

LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (PEA) AU CAMEROUN, UNE PRATIQUE PEDAGOGIQUE MATERIALISEE PAR UNE CARENCE CRIANTE DE RÉGULATION NOCIVE A L'APPRENTISSAGE.

Par **ASSOAH ETOGA Roland**, *Enseignant, Syndicaliste*

BABIKOSSANA Oki Priscille, *Étudiante de Master en Enseignements fondamentaux en Éducation à l'université de Yaoundé I*

Au Cameroun, depuis un certain nombre d'année, la politique éducative tente de s'orienter progressivement vers une meilleure opérationnalisation des enseignements, notamment à travers une migration de paradigme passant de la pédagogie traditionnelle à des formes de pédagogie plus adaptées à notre temps et aux avancées scientifiques en matière d'éducation. Dans le sillage de cette migration figure en bonne place l'approche par les compétences qui, pour ce qui concerne le premier cycle de l'enseignement secondaire vient de passer le cap de l'expérimentation pour accéder au niveau de la certification cette année scolaire 2017/2018. Pour en arriver là, l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC-ESV) a fait son bonhomme de chemin dans sa mise en œuvre sans jamais marquer un temps d'arrêt pour une évaluation critique du PEA (processus enseignement-apprentissage) évidemment inefficace tel qu'il est actuellement pratiqué. Si nous nous référons aux travaux récemment réalisés dans le cadre de cet article au mois de juin 2018 auprès d'un échantillon de 185 enseignants répartis dans tout le pays, exerçants du cycle primaire au second cycle du secondaire, nous constatons que durant cette réforme le PEA a été complètement mis de côté, car selon cette enquête, aucun dispositif de régulation dans ce processus n'est ni formellement mis en place, ni pratiqué, ni maîtrisé par les enseignants dans leurs pratiques pédagogiques quotidiennes. Ceci signifie que quel que soit les obstacles qui existent vis-à-vis des rapports pédagogique, didactique et métacognitif en lien avec l'hétérogénéité de la classe et les objets cibles d'apprentissage, rien n'est fait dans nos établissements scolaires pour procéder à une nécessaire remédiation. Comment donc dans un système éducatif moderne peut-on mettre de côté ce qui fait l'âme même du paradigme choisi ? Quel est l'état de lieu de la pratique de la régulation du PEA dans l'école camerounaise ? Comment devrait-elle se mener pour être en phase avec les paradigmes pédagogiques contemporains que le Cameroun a librement choisi ? Cet article propose de faire un état de lieu relatif à la pratique de la remédiation pédagogique immédiate au Cameroun et suggère des voies pour améliorer ou susciter cette pratique dans les enseignements au Cameroun.

Mots clés : processus enseignement-apprentissage (PEA) ; régulation ; remédiation pédagogique immédiate ; groupes de besoin ; statut de l'erreur ; évaluation formative ; grille diagnostic ; diagnostic, médiation pédagogique didactique, médiation cognitive.

Pour mieux cerner les incohérences induites par un défaut de régulation dans le PEA, il est nécessaire de comprendre quelles sont les composantes essentielles à son efficience.

Dans l'articulation qui lie l'enseignement à l'apprentissage, l'organisation et la gestion des apprentissages s'appuient autour de cinq principaux ensembles qui sont agencés par l'enseignant. Il s'agit de la planification/anticipation, des conditions créées par l'enseignant en situation, du travail et l'activité des élèves, l'apprentissage/objectif et la maîtrise/objectif (Marguerite Altet, Marc Bru, Claudine B.L, 2004). Le but exprès de ce processus est de permettre aux enseignés d'acquérir des savoirs- faire et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique (O. Reboul, 1991). Un enseignant pourra dire qu'il articule son enseignement avec l'apprentissage des élèves si les situations pédagogiques qu'il met en place suscitent l'activité cognitive, la participation des élèves et combler leur besoin de maîtrise. Le maître, dans ce cas, enseigne toujours en se posant la question de savoir si sa manière de procéder permet à l'élève d'apprendre. Cependant, très souvent dans nos pratiques pédagogiques quotidiennes, il nous arrive de faire face à des classes hétérogènes dont la distribution des performances à l'issue d'une séquence pédagogique montre un important écart type des moyennes obtenues par les élèves à l'issue d'une évaluation formative. Dans ce cas, il est important de revenir sur l'idée que se fait l'enseignant sur le statut qu'il donne aux erreurs qui créent

