

L'INTERVENTION EDUCATIVE AU CAMEROUN : POUR FAIRE CHEMINER LES APPRENANTS OU LES TRANSFORMER ?

Marlyse GHOMSI NINKAM

Université catholique d'Afrique centrale
ghomarlyse@gmail.com

Résumé

De par son rôle de socialisation, d'enculturation et de différenciation sociale (Martin, 1972) l'éducation est substantielle, voire indispensable pour chaque Etat qui vise le bien-être de ses populations. De nos jours cette importance est renforcée au regard des différents enjeux politiques, économiques et sociaux. Elle l'est plus pour l'Afrique, où la plupart des pays à l'exemple du Cameroun et du Gabon disposent d'un système éducatif hérité de la colonisation, (Fonkona, 2006 ; Soumaho 1987)). Or l'éducation coloniale ayant provoqué « le choc de cultures » (Deblé, 1994) avec dégradation de la culture africaine sans véritable accès à la culture occidentale, a plongé les Africains dans un hybridisme qui est aujourd'hui une difficulté réelle en termes d'adaptation aux différents contextes. La conséquence en est une crise générale des systèmes éducatifs africains (Demba, 2010 ; Endamme, 2011) marquée par le mauvais rendement de l'école (échec scolaire massif), une prépondérance des notes et des diplômes au détriment des compétences et sur le plan externe, les diplômés ont des difficultés d'intégration socioprofessionnelle. Cette contribution a pour but d'analyser les pratiques en cours dans l'institution scolaire et de proposer des moyens de renforcer la formation des apprenants pour qu'ils puissent, en tant que tranche majoritaire de la population, ne plus s'accrocher seulement aux notes et aux diplômes, mais développer une réflexivité productive pour transformer leur environnement et leur mode de vie.

Mots-clés : *intervention éducative, transformation, empowerment, certification.*

Abstract

Education is a great priority for each State due to its socialization, enculturation and social differentiation function (Martin, 1972). It is more so for Africa, where most countries, such as Cameroon and Gabon, have an education system that inherited from colonization (Fonkona, 2006; Soumaho 1987)). However, colonial education, which caused "the clash of cultures" (Deblé, 1994) with the degradation of African culture without real access to Western culture, led Africans into a hybridism that is today a real difficulty in terms of adapting to different contexts. The result is a general crisis in african education systems (Demba, 2010; Endamme, 2011) marked by poor school performance (massive academic failure), a preponderance of grades and diplomas at the expense of skills and externally, graduates have difficulties in securing a job for themselves. The purpose of this contribution is to carry out analysis of current practices in the school institution. The aim of such an analysis is to propose ways of strengthening the training of learners. Therefore, the youth who represent the major part of the population, will no longer cling only to

grades and diplomas but develop a productive reflexivity to transform their environment and lifestyle. These efficient competences, would allow them to change their economic and social situation and even that of the whole population through real empowerment. This might be more useful instead of fighting for grades and various certifications without acquiring suitable operating skills.

Key words: *educational intervention, transformation, empowerment, certification*

Introduction

La façon dont chaque pays organise l'éducation et définit les pratiques y afférentes révèle un ensemble de choix théoriques, des valeurs à promouvoir et des finalités à atteindre. Ce modèle de formation, construit par différents acteurs impliqués, fait de l'éducation une intervention. Pour beaucoup d'Etats africains, dont le Cameroun, l'intervention éducative vise la transformation positive de la société à travers des actions concrètes menées par les diplômés. Mais dans la réalité on relève une forte propension aux notes et par conséquent aux diplômes (Ngouo 1995 ; Njialé 2006). On est résolument plongé dans une logique de cheminement. C'est alors que nous nous demandons quel objectif ces pratiques éducatives poursuivent. Est-ce que les pratiques de formation favorisent la transformation profonde des apprenants ou bien ces derniers sont formés juste pour obtenir un diplôme ? Est-ce que la formation favorise l'acquisition du pouvoir d'agir par les diplômés ? Par une analyse compréhensive, nous allons mener une incursion au cœur de l'institution scolaire, pour comprendre comment la transformation en formation reste entravée par certaines pratiques. Par la suite, nous analyserons, dans une perspective actionnelle les aspects de la formation dans l'institution scolaire et proposerons des solutions envisageables pour faire de l'éducation une source transformation, tant pour le formé que pour la société. Le processus de négociation de sens entre les différents acteurs sera également représenté et enfin nous évoquerons quelques problèmes qui pourraient être rencontrés dans ce processus, afin d'anticiper sur leur résolution.

