionnelle. Elle interpelle non seulement l'enseignant à mettre en place des circonstances appropriés (situation-problème, méthodes etc.) pour développer les compétences, mais également l'apprenant à faire appel à cet ensemble intégré de ressources dans la pratique quotidienne de sa formation liée aux compétences de base à développer dès l'école et d'être autonome et productif dans la vie sociale (Bipoupout et Nkeck, 2015).

Bipoupout et Nkeck (2015, p.11) définissent quelques aspects d'une conception intégratrice de la formation :

La formation est articulée de façon étroite aux besoins du terrain et des personnes ; elle est articulée autour des compétences à développer ; les apprentissages démarrent par les situations problèmes ; les activités d'intégrations si possible individuelles, débouchant sur une production complexe, témoin de la compétence à développer ; l'évaluation de la formation à différents moments (avant, pendant, en fin de), mais aussi l'évaluation du transfert des acquis, par observation des changements des pratiques de terrain.

Il s'agit d'une optique s'inscrit donc clairement dans l'optique de la professionnalisation du métier d'enseignant, au sens de (Tardif, 1993 ; Perrenoud, 1994 ; Altet, 1996 ; Paquay, 2000).

2.4. Synthèse théorique

Parvenu à ce niveau de la présente étude, il ressort que l'APC en tant qu'approche qui facilite mieux la mobilisation des acquis pour la résolution des situations de la vie quotidienne, met l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure possible pour amener ses élèves au niveau attendu. Il s'agit de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école et de certifier les acquis des élèves en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoir et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et donc il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active (Roegiers, 2010). Bien plus, c'est une approche qui consiste à créer les situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages, les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa Zone Proximale de Développement (ZPD), développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles, maîtriser les effets des relations intersubjectives et la distance culturelle sur la communication didactique, individualiser les parcours de la formation dans le cycle d'apprentissage pluriannuels (Perrenoud, 2000). De ce fait, la place de l'APC joue un rôle très important dans les pratiques classe en ce sens qu'elle favorise la professionnalisation du métier de l'enseignant.

Cette orientation à savoir la théorie constructiviste qui met l'accent sur l'interaction entre le sujet et son environnement. Ici, l'enfant agit sur l'environnement et réagit aux stimulations de l'environnement et c'est cette réaction qui facilite son développement. Le développement cognitif du sujet étant un processus par bonds successifs qui réalise l'équilibre entre l'assimilation (intégration des stimuli nouveaux aux schèmes existants) et l'accommodation (émergence de nouveaux schèmes face à la difficulté d'utiliser à bon escient ou économiquement les schèmes existants (Roegiers, De Ketele (col), p.36, 2000). Les connaissances se construisent de façon individuelle et interne grâce à l'action de l'individu sur les objets et ses interactions avec le milieu. Ainsi, la conception de l'enseignant se résume en une facilitation du processus de la construction du savoir par chaque enfant, tout en tenant compte de son niveau de développement.

Quant à la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, elle met en avant le rôle de l'adulte dans l'apprentissage et le développement de l'enfant, plus précisément l'action de l'enseignant pour stimuler le développement intellectuel de l'élève. Il privilégie la mise en interactivité dans la construction du savoir (élèves-élèves et enseignant-élèves). Pour lui, il ne s'agit pas seulement de l'acquisition des connaissances nouvelles et leur restructuration, mais aussi les conditions de mise en activité des élèves. Cette approche insiste sur la Zone Proximale de Développement (ZPD) qui est déterminant dans l'apprentissage. Ainsi, pour aider les élèves à développer les compétences, l'enseignant devrait connaître la zone de chaque apprenant afin de mieux adapter les situations problèmes à ce dernier.

L'approche intégratrice de la formation quant à elle passe par le fait de concevoir la formation en tenant compte d'un certain nombre de critères dans un contexte de développement des compétences. Développement des compétences qui repose sur la pédagogie de l'intégration qui met l'accent sur les activités que l'enseignant met en place pendant le processus de formation pour développer les compétences chez l'apprenant c'est-à-dire le pouvoir d'agir sur les situations-problèmes de la vie socio professionnelle (processus) d'une part et d'autre, elle met l'accent sur les résultats de ce processus c'est-à-dire qu'il évalue la maîtrise de la compétence par l'élève et ainsi que sa disposition à utiliser spontanément la compétence acquise en contexte extrascolaire ou de formation (Bipoupout et Nkeck, 2015).

2.5. Opérationnalisation des Catégories d'Analyse

Opérationnaliser consiste à rendre concret et observable ce qui est abstrait et inobservable. Cette opération permet au chercheur de mesurer avec clarté et précision ce qui semble flou et imprécis. L'opérationnalisation désigne donc l'adaptation des concepts, d'idées et, sous forme plus précise, d'hypothèse aux conditions concrètes et aux opérations grâce auxquelles on pourra les observer et les mettre à l'épreuve. Dans le cadre de la présente étude, les catégories d'analyses à opérationnaliser sont : les situations-problèmes, l'activité intégratrice et la contextualisation dans la formation continue.

2.5.1. Place des situation-problèmes dans la formation continue des enseignants

Parler de la place des situations-problèmes dans la formation continue des enseignants revient à identifier les pratiques mises en œuvre lors de la formation afin de faciliter la mobilisation des ressources. Rogiers (2003) définit la situation-problème comme une situation didactique dans laquelle il est proposé au sujet une tâche qu'il ne peut mener à bien sans effectuer un apprentissage précis. Cet apprentissage qui constitue le véritable objectif de la situation-problème, s'effectue en levant l'obstacle à la réalisation de la tâche. Bipoupout et al (2009) définissent la situation-problème comme une situation d'enseignement, une situation dans laquelle l'apprenant se sent impliqué, une situation ayant une production personnelle clairement identifiable, une situation évaluable dont le produit attendu porte sur les apprentissages essentiels intégrés, évaluable à partir des critères bien définis à savoir la complexité de la tâche à réaliser, le contexte (les environnements dans lesquels on se situe) et la consigne (l'ensemble des consignes de travail qui sont données de façon explicite à l'élève). Selon ces auteurs, la situation peut être à visée didactique, a-didactique, complexe, d'intégration, d'évaluation etc.

Selon Partoune (2002), la situation problème est une tâche concrète à accomplir dans certaines conditions qui supposent que les personnes franchissent un certain nombre d'obstacles incontournables pour y arriver. Elle est toujours une fiction sous contrôle et fait partir des outils d'une pédagogie fondée sur l'autoconstruction des savoirs. Selon cet auteur, les obstacles sont directement liés aux « manques » des élèves : manque de connaissance, de savoir-faire ou absence de comportement et d'attitude adéquats. Les conditions ou La tâches à accomplir est assortie de conditions d'exécution (ressources matérielles ou humaines, contraintes diverses) qui vont déterminer précisément les apprentissages des élèves et les rendre incontournables : la situation ne sera pas « problème » pour tous les élèves s'il est possible de réussir la tâche en échappant aux apprentissages visés (par exemple en arrivant aux résultats de manière intuitive alors que l'on vise l'apprentissage par rationalité). Ainsi, une situation-problème doit être stimulante pour l'élève si elle éveille un désir, une curiosité : elle doit le mettre en « rupture » par rapport à son état d'être au monde ; sécurisante si elle le met en confiance dans ses possibilités du développement personnel : elle doit se situer dans sa « zone proximale de développement ». Bref, la situation problème ne doit ni être trop facile, parce qu'alors l'élève n'apprendrait pas grand-chose ni trop difficile, sous peine d'abandon de

l'apprentissage ou de repli dans une attitude de dépendance à l'égard du professeur ou de ses condisciples.

La fiction sous contrôle : La situation-problème se distingue d'un problème réel à résoudre par son caractère fictif. En principe, si elle est bien pensée (tâche et conditions d'exécution), elle est très largement sous le contrôle de l'enseignant, qui doit pouvoir anticiper ce qui va se passer au moment où les élèves vont s'atteler à la tâche, prévoir les difficultés de toute nature qu'ils vont rencontrer et de quoi ils vont avoir besoin pour les résoudre. L'auto construction des savoirs : Une situation-problème met l'élève en recherche. Dès le début de notre existence, nous apprenons un tas de chose parce que nous sommes constamment stimulés par les autres et par notre environnement. Notre désir d'apprendre est constitutif de notre être, il est lié à notre pulsion de vie. L'intégration de nos savoirs repose sur une démarche active de notre cerveau. Les recherches pédagogiques mettent en évidence la puissance de l'apprentissage en groupe Lorsque les situations-problèmes sont conçues pour être réalisées à plusieurs, parce qu'elles vont engendrer un conflit sociocognitif qui sera stimulant et source d'apprentissage, on parle alors d'auto construction des savoirs. En somme, on appelle situation-problème une activité pédagogique consistant en l'aménagement d'une tâche de travail destiné à faire découvrir, par l'élève lui-même, des solutions à un problème. La résolution du problème doit permettre l'acquisition des nouvelles connaissances. Quand est-il de l'activité intégratrice ?

2.5.2. Place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants

La période consacrée à l'intégration est une période au cours de laquelle, l'élève apprend à mettre ensemble et à mobiliser les savoirs, les savoir-faire et les savoir-faire acquis au préalable, en vue de résoudre de situations problèmes complexes. L'intégration peut se réaliser soit de façon progressive (sous forme d'intégration partielle tout au long du processus), soit une fois à la fin du processus sous forme d'un module d'intégration plus important. Dans ce cas, pendant la préparation et le déroulement d'une séquence didactique, il faut prévoir des activités variées et riches du début jusqu'à la fin du processus et une activité intégratrice. De temps à autre, tout en spécifiant ce que l'élève fera, bien vouloir définir les résultats attendus de la séquence didactique aussi bien à la fin du processus qu'au terme des étapes intermédiaires. Ainsi, à l'issue du processus de construction d'un savoir ou d'une

compétence, Il sera facile de dire ce que l'élève a produit de complexe (texte, situation, situation problème, traces écrites, formules, projets, installations, rapports écrits, document...). En somme, en plus de la variété et de la richesse de l'activité, il est indispensable que cette activité inclue une activité qui soit intégratrice (Bipoupout, Sondja, Nanga, Matip Matip, 2011).

En outre, De Ketele et al (1989) relèvent que, l'intégration s'articule autour du concept d'objectif terminal d'intégration (OTI) auquel l'ensemble des apprentissages d'une année contribue. Cet objectif se vérifie à travers des situations d'intégration qui est soumise à l'apprenant. Les situations d'intégration constituent l'instrument essentiel qui permet aux apprenants de transformer les ressources acquises lors des différentes séquences didactiques voire même dans différentes disciplines. Elles transforment les ressources acquises en ensemble intégré de ressources (savoirs, savoir-faire, attitudes) en situation. L'OTI se place à la fin de toute l'année scolaire. En plus de l'OTI, Dieng et al (2010) évoquent l'objectif d'intégration partielle (OIP) encore appelé objectif d'intégration intermédiaire (OII). Ces auteurs pensent qu'à la fin de chaque semaine de classe ou au terme de quelques séquences d'apprentissage ponctuel, des activités d'apprentissage d'un type particulier sont proposées aux élèves. Il s'agit d'activités d'intégration partielle, qui visent la réalisation de tâches complexes. Les activités d'intégration partielle ressemblent à des activités d'intégration en miniature, il s'agit d'activités où l'élève est acteur. Elles amènent à mobiliser un ensemble d'apprentissages enseignés pendant la période considérée, et qui sont orientées vers l'objectif d'intégration ou le palier de compétences développé au cours de ladite semaine. L'enseignant veille à ce que ce soit des activités qui aient un caractère significatif pour l'apprenant et qui soient articulées autour d'une situation-problème nouvelle. Le déroulement de ces activités d'apprentissage de fin de semaine s'articule autour de quatre principales : l'exploration de la situation, l'appropriation de la consigne, la production individuelle et l'exploitation immédiate des productions des élèves qui expliquent leurs démarches (Dieng et al 2010). Ainsi, il est à noter que, pendant l'intégration partielle l'enseignant pratique la remédiation. Une activité d'intégration consiste donc à donner tout simplement à l'élève l'occasion d'exercer la compétence visée : un problème complexe à résoudre, un travail de production personnelle, une activité de recherche, etc. une compétence est donnée à l'élève, à l'étudiant, l'occasion de l'exercer. Comme le dit LE BOTERF (1995, p.18) « *à la différence de la pile bien comme la*

compétence ne s'use que si on ne l'utilise pas ». L'activité intégratrice est donc une activité qui permet d'intégrer, mettre ensemble les ressources ou les nouveaux apprentissages acquis pendant une période pour résoudre les situations complexes. Selon Roegiers, (2003, p.189).

C'est une activité didactique qui a pour fonction essentielle d'amener l'apprenant à mobiliser plusieurs acquis qui ont fait l'objet d'apprentissage séparés. Il s'agit donc de moments d'apprentissage dont l'objectif est d'amener l'apprenant à intégrer différents acquis, et à leur donner du sens.

2.5.3. Place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants

Elle peut être sociale, culturelle, ou autre. Il faut relever que relativement au développement des compétences à l'école, l'élève ne saurait acquérir des savoir agir en situation si le processus d'enseignement-apprentissage des compétences ne facilite pas l'établissement des liens entre les apprentissages et les différents contextes. Bien qu'elle se rencontre dans toutes les pratiques pédagogiques et didactiques dont le souci est de créer un lien entre l'école et la vie, la contextualisation dans les pratiques de classe en termes de compétences se caractérise par son degré de présence dans les pratiques didactiques. Dans ce cas, pendant la préparation et le déroulement d'une situation didactique ou d'une leçon, il faut prévoir dès le début, pendant et la fin, des activités diverses où les élèves seront appelés à réagir par des réponses orales aux questions, (la relation d'histoire, la présentation des exemples, la résolution des situations problèmes) qui permettent d'établir les rapports entre les apprentissages et les situations globales(aux plans social, économique, culturel...) là où ils se situent ; veiller à ce que les occasions de contextualisation soient aussi consistantes que possible pendant la séquence didactique. (Bipoupout, Sondja, Nanga, Matip Matip, 2011).

Tableau 1: Tableau synoptique des questions de recherche et des catégories d'analyse

Thème	Questions de recherche	Objectifs de l'étude	Catégories d'analyse	Sous-catégories d'analyse
Place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun	Question principale : Quelle est la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun ?	Objectif général : Analyser les pratiques de formation en vue d'apprécier la place de l'APC dans la formation continue des enseignants.		
	QS1 : Quelle est la place des situations (Problèmes) dans la formation continue des enseignants ?	O1 : Examiner la place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives)	Place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants	Place de la complexité des tâches à réaliser dans la formation continue
				Place de la complexité des consignes de travail dans la formation continue
	QS2 : Quelle est la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants ?	O2 : Explorer la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives).	Place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants.	Place de l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs)
				Place de l'activité intégratrice en relation avec les méthodes pédagogiques dans la formation continue
	QS3 : Quelle est la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants ?	O3 : Etudier la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives).	Place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants.	Place du lien avec le contexte professionnel dans la formation continue.
				Place du lien avec le contexte social dans la formation continue.

Il était question dans ce chapitre de définir d'abord les concepts clés de la présente étude que sont l'Approche Par les compétences et la formation continue, faire une recension des écrits qui portait essentiellement sur quelques travaux sur l'APC, les écrits sur la place des situations (problèmes), des activités intégratrices et de la contextualisation dans le formation continue des enseignants. Ensuite, dégager les différentes théories explicatives du phénomène à savoir la théorie constructiviste, socio constructiviste et la théorie de l'approche intégratrice de la formation en droite ligne avec les définitions, opérationnaliser les catégories d'analyse et enfin faire ressortir le tableau synoptique de tous les éléments qui interviennent dans notre étude. A présent, il convient d'aborder le cadre méthodologique et opératoire d'où le chapitre trois.

CADRE METHODOLOGIE

Dans la première partie de ce travail, il s'agissait de poser les bases théoriques. Il était question de présenter le problème de notre étude et de fixer les objectifs. Dans la deuxième partie, il sera question de rendre compte de l'objectif pratique de la recherche. Cette partie quant à elle permet de présenter la méthodologie.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

La méthodologie est l'ensemble des règles et des voies qui permettent d'atteindre un objectif préalablement fixé. Pourtois, Desmet et Lahaye (2006) entendent par méthodologie, les façons de faire requises par l'approche scientifique. Selon Grawitz (1990, p443), « *il paraît essentiellement que le chercheur ne se contente pas d'indiquer les résultats obtenus mais de rendre compte de la démarche qui fut la sienne, de la démarche qu'il a utilisée pour obtenir les résultats qu'il a fournis* ». Elle implique, en effet, un plan d'action établi selon les exigences de toute démarche scientifique. Ainsi, notre démarche méthodologique a consisté à définir les types de recherche, à déterminer les critères de sélection des sujets et des sites de l'étude, à justifier et choisir les instruments de recueil des données et l'analyse des résultats.