Le processus enseignement-apprentissage au Cameroun, une pratique pédagogique quotidienne matérialisée par une carence criante de régulation nocive à l'apprentissage.

cette situation, car, selon les pédagogies de l'apprentissage, l'erreur doit interpeller l'enseignant à (ré)adapter dans le cours du PEA ses approches d'enseignement, son style d'enseignement, la communication qu'il met en œuvre vis-à-vis de ses apprenants, son approche didactique, l'utilisation du matériel didactique (son type), sa gestion de l'environnement pour en venir à bout et, guider les élèves vers des styles d'apprentissages, des procédures, des activités métacognitives plus efficaces pour un meilleur apprentissage et une meilleure transférabilité des savoirs. Les erreurs commises par les éducatifs devraient donc constituer le point de départ de la régulation de tout PEA, car ces erreurs sont « reconnues comme devant être mises au cœur du processus d'apprentissage. Loin de les sanctionner, loin de les éviter, leur expression est ici recherchée car elles expriment ce sur quoi porte **l'essentiel du travail didactique à accomplir** » *J.P. Astolfi, L'école pour apprendre, ESF, 1993.*

Contrairement aux pratiques bien rependues dans le milieu éducatif, l'évaluation formative revêt donc un caractère de contrôle et de diagnostic des erreurs, des obstacles, qui serviront de point de repère à la régulation des pratiques de classe pour asseoir un enseignement opérationnel vis-à-vis de sa cible. Dans ce cas, à la suite de cette évaluation, devrait systématiquement se tenir une régulation rétroactive dans le but d'apporter une remédiation aux obstacles à l'apprentissage ainsi décelés. Vu sous cet angle, un PEA qui n'intègre pas la pratique de régulation pédagogique rétroactive ne peut pas réellement contribuer à atteindre le but de tout enseignement, car « Comprendre comment l'élève apprend est le fondement de l'activité de l'enseignant. En effet, la fonction de l'enseignant n'est pas d'enseigner, elle est de veiller à ce que les élèves apprennent. » *M. Develay, De l'apprentissage à l'enseignement, paris, ESF, 1992.*

S'il est évident qu'il ne peut avoir réellement une activité d'enseignement efficace sans faire recourir à une remédiation en rapport avec les erreurs commises par les enseignants, il reste à comprendre comment celle-ci doit se pratiquer.

Cadre théorique : qu'est-ce que la remédiation pédagogique immédiate ? Quelle est sa place dans le PEA ? Quelles sont les étapes pour procéder à une remédiation pédagogique efficace ? Quelles sont les caractéristiques des outils utiles ?

Dans le cadre de cet article, la remédiation pédagogique immédiate semble être la mieux adaptée pour procéder à la régulation du PEA parce qu'elle est entièrement intégrée à la séquence d'enseignement/apprentissage et se concentre sur des problèmes spécifiques. « La remédiation immédiate est une réponse directe proposée à l'élève dès que des difficultés (des erreurs à rectifier, des blocages et les obstacles à dépasser) ont été diagnostiquées ». (*Hirsoux, 2006 ; Demeuse et al., 2007*). Pour la mettre en œuvre, nous avons choisi comme modèle théorique celui développé par l'institut d'administration scolaire de l'université de Mons par *A. Dehon, C. Demierbe, A. Derobertmeasure & S. Malaise, in : La remédiation immédiate, le fascicule pour l'enseignant, 2009.*

Ce modèle propose une démarche qui se décline en quatre temps : l'activité initiale classique, le diagnostic, les activités de régulation et le retour à l'activité initiale ou seconde remédiation.