1. La formation dans l'institution scolaire

L'institution scolaire est le lieu où s'accomplissent les différentes interactions entre les éducateurs et les apprenants. Cette institution est

toutefois l'objet de nombreuses critiques de nos jours, (Endamne 2011), car elle peine à résoudre les problèmes sociaux.

1.1. Sur le plan pédagogique

Les pratiques enseignantes sont influencées par les idéologies des autres, ainsi il y a une forte dose d'informations dans les manuels que l'apprenant doit assimiler. L'enseignant est la personne ressource qui détient le savoir que l'élève doit ingurgiter sans qu'il puisse y donner véritablement un sens. Dans une présentation magistrale, il « transmet » les connaissances aux apprenants. La formation est assimilable à un dressage, et le conditionnement de Skinner avec le schéma stimulus-réponse et renforcement positif ou sanction est au centre du processus. L'apprenant est alors perçu comme un découvreur, un explorateur d'un monde déjà organisé qu'il saisit et interprète selon ses sens. Il assimile les connaissances et les reproduit au moment de l'évaluation. En ce sens la pédagogie s'inscrit dans une posture positiviste et empiriste. L'élève qui réussit est celui qui exerce bien son métier d'élève. L'institution scolaire est *ipso facto* réduite à une fonction certifiante (Bautier *et al*, 2000). Par ailleurs, il s'agit en quelque sorte d'une « Pédagogie de l'embuscade » (Endamne, 2011), observable tant au niveau de l'enseignement secondaire qu'à l'université. Certains enseignants méprisent très souvent la communication dans le processus d'enseignement/apprentissage, pourtant elle occupe une position centrale dans celui-ci (Bourdieu & Passeron cités par Endamne, 2011). C'est un type de pédagogie qui s'illustre par le magico- scientisme, l'échec de la communication entre enseignants et enseignés et les évaluations fantaisistes. L'enseignant qui use de son pouvoir de maître dicte le cours et ne se préoccupe pas de savoir si le message passe ou non. Parfois ces cours ne sont même pas actualisés. En se référant à une étude menée au Gabon, Endamne trouve, que l'absence de planification des enseignements, l'utilisation des supports pédagogiques inappropriés et non recommandés, le non recours à une évaluation formative aux fins de remédiation, l'absence d'articulation des trois formes d'évaluation (diagnostique, formative et sommative), l'improvisation inféconde de l'enseignement, l'absence d'une communication bidirectionnelle instaurant un feed-back, l'anxiété des élèves qui ne sont pas souvent autorisés à poser des questions, l'improvisation des interrogations notées qui masquent la non préparation des cours, l'absence d'utilisation des grilles d'évaluation etc.

mettent les élèves en échec (Endamne, 2011). Cet aspect des choses aurait pour explication parfois la pression de l'administration pour la couverture des programmes ou pour avoir les notes, ainsi que le déficit de formation chez certains enseignants (dans l'enseignement privé et dans les universités) et la quasi absence de la formation continue.

1. 2. Les pratiques évaluatives

L'année scolaire est subdivisée en six séquences (conf. Arrêté n° 055/B1/1464/ MINEDUB/MINESEC du 06 juillet 2011 fixant le calendrier de l'année scolaire 2011/2012 en République du Cameroun). À la fin de chaque séquence il faut avoir évalué les apprenants. Ce qui donne un résultat d'au moins six examens sur table par an. On est parfois obligé de rompre la communication en classe pour vite avancer dans les programmes afin d'avoir ce sur quoi évaluer et ceci, que les apprenants aient appris ou non. Par voie de conséquence on a de piètres performances de la part des élèves car ils sont sous pression et ne peuvent pas donner le meilleur d'eux-mêmes. L'évaluation sommative est ainsi prépondérante et omniprésente. Le non-respect de l'environnement de l'évaluation et l'absence d'une organisation efficiente multiplient les erreurs stratégiques. Dans plusieurs établissements d'enseignement secondaire, comme celui dans lequel j'exerce, il faut mesurer les connaissances toutes les quatre semaines pour avoir le temps de corriger et déposer les notes à la sixième semaine, au risque d'être rappelé à l'ordre par l'administration. On évalue parfois même le jour du départ en congé du premier et du second trimestre alors que les apprenants ont déjà l'esprit loin de l'école. Ceci pour anticiper sur le dépôt des notes auprès de l'administration dès la rentrée, car les enseignants utiliseront leur congé pour corriger les copies. Du coup le temps de repos nécessaire à l'enseignant pour reprendre des forces et mieux répartir après les congés est annulé, il revient étant stressé, fatigué. La course aux notes et la pression pour les obtenir est ainsi accentuée par l'institution scolaire elle-même. Une telle pratique peut-elle produire un rendement satisfaisant ? Par conséquent la remédiation et la régulation qui devraient se faire après l'évaluation, tant du côté de l'enseignant que de celui des apprenants pour bonifier le processus d'enseignement/apprentissage, sont mitigées. D'où la nécessité de repenser la fonction régulatrice de l'évaluation, car elle aide à l'apprentissage. Pierre Merle s'interrogeait déjà en 2006 sur l'utilité des notes. En fait quelle est la place que nous accordons aux notes dans