3.1. Type de recherche

Selon Tsafack (2001, p.67), « *la recherche est une investigation, c'est l'action de chercher méthodiquement à nouveau ce qui est perdu ou inconnu* ». Elle est donc une activité d'investigation consistant à découvrir les points cachés de la connaissance en vue d'améliorer la condition humaine. Dans le domaine des sciences de l'éducation, on distingue une multitude de types de recherche parmi lesquels les recherches de type historique, expérimental, exploratoire, corrélatif, comparatif, empirique, entre autres. L'étude que nous menons s'inscrit dans le champ de la recherche empirique reposant sur des données qualitatives qui, à partir d'un guide d'entretien comme outil d'enquête, fait ressortir non pas la quantité mais plutôt les valeurs, les incohérences et les obstacles épistémologiques d'un système. En d'autres termes elle s'inscrit dans le registre d'étude dite exploratoire, car vise la description, l'évaluation voire la découverte d'explications.

3.2. Présentation du site de l'étude

L'Ecole Publique d'Application (EPA) de Melen a été créée en 1920 et son ouverture a été effective en 1967 avec pour devise « Discipline, Travail, Succès ». Au départ, l'école fonctionnait en un seul bloc et c'était une école publique mais suite au problème des effectifs pléthoriques, elle éclate en trois groupes en 1978 et on assiste à sa transformation en Ecole Publique d'Application le 27 février 2013. Situé dans la région du centre, département du MFOUDI et l'arrondissement de YAOUNDE III, le quartier NGOA EKELE est limité par les quartiers MELEN, OLEDZOA, OBILI et MVOLYE. L'EPA de Melen III est précisément situé entre L'UNIVERSITE de YAOUNDE I et L'ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE YAOUNDE I. Dans cette zone, plusieurs activités commerciales s'y pratiquent.

3.3. Population de l'étude

La notion de population d'étude dans le cadre d'une investigation n'est pas à confondre avec celle de la population dans le contexte par exemple d'un recensement démographique. En statistique descriptive, une population d'étude est définie comme étant un ensemble fini d'objet, des individus ou des unités statistiques sur lesquelles une étude porte et donc les éléments répondent à une ou plusieurs caractéristiques communes. Donc, elle est l'ensemble des individus auxquels s'applique l'étude. Selon Rongere que cite Kengne (2010, p.74), la population est « *le nombre total des unités ou individus qui peuvent entrer dans un champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon* »

L'élargissement de cette étude nous amène à définir la population comme étant l'ensemble des sujets concernés dans l'objet de la recherche. Ce sont des sujets que le chercheur cible pour mener une enquête. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi comme population d'étude les enseignants de l'école primaire au Cameroun et les inspecteurs pédagogiques. Nous supposons qu'ils sont inefficaces dans la mise en application effective de l'APC. Tsafack (2004) distingue deux types de populations en recherche à savoir la population cible et la population accessible.

3.3.1. La population cible

C'est ce que Tsafack (2004, p.7) appelle population « souche » ou « parente ». Il précise que « *la population cible englobe l'ensemble des individus répondant aux critères généraux de l'étude, ceux sur qui s'applique en principe la proposition de l'étude* ». Pour Fortin et Gagnon 2019, p261), la population cible désigne « *le groupe de tous les éléments (personnes, objets, spécimens) qui satisfont aux critères de sélection déterminés et pour lesquels on souhaite généraliser les résultats* ». C'est donc l'ensemble des individus sur lesquels les résultats des recherches peuvent être appliqués. Elle peut couvrir un pays, une région, un département, un arrondissement, etc. Dans le cadre de la présente étude, la population cible est constituée de l'ensemble des enseignants de l'école primaire et des inspecteurs de l'arrondissement de Yaoundé III.

3.3.2. La population accessible

La population accessible est un sous-ensemble de la population cible, disponible au chercheur. Encore appelée population statistique, elle est l'ensemble des individus que le chercheur a la possibilité de rencontrer et d'accéder réellement à ses investigations. Dans le cadre de la présente recherche, la population statistique de cette étude se compose des animateurs de niveau, des enseignants, du directeur de l'école primaire de Melen III et de l'inspecteur de cet arrondissement.

Tableau 2: Récapitulatif de la population accessible

Sujet	Statut	Ancienneté	Classe tenues
Participant1	Directeur	17ans	
Participant2	Animateur de niveau	3 ans	CP
Partipant3	Enseignant	11 ans	SIL
Participant4	Animateur de niveau	10 ans	CEI
Participant5	Enseignant	8 ans	CEII
Participant6	Animateur de niveau	14 ans	CMII
Participant7	Enseignant	5 ans	CMI
Participant8	Inspecteur	6 ans	

3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon

Daniel Gile (2007) a prouvé que si la population d'étude est l'ensemble des individus ou entités qui intéressent le chercheur, l'échantillon sera un sous-ensemble d'entité de cette même population, c'est-à-dire qu'il fait partir d'un sous-ensemble bien défini de la population. Alvaro Pires (1997) a souligné que lorsqu'on ne peut tout prendre, l'idée qu'on doit choisir ou sélectionner une partie de l'ensemble qui nous amène automatiquement à penser en termes d'échantillon, on associe cette notion essentiellement à l'idée de choix ou de sélection. Pour l'auteur, l'échantillon désigne une petite quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème. Nous retenons qu'un échantillon d'étude est un ensemble limité des sujets sur lesquels a porté l'étude dont les résultats peuvent être généralisés à la population cible. Selon Grawitz (1990, p.178), « *l'échantillon est un ensemble fini d'éléments considérés comme l'extrait d'une population d'étude selon une loi de probabilité déterminée* ».

Par ailleurs, une technique d'échantillonnage « *est une approche caractérisée par un ensemble d'opérations servant à sélectionner un échantillon à partir d'une population donnée sur laquelle s'appuieront les tests empiriques* » (Nkoum, 2005, p.103). Pour Gueguem (2001) cité par Tchiaga (2006, p.56), il pense que :

La construction d'un échantillon (on appelle cela échantillonnage) est une phase extrêmement importante dans le processus de l'information « vraie », « juste », celle que l'on aurait eu réellement en interrogeant tous les individus qui composent la population. Il faut donc que celui-ci soit le plus représentatif possible de la population dont il relève.

Dans le cadre de la présente étude, nous avons procédé par une technique d'échantillonnage dite théorique qui, selon Strauss cité par Assoumou (2008) se définit comme étant une stratégie consistant à sélectionner des individus qui s'avèrent être les « témoins » les plus aptes à rapporter ou à traduire, selon leurs expériences, des informations pertinentes pour la recherche proprement dite.

3.5. Critères de sélection des sujets

Les critères de sélection, aussi appelés critères d'admissibilité (Portin et Gagnon, 2016, p.262) « *incluent une liste des caractéristiques essentielles qui déterminent la population cible. Ils sont établis à partir du problème de recherche, du but ainsi que de la recension des écrits et du devis de recherche* ». Il s'agit de la liste des caractéristiques essentielles pour faire partie de la population cible. Pour sélectionner les sujets de notre enquête, nous avons procédé par l'application de deux principes : le principe d'inclusion d'une part qui représente les caractéristiques que doit posséder un sujet pour faire partie de la population (cible et accessible), de l'autre le principe d'exclusion qui servent à déterminer les sujets qui ne feront pas partie de la population cible en raison de leur caractéristique différente. Ainsi, pour figurer dans notre échantillon, il importait de remplir les conditions suivantes :

- Etre encore en service ;
- Etre enseignant chargé d'une classe de niveau I, II et III.
- Etre animateur de niveau
- Etre directeur principal ou adjoint
- Etre inspecteur d'arrondissement

3.6. Description de l'instrument de collecte des données

L'instrument de collecte de données est un outil de recherche qui sert à recueillir des informations auprès des éléments de l'échantillon. En science de l'éducation, il existe plusieurs types d'instruments de collecte. Leur nature dépend du type de recherche. Ainsi, pour notre étude, nous avons choisi l'entretien comme instrument de collecte des données.

3.6.1. L'entretien

Encore appelé interview, il est défini par Ndie (2006, p.55) comme un « *moyen de communication entre l'enquêteur et l'enquêté à travers lequel l'enquêté est motivé à parler, à donner les informations sur les questions relatives à un sujet donné. L'interview ne donne pas lieu à la discussion* ». Définissant cette technique d'enquête, Alain Beitone et al (2012, p.25) pensent que « *l'entretien est une technique qui consiste à organiser une conversation entre*

enquête et enquêteur. Dans cet esprit, celui-ci doit préparer un guide d'entretien, dans lequel figurent les thèmes qui doivent être impérativement abordés ». L'entretien étant une technique d'extraction de l'information auprès des sujets, elle répond au mieux à notre objectif qui est d'analyser les pratiques de formation en vue d'apprécier la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun.

Il existe plusieurs types d'entretiens : l'entretien en profondeur (ou non directif), l'entretien centré (ou semi directif), l'entretien directif (ou questionnaire ouvert). Dans un entretien non directif, le degré de liberté du répondant est très élevé, ce qui pourrait l'amener à sortir du sujet pour donner des avis personnels qui ne seront plus nécessairement en phase avec les pratiques réelles de la formation. Pour cette raison, nous avons écarté l'entretien en profondeur. A l'opposé de l'entretien en profondeur, on retrouve l'entretien directif qui est constitué d'un ensemble de questions ouvertes et fermées, ce qui oriente les répondants dans ses réponses et par conséquent restreint le cadre d'analyse. Par contre, l'entretien semi directif laisse au répondant, un degré de liberté assez élevé réduisant ainsi le risque non seulement d'introduire le biais dans les données (entretien non directif), mais aussi, d'éviter les conséquences d'un entretien directif. C'est la raison pour laquelle nous avons opté pour l'entretien semi directif comme type d'entretien.

En effet, l'entretien semi directif ou entretien centré est mené à l'aide d'un guide d'entretien. Cet entretien se caractérise par la souplesse dans la conduite de la conversation et par la présence d'un guide d'entretien, véritable support et fil conducteur de l'échange. Son utilisation est la garantie que la totalité des thèmes de l'entretien seront abordés de façon identique avec tous les répondants. Le rôle de l'enquêteur consiste alors à approfondir chaque élément important du discours de l'interlocuteur, en s'appuyant sur le guide qui fournit un cadre général du déroulement de l'entretien, une expression ordonnée des sujets à aborder une suggestion et les techniques de relance et/ou d'approfondissement à utiliser. Ce type d'entretien a pour atout principal le guide d'entretien qui introduit un cadre structuré, accroît la compréhension des informations et confère à la collecte un caractère systématique. L'échange reste ainsi proche d'une conversation non programmée.

A l'instar de la plupart des techniques de collectes des données en sciences sociales, l'entretien présente diverses formes et variantes, liées aux dynamiques qui président à son

déroulement. Quel que soit la forme retenue, les méthodes d'entretien se caractérisent par un contact direct entre le chercheur et ses interlocuteurs et par une faible directivité. L'entretien permet donc au chercheur d'accéder directement à l'information souhaitée. Parlant de l'information, Quivy et Campenhoudt (1995, p.195) précisent qu'il s'agit de la « *perception d'un évènement ou d'une situation, des interprétations ou d'expériences énoncées par l'enquêté* ».

Accours de cette recherche, les entretiens ont fourni l'occasion de contact direct entre le chercheur et les personnes ressources qui, de part leur expérience, compétence ou responsabilité, ont fourni les informations de diverse nature. Il s'agissait tout particulièrement des enseignants de l'Ecole Primaire d'Application de Melen III et l'inspecteur de cet arrondissement. La collecte des données s'est appuyée sur l'entretien centré. Ici, le chercheur s'est muni d'un guide d'entretien.

3.6.2. Le guide d'entretien

Pour la bonne compréhension de la présente étude, une justification du choix de l'instrument de collecte des données s'impose. Blanket et Gotman cités par Albaro (2003) ont relevé que l'enquête par l'entretien est l'instrument privilégié de l'exploitation des faits donc la parole est le vecteur principal. Les faits portent sur la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire. Le guide d'entretien est fait dans le but de recueillir les données ou les informations venant des participants. Précisons que le guide d'entretien a été utilisé pour les entretiens individuels. L'entretien semi-directif part d'une interrogation et en fonction de la réponse du consultant, on a d'autres renseignements importants. Toutefois, avant la phase de la communication, nous avons bien voulu précisé quelques paramètres de l'entretien à savoir : la confidentialité des informations recueillies, l'objectif de cet entretien, le choix du participant, le thème de l'entretien, l'enregistrement et la prise de notes des réponses données par les participants. Pour donc élaborer notre guide d'entretien, nous nous sommes servis de nos catégories d'analyse ainsi que les différents thèmes qui constitue notre recherche.

3.6.3. Construction du guide d'entretien

A partir des objectifs formulés sur la base du fondement théorique de notre étude, il a été établi un protocole d'entretien constitué de trois thèmes. Chaque thème comporte chacun deux sous-thèmes. Il est question à travers ces différents thèmes de s'intéresser à l'analyse de la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun. De ce fait, le premier thème a porté sur la place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants avec pour sous thèmes la place de la complexité des tâches à réaliser dans la formation continue et la place de la complexité des consignes dans la formation continue. Quant au deuxième thème, il s'agit de la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants ayant pour sous thèmes la place l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs)e et la place de l'activité intégratrice en rapport avec les méthodes pédagogiques. Le troisième thème concerne la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants ayant pour sous thèmes la place du lien avec le contexte professionnel dans la formation continue des enseignants et la place du lien avec le contexte social dans la formation continue des enseignants.

3.7. Procédure de collecte des données

Le cadre de l'entretien renvoie au lieu de déroulement de l'entretien, des modalités de collecte des données des interviewés. Les débuts de ces entretiens étaient toujours marqués par la présentation du formulaire de consentement (cf. annexe) à l'interviewé afin de pouvoir matérialiser leur adhésion audit entretien tout en précisant que les données seront strictement anonymes et confidentielles. Pour bien mener nos entretiens, il était indispensable pour nous que le cadre des entretiens soit doté des commodités infrastructurelles telles que la chaise du sujet, la chaise de l'enquêteur, une table, du papier et un stylo à bille pour relever les éléments non verbaux du discours de l'interviewé.

Durant cette phase, le chercheur à rencontrer les différents participants et a pris des rendez-vous avec eux afin qu'il donne ou pas leur accord pour chacune des actions prévues. Cette étape s'est déroulée en une semaine. Nous avons pris rendez-vous une semaine avant avec la cible de l'école publique de Melen III. Le jour de notre rencontre, nous avons mené l'entretien dans le bureau du directeur et inspecteur (entretien avec le directeur et inspecteur)

et les salles de classe (entretien les enseignants). Ces entretiens avaient une durée de 20 à 30 minutes par consultant.

Technique de collecte des données	Instrument de collecte des données	Sujets concernés	Objectif recherché
Entretien	Guide d'entretien	-Enseignants du niveau I, II et III -Animateur de niveau -Directeur adjoint -Directeur principal -Inspecteur d'arrondissement	Analyser les pratiques de formation en vue d'apprécier la place de l'APC dans la formation continue des enseignants.

3.8. Méthode d'analyse des données : Analyse du contenu

A la suite des instruments qui vont servir dans nos différentes enquêtes tel que : le guide d'entretien, le tableau synoptique, le travail qui nous attend est de faire ressortir tous les discours des enquêtés dans leur intégralité. Il s'agira donc d'exploiter, de scruter, d'analyser et de présenter les résultats obtenus. De ce fait, l'analyse de contenu semble la plus appropriée pour cette étude.

En effet, l'analyse de contenu consiste en un examen systématique et méthodique de documents textuels ou visuels. Dans une analyse de contenu, le chercheur tente de mémoriser les éventuels biais, cognitifs et culturels en s'assurant de l'objectivité de sa recherche. Bien plus, elle est un ensemble d'instruments méthodiques de plus en plus raffinés et en constante amélioration, s'appliquant à des « discours » extrêmement diversifiés et fondé sur la déduction, ainsi que l'inférence, il s'agit d'un effort d'interprétation partagé entre deux pôles d'une part la rigueur de l'objectivité et la fécondité de la subjectivité d'autre part (Durkheim,1895). En d'autres termes, l'analyse de contenu est la méthode de traitement des données recueillies lors d'une recherche de type qualitative et a pour objectif de comprendre les communications au-delà de leurs significations premières. Il importe de dire qu'il existe différentes les méthodes d'analyse de données qualitative Atkinson, (1996) ; Langley (1997) mais il n'en existe aucune qui ne soit meilleure que les autres. Il y a seulement des méthodes

qui sont plus appropriées que d'autres compte tenu de la tradition dans laquelle le chercheur travaille (Trudel et Gilbert, 1999).