Temps 1 : l'activité initiale est une séquence de cours classique où les actions de l'enseignant et des élèves se pratiquent en vue de développer des compétences et d'atteindre les buts assignés à la séquence d'enseignement/apprentissage. Il s'agit d'une situation où aucune difficulté n'a été diagnostiquée.

Temps 2 : Par le biais d'évaluations pouvant prendre différentes formes et régulant les apprentissages, une difficulté est diagnostiquée de façon interne (par l'élève) et/ou de façon externe (par l'enseignant) (*Deaudelin et al., 2007*). Cette évaluation peut porter sur un facteur externe (l'enseignant) et un facteur interne (l'élève). Pour que le diagnostic soit possible et cohérent, il doit être en lien direct avec les finalités du dispositif : compétence(s) à développer et objectif(s) poursuivi(s) (*Grégoire, 1999*).

Temps 3 : Une fois le diagnostic clairement établi, des activités de remédiation immédiate sont mises en place (*Meirieu, 1992 ; Demeuse et al., 2007*). Cette intervention peut être interne - l'élève peut ainsi modifier sa stratégie cognitive - ou en externe - l'enseignant peut proposer une activité complémentaire à l'élève ou modifier sa trame de leçon. Elle porte, selon le diagnostic, soit sur la médiation cognitive, soit sur la médiation pédagogicodidactique. Une remédiation immédiate externe de type « étayage », pour reprendre le terme de Brunner (*Crahay, 1999*) peut prendre deux formes : un « diagnostic *a priori* » (la remédiation immédiate a été envisagée par l'enseignant) ou une « inventivité régulée » (décidée *in situ*) (*Meirieu, 1996, p. 8*). La remédiation immédiate, tout comme le diagnostic, est également un apprentissage fondé sur un dispositif pédagogique qui peut être soit matérialisée par une carence criante de régulation nocive à l'apprentissage.

Temps 4 : Enfin, si la difficulté a été dépassée, l'élève peut poursuivre l'activité prévue initialement par l'enseignant. Dans le cas contraire, le cycle est répété et un second dispositif de remédiation est envisagé.

Pour arriver à mettre en œuvre ces 4 temps et plus particulièrement les temps 2 et 3 (temps ignorés au Cameroun), il est nécessaire de procéder à une évaluation portée sur des critères clairs qui permettraient à l'élève (appréciation interne) de percevoir ses propres limites, de s'autoévaluer et ainsi qu'à l'enseignant de poser une diagnostic objectif (appréciation externe) via l'usage (par exemple) de grilles d'évaluation permettant d'apprécier le niveau d'implémentation de chaque élément de compétence cible. Par la suite, il est nécessaire de croiser ces observations et d'identifier les erreurs correspondantes aux insuffisances relevées par les grilles d'évaluation grâce (par exemple) à la classification des erreurs de J.P. Astolfi et ainsi, constituer les groupes de besoin. Pour mener les activités de remédiation proprement dites, l'idéal ici est de constituer des ateliers dans lesquels sera pratiqué le tutorat ouvert (étayage) dans le but de procéder à des échanges de procédures (remédiation cognitive) par le biais d'outils de remédiation valables et pertinents. Il est à noter que tout ceci se déroule sous le contrôle de l'enseignant qui joue le rôle de facilitateur en même temps qu'il régule ses propres approches pédagogiques, didactiques et organisationnelles en fonction des obstacles à l'apprentissage que l'exploitation des grilles diagnostiques lui a permis d'identifier.