notre formation ? En tant qu'anciens élèves et aujourd'hui enseignants, nous pouvons affirmer que les notes constituent la partie essentielle dans la formation. Il faut avoir une bonne note pour aller en classe supérieure, il faut avoir de bonnes notes pour obtenir un diplôme et accéder éventuellement à un emploi. Du coup les apprenants se livrent à une course effrénée aux « bonnes notes ». Chacun l'obtenant à sa manière. Il y en a qui pratiquent très bien leur « métier d'élève » et obtiennent de bonnes notes, d'autres se livrent aux pratiques de tricherie, d'autres encore déploient des performances extra scolaires, pour obtenir ce que certains nomment « notes sexuellement transmissibles » ou même achètent tout simplement ces notes auprès de certains enseignants véreux. La transformation profonde des apprenants est donc fortement remise en question. Toute cette lutte pour les notes ne laisse aucune place à la mise en œuvre des pratiques réellement transformatrices. Finalement on a des diplômés qui ne savent véritablement que tenir leur parchemin et s'en réjouir, mais incapables de mener une action concrète pour la société qui est la leur et qu'ils sont appelés à développer.

Il faudra tout de même reconnaître avec Edamne, que l'éducation occidentale a le mérite d'avoir formé des « citoyens-modèles », influencés par les préceptes religieux et qui se sont plus ou moins bien conduits dans la gestion de nos institutions jusqu'à nos jours, et les marques d'une amélioration sont patentées. C'est aussi vrai que ceux-ci étaient absorbés par l'administration à la sortie de leur formation. Mais de nos jours où l'administration est saturée et ne peut plus recruter tous les formés, il est urgent de former pour développer des compétences utiles à la société. Ce mérite s'étend aussi au niveau du maintien d'une certaine orthodoxie et d'une uniformité dans l'éducation, qui a cédé place de nos jours à l'éclatement de l'école en sous systèmes d'enseignement autonomes. Nous pensons toutefois qu'il y a encore une marge de manœuvre, il faut agir afin de concrétiser les politiques élaborées par les différents États, il faut transformer à travers le processus d'éducation. La perspective actionnelle qui permet de traiter l'apprenant comme un acteur social, dont les apprentissages visent l'action sociale, est une possibilité. Son but est de doter ce dernier d'un pouvoir d'interprétation des faits et d'un pouvoir d'action, ancrés dans les situations authentiques. Comment rendre efficace l'intervention éducative ?

2. De l'enseignement à l'intervention éducative

La notion d'intervention éducative est développée à l'origine à partir des travaux de Not (1979, 1984, 1987), pour rendre compte de la complexité du processus enseignement/apprentissage et pour faire référence à la dimension professionnalisante de la fonction enseignante (Lenoir 2009). C'est une notion plus large, prenant en compte l'agir, l'action de l'enseignant en interaction avec ses apprenants et la société. Les préalables à toute intervention éducative, selon les auteurs qui la promeuvent, reposent sur trois postulats qui reconnaissent que l'être humain est capable d'apprendre, de déterminer et de modifier ses attitudes et son comportement. Elle permet enfin d'intervenir auprès d'une personne pour l'aider à partir d'un point 0 à un point 1, signe de changement. Intervenir dans le domaine éducatif serait, avoir le désir d'influencer positivement (Fourez, 2004) les apprenants afin de les aider à se déterminer, à construire une identité, à changer, à se développer et à se transformer. La réussite de cette intervention qui passe par la personnalité de l'intervenant et la relation de confiance que ce dernier établit entre ses apprenants et lui, est l'idéal pour notre société. D'où « la nécessité d'un recours à des pratiques enseignantes effectives et efficaces, [et] l'urgence d'une réforme des pratiques de formation dans un contexte de professionnalisation. » (Lenoir, *et al.* 2002 :5). Ces pratiques enseignantes, qui sont comme nous l'avons mentionné plus haut, très complexes, sont explicitées en ces termes :