Dans notre travail, nous allons recueillir les données que nous avons collecté lors des entretiens ; il s'agira de la transcription des données et par la suite le traitement de ces données. L'analyse de contenu a une place importante dans la recherche en sciences sociales car elle permet de traiter de manière méthodique les informations recueillies sur le terrain. Il en existe trois types à savoir : les analyses méthodiques, les analyses structurales et les analyses thématiques. En ce qui concerne notre étude, elle s'attardera aux analyses thématiques.

3.9. Retranscription des données des entretiens

Après avoir enregistré les discours des participants, nous avons procédé à la retranscription sous forme écrite. Ces textes appelés verbatim sont les données brutes de l'enquête. Cette transcription nous a permis d'organiser le matériel d'enquête non seulement sous un format directement accessible à l'analyse mais également avec les enregistrements audio. Nous avons jugé indispensable que les données soient recueillies à plat afin de faciliter la lecture et en avoir une trace mais aussi les enregistrements audio pour transcrire fidèlement les données des participants.

3.9.1. Présentation de la grille d'analyse des données des entretiens

La grille d'analyse des données est un outil d'analyse des données qualitatives recueillies sur le terrain qui permet de confirmer ou d'infirmer les catégories d'analyse. Elle est élaborée sur la base des catégories d'analyse et de nos modalités relatives à nos objectifs.

3.9.2. Codage des données

Le codage consiste à accoler une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, classer, repérer, condenser pour ensuite effectuer les calculs qualitatifs ou quantitatifs, selon que le code utilisé permet l'un et l'autre types de calculs (Van Der Maren, 2004). Tout matériel peut être codé c'est-à-dire représenté à l'aide d'un système conventionnel des symboles. Dans la plupart des cas, le codage comporte au moins deux, sinon trois éléments : les rubriques, les catégories et les valeurs qui leurs sont attribuées. Les rubriques

correspondent habituellement aux questions de la recherche. Ce sont les noms donnés aux cases du modèle de l'objet, cases vides ayant l'analyse mais que celle-ci permettra de remplir.

Les catégories correspondent quant à elles aux regroupements que l'analyste fait des réponses. Comme il s'agit de condenser une information aussi diversifiée dans sa formulation qu'il peut y avoir d'informations possibles, l'analyste doit regrouper l'ensemble des réponses possibles sous forme de différentes catégories de façon à coder les réponses possibles sous différentes catégories. Les différentes catégories aux réponses peuvent apporter une information équivalente par rapport au problème posé. Dans ce cas elles sont nominales et ne suffisent pas à elles même. Mais les différentes catégories de réponses peuvent avoir une plus ou moins grande pertinence, une signification relative, ou être ordonnées en fonction d'une référence, dans ce cas, une valeur d'ordre peut être attribuées.

Selon Berg (2003), le codage explore les tests d'interview ou d'observation ligne par ligne, étape par étape. Lorsque les éléments du texte seront négligeables, on leur attribuera le code « Aao ». S'ils ne sont pas du tout élevés, on leur attribuera le code « Aa± ». S'ils sont assez élevés, on leur attribuera le code « Aa+ ». Par contre, s'ils sont très élevés, on leur attribuera le code « Aa++ ».

Chaque indicateur est analysé au regard du discours issus des entretiens individuels des différents sujet par thème. Pour ce qui est de la variable indépendante, la modalité (0) signifie que le fait est négligeable ; la modalité (±) signifie que le fait n'est pas du tout élevé ; la modalité (+) signifie que le fait est assez élevé ; la modalité (++) signifie que le fait est très élevé.

En ce qui concerne la variable dépendante, la modalité (0) signifie que le fait est négligeable ; la modalité (±) signifie que le fait n'est pas du tout élevé ; la modalité (+) signifie que le fait est assez élevé ; la modalité (++) signifie que le fait est très élevé. Ainsi, pour traduire ces appréciations, nous avons coché la case correspondante.

Les éléments verbaux portaient un code par thème et par sous thème que nous leur avons attribué et qui les désignaient symboliquement. Ainsi, la case des observations a permis de marquer de façon codée et concise les modalités des catégories (1), (2) et (3) dans le discours des sujets de telle modalités appartenant à telle catégorie. Ainsi, pour les thèmes, le code (A) renvoie au thème 1, le code (B) renvoie au thème 2 ; le code (D) renvoie au thème 3.

Pour les sous thèmes, le code (a) renvoie au sous thème 1, le code (b) renvoie au sous thème 2 ; le code (c) renvoie au sous thème 3. Par exemple, si dans le résumé des analyses, (Aao) est marqué par la grille du thème 1, ceci voudrait dire que tous les sujets ont répondu défavorablement au thème 1 c'est-à-dire que les formateurs négligent l'énoncé des situations problèmes. Si par contre dans le résumé des observations (Aa±, Ab±) sont marquées par la grille du thème 1, ceci voudrait dire que les formateurs accordent moins d'importance aux situations problèmes. Si par ailleurs, les observations (Ba++), (Bb++) sont marquées dans la grille du thème 2, ceci revient à dire que les formateurs accordent suffisamment d'importance à l'activité intégratrice. Le tableau ci-dessous représente la grille des thèmes 1, 2, et 3.

Ce chapitre consacré à la méthodologie de recherche a permis non seulement d'identifier les participants, mais aussi et surtout de savoir comment collecter objectivement les données auprès des participants. La recherche a mis en exergue l'analyse de la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun. Ce chapitre laisse place au chapitre suivant qui est la présentation et l'analyse des résultats.

CADRE OPERATOIRE

Dans la deuxième partie, il était question de rendre compte de l'objectif pratique de la recherche d'où la présentation du cadre méthodologique. Dans cette dernière partie, il sera question de présenter et d'analyser les résultats, les interpréter et discuter, donner les implications professionnelles et proposer les suggestions en vue d'amélioration des pratiques professionnelles.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans ce chapitre, il importe d'ordonner, de classer et de regrouper les données afin de pouvoir les analyser. Après avoir collecté les données sur le terrain, nous pouvons maintenant les soumettre à l'analyse. C'est la fonction que remplit ce chapitre qui s'articule autour des points suivants : identification des enquêtés, présentation et analyse des données liées aux thèmes de la recherche.

4.1. Identification des sujets enquêtés

Le tableau 4 présente l'identification des enquêtés, établissement ou service, le poste occupé. Elle est donc représentée dans les tableaux ci-après.

Tableau 3: Distribution des sujets de l'étude selon le sexe

Catégories	Sexe		Total
	F	M	
Enseignants en charge d'une classe	3	0	3
Animateur de niveau	2	1	3
Directeur	1	0	1
Inspecteur d'arrondissement	0	1	1
Total	6	2	8

Au regard de la distribution, il ressort que l'échantillon comporte les enseignants en charge d'une classe, les animateurs de niveau, les directeurs et les inspecteurs d'arrondissement. Dans cette répartition, les enseignants en charge d'une classe et les animateurs de niveau sont majoritaires ainsi que les enquêtés de sexe féminin.

4.2. Présentation et analyse des résultats

La présentation des données est thématique, c'est-à-dire qu'elle suit l'ordre des thèmes de la recherche. La recherche a été réalisée à travers plusieurs entretiens auprès de 08 sujets. Mais les données que nous présenterons sont celles ayant un lien avec les questions de recherche. C'est pourquoi les contenus d'entretien que nous avons retenus sont d'un travail de synthèse. La phase de la collecte des données nous a permis de nous entretenir avec trois animateurs de niveau, trois enseignants, un directeur et un inspecteur pédagogique d'Arrondissement. Pour présenter les résultats, nous allons d'abord rappeler la question de recherche. La question de recherche qui a été posée dès le départ est : « quelle est la place de l'APC dans la formation continue des enseignant du primaire au Cameroun ? ». Trois questions spécifiques découlent de cette question principale de recherche à savoir :

- QRS1 : Quelle est la place des situations (problème) dans la formation des enseignants?
- QRS2 : Quelle est la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants ?
- QRS3 : Quelle est la place de la contextualisation dans la formation des enseignants ?

Ces questions de recherche nous permettent de présenter les résultats de façon synthétique après avoir présenté chaque cas dans son discours. Notons tout de même que les actions de formation portent sur les leçons modèles, les leçons collectives, les conseils d'enseignement, les évaluations pédagogiques, les séminaires, les colloques et d'autres activités pédagogiques etc. Les interviews nous ont permis d'examiner la place des situations (problèmes), d'explorer la place de l'activité intégratrice et d'étudier la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants.

4.2.1. Place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants du primaire

Les résultats de cette catégorie seront présentés par les sous catégories de celle-ci. Cette première catégorie a comme sous-catégories, la place de la complexité des tâches à réaliser dans la formation continue et la place de la complexité des consignes de travail dans la formation continue.

La première sous-catégorie qui est la place de la complexité des tâches à réaliser dans la formation continue a été étudiée à travers cinq questions posés aux enquêtés :

- Q1 : Quelle est la place de la complexité des tâches ?
- Q2 : Quelle est l'importance accordé aux tâches et à quelle fréquence ?
- Q3 : Quel genre de tâche vous confie-t-on lors de la formation ?
- Q4 : Quelles sont les conditions d'exécution de ces tâches ?
- Q5 : Est-ce que l'énoncé des tâches vous permet d'évaluer vous-même vos acquis ?

Pour ce qui est de la première question, le directeur a dit que *« l'importance n'est pas du tout accordée aux tâches ; les tâches ne sont pas définies ; les activités sont menées sous forme d'exposés »*. Participants 1, 2 et 3 ont également dit que *« les tâches sont menées sous forme d'exposés suivis de quelques explications. On nous demande le plus souvent de faire une fiche de préparation si c'est le cas, »*. Quant à l'enseignant, il dit qu'on leur explique uniquement ce sur quoi portait le thème. En ce qui concerne la question 2, les animateurs ainsi que le directeur disent que *« la tâche qui est souvent confiée porte dans la majeure partie des cas sur la préparation d'une leçon modèle par exemple. Participants 4, 5, 6 disent qu'on leur demande souvent de « reproduire ce qui a été exposé »*. S'agissant de la quatrième question qui porte sur les conditions d'exécution de la tâche, le directeur dit qu'on leur donne souvent les fiches, les canevas. Les participants 1,2 et 3 parlent *« des fiches, des canevas et les explications données par les formateurs »*. Les participant 4, 5, 6 déclarent : *« Lorsque nous assistons à la formation, nous recevons la même formation que les autres. Au cas contraire, les animateurs à leur retour nous expliquent simplement ce qui s'est passé pendant la formation »*. Concernant la question 4, tous les participants sont unanimes et disent : *« lorsque nous partons en formation, nous attendons forcément quelque chose ; nous y allons pour apprendre même si parfois, nous ne comprenons rien »*.

La façon dont nous formulons la tâche est fait de la même façon que ce que nous avons reçu nous-même. Il ne s'agit pas pour de nous comporter comme si nous étions dans une situation classe. Nous avons un objectif à atteindre qui est de présenter une nouvelle façon de procéder dans le processus enseignement/apprentissage. Le plus souvent, les formé sont au courant de l'objet de la formation quelques jours avant voir même semaines et pendant la formation, nous donnons juste quelques modalités pratiques » Inspecteur

La deuxième sous-catégorie qui est la place de la complexité des consignes de travail dans la formation continue a été étudiée à l'aide de trois questions posées aux enquêtés :

- Q1 : quelle est la place accordée aux consignes du travail ?
- Q2 : quelle est la typologie des consignes ?
- Q3 : est-ce que la formulation des consignes est complexe ?

Pour ce qui est de la première question, le participant 7 dit qu'on leur demande de « reproduire ce qui s'est passé lors de l'exposé ; exemple : si c'est la préparation d'une leçon, on leur demande de leur faire part après, des explications données ». Les participants 1, 2 et 3 disent que « si le thème porte sur l'évaluation par exemple, la consigne est de reproduire dans les différents groupes ce qui a été dit lors de l'exposé ». Les participants 5, 6 déclarent « qu'ils utilisent rarement les expressions telles que : en vous appuyant sur, étant donné que... Sinon le principe est le même pour eux à savoir, compte rendu sur le séminaire ou la journée pédagogique ». Concernant la deuxième question portant sur la typologie des consignes, le participant 7 dit que ce sont les consignes définissant le projet à réaliser. Les animateurs et les enseignants déclarent qu'il n'y a pas de type de consigne proprement dit. Pour ce qui est de la troisième question interrogeant le fait de savoir si la formulation des consignes est complexe, tous les participants disent que « la formulation des consignes n'est pas du tout complexe ».

4.2.2. Place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants

Cette deuxième catégorie a deux sous-catégories, l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs) et l'activité intégratrice dans les méthodes pédagogiques.

La première sous-catégorie de cette rubrique qui porte sur l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs), a été matérialisée à travers 2 items posés aux enquêtés à savoir :

- Q1 : Les objectifs de la formation sont-ils définis de manière opérationnelle ? si non comment ?
- Q2 : quels sont les verbes utilisés dans l'énoncé des objectifs ? Correspondent-ils à des actions complexes ?

Pour ce qui est de la question 1, les participants 1, 2 et 3 déclarent « que les objectifs ne sont pas vraiment définis de manière opérationnelle ; leur objectif étant juste de présenter le thème et comment implémenter son contenu dans les situations classe ». S'agissant de la

deuxième question, le participant 2 déclare que « *les verbes utilisés ne correspondent pas à des actions complexes. On leur envoie juste dans des ateliers et le but est de savoir s'ils ont intégré ou compris ce qui a été dit lors de l'exposé* ». Les participants 2 et 3 disent que les verbes ne sont pas utilisés de manière à formuler l'énoncé des objectifs exactement dans les situations classe. Les participants 1,2 et 3 disent qu'ils participent aux journées pédagogiques et reçoivent la même information que les animateurs et au cas contraire, ils leur font un bref compte rendu de la formation. Quant au participant 8, les objectifs n'évoquent pas une action complexe, leur principal objectif est de faire part aux formés des différents changements, innovations dans le processus enseignement/apprentissage et la manière de les implémenter dans les situations classes.

La deuxième sous-catégorie a également deux questions et porte sur l'activité intégratrice dans les méthodes pédagogiques. Les deux questions sont les suivantes :

- Q1 : Quelles sont les méthodes utilisées lors de la formation ?
- Q2 : Est-ce que les méthodes utilisées vous permettent de transférer les acquis ?

Pour ce qui est de la première question, les participants 1, 2, 3, 4, 5, 6 parlent du travail en groupe pour la résolution d'une tâche bien déterminée. Ils soulignent : « *après l'exposé, on nous envoie dans les différents ateliers et selon la consigne qui est naturellement la reproduction de ce qui a été dit lors de l'exposé, nous en discutons, arrêtons quelque chose et à la fin un membre de chaque groupe présente le travail fait suivi des amendements* ». Le directeur parle de la résolution des problèmes et déclare que cela ne facilite pas la tâche car chacun veut procéder selon sa compréhension. Concernant la deuxième question, les participants 1, 2, 3 disent que les méthodes utilisées ne leur permettent pas vraiment de transférer les acquis. Ils déclarent : « *chacun veut travailler ou résoudre le problème selon sa compréhension et parfois on se demande si le formateur nous a bien expliqué. Il nous arrive parfois de ne rien comprendre et les formateurs nous demandent de nous renseigner chez ceux qui ont bien compris* ».

4.2.3. Place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants du primaire

Cette troisième catégorie est également subdivisée en deux sous-catégories : la place du lien avec le contexte professionnel dans la formation continue et la place du lien avec le contexte social dans la formation continue.

La première sous-catégorie de cette partie à un seul item à savoir : y a-t-il un lien entre la formation et les pratiques en classe ? L'inspecteur, le directeur, les enseignants et les animateurs sont unanimes et déclarent : « tout ce qu'on nous communique à un lien avec les pratiques de classe (méthodes, contenus, matériel didactique, techniques, procédé), même les objectifs.

La deuxième sous-catégorie quant à elle a deux items :

- Q1 : y a-t-il un lien entre les acquis et les situations de la vie courante ?
- Q2 : y a-t-il un lien entre les acquis et les parents ?

Pour ce qui est de la première question, les participants 1, 2, 3 déclarent : « *même si la tâche n'est pas formulée de façon complexe, il y a quand même un lien avec la vie de tous les jours* ». Concernant la deuxième question, tous les participants déclarent à l'unanimité que « *les parents ne sont pas trop impliqués* ».

4.3. Analyse des résultats

L'analyse des résultats sera faite en fonction des grandes thématiques obéissant à la même logique que la présentation de ceux-ci. Il s'agit de la place des situations, de l'activité intégratrice et de la contextualisation dans la formation continue des enseignants.