Pour qu'un outil soit considéré comme un outil de remédiation immédiate, il doit au minimum respecter trois conditions :

- porter sur la médiation pédagogicodidactique c'est-à-dire offrir des nouvelles opportunités d'apprentissage (Didactique, organisationnel et pédagogique) ;
- porter sur la médiation cognitive c'est-à-dire des aides à l'apprentissage personnalisée basée sur le modèle QAIT de Slavin (1984) , (Qualité de l'enseignement, Adéquation de l'enseignement aux apprenants, mise en œuvre des Incitants et prise en compte du Temps d'apprentissage de chaque élève) ;
- varier les types de difficultés. Pour que l'usage de l'outil puisse convenir à un maximum d'élèves et dans de nombreuses situations, les niveaux de difficultés abordés doivent être diversifiés (Bloom, 1956 ; Bloom & Engelhart, 1977 ; Cartier, 2000) et répondre un maximum aux besoins des élèves (Meirieu, 1996). A partir d'une même notion, un élève peut rencontrer une difficulté qui porte davantage sur la compréhension que sur la connaissance ou la mémorisation de l'information. A cette multitude de niveaux et de types de difficultés, il faut ajouter un facteur d'adéquation avec la situation de classe.

La remédiation immédiate a pour but de dépasser les difficultés rencontrées par l'apprenant dans une situation classique de classe : aussi, un outil variant les difficultés, mais ne proposant pas une solution adaptée à la difficulté de l'élève a peu de chances d'être efficace. Ainsi, un dispositif intégrant la remédiation immédiate doit prendre en considération les deux médiations, indissociables et doit varier les types de difficultés. Un outil permettant différents cheminements cognitifs, mais peu soucieux des rythmes individuels est moins intéressant qu'un outil respectant à la fois des rythmes et des cheminements cognitifs différents.

Approche actuellement pratiquée au Cameroun : quel est l'état de lieu de la pratique de la régulation dans le PEA ?

Grâce au cadre théorique, nous pouvons remarquer que tout PEA, pour être efficace doit s'adosser sur une activité de remédiation immédiate bien menée suivant des étapes qui vont de la pratique classique de classe au diagnostic des obstacles à l'apprentissage, en passant par une régulation à la fois cognitive et pédagogicodidactique, tout en utilisant des outils de remédiation scrupuleusement confectionner conformément aux obstacles repérés par des outils et procédures de diagnostic.

Pour arriver à mener une remédiation immédiate l'enseignant doit avoir une vision claire des buts qu'il assigne à ses enseignements, or, d'après notre enquête, seulement **20%** des enseignants disent orienter leurs enseignements vers des buts de maîtrise tandis que 35 % ne savent pas vers où les orienter, 35 % tentent d'allier la maîtrise à la performance et 10 % se consacrent à la performance. Nous savons pourtant que les deux buts ne peuvent pas être complémentaires, Elliot et ses collègues ont bien étendu cette dichotomie en opposant but de maîtrise et but de performance. D'une manière Le processus enseignement-apprentissage au Cameroun, une pratique pédagogique quotidienne matérialisée par une carence criante de régulation nocive à l'apprentissage.

générale, les élèves orientés vers un but de maîtrise (aussi appelé but d'apprentissage, *Dweck, 1986, 1992*) Manifestent le désir d'apprendre, de comprendre, d'acquérir de nouvelle connaissance, d'augmenter la maîtrise de la tâche, ils se fixent pour objectif de développer de nouvelles habiletés, d'approfondir leurs connaissances et d'améliorer leur propre niveau en se fondant sur les progrès réalisés (Ames, 1992b; Brophy, 1983; Meece, Blumenfeld & Hayle, 1988; Nicholls, 1989). En revanche, un élève orienté vers un but de performance (aussi appelé but d'implication de l'égo – Nicholls, 1984-) manifestera le désir de mettre en avant ses capacités, ses compétences, d'engendrer une évaluation positive, de réussir mieux que les autres. Ce but implique nécessairement des processus de comparaison sociale (Ames, 1984, Covington, 1984).