L'intervention éducative se situe à la convergence d'un enchevêtrement de dimensions fondées sur des rapports distincts qui peuvent être regroupées en trois perspectives. Une perspective socioéducative est liée à l'évolution du système scolaire et aux réalités sociales et elle inclut les dimensions historique et contextuelle. Une perspective socioéducative est liée au cadre de référence de l'enseignant, un cadre externe avec la dimension curriculaire et interne avec les dimensions épistémologique..., éthique et morale. Enfin, une perspective opératoire représente l'actualisation de ce cadre de référence au sein des pratiques d'enseignement, incluant les dimensions didactiques, organisationnelle, psychopédagogique, socioaffective et la ... dimension médiatrice [relative aux] situations-problèmes, dispositifs de formation, démarches, modalités interactives, évaluation.

(Lenoir 2009 : 14).

Ce nouveau paradigme prend en compte plusieurs autres facteurs à savoir le social, le cognitif, l'affectif, bref il vise une formation holistique. En ce sens il s'inscrit dans une approche sociodidactique et doit s'appuyer sur la conception de la personne et du développement, la conception du changement dans le développement de la personne, la conception du normal et de l'anormal, le rôle et le pouvoir de l'intervenant ou de l'intervenante.

3. Intervenir pour transformer

3. 1. Repenser l'intervention éducative

Au regard de tout ce qui précède l'enseignement devient un acte complexe qui prend en compte plusieurs facteurs. Sa finalité est le changement social. Ce changement aux contours aussi variés qu'intéressants ne fera malheureusement pas l'objet d'une analyse ici. Nous allons plutôt nous concentrer sur les implications concrètes de l'intervention éducative.

L'explication que fournit Lenoir (2009) du concept de l'intervention éducative révèle une amélioration des pratiques enseignantes et encourage la réflexivité chez l'enseignant ainsi que la complexification de ses méthodes et approches, la prise en compte du contexte, de l'environnement, de la société dans laquelle le processus d'enseignement/ apprentissage se déroule. En effet, la diversité culturelle est un facteur de développement non négligeable. De ce point de vue, la création des lycées spécialisés dans chaque région, qui s'intéressent à l'activité principale de la région permettrait un développement de cette activité. La prépondérance d'une activité dans une région et la focalisation de chaque région sur une activité précise amène ceux qui sont dans le besoin à se déplacer vers la région dans laquelle ils trouveront ce dont ils ont besoin, le tourisme vers toutes les régions devient une réalité. Ces dernières vont, à coup sûr, toutes se développer. Les thèmes choisis doivent intégrer les facteurs sociaux, historiques, économiques, politiques ainsi que les valeurs humaines (solidarité, échanges sociaux, coopération, confiance respect de la diversité dans la prise de décision, la tolérance ; etc.) et les valeurs sociales (principes, normes, démocratie, droits de l'homme, Etat de droit). Nombre d'auteurs reconnaissent d'ailleurs la place indispensable qu'occupe le contexte dans la réussite de ce processus. (Moore & Castellotti, 2008 ; Freire, 2006 ; Gelso &

Fassinger, 1992; Lave, 1991; Lee Eunja, (2012) avec les élèves coréens; Le Gal, (2011) avec les apprenants brésiliens; Rispaïl (1998); Sullivan, (2000) avec les apprenants vietnamiens). Prendre en compte le contexte permet de « former un citoyen enraciné dans sa culture et ouvert au monde » comme le prescrit l'article n° 5 de la loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun. Il est par conséquent nécessaire pour les enseignants de « travailler l'histoire des disciplines et leur connexion aux pratiques sociales, le rapport au savoir et aux compétences. » (Perrenoud, 2000 :15). Les contenus doivent être choisis en fonction des finalités éducatives institutionnelles et sociales. L'interaction entre l'enseignant et ses élèves d'une part et entre les élèves d'autre part, est une réalité indispensable.