4.3.1. Place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants du primaire

Ici, les résultats ont relevé que lors de la formation, les tâches sont beaucoup plus faites sous forme d'exposé où le formateur généralement a un thème sur lequel il forme lors des séminaires, journées pédagogiques, les inspections formatives. Après les exposés, les explications sur ce sur quoi portait l'exposé sont faites. « *Lors d'une journée pédagogique, on peut nous former sur l'élaboration d'une fiche de préparation d'une leçon et cela se fait sous*

forme d'exposé suivi des explications ». Participant 1. « *La formulation des tâches se fait de manière orale, il pose le problème oralement parce qu'il joue sur le temps parce qu'il a plusieurs écoles à parcourir et veut atteindre un objectif précis* ». Participant 7.

La façon dont nous formulons la tâche est fait de la même façon que ce que nous avons reçu nous-même. Il ne s'agit pas pour de nous comporter comme si nous étions dans une situation classe. Nous avons un objectif à atteindre qui est de présenter une nouvelle façon de procéder dans le processus enseignement/apprentissage. Le plus souvent, les formé sont au courant de l'objet de la formation quelques jours avant voir même semaines et pendant la formation, nous donnons juste quelques modalités pratiques » participant 8

« *On n'y accorde pas d'importance vraiment. Tout ce qui intéresse ceux qui nous forme c'est l'exposé sur ce sur quoi porte le thème du jour* ». Participant 8

Ces propos montrent que la place accordée aux tâches est négligeable et la formulation n'est pas en termes de développement des compétences. Le but ici est de communiquer tout simplement ce qu'il faut faire concernant un thème bien déterminé en vue d'améliorer les pratiques classes. Bien plus, les pratiques de formation révèlent que le modèle de la formation mise en œuvre ne semble pas permettre l'appropriation des aptitudes professionnelles au regard de la durée de la formation. Dans tous les cas, la durée de la formation réservée aux enseignants ne semble pas s'accommoder, non seulement au profil des bénéficiaires de la formation (enseignants, animateurs pédagogiques), mais aussi à la complexité des thèmes. A la lumière de ces résultats, l'on comprend que seule la formation continue ne saurait conférer les qualifications requises. Car comme le souligne participant 2 :

Le professionnalisme d'une personne est la compétence manifestée dans l'exercice d'une profession. En plus Aucune tâche n'est formulée. Tout ce qui intéresse les formateurs c'est de nous faire part ce de ce pourquoi nous sommes là et ce qu'il faut faire. En plus ils courent après le temps et leurs soucis c'est de finir le plus rapidement possible.

Il semble exiger une formation de haut niveau et d'une durée relativement longue.

Pour ce qui est de la place de la complexité des consignes de travail, les consignes sont toujours données de manière claire et précise mais la complexité n'y est pas. La consigne consiste ici à reproduire ce qui a été présenté lors de l'exposé dans les différents groupes ou ateliers constitués et une fois le travail terminé, s'impose la phase de présentation du travail de

chaque atelier dans le but de montrer si effectivement les compétences attendues ont été acquises ou bien si les objectifs de la formation ont été atteints. Par la suite, les amendements seront faits par le formateur ainsi que les autres participants.

Après l'exposé sur un thème précis, s'il s'agit de la formation sur l'élaboration d'une fiche de préparation d'une leçon, le formateur va par exemple donner les consignes du genre : remplir correctement l'entête, proposer un matériel didactique, formuler l'OPO, bref élaborer cette fiche dans son ensemble, présenter votre fiche aux autres participants. Le travail se fait en sous-groupe. Participants 1,2

Généralement lorsque nous allons en formation, nous sommes déjà au courant du thème de la journée et lorsque nous y arrivons, ce thème est présenté sous forme d'exposé et après explication, les formateurs nous répartissent dans nos différents ateliers et une fois le travail terminé, nous revenons le restitué. Nous tenons à noter ici que chaque groupe peut avoir son travail. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'une leçon modèle sur les mathématiques, il y en a qui travaillent sur la mesure et d'autre sur la géométrie. Participant 7

Le constat fait à ce niveau est que la complexité des verbes utilisés dans l'énoncé des consignes est négligeable car il s'agit là d'un travail de reproduction. Aussi, bien qu'il ait les consignes-buts qui définissent un projet à réaliser, les consignes-procédures qui indiquent les stratégies possibles pour parvenir aux résultats sont négligeables ainsi que les consignes-structures ou de guidage qui sont les auxiliaires qui attirent l'attention sur les points précis, mettent en garde contre les erreurs possibles et balisent une tâche (observer, veiller à ne pas confondre, penser à, avant de,...) y compris les consignes-critères qui permettent aux apprenants de se représenter la tâche à réaliser et se rassurer si la tâche accomplie est conforme aux attentes de l'enseignant.

4.3.2. Place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants

A la question de savoir quelle est la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants, les réponses à cette question seront faites à travers l'analyse des sous-thèmes rattachés à ce thème. Il s'agit de : la place de l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs) d'apprentissage et la place de l'activité intégratrice en relation avec les méthodes pédagogiques dans la formation continue.

Pour ce qui est de la place de l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs) d'apprentissage, il est à relever que pendant la formation, l'énoncé des objectifs n'est pas opérationnel. En effet, les objectifs sont définis en terme comportemental et non en

termes de développement des compétences qui évoque une activité complexe, intégratrice que le sujet doit pouvoir accomplir à l'issue de la formation. Ici, les formateurs mettent en avant l'accent sur les contenus et non les tâches complexes (compétences) que le sujet doit pouvoir accomplir à l'issue de la formation. Il n'y a pas les formulations du genre : A l'issue de la formation, le formé doit être capable de modifier sa manière de faire une leçon modèle ; étant donné que c'est l'unique journée où l'on vous forme sur ce thème, vous devriez être capable à la fin de cette journée de modifier la manière de faire une leçon modèle.

L'objectif de la formation pour cette journée est de vous faire part des changements du curriculum par exemple et comment les transposer dans les situations classe ». Inspecteur. « Il formule souvent les objectifs sous forme d'information. Nous sommes là pour vous former sur tel ou tel thème compte tenu des différentes modifications sur ces thèmes et voici la nouvelle façon de s'y prendre dans une situation classes ». Participant 3

Le plus souvent lorsque nous participons aux séminaires, nous sommes déjà au courant de ce qui se passera lors de la formation puis qu'on nous communique les thèmes en avance et lorsque nous y arrivons, les formateurs nous rappelle ce pour quoi nous sommes là, l'objectif à savoir les innovations, les changements dans les programmes éducatives par exemple et comment les transposer dans les salles de classe, comment les communiquer aux autres. Participant 8

Quant à la place de l'activité intégratrice en relation avec les méthodes pédagogiques dans la formation continue, il en ressort que les formés sont actifs, participent eux-mêmes à la construction de leur propre savoir. La méthode la plus utilisée est la méthode qui relève de l'apprentissage collaboratif et plus précisément le travail en groupe de tâche. Après avoir exposé sur les différentes activités qui vont meubler la journée, le formateur donne le travail à faire en rapport avec ce sur quoi a porté l'exposé dans les différents groupes constitués. Ici, il est question d'en discuter ensemble sur les différents thèmes qui ont été abordés, résoudre la tâche tout en prenant en considération la consigne donnée qui est le plus souvent la restitution de ce qui a été fait précédemment et parfois selon notre propre compréhension. Par la suite, selon ce qui a été arrêté dans les différents groupes, un formé de chaque groupe présente le travail et enfin les amendements sont faits suivis de la correction finale. Il est à noter ici que les formés guident de temps en temps, posent même des questions pour se rassurer si les formés ont effectivement compris de quoi il était question.

Après l'exposé sur le thème en question, nous allons dans les ateliers ou les groupes et le formateur nous donne le travail à faire. Nous travaillons ensemble et de temps en temps, le formateur passe nous demander s'il y a des

incompréhensions, nous guide et réexplique à nouveau si nécessaire. Participant 4.

Il y a des séminaires ou c'est tous les enseignants qui y participe. Alors, s'il arrive que quelques-uns d'entre nous aient encore des interrogations sur le thème, nous allons nous perfectionner à l'école. En effet, celui ou celle qui n'a pas compris ira dans la salle de classe de celui qui a bien compris et lorsque ce dernier sera en train de mettre cela en pratique, il pourra d'avantage s'imprégner de ces notions. Participant 5.

Après l'exposé, on nous envoie dans les différents ateliers et selon la consigne qui est naturellement la reproduction de ce qui a été dit lors de l'exposé, nous en discutons, arrêtons quelque chose et à la fin un membre de chaque groupe présente le travail fait suivi des amendements. Participant 1

Ce qui importe pour les formateurs c'est de faire passer les nouveaux contenus, les nouvelles méthodes, techniques et procédés d'enseignement ayant pour but d'améliorer les pratiques classe afin de former le type d'homme voulu par la société. Néanmoins, la méthode est toujours collective. Nous travaillons toujours en groupe et nous nous entre aidons parce qu'il arrive souvent que d'autres ne comprennent pas. Participant 8

« La méthode est collective. Nous travaillons toujours ensemble et les formateurs nous guide de temps en temps, nous demande si nous avons bien compris et dans le besoin réexplique si possible » Participant 7.

Il en ressort pour ce qui est de cette catégorie d'analyse que la mise ensemble des ressources ou les nouveaux apprentissages que les formés acquiert pendant la formation pour la résolution d'une situation complexe est négligeable. En effet, les objectifs sont définis en terme comportemental et les formateurs mettent en avant les contenus et non les compétences que le sujet doit accomplir à l'issus de la formation. Quant aux méthodes, elles relèvent de l'apprentissage collaboratif et non du réinvestissement des acquis.

4.3.3. Place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants

Cette troisième catégorie d'analyse conduit à parler de la place du lien avec le contexte professionnel dans la formation continue et la place du lien avec le contexte social dans la formation continue. L'analyse de ses deux sous catégories permettra de répondre à la question relative à cette catégorie d'analyse qui est la suivante : quelle est la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants ?

Parlant de la place du lien avec le contexte professionnel, les données recueillies auprès des enquêtés attestent qu'il y a un lien avec le contenu, les méthodes, les objectifs, les procédés bref tout ce qui a trait aux pratiques classe. Tous les thèmes ont un lien avec toute pratique pédagogique, sont en relation avec ce que les enseignants font quotidiennement.

Tout ce qui se passe à la formation a un lien avec les pratiques classes. On ne peut pas faire une formation déterminée et aller hors contexte surtout quelle est continue. En plus, nous y allons parce que nous avons des difficultés concernant certains points de nos pratiques éducatives. Participant 1, 2, 3, 4, 5, 6.

Pour ce qui est du lien avec la vie de tous les jours, il en ressort que même si la tâche n'est pas formulée de façon complexe, il y a quand même un lien avec la vie de tous les jours. Ce qui montre que les enseignants font des efforts pour mettre les élèves dans les situations concrètes d'apprentissage, de l'environnement social du travail des enseignants ainsi que l'entretien des relations avec les autorités et les parents. « *Tout ce qui se passe pendant la formation a un lien direct avec la société étant donné que toutes pratiques éducatives doivent être applicable directement dans la société* » Participant 8. Il est donc à noter que la place de la contextualisation est assez élevée lors des séminaires, des journées pédagogiques et des inspections formatives.

Il était question dans ce chapitre de faire une présentation des données recueillies sur le terrain et de les analyser. Dans cette logique, nous avons d'abord abordé l'identification des enquêtés ensuite, la présentation et analyse des données liées aux thèmes de la recherche. Représenté dans le tableau ci-dessus.

Tableau 4: Résultats des catégories d'analyse

Observations				
Codes	0	±	+	++
Aa	✓			
Ab	✓			
Ba	✓			
Bb	✓			
Ca			✓	
Cb			✓	

Ce chapitre achevé, laisse place au dernier chapitre de ce travail qui est l'interprétation et implications professionnelles.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES

Selon Fortin (2006, p.388), dans l'interprétation des résultats, « *le chercheur dégage la signification des résultats, tire des conclusions, évalue les implications et formule des recommandations concernant la pratique et les recherches à venir* ». Interpréter les résultats revient de ce fait à les élucider par lire des théories. Les résultats de notre recherche seront éclairés par les théories constructiviste, socioconstructiviste et l'approche intégratrice de la formation. L'interprétation sera faite par des questions de recherche. Dans cette logique, nous ferons d'abord un rappel des différentes questions de notre étude, les résultats de l'analyse ensuite, nous établirons de façon détaillée le lien entre chaque question ; les résultats et les modèles théoriques ci-dessus énumérés et enfin nous donnerons les implications professionnelles de cette recherche avant de terminer avec quelques suggestions aux responsables de la formation, au gouvernement, aux parents et aux enseignants.

5.1. Interprétation et discussion des résultats des résultats

La présente étude avait pour objet, la formation continue des enseignants pour une mise en œuvre effective de l'Approche Par les Compétences dans les situations classe. Sa question de recherche principale est la suivante : quelle est la place de l'APC dans le formation continue des enseignants du primaire ? les objectifs poursuivis par cette étude sont les suivants.

- Examiner la place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives) ;
- Explorer la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives) ;
- Etudier la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives).

5.1.1. Rappel des données théoriques

Les travaux du psychologue Jean Piaget sur le développement de l'enfant ont donné naissance au mouvement constructiviste en psychologie et en éducation. L'idée centrale de sa conception d'apprentissage est que la connaissance du sujet se construit au fil de ses différentes interactions avec son environnement, ce qui explique le savoir n'est pas inné ou transmis par l'environnement ; il résulte d'une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître l'adaptation intellectuelle étant, selon Piaget (1968), un état entre l'assimilation et l'accommodation. Face à ce nouveau problème, un sujet tentera de le résoudre en utilisant les outils intellectuels qu'il possède : c'est l'assimilation. S'il n'arrive pas à résoudre par cette stratégie, il modifiera son activité intellectuelle ; c'est l'accommodation. En résumé, cela veut dire qu'il y a déséquilibre dû à la rencontre d'un problème, le sujet va tenter de réduire ce déséquilibre en constituant des structures mieux adaptées, et ainsi créera les conditions de son propre progrès cognitif. Pour Piaget, l'apprentissage est donc le résultat d'un processus dynamique de recherche d'équilibre entre le sujet et son environnement.

Quant au socioconstructivisme, le thème majeur est l'interaction sociale qui joue un rôle fondamental dans le processus du développement cognitif. (Vygotsky, 1985). Contrairement à l'idée de Piaget qui suppose que l'enfant doit nécessairement précéder son apprentissage, Vygotsky a fait valoir que l'apprentissage social précède le développement. La théorie du développement social de Vygotsky (1985) repose sur deux principes. Le MKO et le ZPD. Le MKO se réfère à toute personne qui a une capacité de compréhension plus vive que l'apprenant, à l'égard d'une tâche particulière, un processus, ou un concept. Le MKO est normalement considéré comme étant un enseignant, entraîneur ou personne âgée, mais le MKO pourrait également être pairs, une personne plus jeune. La ZPD est l'endroit où l'élève peut accomplir une tâche en vertu d'une orientation d'un adulte ou de la collaboration avec les pairs qui ne pourrait pas atteindre seul. Vygotsky a fait valoir que l'apprentissage a lieu dans cette zone.

L'approche intégratrice de la formation quant à elle passe par le fait de concevoir la formation en tenant compte d'un certain nombre de critères dans un contexte de développement des compétences. Développement des compétences qui repose sur la pédagogie de l'intégration qui met l'accent sur les activités que l'enseignant met en place

pendant le processus de formation pour développer les compétences chez l'apprenant c'est-à-dire le pouvoir d'agir sur les situations de la vie socio professionnelle (processus) d'une part et d'autre, elle met l'accent sur les résultats de ce processus c'est-à-dire qu'elle évalue la maîtrise de la compétence par l'élève et ainsi que sa disposition à utiliser spontanément la compétence acquise en contexte extrascolaire ou de formation (Bipoupout et Nkeck, 2015).

5.1.2. Rappel des données empiriques

Cette étude portant sur la place de l'APC dans la formation continue des enseignants avait pour objectif d'analyser les pratiques de formation en vue d'apprécier la place de l'APC dans la formation continue des enseignants. En se basant sur la question de recherche à savoir quelle est la place de l'APC dans la formation continue des enseignants, elle nous a conduits à l'opérationnalisation des questions suivantes.

- Quelle est la place des situations (problème) dans la formation des enseignants ?
- Quelle est la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants ?
- Quelle est la place de la contextualisation dans la formation des enseignants ?

Il est ressort que la place des situations (problème) est négligeables dans la formation des enseignants, celle de l'activité intégratrice est négligeable et celle de la contextualisation assez élevée. Qu'en est-il de ces résultats ? Ils seront interprétés et discutés à la lumière des théories et d'autres articles relatifs au thème de cette étude.