Assigner un but de maîtrise à ses enseignements sous-entend l'usage d'une pédagogie de l'apprentissage et donc une pratique orienté vers le développement des aptitudes, or, dans les salles de classe au Cameroun, il faut faire face à des classes hétérogènes, ceci implique que pour arriver à mener une pédagogie centrée sur l'apprentissage et les moyens d'apprendre, il faut adopter une approche qui tienne compte des individualités des élèves et procéder à « un effort de diversification méthodologique susceptible de répondre à la diversité des élèves » *Louis Legrand, 1971* ; en d'autres termes, pratiquer une différenciation pédagogique. Le sondage nous a permis de constater que **75 %** des enseignants disent ne pas la pratiquer du tout ou ignorent même jusqu'à son existence. Dans ce cas, les buts de maîtrise ne peuvent en aucun cas être poursuivis par ces enseignants. Poursuivre un objectif commun à tous les élèves sans tenir compte des rythmes d'apprentissage, de la zone de proche développement, des obstacles de chaque élève face à l'objet d'apprentissage dans une classe hétérogène ne relève pas d'une pratique efficace. Seulement **10%** disent pratiquer une pédagogie différenciée successive (qui est la seule applicable dans notre système éducatif). Ne pas pratiquer de la pédagogie différenciée c'est ne pas pratiquer de pédagogie du tout, « il n'y a de pédagogie que différenciée » *Philippe Merieu, l'école, mode d'emploi, 1986*.

Nous savons que l'évaluation formative fait partie du point de départ de toute procédure de régulation dans un PEA, mais, pour cela il faut être conscient de l'objectif de cette activité. Des enseignants sondés, seulement **40 %** disent se servir de l'évaluation pour obtenir la distribution des niveaux de maîtrise des élèves de la classe en liens avec les éléments de compétences cibles pour pouvoir réguler le PEA, tandis que le reste se concentre soit sur la prise de performance (25%) soit sur le constat du niveau apprentissage (35%) : si les buts de l'évaluation sont faussés, le PEA l'est tout autant. C'est ainsi que seulement **40%** des enseignants maîtrisent le statut de l'erreur contrairement au reste, mais malheureusement, **95 %** des enseignants sondés n'utilisent pas de classification pertinente des erreurs commises par les élèves et bien que la majorité des enseignants (**55%**) trouve la pratique de la remédiation utile, seulement **5%** savent se servir des erreurs commises par les élèves pour les constituer en groupe de besoin nécessaires pour pratiquer la régulation.

Pour ajouter à ce tableau noir, seulement 15% des enseignants affirment que les activités de remédiation sont programmées dans le planning des activités des établissements pourtant tous les établissements scolaires programment les activités d'évaluation (ceci prouve que les évaluations formatives ne sont que des moments de prise de performance et non des étapes du PEA). Si plus de la moitié des enseignants (55%) disent pratiquer la remédiation ils n'ont cependant aucune connaissance des étapes qui la constitue car 5% seulement maîtrisent ce qu'on appelle groupe de besoin, 5% classifient les erreurs, et utilisent des outils diagnostics pertinents tandis qu'aucun des enseignants sondés n'utilise des outils de remédiation pertinent. Sans cette connaissance, la remédiation ne peut pas être effective en plus d'ignorer le but des enseignements et de l'évaluation !

Les travaux issus du sondage effectué dans le cadre de cet article au mois de juin 2018, auprès d'un échantillon de 185 enseignants sur toutes l'étendue du pays exerçants du cycle primaire au cycle secondaire, permet donc de dévoiler la non maîtrise des mécanismes efficaces qui caractérisent le paradigme choisi par le Cameroun à savoir ***l'approche par les compétences***. Alors qu'au Cameroun nous avons des salles de classe pour le moins hétérogènes sur le plan des aptitudes des élèves, seuls 10 % des enseignants déclarent pratiquer une pédagogie différenciée successive. Les autres enseignants soit 90% soit ne savent même pas de quoi il s'agit, soit ils ne la pratiquent pas. Comment alors dans une salle hétérogène pourrions-nous atteindre les objectifs du PEA si les enseignants n'arrivent même pas à communiquer avec tous les élèves ? Ignorer la pédagogie différenciée c'est choisir d'ignorer tous les groupes de maîtrise dans la classe qui n'arrivent pas à se mettre au niveau de l'enseignant. De ce processus d'enseignement-apprentissage au Cameroun, une pratique pédagogique qui conduit à une carence criante de régulation nocive à l'apprentissage.