D'un point de vue humaniste, l'intervenant doit éviter d'étiqueter ou de cataloguer les apprenants. Face à une situation il doit chercher à comprendre les faits. Un enfant par exemple qui ne prend pas les notes, qui travaille mal ou qui trouble sans cesse reste positif. Il faut plutôt chercher à comprendre les éléments qui président à cette situation. Il est courant d'entendre les enseignants ou les membres de l'administration dire « cet enfant est un cancre » ou encore « celui-ci est plus qu'une peste », plusieurs autres étiquettes sont ainsi collées aux enfants qui eux-mêmes, pour la plupart, sont en quête de repère. Dès lors l'institution scolaire, qui est censée réguler le comportement de l'apprenant, contribue plutôt à sa perte, et ce dernier peut facilement décrocher. Il reste vrai qu'il y a des apprenants qui mettent réellement les encadreurs mal à l'aise. Mais il faut pouvoir être patient pour les distinguer de ceux qui ont de réels problèmes. Nous pensons donc que l'intervention éducative devrait refléter les autres interventions et adopter le plus souvent les principes des courants systémiques et communautaires. Cicourel, (1994) nous donne un exemple de la cognition distribuée, par le caractère social du diagnostic médical. Les professionnels de la santé se concertent, échangent les uns avec les autres pour diagnostiquer, avec le plus d'exactitude, un mal. Chacun fait son travail en ce qui le concerne. Dans le même sens Hutchins (1994) nous enrichit par la collaboration qui existe entre les membres de l'équipage d'un avion. Les différents intervenants doivent s'associer autour du problème qui les concerne. Pour des enfants en difficulté, parents, enseignants, conseillers d'orientation et administration devraient se concerter. Une autre possibilité serait de créer une plateforme numérique sur laquelle les

conseillers d'orientation servent des astuces aux enfants pour désamorcer leur charge affective et contribuer, par ce fait, à leur actualisation. La place de l'affectivité étant déterminante pour le succès de l'apprentissage. Dans le même sens les enseignants et les inspecteurs ne doivent plus se regarder comme venant de deux mondes différents, les inspections sanctions doivent céder place à la collaboration, à la négociation de sens autour d'une vision partagée pour l'élaboration du curriculum réel, utile pour notre société, car ce sont les enseignants qui sont au contact de la réalité et peuvent mieux la problématiser.

3.2. Privilégier l'Empowerment

L'intervenant est censé avoir pour objectif l'empowerment. C'est « une façon d'intervenir dont la particularité est de soutenir les efforts des individus et des communautés dans la recomposition de leur capacité d'agir de façon autonome » (Ninacs, 2008 :1). Il s'agit d'assister l'aider, de l'accompagner progressivement, afin qu'il puisse adopter des attitudes, sinon développer les compétences qui sont déjà présentes en lui pour agir et faire face efficacement et de manière efficiente au problème qui le préoccupe. C'est une voie royale, selon Ninacs, pour aider les personnes en difficulté à dépasser la stigmatisation et la culpabilisation, afin d'asseoir l'autonomie dans l'action sur tous les plans. Ceci est utile dans le contexte africain, où les Etats mènent un combat contre la pauvreté et recherchent le développement durable et l'émergence. L'empowerment, qui est aussi un processus d'acquisition du pouvoir d'agir et de la capacité à l'exercer en toute autonomie, est indispensable aux Africains. Il est question de partir de la réaction pour la pro action dans une vision prospective, afin d'anticiper sur les problèmes à résoudre et agir de façon autonome. Le point de départ est l'empowerment individuel (avec les apprenants) ensuite l'empowerment communautaire (groupes et organisations) pour terminer par l'empowerment organisationnel (l'ensemble d'un pays). Ces différents types d'empowerment ne sont pas isolés, ils se situent dans une interrelation féconde qui en assure l'efficacité et l'exhaustivité. Les formés transformés agissent d'abord pour transformer leur environnement immédiat, et toutes ces actions mises en œuvre de part et d'autre créent une transformation de tout le pays. La notion d'empowerment est proche de celle de compétence, approche privilégiée dans la formation actuellement. Mais le flou qui existe autour de cette

notion de compétence devrait stimuler notre réflexion. Comme le pensent beaucoup d'auteurs, (Morrissette et Legendre, 2012 ; Crahay, 2006 ; Hirtt, 2009 ; Perrenoud, 2011), l'approche par les compétences ne doit pas être un effet de mode, mais elle doit être contextualisée, refléter une volonté et une détermination profondes de transformation. Elle doit « partir des situations et des pratiques sociales les plus courantes, en inférer des compétences et identifier les savoirs, les habiletés et les attitudes que ces compétences exigent au titre de ressources.» (Perrenoud 2011 :26). D'où la nécessité de refondation des programmes d'enseignement pour les rendre utiles, plus opératoires, par la révision des contenus et des méthodes d'enseignement, moyens éventuels d'arriver au changement souhaité.