5.1.2.1. Place de l'APC dans les situations-problèmes en formation continue des enseignants

Pour répondre à la question de savoir quelle est la place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants, cette question a été fragmenté en deux sous-catégories à savoir, la place de la complexité des tâches à réaliser dans la formation continue et la place de la complexité des consignes de travail dans la formation continue. Les résultats ont relevé que lors de la formation, les formateurs n'accordent pas d'importance à l'énoncé des tâches. Ces tâches sont faites sous forme d'exposés où le formateur généralement a un thème sur lequel il forme lors des séminaires, journées pédagogiques, les inspections formatives. De ce fait, la place accordée à la complexité des tâches est négligeable et la formulation n'est pas en termes

de développement des compétences. Il ressort que le but ici est de passer une information, communiquer tout simplement ce qu'il faut faire concernant un thème bien déterminé afin d'améliorer les pratiques classe. Aussi, les pratiques de formation révèlent que le modèle mise en œuvre ne semble pas permettre l'appropriation des aptitudes professionnelles au regard de la durée de la formation.

Quant aux consignes, elles sont données mais on n'y trouve pas la complexité. Ici, il est question de reproduire ensemble dans les différents ateliers tout simplement ce qui a été dit lors de l'exposé et le but est de savoir si les participants ont bien compris.

Après l'exposé sur un thème précis, s'il s'agit de la formation sur l'élaboration d'une fiche de préparation d'une leçon, le formateur va par exemple donner les consignes du genre : remplir correctement l'entête, proposer un matériel didactique, formuler l'OPO, bref élaborer cette fiche dans son ensemble, présenter votre fiche aux autres participants. Le travail se fait en sous-groupe Participants 1,2.

Au vue de ces résultats et à en croire les dires des participants 1 et 2, on constate que la reproduction des consignes prime sur la complexité des consignes.

Le modèle socioconstructiviste privilégie les approches qui tiennent compte des interactions, des échanges, des collaborations dans les activités d'apprentissage. Cette vision implique la prise en compte dans l'apprentissage non seulement de ce que l'apprenant pense mais aussi de ce que les autres pensent, du milieu social et du contexte culturel. La démarche socioconstructiviste tient compte de quelques éléments fondamentaux à savoir, la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant ; la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement. Vygotsky (1985) conçoit qu'apprendre, c'est construire soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interactions sociales. Néanmoins, le fait de ne pas privilégier les situation-problème dans la formation continue des enseignants contribue à leur abrutissement en ce qui concerne la mise en pratique de la pédagogie de l'intégration dans les différentes écoles du territoire national. Le rôle des formations continues est d'outiller les enseignants aux nouvelles pratiques mises sur pied ou de revoir leurs pratiques quotidiennes si celles-ci obéissent toujours aux normes prescrites par les politiques éducatives.

L'approche par les compétences est axée sur les situations-problème et ceux-ci doivent nécessairement être présents au début, pendant et après la formation. Pourrait-on concevoir de former les enseignants de façon magistrale et théorique, alors que le contenu de la formation est de développer concrètement les compétences chez les apprenants, ce serait délivrer un message ambigu. Au contraire, agir avec eux en formation de la même manière qu'on attend qu'ils agissent avec leurs élèves leur montre déjà clairement dans quel esprit procédé. C'est le principe d'isomorphisme de la formation (Bipoupout et Nkeck, 2015). Il est à noter ici que dans les pratiques professionnelles, c'est le « fait comme je te dis de faire » et non « fais comme je fais » qui est primordiale, « le faire pour faire en vue de faire taire l'anxiété ». Ne pas tenir compte de l'énoncé des situations-problèmes dans les pratiques professionnelles revient juste pour les enseignants de remplir les formalités ; en d'autres termes, faire le « qu'en dira-t-on » en ce qui concerne l'application de l'APC. De plus, au regard des résultats, le facteur temps a également un effet sur la formation continue des enseignants. Il est inadmissible qu'un séminaire sur la pratique de l'APC prenne seulement un ou deux jours. Ce temps est insuffisant pour permettre aux enseignants de s'approprier les bonnes pratiques concernant ladite approche. Obéissant au modèle socioconstructiviste, l'approche par les compétences suppose une mise en situation, c'est-à-dire que les enseignants doivent recevoir les modalités théoriques et disposer d'un espace-temps pour une mise en pratique afin de permettre l'ancrage de la méthodologie reçue. La situation-problème à travers la complexité de la tâche et de la consigne permettent aux enseignants d'être plus pratiques et d'éviter de fonder leurs apprentissages sur les données abstraites.

Les résultats de cette catégorie révèlent que la place des situations complexes est négligeable pendant la formation continue parce que le principe de l'isomorphisme n'est pas privilégié et les situations complexes ne sont pas présentes au début, pendant et après la formation.

Cependant, la conception transmissive de l'apprentissage, bien que très ancienne, recommande que l'élève soit attentif, écoute, suive, imite, répète et applique. Le savoir dispensé en milieu scolaire est présenté comme un objet extérieur à la cognition. Le modèle transmissif est fondé sur deux présupposés. D'abord, la neutralité conceptuelle de l'élève c'est-à-dire qu'avant l'enseignement, l'élève n'a pas de conception personnelle sur le sujet à aborder. Il est assimilé à un vase vide. Il y a aussi la non formation du savoir transmis. De ce

fait, si l'enseignant expose clairement son sujet et si les apprenants écoutent attentivement (éventuellement en posant une ou deux questions), ils vont assimiler le message tel qu'il a été transmis. Précisons que le rôle de l'enseignant est d'expliquer clairement. Le rôle de l'apprenant est d'écouter attentivement. Les erreurs des apprenants sont des accidents dus à une écoute insuffisante ou une mauvaise explication. On y remédie par une nouvelle explication et il écoute attentivement.

5.1.2.2. Place de l'APC dans l'activité intégratrice en formation continue des enseignants

Ici, la question de recherche est la suivante : Quelle est la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants. (Journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives). Cette question opérationnalisée en deux sous-catégories à savoir, la place de l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs) d'apprentissage et la place de l'activité intégratrice en relation avec les méthodes pédagogiques dans la formation continue permettra d'interpréter et discuter les données relatives à cette catégorie Place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants).

Les résultats ont relevé que pendant la formation, l'énoncé des objectifs n'est pas opérationnel et les objectifs sont définis en terme comportemental, ils mettent en avant les contenus et non les compétences que le sujet doit pouvoir accomplir à l'issus de la formation. Les formés sont actifs certes, mais ne participent pas totalement eux-mêmes à la construction de leur propre savoir car sont guidés de temps en temps par les formateurs. La méthode la plus utilisée est la méthode qui relève de l'apprentissage collaboratif et plus précisément le travail en groupe à tâche et non celle qui relève du réinvestissement des acquis comme par exemple la méthode de résolution des problèmes, des situations d'intégration. Après avoir exposé sur les différentes activités qui meubleront la journée, le formateur donne le travail à faire en rapport avec ce sur quoi a porté l'exposé dans les différents groupes constitués. Ici, il est question d'en discuter ensemble sur les différents thèmes qui ont été abordés, résoudre la tâche tout en prenant en considération la consigne donnée à savoir la reproduction de ce sur quoi portait le thème du jour. Par la suite, selon ce qui a été arrêté dans les différents groupes, un formé de chaque groupe présente le travail et enfin les amendements sont faits suivis de la correction finale.

Les résultats ci-dessus ne montrent pas à suffisance la pratique de l'intégration dans la formation continue des enseignants. La théorie socioconstructiviste des apprentissages reposant sur les interactions sociales occupe une place de choix dans cette approche de construction des savoirs. Elle prône le travail collaboratif et contribue ainsi à la réduction du conflit sociocognitif pouvant être généré par le choc des idées entre les formés. Les enseignants ayant tous atteint la maturité cognitive et par conséquent disposant chacun d'une assise théorique solide, sont difficiles à convaincre. Dans cette logique, le travail collaboratif leur permet de mettre en lumière les difficultés de compréhension qu'ils peuvent avoir sur la compréhension de certaines situations, notions ou concepts. Bipoupout et Nkeck (2015, p.11) définissent quelques aspects d'une conception intégratrice de la formation :

La formation est articulée de façon étroite aux besoins du terrain et des personnes ; elle est articulée autour des compétences à développer ; les apprentissages démarrent par les situations problèmes ; les activités d'intégrations si possible individuelles, débouchant sur une production complexe, témoin de la compétence à développer ; l'évaluation de la formation à différents moments (avant, pendant, en fin de), mais aussi l'évaluation du transfert des acquis, par observation des changements des pratiques de terrain.

L'intégration permet aux enseignants de savoir comment mettre les enfants dans des situations concrètes favorisant le transfert des apprentissages. Dans l'approche par les compétences, la notion de compétence est centrale car il y a un certain nombre de choses qu'un apprenant doit pouvoir faire à savoir la mobilisation d'un certain nombre de ressources pour la résolution des situations complexes. L'intégration permet donc à celui-ci de mettre en pratique ce qu'il a pu retenir de l'élargissement théorique des enseignants.

L'approche constructivisme met l'accent sur l'interaction entre le sujet et son environnement. Ici, l'enfant agit sur l'environnement et réagit aux stimulations de l'environnement et c'est cette réaction qui facilite son développement.

Le développement cognitif du sujet étant un processus par bonds successifs qui réalise l'équilibre entre l'assimilation (intégration des stimuli nouveaux aux schèmes existants) et l'accommodation (émergence de nouveaux schèmes face à la difficulté d'utiliser à bon escient ou économiquement les schèmes existants. (Roegiers, De Ketele (col),2000 p.36).

Les connaissances devraient se construire de façon individuelle et interne grâce à l'action de l'individu sur les objets et ses interactions avec le milieu. Ainsi, la conception de

l'enseignant se résume en une facilitation du processus de la construction du savoir par chaque enfant, tout en tenant compte de son niveau de développement.

Ici, les résultats révèlent la place négligeable de l'activité intégratrice dans la formation continue aussi négligeable. En effet, les objectifs sont définis en terme comportemental, les formateurs mettent en avant les contenus et non les compétences que le sujet doit pouvoir accomplir à l'issue de la formation. Les formés sont actifs certes, mais ne participent pas totalement eux-mêmes à la construction de leur propre savoir car sont guidés de temps en temps par les formateurs. La méthode la plus utilisée est la méthode qui relève de l'apprentissage collaboratif et plus précisément le travail en groupe à tâche et non celle qui relève du réinvestissement des acquis à savoir la résolution de problèmes, des situations d'intégration.

Néanmoins, les méthodes pédagogiques sont dans une large mesure conçues pour faciliter l'appropriation d'un savoir objectif, communicable ou transmissible, généralement selon deux voies : le langage et le visuel. L'apprentissage est un processus qui consiste à acquérir continuellement des nouvelles connaissances. Le rôle l'enseignant est donc déterminant ; car c'est lui qui par son discours, ses exposés et ses démonstrations, transmet le savoir. Dans le modèle transmissif, on assiste à un effort de simplification grâce à une analyse préalable des matières à enseigner visant une progressivité des acquis et aboutissant à des enchaînements logiques définis et gradués avec utilisation et classification des tableaux. La mémorisation demandée est importante et de ce fait, il y a apport des procédés mnémotechniques pour pallier aux difficultés. L'enseignement est souvent frontal et collectif, les situations sont impositives, le cours magistral et la relation directive. Si on leur reproche leur dogmatisme et verbalisme, il faut cependant reconnaître le remarquable effort accompli pour ordonner systématiquement et progressivement les matières d'enseignement.

5.1.2.3. Place de l'APC dans la contextualisation en formation continue des enseignants

A la question de savoir quelle est la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants (journées et séminaires pédagogiques, inspections formatives), cette troisième question a conduit à parler de la place du lien avec le contexte professionnel dans la formation continue et la place du lien avec le contexte social dans la formation continue.

Les résultats attestent qu'il y a un lien avec le contenus, les méthodes, les objectifs, les procédés bref tout ce qui a trait aux pratiques de classe. En effet, tous les thèmes ont un lien avec toute pratique pédagogique, sont en relation avec ce que les enseignants font quotidiennement, un lien direct avec l'environnement social de l'enseignant. En effet, ce qui est enseigné est applicable dans l'environnement social de l'apprenant. Même si la tâche n'est pas formulée de façon complexe, il y a quand même un lien avec la vie de tous les jours. Ce qui montre que les enseignants font des efforts pour mettre les apprenants dans les situations concrètes d'apprentissage. La contextualisation joue un rôle très important dans l'acquisition des savoirs par les apprenants.

L'approche intégratrice de la formation met l'accent sur la pédagogie de l'intégration c'est-à-dire la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se contente pas de cumuler des connaissances mais qui apprend à mobiliser ces connaissances pour résoudre des situations-problèmes qui ont un sens pour l'élève (Roegiers, 2001). Cette démarche invite le formateur à développer les compétences c'est-à-dire l'utilisation d'un ensemble de méthodes et techniques faisant recours à un ensemble d'activités, à un ensemble de matériels conforme aux exigences de l'approche intégratrice de la formation favorisant le développement chez les apprenants un pouvoir d'agir sur les situations, les problèmes de la vie socioprofessionnelle. Elle interpelle non seulement l'enseignant à mettre en place des circonstances appropriés (situation-problème, méthodes etc.) pour développer les compétences, mais également l'apprenant à faire appel cet ensemble intégré de ressources dans la pratique quotidienne de sa formation liée aux compétences de base à développer dès l'école et d'être autonome et productif dans la vie sociale (Bipoupout et Nkeck, 2015). Ce qui suppose que les contenus doivent être en étroite relation avec le milieu de vie des apprenants. Cette activité regarde aussi les parents qui doivent aider leurs enfants à bien assimiler les connaissances théoriques reçues. Pour une leçon portant sur les cultures vivrières, l'enseignant ne devrait pas choisir par exemple comme activité d'apprentissage la culture du mil étant maître dans une école de la région du Centre, il y aura un problème de contextualisation. Un enfant du Centre n'ayant pas encore vu le mil sera perdu et dans tous les cas les savoirs acquis ne seront pas transférables.

5.2. Pistes pour une place accrue de l'APC dans la formation continue des enseignants

Il s'agit des implications professionnelles des résultats de l'étude : le comportement professionnel que les différents maillons de la chaîne pédagogique et éducative impliqués dans la formation continue des enseignants doivent développer et manifester en vue d'une pratique de qualité accrue de l'approche par compétences. La présente étude aborde un domaine crucial dans le champ de l'éducation. En réalité, il est question d'une approche de transmission des savoirs qui est l'Approche Par les Compétences (APC). Cette approche a été introduite dans le système éducatif camerounais dans l'optique de surmonter les insuffisances de la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) qui saucissonnait les apprentissages en de petites unités facilement assimilables par les apprenants. L'APC par contre utilise une approche globale et est fondée sur la notion de compétence permettant aux apprenants de mobiliser un ensemble de ressources pour la résolution des problèmes de la vie quotidienne. Elle n'établit pas une barrière entre la théorie et la pratique. Les implications professionnelles des résultats de la présente étude seront présentées d'abord par les pistes pour une place accrue des situation-problèmes, ensuite de l'activité intégratrice et enfin de la contextualisation.

5.2.1. Pistes pour une place accrue des situations-problèmes dans la formation continue

Les situations problèmes sont de niveau de complexité variable. Selon leur fonction, elles peuvent être des situations à visée didactique, des situations d'intégration, des situations d'évaluation, etc. elles peuvent être proposées du début à la fin du processus. Les pratiques didactiques dans l'approche par compétences sont, au regard de ce qui précède caractérisées par les situations quels que soient leurs types. En outre, le développement des compétences est d'autant plus probable que le degré de présence des situations dans les pratiques de classe est élevé (Bipoupout et Nkeck, 2015). Ainsi, la résolution des situations-problèmes complexes à la fin de chaque unité d'apprentissage permet aux apprenants de procéder directement à un transfert de compétences. Le but ici est de rendre l'apprenant utile à la société. Cette approche nouvelle de transmission des connaissances nécessite des ressources importantes et une assise théorique assez solide pour pouvoir être implémentée sur le terrain. Dans cette logique, vue la complexité de sa mise en pratique, il est nécessaire que les enseignants soient régulièrement rodés aux nouvelles méthodologies pouvant leur permettre d'aboutir aux résultats escomptés.