même, ignorer la pratique de la régulation dans le PEA c'est tourner le dos aux pédagogies de l'apprentissage. Dans ces pédagogies « les erreurs commises...deviennent des symptômes intéressants d'obstacles auxquels la pensée de l'élève est confrontée » Astolfi, 2006 p.15, l'erreur doit être considérée comme un « indicateur des processus intellectuels » Astolfi, 2006. Dès que ceci est fait, il s'agit de confectionner des outils de diagnostics et de régulation pédagogique alliant remédiation interne et remédiation externe pertinentes. Dans le rapport final de l'étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique du Centre international d'études pédagogiques (CIEP). 2009, on peut lire que « les instructions officielles des cinq pays » dont le Cameroun « suivent manifestement cette approche, et marquent ainsi une rupture avec la réforme précédente de la pédagogie par objectifs pour **favoriser une pédagogie intégrative, contextualisée, au service de l'apprentissage de l'élève, caractérisée par un nouveau statut de l'erreur, une différenciation des activités et un travail sur la remédiation** ». Mais, près de 10 ans plus tard, l'état de lieu est alarmant, et c'est le moins que l'on puisse dire. Vivement que les responsables de la pédagogie au Cameroun prennent conscience de la distance qu'il y a entre ce qui est fait sur le terrain, et ce qui devrait se faire relativement au PEA pour une meilleure éducation.

RÉFÉRENCES

- BOUAKKAZA, MIZABA, - (2016) *Pratique de la remédiation pédagogique dans l'enseignement apprentissage de la FLE au primaire, Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences du langage et didactique ;*
- Dehon A., Demierbe C., Derobertmeasure A. & Malaise S., – (2009) *La remédiation immédiate, fascicule pour l'enseignant.*
- Caselles-Desjardins S., – (2012) *Regards sur les pratiques en éducation des adultes: perceptions d'enseignants en alphabétisation et pratiques professionnelles, mémoire de maîtrise en science de l'éducation*
- Darnon B., Butera F., – (2001) *Buts d'accomplissement, stratégies d'étude, et motivation intrinsèque : présentation d'un domaine de recherche et validation française de l'échelle d'Elliot et McGregor (2001).*
- Cros F., De Ketele J.M., Dembélé M., Develay M., Gauthier R.F., Ghriss N., Lenoir Y., Murayi A., Suchaut B., Tehio V. – (2009) *Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. [Rapport de recherche] Centre international d'études pédagogiques (CIEP).*
- Astolfi J.P. – (2009) *L'erreur, un outil pour enseigner réédition ESF ;*
- Baumard L., – (2015) *Quelle place l'erreur a-t-elle dans les Apprentissages ? Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master (métiers de l'enseignement et de la formation) ;*
- Livre II – (2016) *OPERA Observation des Pratiques Enseignantes dans leur Rapport avec les Apprentissages des élèves, Organisation & gestion de l'enseignement/apprentissage ;*
- Altet M., – (2002) *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. In Revue française de pédagogie, volume 138.*
- Altet M., – (1994) *Note de synthèse [Comment interagissent enseignant et élèves en classe ?]. In: Revue française de pédagogie, volume 107;*
- Bru M., Altet M., Blanchard-Laville C. – (2004) *À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. In: Revue française de pédagogie, volume 148.*
- Nadia Leroy. – (2009) *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages. Education. Université Pierre Mendès-France - Grenoble II.*
- Côté R., Tardif J.– (2011) *Élaboration d'une grille d'évaluation*
- ROBBES B. – (2009) *La pédagogie différenciée – Janvier 2009*