Schéma 1 : Exemple de transposition didactique

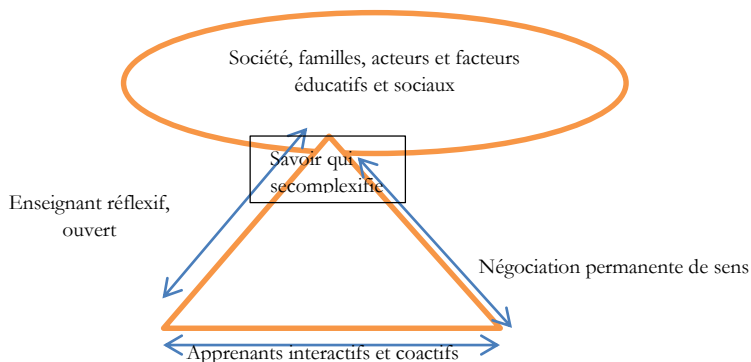
1- Pratiques ayant cours dans la société => 2- repérage et description fine des pratiques => 3- identification des compétences à développer => 4- analyse des ressources cognitives à mobiliser (savoirs, etc.) et schèmes nécessaires =>5- hypothèses liées au mode de développement des compétences en situation de formation => 6- dispositif et modèle de formation, situation et contenus (curriculum formel) => dispositifs, situations, contenus effectifs de la formation (curriculum réel) => 7- expérience immédiate des formés (compétence, emplois) =>apprentissage opératoire et durable des formés et satisfaction de la société =>9- changement social et développement durable.

Inspiré par le schéma de Perrenoud (1998)

La pédagogie de projet peut faciliter le processus d'empowerment (Bastian & Gudjons, 1993). C'est une démarche collective dans laquelle les apprenants décident avec l'enseignant (qui joue le rôle de guide, d'animateur et de facilitateur) du thème d'un projet. Les apprenants dissèquent le travail et se partagent les tâches. Ils vont ensuite exécuter lesdites tâches en discutant en plénière de temps à autre sur les difficultés rencontrées et solliciter éventuellement l'intervention de l'enseignant. A la fin ils ont un produit concret (texte, image, tableau, journal, une formule chimique, etc.).

La mairie d'une localité peut, par exemple, décider de traiter les eaux environnantes pour les rendre utiles aux habitants et résorber le problème du manque d'eau. Alors on demande aux élèves des classes scientifiques de trouver des formules adéquates pour le réaliser, ils vont se mobiliser autour du projet et chaque établissement en cherchant à gagner le prix, va donner le meilleur de lui-même. Les formules produites pourront être utilisées dans d'autres localités. Dans ce travail de groupe, les enfants discutent et apprennent à s'écouter. Ils comprennent le processus dialectique et respectent les opinions des autres, car les relations peuvent être aussi bien harmonieuses que conflictuelles. Le succès de ce type de pédagogie est un atout pour les Africains qui vivent dans des sociétés pluriethniques. En effet les apprenants se déploient dans une interaction et une « co action » (Puren, 2009) ou une communic'action (Bourguignon, 2006) qui les poussent à oublier leurs différences tribales pour se concentrer sur l'objectif commun. Nous convenons avec Puren que « La citoyenneté ne relève pas seulement d'un multiculturel assumé (d'un « vivre à côté ») ni même d'un interculturel apaisé (d'un « vivre ensemble ») : elle exige un projet de société, un « faire ensemble » à dimensions à la fois historique et collective. » (Puren, 2009 : 16). L'intéressant c'est que la démarche de projet n'est spécifique à aucune discipline, toutes peuvent s'en servir en fonction de leurs finalités et de l'angle sous lequel elles souhaitent appliquer les politiques éducatives (Perrenoud, 1999). Procéder par les projets permet de développer les compétences, de découvrir de nouveaux savoirs, de se trouver en face d'une situation authentique de la vie réelle avec des visées sociales et non seulement éducatives.

schéma 2 : Schéma du processus de construction et d'acquisition de connaissances



3.3. L'importance de l'évaluation dans ce processus

La mesure des connaissances est une partie très sensible dans le processus d'enseignement/apprentissage. Cette sensibilité est encore plus accrue dans notre contexte, marqué principalement par une logique de cheminement et d'accumulation de diplômes.