La théorie de l'approche intégratrice met en avant le principe de l'isomorphisme de la formation « fait comme je fais ». En effet, il s'agit d'agir avec les formés en formation de la même manière qu'on attend qu'ils agissent avec leurs élèves et cela leur montre clairement dans quel esprit procéder. Toute formation consiste à rendre compétent ceux-ci. Dès lors, ce qui est valable pour la formation des apprenants est aussi valable pour la formation des enseignants (Bipoupout et al, 2008). Elle voudrait que les activités de la formation démarrent avec les situations-problèmes. De ce fait, un nouvel apprentissage devrait commencer par une situation-problème complexe dans les pratiques formatives. Pendant la formation, les activités d'intégration doivent être celles qui aident le formé à mobiliser plusieurs apprentissages acquis séparément en vue de résoudre les situations-problèmes complexes. Les activités de la formation devraient permettre au formé en début d'apprentissage, de situer les nouveaux apprentissages par rapport à la structure ancienne, en cours d'apprentissage, de cerner les particularités entre des apprentissages en cours d'acquisition par rapport à ceux qui lui sont proches, en fin d'apprentissage, d'établir les liens entre les nouveaux et les apprentissages anciens. Pendant les journées pédagogiques, les situations-problèmes devraient être suffisamment présentes au début, pendant et après la formation pour ce qui est de la leçon modèle par exemple. Les formateurs devraient prêcher par l'exemple en énonçant dès le début de la formation une situation-problème complexe au lieu de dire ce qu'il faut faire. Lors des séminaires pédagogiques, les tâches devraient être en termes de résolution de problème, de création nouvelle, d'exécution d'une tâche courante et d'action sur l'environnement. La consigne ne devrait pas être présentée sous forme de reproduction en rapport avec la présentation faite au départ mais sous forme de développement des compétences.

5.2.2. Pistes pour une place accrue dans l'activité intégratrice dans la formation continue

Pour que des pratiques de classe satisfassent aux exigences de l'approche par compétences relativement à l'activité et à la productivité, l'enseignant doit prévoir des activités variées et riches du début jusqu'à la fin du processus, tout en spécifiant ce que l'élève fera. Il devra définir les résultats attendus de la séquence didactique aussi bien à la fin du processus qu'au terme des étapes intermédiaires, de manière qu'à l'issue du processus de construction d'un savoir ou d'une compétence, il soit facile de dire ce que l'élève a produit.

Les résultats de cette présente étude ont révélé que la place accordée à l'activité intégratrice dans la formation est négligeable. En effet, les objectifs sont définis en terme comportemental et les formateurs mettent en avant les contenus et non les compétences que le sujet doit accomplir à l'issue de la formation. Quant aux méthodes, elles relèvent de l'apprentissage collaboratif. Or l'approche de la pédagogie intégratrice repose sur la mise en place d'un processus qui ne se contente pas de cumuler les connaissances et des savoir-faire, mais qui apprend à mobiliser ces connaissances, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des situations problèmes qui ont un sens pour l'élève (Roegiers, 2001). De ce fait, dans l'enseignement des pratiques professionnelles, les formateurs doivent élaborer les contenus de la formation en se posant les questions suivantes : que développer en formation ? Comment former les acteurs ? C'est-à-dire la manière de mener la formation. Ils doivent au début du processus de la formation définir les compétences professionnelles visées par la formation, définir les paramètres définissant les situations associées à la formation (Bipoupout et Nkeck, 2015). Pendant les séminaires pédagogiques, les formateurs devraient pour ce qui est des objectifs énoncer les tâches complexes de sorte qu'à la fin, le formé soit capable de les réaliser. Quant aux méthodes, elles devraient celles qui relèvent du réinvestissement des acquis et de la démarche scientifique. Il s'agit plus précisément des méthodes de la résolution de problèmes, des situations d'intégration, de l'étude de cas, de projet.

5.2.3. Pistes pour une place accrue de la contextualisation dans la formation continue

La contextualisation peut être sociale, culturelle, ou autre. Il faut relever que relativement au développement des compétences à l'école, l'élève ne saurait acquérir des savoir agir en situation si le processus d'enseignement-apprentissage des compétences ne facilite pas l'établissement des liens entre les apprentissages et entre les apprentissages et les différents contextes. Bien qu'elle se rencontre dans toutes les pratiques pédagogiques et didactiques dont le souci est de créer un lien entre l'école et la vie, la contextualisation dans les pratiques de classe en termes de compétences se caractérise par son degré de présence dans les pratiques didactiques. Ainsi, ce travail permettra aux maillons de la chaîne éducative pendant la préparation et le déroulement d'une séquence didactique, d'envisager dès le début, pendant et à la fin, des activités variées où les élèves participeront par des réponses orales aux questions, la présentation des exemples, la résolution de situations (problèmes) qui

permettront d'établir un rapport entre les apprentissages globales (aux plan social, économique, culturel, politique...) ou il se situe.

Pour cette catégorie d'analyse, les résultats ont révélé que la place de la contextualisation est assez élevée lors de la formation justement au niveau de la place du lien avec le contexte professionnel et la Place du lien avec le contexte social dans la formation continue dans la formation continue. Le développement d'une compétence donne à l'apprenant le pouvoir d'agir sur des situations-problèmes dans sa vie socioprofessionnelle. Ceci implique pour le formateur de définir les compétences de manière à ce qu'elles aient toujours un lien réel avec la réalité quotidienne après la formation, avec l'ensemble des tâches que le participant est destiné à accomplir dans le cadre de l'exercice de son métier. Il doit aussi bien définir le domaine spécifique d'actions auquel appartient les compétences visées par la formation. Pour développer les pratiques professionnelles en situation de formation, le formé doit acquérir des savoir-faire, des savoir-être, des savoir agir et des savoirs vivre en situation correspondant à ceux que requièrent les milieux socioprofessionnels auxquels une fois parvenu à l'issue du processus de formation, il est destiné. Toutes pratiques formatives devraient avoir une relation avec l'environnement du travail de l'enseignant, ceci en rapport avec les contenus, les méthodes, les techniques, les procédés d'enseignement y compris les buts, les objectifs et les finalités définis par les politiques éducatives. Aussi, ces pratiques devraient avoir un lien direct avec l'environnement social de l'enseignant. En effet, ce qui est enseigné doit être applicable dans l'environnement social de l'apprenant.

5.3. Difficultés rencontrées

Ce travail ne s'est pas déroulé sans difficultés. Celles-ci sont de plusieurs ordres à savoir : temporel, documentaire et administratif. En effet, notre formation à l'ENS a durée deux ans. Autours de nos investigations, nous nous sommes heurté aux contraintes temps car il fallait parallèlement suivre les cours, faire la recherche et préparer les examens pour être dans les bon délais. Ce qui ne nous a pas permis d'explorer tous les aspects de ce travail.

Aussi, il n'a pas été facile pour nous de faire une recension théorique devant expliquer convenablement le sujet de recherche. En outre, la rareté voire l'indisponibilité de certains ouvrages appropriés au thème de recherche en a été aussi la cause principale. Bien plus, il n'a pas été facile pour nous d'entrer en contact avec le personnel administratif. A l'école publique de Melen III, plusieurs rendez-vous ont été pris sans succès, pas par mauvaise foi mais pour

des raisons administratives et de travail. C'est pour cette raison que les suggestions s'offrent pour améliorer la qualité de cette étude.

5.4. Perspectives

Nous n'avons pas la prétention d'avoir analysé tous les contours de ce sujet mais nous osons croire que nous ouvrons ici les pistes de recherche pour les chercheurs à venir. Il serait souhaitable que des chercheurs futurs explorent ce sujet en orientant vers une étude comparée afin de voir comment les autres pays d'ici et d'ailleurs gèrent ce problème. Le même thème de recherche peut également être appliqué à une discipline enseignée dans les lycées et collèges. Bien plus, le même sujet ne peut être réalisé avec les mêmes variables sur les enseignants de l'enseignement primaire, secondaire ou supérieur.

5.5. Limites de l'étude

Chaque recherche présente ses forces et ses limites. Il est question ici de les faire ressortir dans le but de pouvoir améliorer les recherches futures qui se rapporteront à ce sujet. Cette recherche est largement tributaire de divers éléments dont l'influence sur les résultats nous invite à en cerner certaines limites.

Cette recherche aurait pu être enrichie si nous avons utilisé l'observation or pendant la période où les enquêtes étaient menées, il n'y avait pas de séminaires, de journées pédagogiques y compris les inspections formatives en cours.

Aussi, la satisfaction est amoindrie car cette étude aurait mérité d'être étendue à l'ensemble des écoles publiques du pays. De plus, le phénomène de l'APC qui a été étudié comprend plusieurs sous-éléments qui méritent d'être explorés. Pour cela, le temps imparti pour la réalisation du présent travail n'a pas permis d'épuiser entièrement les contours sur l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire. C'est pour cette raison que les suggestions s'offrent pour améliorer la qualité de cette étude.

5.6. Suggestions

Dans le cadre de cette étude, nos suggestions seront adressées aux professionnelles de la formation, au gouvernement, aux enseignants et aux parents.

5.6.1. Aux professionnelles de la formation

- Mettre en avant le principe de l'isomorphisme c'est-à-dire prôné par l'exemple
- Formuler les objectifs d'apprentissage en termes de développement des compétences

- Mettre en avant les méthodes et techniques qui relèvent du réinvestissement des acquis
- Identifier les besoins de la formation à travers l'élaboration d'un questionnaire ouvert qui part des difficultés rencontrées et solutions générales plutôt que les thèmes précis de la formation

5.6.2. Aux autorités administratives

L'approche par les compétences a été parachutée dans le système éducatif camerounais sans aucune préparation préalable. La pratique de l'APC nécessite des effectifs réduits et les infrastructures adaptées à certaines circonstances. Les salles de classe par exemple doivent être organisées de telle enseigne que les élèves soient disposés sous forme de table ronde où l'enseignant est le guide facilitateur. De plus, l'implémentation de cette approche exige la formation initiale des enseignants pour que ceux-ci soient d'abord bien outillés théoriquement. Or ceci n'est pas faisable à cause des effectifs pléthoriques qui existent dans les salles de classe des établissements du Cameroun. Il serait donc louable que le gouvernement construise plus d'établissements et de salles de classe afin de respecter le ratio nombre d'élèves/classe tel que préconisé par l'APC. Il serait également nécessaire que les enseignants de terrain reçoivent au minimum un mois de formation initiale sur la pratique de l'APC avant d'être relâchés sur le terrain et de continuer avec des séminaires.

Que le gouvernement crée une structure dans les délégations régionales, départementales et les inspections d'arrondissement, s'occupant spécialement d'animer des réflexions sur l'éducation dans les écoles primaires. Celle-ci se chargera spécialement de promouvoir non seulement la recherche en milieu scolaire, mais aussi les échanges avec les chercheurs (universitaire) et enseignant. Cela pourrait être matérialisé par la mise en place des ateliers de création collective, des stages dans d'autres pays, un travail en équipe pédagogique ou en équipe élargie. Bref, une véritable formation en alternance et un travail universitaire. L'objectif étant de mettre en relation les recherches scientifiques et la pratique enseignante et de générer un esprit réflexif, critique et créatif nécessaire à la formation enseignante.

5.6.3. Aux enseignants

La mise en pratique de l'Approche Par les Compétences demande un grand investissement en temps ainsi qu'en matériel didactique. Plusieurs enseignants sur le terrain ont les difficultés de mettre en application cette approche du fait de sa complexité. Ceux-ci avancent l'argument selon lequel l'APC n'a pas de sens. En plus, les bribes d'information qu'ils reçoivent lors des formations continues sont insuffisantes pour qu'on leur demande de les mettre en pratique. Pour cette raison, ceux-ci participent aux séminaires et aux journées pédagogiques justes pour remplir les formalités et éviter les sanctions administratives. Il serait donc souhaitable que les enseignants se mettent au travail afin de pouvoir permettre aux élèves d'être plus efficaces. C'est à travers la culture de l'effort qu'ils pourront s'approprier les connaissances et les bonnes pratiques relatives à l'application de l'Approche Par les Compétences. Que la formation continue des enseignants, des anciens instituteurs en particulier valorise l'expérience professionnelle.

5.6.4. Aux parents

La famille représente la cellule de base de l'éducation. Ce sont les parents qui donnent à leurs enfants les rudiments basiques nécessaires pour leur socialisation. Dans cette logique, ils participent à un niveau important dans la construction de la personnalité de leurs enfants. L'Approche Par les Compétences à travers les situation-problème complexes, est étroitement liée aux pratiques de la famille. De ce fait, les parents sont aussi impliqués dans l'éducation formelle de leur progéniture à partir du moment où ils sont chargés du transfert des compétences des enfants. Il est donc utile que les parents aident les apprenants davantage en leur donnant des tâches allant en droite ligne avec ce qu'ils font à l'école pour leur permettre d'être plus compétents.

Puisse ces recommandations qui ne peuvent prétendre à l'exhaustivité apportées un plus dans la lutte contre les obstacles du changement, phénomène qui reste inhérent non seulement aux pratiques éducatives mais aussi à la profession enseignante elle-même, sans cesse renouvelées.

Dans ce chapitre, il était question d'interpréter les résultats de notre étude. Ce travail a été fait par objectif de recherche. Dans cette logique nous avons tour à tour fait un rappel des différents objectifs de notre étude, nous avons établis de façon détaillée le lien entre chaque

objectif et les modèles théoriques constructivistes et socioconstructiviste et enfin nous avons donné les implications professionnelles de cette recherche avant de terminer avec quelques suggestions au gouvernement, aux parents et aux enseignants.

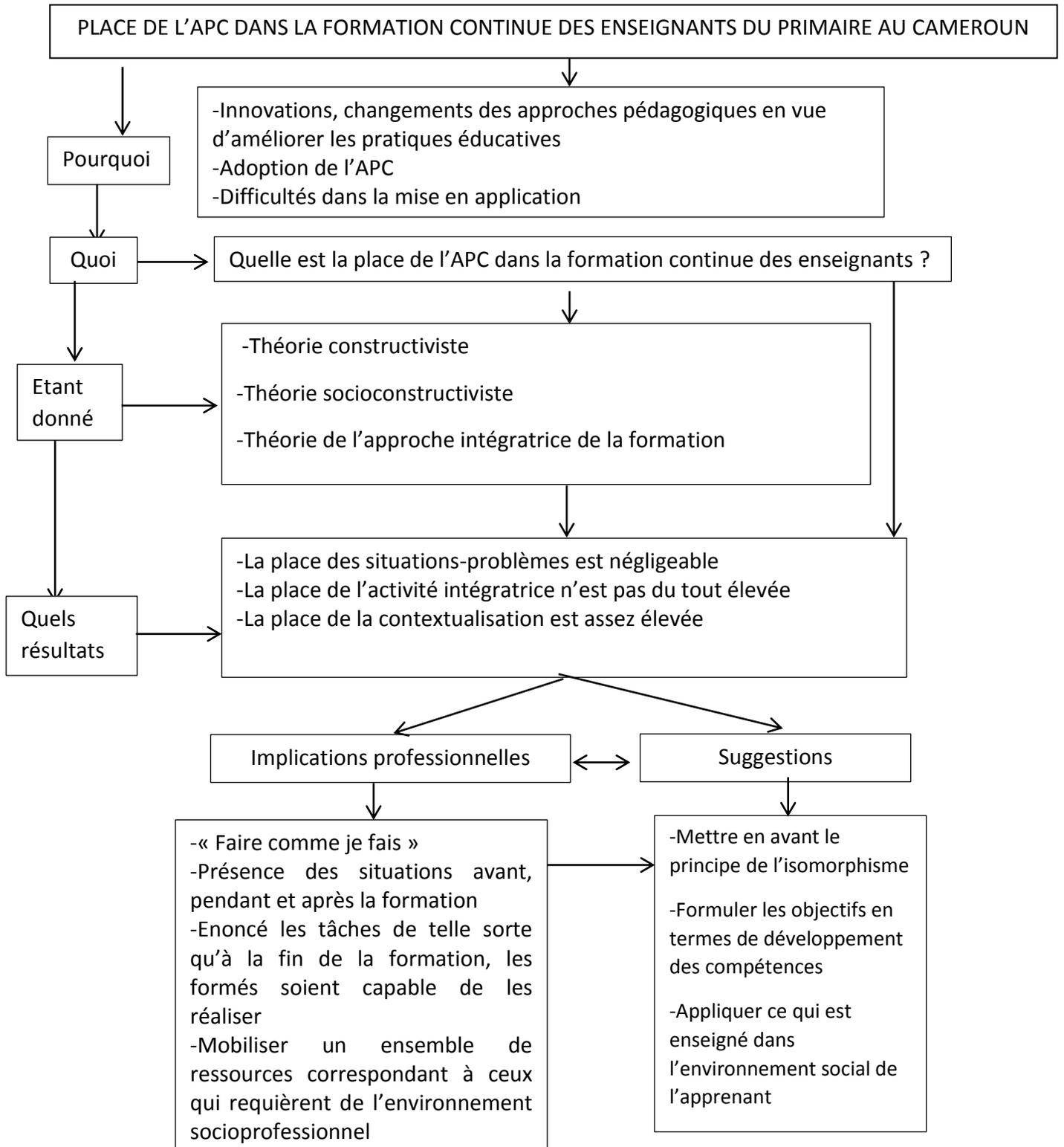


Schéma 1: Diagramme synthétique de résolution du problème lié à la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire

A red horizontal scroll graphic with a white border and a white shadow. The scroll is unrolled in the middle, with the top and bottom edges curled up. The word "CONCLUSION" is written in white, bold, uppercase letters in the center of the unrolled section.