3.3.1. Évaluation certificative

L'évaluation sommative ou certificative est la forme dominante dans notre système. Par ailleurs, lors de l'évaluation, les notes sont interprétées seulement sur le plan normatif (élèves forts, faibles, nuls) et sur celui des critères (admis à partir de 09,50/20 par exemple). Aucun intérêt n'est porté ni aux conditions dans lesquelles se sont déroulés les examens, ni à la progression de l'élève, bref il n'y a pas une véritable analyse ; pourtant un apprenant qui passe de 06/20 à 08,50/20 d'une séquence à l'autre a appris. De la même façon l'échec ne veut pas toujours dire absence d'apprentissage et succès n'est pas toujours synonyme d'apprentissage ou absence de difficultés, (Bautier et al, 2000). Toutefois, l'évaluation certificative reste utile car elle permet de matérialiser auprès des autres acteurs du système, la situation scolaire de l'apprenant. Elle doit toutefois obéir aux critères de validité, de fidélité, de finalité, de sensibilité, de diagnosticité, d'équité, de praticabilité etc. et être moins prépondérante.

3.3.2. Évaluation formative

Elle a pour but d'ajuster la pédagogie dans les deux sens, car elle permet à l'apprenant de faire le point sur ses connaissances et de les améliorer par la régulation, la rétroaction et la remédiation faite par l'enseignant. Ce dernier en même temps réfléchit sur ses méthodes d'approche, s'autoévalue et peut même se faire évaluer par ses apprenants. Elle est réellement source d'apprentissage et de transformation et devrait par conséquent être plus prépondérante. L'utilisation du portfolio, par exemple, permet de rendre compte de l'évolution progressive des apprentissages. Peuvent également faire partie de cette évaluation la présence au cours, les devoirs faits à la maison, l'adhésion aux règles de gestion de la classe. La formation sera alors complète et va aider les apprenants dans leur processus de socialisation. Les apprenants construisent donc un rapport au savoir utilitariste, social et épistémique en même temps. Ils apprennent à apprendre et la mauvaise note n'est pas source de frustrations encore moins de haine contre l'enseignant, mais

elle est un signal de déficit à combler. Du coup ils reçoivent aussi une formation pour la vie : gérer leurs échecs. Bref, ils combinent « logique institutionnelle de cheminement et logique culturelle d'apprentissage et de développement ». (Bautier, *et al*, 2000 :183). Mais avant tout il faut former les intervenants en matière d'évaluation, car beaucoup d'intervenants ignorent la fonction et l'utilité de l'évaluation, ainsi que ses enjeux scolaires et sociaux » (Endamne, 2011).

4. Limites

L'une des difficultés est de faire adhérer tous les acteurs à la vision partagée. Cependant la patience et l'introduction progressive des changements seraient d'or. Il serait également indispensable de définir les moyens pour assurer la formation initiale et continue des différents leaders. En outre, mettre en œuvre l'approche par compétences nécessite de grands moyens financiers. Les effectifs pléthoriques devront aussi susciter la réflexion, au lieu de décourager les intervenants, c'est une autre caractéristique du contexte. La pédagogie frontale ne tient plus avec ces effectifs. On pourrait également organiser la classe autrement pour éviter que ceux des élèves qui sont au fond de la classe s'intéressent à autre chose pendant que l'enseignant travaille avec ceux de devant.

Conclusion

Notre réflexion a tenté d'analyser les pratiques éducatives et d'évoquer les possibilités de les repenser. Une intervention éducative plus orientée vers la transformation des apprenants aux moyens de la complexification des méthodes d'enseignement/apprentissage, l'amélioration des rapports apprenants-enseignants- administration et surtout par la refondation des programmes d'études, s'avère positif. L'empowerment sociocognitif des individus et des collectivités étant le résultat escompté. Cet empowerment est très proche de l'approche par les compétences, sauf qu'elle doit être bien pensée avant sa mise en œuvre, car « mal conçue ou médiocrement mise en œuvre, l'approche par compétences peut aggraver [l'échec scolaire]. Même bien conçue et magnifiquement réalisée, elle ne peut prétendre en venir à bout par le seul biais du curriculum. [...] On peut [en même temps] craindre que les ministères se hâtent de faire ce qu'ils savent le mieux faire - des textes, des programmes – et laissent leur mise en œuvre au hasard des choix individuels et des projets

d'établissements... » (Perrenoud, 2000 :19). Toutefois, il reconnaît qu'il doit exister une synergie des efforts puisque l'institution scolaire ne peut pas, à elle seule, par une approche par compétences, résoudre tous les problèmes encore moins prétendre développer toutes les compétences. Tous les apprenants n'auront pas à exercer la même profession dans l'avenir, (Verreman, 2002), tous ne seront pas médecins ou enseignants ou diplomates etc., mais la planification et la mise en œuvre des projets les préparent aux grands projets qu'ils auront à réaliser dans la société. Ils agissent en plus dans un esprit de coopération et de collaboration. Le deuil de l'individualisme et de la concurrence sera fait et dans la paix et la stabilité, préalables à tout progrès, les pays africains pourront atteindre l'émergence. Il serait aussi intéressant de mener une réflexion sur l'apport des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la formation des citoyens responsables et dignes.

Bibliographie

Baba-Moussa, Abdel Rahamane (2004), « L'école assure-t-elle son rôle de transmission culturelle dans les pays africains ? Le droit à l'éducation : Quelles effectivités au sud et au nord ? » *Colloque International*, université de Ouagadougou, pp1-17

Bastian, Johannes et Gudjons, Herbert (1993), *Das Projektbuch II: Über die Projektwoche hinaus, Projekt lernen im Fachunterricht*. 2. Auflage. Bergman + Helbig.

Bautier, Elisabeth., et al. (2000). « Entre apprentissages et métier de l'élève : le rapport au savoir » Dans *L'école l'état des savoirs*.

Cortier, C. (2009) « Propositions sociodidactiques face à la diversité des contextes. Vers une didactique convergente des langues collatérales et de proximité : éducation bi/plurilingue et projets interlinguistiques ». *Synergies Italie* n° 5. pp. 109-118.

Cicourel, Aaron (1994). La connaissance distribuée dans le diagnostic médical. *Sociologie du travail*, 427-449.

Deblé, Isabelle (1994) « Différenciations ou uniformisation ? » *Afrique contemporaine*, n0 172. Pp.9-30

Demba, Jean Jacques (2010) « Vers un regard sociodidactique ». In Demba *La face subjective de l'échec scolaire : récits d'élèves gabonais du secondaire*, Québec, thèse de doctorat en didactique, pp. 56-81

- Nguema Endamne, Gilbert** (2011), « La dérégulation scolaire » In **Nguema Endamne**, *L'école pour échouer. Une école en danger. Crise du Système d'enseignement gabonais*. Paris, publibook.
- Fonkoua, Pierre** (2006) « Pour une planification stratégique des systèmes éducatifs en Afrique » Dans Fonkoua ; P. Quels futurs pour l'éducation en Afrique ? L'Harmattan.
- Hutchins, Edwin** (1994). « Comment le cockpit se souvient de ses vitesses, *Sociologie du travail*, 36 (4) P. 451-473.
- Fourez, Gerard** (2004), *Eduquer : Enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. 3e Edition : de Boeck.
- Le Gal, Damien.** (2011). « Contextualisation didactique et usages des manuels : une approche sociodidactique de l'enseignement du français langue étrangère au Brésil ». Thèse de doctorat Rennes : Université Européenne de Bretagne.
- Lenoir, Yves et al.** (2002). « L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement ». *Esprit critique*, 4(4), 7-22.
- Lenoir, Yves** (2009). « L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques d'enseignement ». *Les nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12(1), 9-29. 23
- Merle, Pierre** (2006) « A quoi servent les notes ? » *l'école en question* n° spécial no 5.
- Ngouo, Léon Bertrand** (1995). « La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais » *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 21, n°2, P. 353-370.
- Ninacs, William et Leroux, Richard** (2008). « Les fondements de l'empowerment. » Dans W. A. Ninacs, *Empowerment et intervention, développement de la capacité d'agir...* Québec :Pul. 225pages, pp. 11-18.
- Njialé, Pierre Marie** (2006) « Crise de la société, crise de l'école. Le cas du Cameroun » *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (41) P. 53-63.
- Perrenoud, Philippe** (1998) « La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences » *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), Vol. XXIV, n° 3, pp. 487-514.
- Perrenoud, P.** (1999) « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? »
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html

Perrenoud, Philippe (2000) « L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? » In *AQPC Réussir au collégial. Actes du colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale*, Montréal.

Verreman, Alain (2002). « La perspective actionnelle peut-elle constituer un nouveau modèle didactique en DLE ? Remarques critiques à propos de l'article de C. Puren » [Can the action-oriented perspective constitute a new educational model in the didactics of foreign languages? Critical remarks on C. Puren's article]. *Bulletin APLV* Strasbourg, volume 65.

Soumaho, Mesmin - Noël (1987), « Objectifs de l'enseignement primaire et contenu des manuels scolaires : contribution à une étude sociologique du curriculum au Gabon » Thèse, Paris 5.