CONCLUSION

La présente étude entreprise s'intitule « la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun » et l'objectif poursuivi est l'analyse des pratiques de formation en vue d'apprécier la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire.

Elle part du constat selon lequel les approches pédagogiques et plus précisément l'APC ont été introduite dans le système camerounais en vue d'améliorer les pratiques éducatives or les enseignants notamment ceux de l'école primaire rencontre les difficultés dans sa mise en application. D'où nos préoccupations de départ de savoir quelle est la place de l'APC dans la formation continue des enseignants ? Cette question principale est opérationnalisée en question spécifique suivantes :

Quelle est la place des situations dans la formation continue des enseignants ?

Quelle est la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants ?

Quelle est la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants du primaire ?

Ces préoccupations ont amené à évoquer les théories constructiviste, socioconstructiviste et approche intégratrice de la formation. Il ressort de la théorie constructiviste que l'enfant agit sur l'environnement et réagit aux stimulations de l'environnement et c'est cette réaction qui facilite son développement. Ici l'accent est mis sur l'interaction entre le sujet et son environnement. Pour ce qui est de la théorie socioconstructiviste elle met en avant le rôle de l'adulte dans l'apprentissage et le développement de l'enfant, plus précisément l'action de l'enseignant pour stimuler le développement intellectuel de l'élève. Elle privilégie la mise en interactivité dans la construction du savoir (élèves-élèves et enseignant-élèves). Quant-à l'approche intégratrice de la formation, elle passe par le fait de concevoir la formation en tenant compte d'un certain nombre de critères dans un contexte de développement des compétences ; développement des compétences qui repose sur la pédagogie de l'intégration.

Cette formulation théorique nous a permis de formuler la question ainsi qu'il suit : quelle est la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire ? pour atteindre les objectifs de la présente étude, c'est à l'Ecole Publique d'Application de Melen III

à l'aide de la technique d'échantillonnage par choix raisonné que huit cas ont servi de sujets d'étude soit trois (03) animateurs pédagogiques, trois (03) en charge d'une classe, un (01) inspecteur pédagogique de cet arrondissement. L'entretien semi directif est l'instrument qui a permis de recueillir les données et qui a apporté des informations sur la place de l'APC dans la formation continue des enseignants.

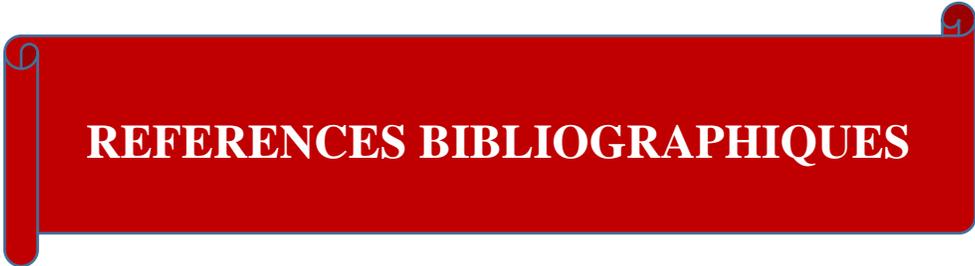
L'analyse des données des entretiens semi directifs a été faite au moyen de l'analyse de contenu, une grille d'analyse ayant été construite et utilisée à cet effet. Les principaux résultats obtenus sont les suivants :

La place négligeable situations dans la formation continue parce que les situations-problèmes ne sont pas formulées en termes de développement des compétences mais présentées sous forme d'exposé ayant pour but de passer une information relative à un thème bien déterminé. Pour ce qui est des consignes, il s'agit tout simplement d'un travail de reproduction.

La place négligeable de l'activité intégratrice dans la formation continue parce que l'énoncé des objectifs n'est pas opérationnel et les objectifs sont définis en terme comportemental, et les formateurs mettent en avant les contenus et non les compétences que le sujet doit pouvoir accomplir à l'issus de la formation. La méthode la plus utilisée est la méthode qui relève de l'apprentissage collaboratif et plus précisément le travail en groupe à tâche et non celle qui relève du réinvestissement des acquis comme par exemple la méthode de résolution des problèmes, des situations d'intégration.

La place de la contextualisation assez élevée dans la formation continue parce qu'il y a un lien avec le contenus, les méthodes, les objectifs, les procédés bref tout ce qui a trait aux pratiques de classe. En effet, tous les thèmes ont un lien avec toute pratique pédagogique, sont en relation avec ce que les enseignants font quotidiennement, un lien direct avec l'environnement social de l'enseignant. Bien plus, ce qui est enseigné est applicable dans l'environnement social de l'apprenant. Même si la tâche n'est pas formulée de façon complexe, il y a quand même un lien avec la vie de tous les jours.

Compte tenu de ces résultats, des suggestions ont été adressé à certains acteurs importants de la chaîne pédagogique en vue d'améliorer la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun.



REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amougou, G.R. (2008). Formation continue et attitudes des enseignants vis-à-vis de l'approche pédagogique de la pensée inférentielle. Mémoire de DIPEN II. ENS. Yaoundé.
- Andean, H.M. & Roegiers, X. (2003). *A quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Etude de cas à Djibouti*. In [http://www.bief.be/publication : apc_djibouti_070223](http://www.bief.be/publication/apc_djibouti_070223). Pdf.
- Arsac, G., Germain, G. et Mante, M. (1988). *Situation ouverte et situation problème*. Lyon : IREM de l'académie de Lyon.
- Astolfi, J-P. (1993). *Placer les élèves en « situation-problème » ?* PROBIO-REVUE, vol. 16, n°4.
- Atlet. M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Belinga, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Ed CLE.
- Bipoupout J-C., Boulhan, N., Diallo, N., Manda Kizabi, Roegiers, X., Zida Traore, C. (2011). *L'approche par les compétences : module3 de la formation*. Yaoundé.
- Bipoupout, J-C. (2007). « La contribution de l'approche par compétence à un éducation pour tous les Camerounais ». *In perspectives ; vol. XXXVIII n°2*, 205-221, juin 2007.
- Bipoupout, J-C. (2012). Développer les compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement/ apprentissage. *In syllabus Review*. ISSN : 1029-6115 ; vol 2 (3), 129-157, septembre 2012.
- Bipoupout, J-C. et Nkeck, B. (2015). *Séminaire sur les révisions de programmes*. Yaoundé.
- Bipoupout, J-C., Boulhan, N., Diallo, N., Manda Kizabi, Roegiers, X., Zida Traore, C. (2008). *Former pour changer l'école : la formation des enseignant et des autres acteurs sans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. Paris : EDICEF/OIF.
- Bipoupout, J-C., Sondia, J., Bihina Ndi, P., et Charton, H. (2009). *Etude sur les réformes curriculaire en Afrique*. Rapport Pays Cameroun : AFD.
- Boutin, G. (2004). « *Approche Par Compétence en éducation : Une amalgame paradigmatique* » Connection n°81.
- Ebang, E. (2001). *Les approches pédagogiques de l'école camerounaise*. Yaoundé : Collection Muango, (1^{ère} ed).

- Foaleng, M. (2002). *Etat de la réforme éducative au Cameroun*.
- Fortin, M-F et Gagnon. (2016). *Fondement et étapes du processus de recherche ; méthodes quantitatives et qualitatives*.
- Giordan A. (2002). *Une didactique pour les sciences*. Paris : Belin.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin, éditeur ltée.
- Leif, J. (2006). *Philosophie de l'éducation : Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation*. Paris : De la grace.
- Matouwe, A. (2010). Cohérence des actions dans la mise en application de l'APC et du développement des compétences professionnelles en didactique de lecture chez les enseignants. Mémoire de DIPEN II. ENS. Yaoundé.
- Meirieu, Ph. (1990). *L'école, mode d'emploi. « Des méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF, 5^e ed.
- MINEDUB (1995). *Etats Généraux de l'Education au Cameroun*.
- OIF. (Organisation international de la francophonie), (2005). *L'Approche Par Compétence dans l'Afrique Francophone : états des lieux. Pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation*.
- Perrenoud, P. (1999). *De l'analyse de l'expérience au travail des situations problèmes en formation des enseignants*. Genoble : IUFM.
- Perrenoud, Ph. (1997a). *Construire des compétences dès l'école*. Paris : ESF.
- Perrenoud, Ph. (1997b). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (3^e éd. 2004)
- Perrenoud, Ph. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF.
- Perrenoud. Ph. (2000). *L'approche par les compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Actes de colloque de l'association de la pédagogie collégiale*, Montréal.
- Quivy, R. et Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.

- République du Cameroun (1998). *Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'Éducation au Cameroun.*
- Resen (2003). *Rapport d'état du système éducatif camerounais : Élément de diagnostic pour la politique dans le contexte de l'EPT et du DSRP.*
- Roegiers, X. (1997b). *Analyser une action d'éducation ou de formation.* Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement.* De Boeck, Bruxelles, 2^{ème} édition.
- Roegiers, X. (2003). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles, éd de Boeck Université.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation des situations pour évaluer les compétences des élèves.* 1^{ère} édition de Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves.* Bruxelles De Boeck.
- Roegiers, X. (2006). *L'APC qu'est-ce que c'est ? Approche Par les Compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants.* Paris EDICEF.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer des acquis scolaires.* De Boeck Supérieur, 2^e édition.
- Roegiers, X. (2008). *L'Approche par les Compétences dans les curriculums en Afrique Francophone : quelques compétences.* IBE Working paper on curriculum issues n0 7, in WWW. Ibe.unesco.org/publications.
- Scallion, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une Approche Par Compétence.* Saint-Laurent : Edition de renouveau pédagogique.
- Tsafack, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation.* Paris : l'Harmattan.
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation.* Yaoundé : CUSEAC.

Tsafack, G. (2006). *Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun : Terrirs/Academica Africana- ROCARE-Cameroun.*

Zakhartchouk, J-M. (1999). *Comprendre les énoncés et les consignes.* Canapé-CRDP de l'Aisne.

Vergnaud, G. et coll (1994). *Apprentissages et didactiques, ou en est-on ?* Paris, Hachette éducation.

Foaleng, M. (2010). *Des innovations pédagogiques dans les systèmes éducatifs en afriques.* « *Penser l'éducation* ». Yaoundé : Terroirs

Doron, FP. (1988). *Dictionnaire de psychologie* PUF, 2^{ème} Ed.

Mvesso, (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun : Les fondements d'une école citoyenne et de développement.* Presse Universitaire de Yaoundé.

A red horizontal scroll graphic with a white border and a white shadow. The scroll is partially unrolled, with the top and bottom edges curving upwards. The word "ANNEXES" is written in white, bold, uppercase letters in the center of the scroll.

ANNEXES



LISTE DES ANNEXES

Annexe 1: Guide entretien aux inspecteurs	xi
Annexe 2: Guide d'entretien aux enseignants	xiii
Annexe 3: Données brutes des entretiens recueillis sur le terrain	xv
Annexe 4: Formulaire de consentement aux entrevues	xx
Annexe 5: Autorisation de recherche	xxi
Annexe 6: Fiche de suivi de la recherche	xxii

Annexe 1: Grille d'analyse

Catégories d'analyse			Observations				
			Codes	0	±	+	++
L'enseignant accorde une place aux situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants	A	Place de la complexité des tâches à réaliser dans la formation continue	a				
		Place de la complexité des consignes travail dans la formation continue	b				
L'enseignant accorde une place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants	B	Place de l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs) d'apprentissage dans la formation continue	a				
		Place de l'activité intégratrice en relation avec les méthodes pédagogiques dans la formation continue	b				
L'enseignant accorde une place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants.	C	Place du lien avec le contexte professionnel dans la formation continue.	a				
		Place du lien avec le contexte social dans la formation continue	b				

Légende :

++ : très élevé

+ : assez élevé

± : pas du tout élevé

0 : négligeable

Annexe 2: Guide entretien aux inspecteurs

Thème I : place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants

Sous thème1 : Place de la complexité des tâches à réaliser dans la formation continue

Sous thème 2 : Place de la complexité des situations complexes dans l'évaluation de la formation continue

Thème II : place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants.

Sous thème1 : l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs)

Sous thème 2 : l'activité intégratrice dans les méthodes pédagogiques

Thème III : place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants

Sous thème1 : place du lien avec le contexte professionnel dans la formation continue des enseignants.

Sous thème2 : la place du lien avec le contexte social dans la formation continue des enseignants.

Annexe 3: Guide d'entretien aux enseignants

Thème I : place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants

Sous thème1 : Place de la complexité des tâches à réaliser dans la formation continue

- Est-ce que les tache sont définie lors de la formation ? (analyser les leçons, observer, dresser, élaborer.....)
- Quelle genre de tache vous confie-t-on ? (Préparation des leçons, analyse, application...)
- Les taches sont-elles définies ?
- Ces taches sont-elles identifiées pendant la formation ? comment sont-elles formulées ?
- Quelles sont les circonstances d'exécution de ces taches ? C'est-à-dire le type de support et les conditions d'exécution de la tache (est-ce que vous utilisez les expressions tels que : à partir de... ou étant donné... ou en s'appuyant sur...)
- Est-ce que l'énoncé des taches vous permet d'évaluer vous-même vos acquis ?
- Parvenez-vous à construire des nouveaux savoirs pendant une leçon ?

Sous thème 2 : Place de la complexité des consignes travail dans la formation continue

- Quel est la typologie des consignes ? (ce sont des consignes buts ? procédure ? critère ou guidage).
- Est-ce un moyen d'aider l'élève dans la conduite de ses apprentissages ?
- un moyen de le guider pour le faire progresser rapidement ?
- un moyen de s'autoévaluer ?
- un moyen d'impliquer l'élève et de stimuler son attention ?

Thème II : place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants.

Sous thème1 : l'activité intégratrice dans l'énoncé des résultats attendus (objectifs)

- Les objectifs sont-elles définis de manière opérationnelle ?
- Donnent-ils du sens aux apprentissages ?

- Les verbes utilisés dans l'énoncé des objectifs correspondent- ils à des actions complexes ?
- Quelle est la place qu'on vous accorde dans la réalisation des tâches ?
- Les activités sont-elles riches et variées ?

Sous thème 2 : l'activité intégratrice dans les méthodes pédagogiques

- Quelles sont les méthodes qu'on vous propose lors de la formation ? A quelle fréquence ?
- Est-ce que les méthodes utilisées favorisent le développement des compétences ? (Étude de cas, comparaison, résolution des problèmes ...)
- Sont-elles motivantes, équitables, efficace ?
- Est-ce que les méthodes utilisées vous permettent de transférer les acquis ?
- Quelles sont les méthodes qui favorisent le réinvestissement des acquis ?
- Que proposez- vous comme méthodes ?

Thème III : place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants

Sous thème1 : place du lien avec le contexte professionnel dans la formation continue des enseignants.

- Est-ce qu'on fait régulièrement le lien entre le contenu, méthodes, techniques d'apprentissage, matériel didactique et les pratiques classes ?
- Yait-il un lien entre la formation et les différentes tâches ?
- Yait-il un lien entre l'énoncé des résultats attendus et l'évaluation ?
- Lien entre les acquis et d'autres disciplines
- Est-ce que les méthodes définies tiennent compte du profil protéiforme de la classe

Sous thème2 : la place du lien avec le contexte social dans la formation continue des enseignants.

- Lien entre les acquis et les situations de la vie courante
- Lien entre les acquis et les parents

Annexe 4: Données brutes des entretiens recueillis sur le terrain

Est-ce que les tâches sont formulées de manière complexe lors de la formation ?

Participant1 : On ne peut pas parler de la formulation de tâches comme on n'était dans une situation classe proprement dite. Les formateurs procèdent plutôt sous forme d'exposé sur un certain nombre de thème.

Participant2 : Aucune tâche n'est formulée. Tout ce qui intéresse les formateurs c'est de nous faire part de ce pourquoi nous sommes là et ce qu'il faut faire. En plus ils courent après le temps et leurs soucis c'est de finir le plus rapidement possible

Quel genre de tâche vous confie-t-on pendant la formation ?

Participant 1 : le plus souvent après l'exposé et les explications sur ce sur quoi portait un thème bien déterminé, on peut nous demander par exemple de préparer une leçon.

Participant 2 : préparation d'une leçon modèle, d'une fiche de progression

Participant 3 : tout dépend du thème de la journée

Participants1,2 et 3 : si nous participons avec les animateurs, nous faisons la même chose qu'eux. Au cas contraire, nous nous contentons du compte rendu. En effet, lorsqu'ils reviennent de la formation, ils nous expliquent l'objet de la formation et ce qui faut désormais faire dans notre façon d'élaborer une fiche de préparation par exemple.

Participant 8 : La façon dont nous formulons la tâche est faite de la même façon que ce que nous avons reçu nous-même. Il ne s'agit pas pour de nous comporter comme si nous étions dans une situation classe. Nous avons un objectif à atteindre qui est de présenter une nouvelle façon de procéder dans le processus enseignement/apprentissage. Le plus souvent, les formés sont au courant de l'objet de la formation quelques jours avant voir même semaines et pendant la formation, nous donnons juste quelques modalités pratiques.

Quelle est l'importance accordée aux tâches ?

Participants 1, 2 et 3 : les tâches sont menées sous forme d'exposés suivis de quelques explications. On nous demande le plus souvent de faire une fiche de préparation si c'est le cas, »

Participants 1, 2 et 3 : pour des séminaires et journées pédagogique que nous n'y assistons pas, on nous fait tout simplement le compte rendu de la formation. S'il arrive que nous ne comprenions pas certains points, nous irons observer comment ceux qui ont compris mette cela en pratique dans leur salle de classe

Participant 7 : l'importance n'est pas du tout accordée aux tâches ; les tâches ne sont pas définies ; les activités sont menées sous forme d'exposés.

Participant 8 : on n'y accorde pas d'importance vraiment. Tout ce qui intéresse ceux qui nous forme c'est l'exposé sur ceux sur quoi porte le thème du jour

Est-ce que l'énoncé des tâches vous permet d'évaluer vous-même vos acquis ?

Participant 1 : C'est vrai qu'au sorti de la formation nous recevons quelque mais quand nous faisons nos propres recherches, nous nous rendons compte que c'est totalement différent de ce qui est fait pendant les formations, de leur façon de procéder.

Participant 1,2,3,7 et : 8 lorsque nous en formation, nous attendons forcément quelque chose ; nous y allons pour apprendre même si parfois, nous ne comprenons rien.

Quelle est la place accordée aux consignes ? sont-ils complexes ?

Participants 3, 4, 5, 6, 8 : aucune place n'est accordée aux consignes tout ce qu'on nous demande de faire c'est de reproduire ce qui a été dit lors de l'exposé

Participant 1,2 : Après l'exposé sur un thème précis, s'il s'agit de la formation sur l'élaboration d'une fiche de préparation d'une leçon, le formateur va par exemple donner les consignes du genre : remplir correctement l'entête, proposer un matériel didactique, formuler l'OPO, bref élaborer cette fiche dans son ensemble, présenter votre fiche aux autres participants. Le travail se fait en sous-groupe.

Participant 7 : Généralement lorsque nous allons en formation, nous sommes déjà au courant du thème de la journée et lorsque nous y arrivons, ce thème est présenté sous forme d'exposé et après explication, les formateurs nous repartissent dans nos différents ateliers et une fois le travail terminé, nous revenons le restitué. Nous tenons à noter ici que chaque groupe peut avoir son travail. Par exemple, lorsqu'il s'agit d'une leçon modèle sur les mathématiques, il y en a qui travaillent sur la mesure et d'autre sur la géométrie.

Les objectifs de la formation sont-ils définis de manière opérationnelle ? si non comment ?

Participants 1, 2 et 3 déclarent que les objectifs ne sont pas vraiment définis de manière opérationnelle ; leur objectif étant juste de présenter le thème

Participant 7 : lors que nous arrivons à la formation, on nous présente le thème du jour et on nous dit que c'est l'objet de notre rencontre et que le but est que nous soyons capable de faire cela dans nos pratiques classe. Les formateurs nous parlent des changements du système éducatif et nous disent qu'il est important que nous soyons au courant afin d'améliorer nos pratiques éducatives

Participant 8 : le plus souvent lorsque nous participons aux séminaires, nous sommes déjà au courant de ce qui se passera lors de la formation puis qu'on nous communique les thèmes en avance et lorsque nous y arrivons, les formateurs nous rappelle ce pour quoi nous sommes là, l'objectif à savoir les innovations, les changements dans les programmes éducatives par exemple et comment les transposer dans les salles de classe, comment les communiquer aux autres.

Quels sont les verbes utilisés dans l'énoncé des objectifs ? Correspondent-ils à des actions complexes ?

Participant 4, 5 et 6 : Les participants 1,2 et 3 disent qu'ils participent aux journées pédagogiques et reçoivent la même information que les animateurs et au cas contraire, ils leur font un bref compte rendu de la formation

Participant 2 : les verbes utilisés ne correspondent pas à des actions complexes. Après l'exposé on nous envoie juste dans des ateliers et le but est de savoir s'ils ont intégré ou compris ce qui a été dit lors de l'exposé

Participant 8, les objectifs n'évoquent pas une action complexe, leur principal objectif est de faire part aux formés des différents changements, innovations dans le processus enseignement/apprentissage et la manière de les implémenter dans les situations classes.

Quelles sont les méthodes utilisées lors de la formation ?

Participant 1 : après l'exposé, on nous envoie dans les différents ateliers et selon la consigne qui est naturellement la reproduction de ce qui a été dit lors de l'exposé, nous en discutons, arrêtons quelque chose et à la fin un membre de chaque groupe présente le travail fait suivi des amendements.

Participant 4 : Après l'exposé sur le thème en question, nous allons dans les ateliers ou les groupes et le formateur nous donne le travail à faire. Nous travaillons ensemble et de temps en temps, le formateur passe nous demander s'il y a des incompréhensions, nous guide et réexplique à nouveau si nécessaire.

Participant 2 : nous travaillons beaucoup plus ensemble. Après l'exposé sur ce sur quoi portait le thème, les formateurs nous envoient dans les groupes ou les ateliers et nous travaillons ensemble. Même si parfois nous ne travaillons pas exactement sur la même chose. Mais tout a trait avec ce que les formateurs ont fait préalablement.

Est-ce que les méthodes utilisées vous permettent de transférer les acquis ?

Participant 2 : chacun veut travailler ou résoudre le problème selon sa compréhension et parfois on se demande si le formateur nous a bien expliqué. Il nous arrive parfois de ne rien comprendre et les formateurs nous demandent de nous renseigner chez ceux qui ont bien compris.

Participant 7 : la méthode est collective. Nous travaillons toujours ensemble et les formateurs nous guide de temps en temps, nous demande si nous avons bien compris et dans le besoin réexplique si possible

Participant 4, 5, : on nous regroupe et on nous explique ce qui a été dit lors de la formation et nous appliquons directement dans nos différentes salles de classe. Pour ceux qui ne comprennent

pas bien, on les reparti dans les salles de classe de ceux qui ont compris et ils observent ce qu'ils font pour d'avantage s'améliorer.

Participant 6 : nous travaillons toujours ensemble et au cas où nous ne comprenions pas, nous nous débrouillons comme nous pouvons. Parfois, nous nous perfectionnons avec les manuels au programme. Par exemple, si la formation a porté sur comment formuler une situation-problème ou l'Objectif Pédagogique Opérationnel et que nous ne comprenions pas, nous regardons tout simplement comment cela a été fait dans le manuelle au programme et nous essayons de faire pareil.

Participant 8 : ce qui importe pour les formateurs c'est de faire passer les nouveaux contenus, les nouvelles méthodes, techniques et procédés d'enseignement ayant pour but d'améliorer les pratiques classe afin de former le type d'homme voulu par la société. Néanmoins, la méthode est toujours collective. Nous travaillons toujours en groupe et nous nous entre aidons parce qu'il arrive souvent que d'autres ne comprennent pas.

y a-t-il un lien entre les acquis et les situations de la vie courante ?

Participants 1, 2, 3 : même si la tâche n'est pas formulée de façon complexe, il y a quand même un lien avec la vie de tous les jours.

Participants 1, 2, 3, 4, 5, 6 : Tout ce qui se passe à la formation a un lien avec les pratiques classes. On ne peut pas faire une formation déterminée et aller hors contexte surtout quelle est continue. En plus, nous y allons parce que nous avons des difficultés concernant certains points de nos pratiques éducatives.

y a-t-il un lien entre les acquis et les parents ?

Participant 8 : Tout ce qui se passe pendant la formation a un lien direct avec la société étant donné que toutes pratiques éducatives doivent être applicable directement dans la société.

Tous les participants : les parents ne sont pas trop impliqués.

Annexe 5: Formulaire de consentement aux entrevues

Cher enseignant(e), cher inspecteur,

Nous menons une étude ayant pour thème : la «Place de l'Approche Par les Compétence (APC) dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun: analyse des pratiques »

Cette étude est menée dans le cadre de la rédaction du mémoire de fin de formation en Science de l'Education, en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur d'Ecole Normale deuxième grade (DIPEN II) à l'ENS Yaoundé I. Vos différentes réponses nous seront d'un précieux apport. Ainsi, nous vous prions de bien vouloir répondre objectivement aux questions qui vous seront posées durant cette entrevue en donnant si possible des précisions et des exemples concrets lorsque vous le jugerez nécessaire. Comme le révèle le thème, cette recherche vise à analyser les pratiques de formation au Cameroun en vue d'apprécier la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire. Alors, sentez-vous libre de nous accorder votre participation ou de nous la refuser.

Nous vous invitons également à poser toutes les questions que vous jugeriez utiles. Vous pouvez choisir de ne pas répondre à toutes les questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment car celui-ci sera enregistré avec un Smartphone afin de traduire fidèlement vos propos. Cependant, nous vous garantissons l'anonymat de vos réponses qui ne seront utilisées qu'à des fins de recherche.

Si vous souhaitez recevoir un court résumé des résultats de la recherche, vous êtes invité à préciser ci-après l'adresse postale ou courriel à laquelle nous vous le faisons parvenir.

Je soussigné(e).....
consent librement à participer à la recherche portant sur la «Place de la l'Approche Par les Compétences (APC) dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun : analyse des pratiques ». J'ai pris connaissance du formulaire et je suis satisfait des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce travail de recherche.

Date

.....
Signature du participant(e)

Merci pour votre franche collaboration !

Annexe 6: Autorisation de recherche

Université de Yaoundé I

Ecole Normale Supérieure

BP 47 Yaoundé

Tel : 237 223 12 15/694 88 47 91

Département des Sciences de l'Éducation



République du Cameroun

Paix-Travail-Patrie

Yaoundé le... 15 octobre 2018

AUTORISATION DE RECHERCHE FIELD RESEARCH AUTORISATION

SERIE : SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Le chef de Département..... Pr SIMON BELINGA BESSALA

Nom de l'étudiant(e) FODASSO CAROLINE

Sir/Madam,

The student indicated above is in the Department of Sciences of Education. An important component of their education and training is the present of a Dissertation (Mémoire). The Department will be most grateful for any support or assistance offered to help the success of this arm of the student's academic activities.

Thank you for this collaboration

Monsieur/Madame,

L'étudiant(e) identifié ci-dessus désigné est au département des Sciences de l'Éducation. Une importante composante de leur éducation et de leur formation est la présentation d'un Mémoire. Le Département vous serait fort reconnaissant pour tout le soutien ou toute autre assistance apportée pour assurer le succès de cette branche des activités académiques de notre étudiant(e).

Nos sincères remerciements pour votre collaboration.

Le Chef de Département

Pr Simon BELINGA BESSALA



Annexe 7: Fiche de suivi de la recherche

FICHE DE SUIVI DE LA RECHERCHE

Nom de l'institution : *EPA Melon 3*

Contact : *696324774*

L'élève professeur FOBASSO Caroline de la classe 5^e année à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé du département des Sciences de l'Education a effectivement collecté les données dans notre institution dans le cadre de son travail de mémoire en vue de l'obtention du DIPEN II.

Fait à Yaoundé le :

Signature



01 NOV 2018

Signature
Ngonbo Christine Jermann

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTE DE SCHEMA	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CADRE THEORIQUE.....	4
CHAPITRE 1: PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE.....	5
1.1. Contexte et justification de l’étude.....	5
1.2. Formulation du problème	10
1.3. Question de recherche	13
1.3.1. Question de recherche principale	13
1.3.2. Questions de recherche spécifique	13
1.4. Objectif de l’étude.....	14
1.4.1. Objectif général	14
1.4.2. Objectifs spécifiques	14
1.5. Intérêt de l’étude.....	14
1.5.1. Intérêt sur le plan pédagogique	15
1.5.2. Intérêt sur le plan social	16
1.6. Délimitation de l’étude.....	17
1.6.1- Délimitation thématique.....	17
1.6.2. Délimitation spatio-temporelle.....	17
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE	19

2.1. Approche Notionnelle	19
2.1.1. Approche Par Compétences	19
2.1.2. Formation continue	20
2.2. Ecrits sur la place de l'APC dans la formation continue des enseignants du primaire	21
2.2.1. Quelques travaux sur l'APC.....	21
2.2.1.1. Point de vue de Roegiers	21
2.2.1.2. Point de vue de Perrenoud.....	23
2.2.1.3. Point de vue de De Ketele	25
2.2.2. Ecrits sur la place des situations dans la formation continue des enseignants	27
2.2.2.1. Caractéristique d'une situation dans l'optique d'une pédagogie de l'intégration	27
2.2.2.2. Constituants des situations-problèmes	28
2.2.2.3. Travailler la compréhension des consignes.....	29
2.2.2.4. Importance des situations dans une formation en termes de compétences.....	30
2.2.3. Ecrits sur la place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants.....	32
2.2.3.1. Caractéristiques d'une activité d'intégration.....	34
2.2.3.2. Les méthodes liées aux activités des apprenants.....	35
2.2.3.3. Conception intégratrice de la formation.....	36
2.2.3.4. Objectif Terminal d'intégration.....	37
2.2.3.5. Importance de l'activité intégratrice dans la formation en termes de compétences des enseignants	38
2.2.4. Ecrits sur la place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants	39
2.3. Théories explicatives de l'étude	40
2.3.1. La théorie constructiviste.....	41
2.3.2. La théorie socioconstructiviste	43
2.3.3. Théorie de l'approche intégratrice de la formation	45
2.4. Synthèse théorique	47
2.5. Opérationnalisation des Catégories d'Analyse.....	48
2.5.1. Place des situation-problèmes dans la formation continue des enseignants.....	49
2.5.2. Place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants.....	50
2.5.3. Place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants.....	52
CADRE METHODOLOGIE.....	55
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	56
3.1. Type de recherche.....	56

3.2. Présentation du site de l'étude.....	57
3.3. Population de l'étude.....	57
3.3.1. La population cible.....	58
3.3.2. La population accessible	58
3.4. Technique d'échantillonnage et échantillon.....	59
3.5. Critères de sélection des sujets.....	60
3.6. Description de l'instrument de collecte des données	60
3.6.1. L'entretien	60
3.6.2. Le guide d'entretien	62
3.6.3. Construction du guide d'entretien	63
3.7. Procédure de collecte des données	63
3.8. Méthode d'analyse des données : Analyse du contenu	64
3.9. Retranscription des données des entretiens	65
3.9.1. Présentation de la grille d'analyse des données des entretiens.....	65
3.9.2. Codage des données	65
CADRE OPERATOIRE.....	68
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	69
4.1. Identification des sujets enquêtés	69
4.2. Présentation et analyse des résultats.....	70
4.2.1. Place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants du primaire	70
4.2.2. Place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants.....	72
4.2.3. Place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants du primaire	74
4.3. Analyse des résultats	74
4.3.1. Place des situations (problèmes) dans la formation continue des enseignants du primaire	74
4.3.2. Place de l'activité intégratrice dans la formation continue des enseignants.....	76
4.3.3. Place de la contextualisation dans la formation continue des enseignants.....	78
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES	81
5.1. Interprétation et discussion des résultats des résultats	81
5.1.1. Rappel des données théoriques.....	82
5.1.2. Rappel des données empiriques	83

5.1.2.1. Place de l'APC dans les situations-problèmes en formation continue des enseignants	83
5.1.2.2. Place de l'APC dans l'activité intégratrice en formation continue des enseignants.....	86
5.1.2.3. Place de l'APC dans la contextualisation en formation continue des enseignants.....	88
5.2. Pistes pour une place accrue de l'APC dans la formation continue des enseignants	90
5.2.1. Pistes pour une place accrue des situations-problèmes dans la formation continue	90
5.2.2. Pistes pour une place accrue dans l'activité intégratrice dans la formation continue	91
5.2.3. Pistes pour une place accrue de la contextualisation dans la formation continue	92
5.3. Difficultés rencontrées	93
5.4. Perspectives	94
5.5. Limites de l'étude	94
5.6. Suggestions.....	94
5.6.1. Aux professionnelles de la formation.....	94
5.6.2. Aux autorités administratives.....	95
5.6.3. Aux enseignants	96
5.6.4. Aux parents	96
CONCLUSION	99
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	102
ANNEXES	ix
LISTE DES ANNEXES	x
TABLE DES MATIERES.....	xxiii