



SYLLABUS REVIEW

Revue scientifique interdisciplinaire de
l'Ecole normale supérieure

Vol. 9, N°1
2020

Human and Social Sciences Series

Syllabus Review Vol. 9 (1), 2020



Syllabus Review Vol. 9 (1), 2020

Human & Social Science Series

©Ecole normale supérieure, University of Yaoundé 1

Managing Director	Professor Annie Sylvie Wakata
Asst. Managing Director	Professor Achille Ntyam
Editor-in-Chief	Professor Daniel A. Nkemleke
Series Editors	Professor Auguste Owono Kouma (Languages & Literatures)
	Professor Michael Ndobegang (History & Geography)
	Professor Charles Romain Mbele (Philosophy & Education)

Scientific committee

Professor Salvador Eyzoo	Département d'histoire École normale supérieure, Université de Yaoundé 1
Professor Alex Belibi	Département de française, École normale supérieure, Université de Yaoundé 1
Professor Bertrand Tchantcho	Département de mathématiques École normale supérieure, Université de Yaoundé 1
Professor Vandelin Mgbwa	Département de Sciences de l'éducation École normale supérieure, Université de Yaoundé 1
Dr Delali Komivi Avegnon	Département de littérature africaine Ecole normale supérieure d'Atakpamé, Togo
Dr Christophe Signie	Département de l'Histoire Ecole normale supérieure, Université de Yaoundé 1
Dr Delali Komivi Avegnon	Departement de littérature africaine Ecole Normale Supérieure d'Atakpamé, Togo
Dr Wilfried Mvondo	Department of Foreign Languages University of Hamburg, Germany
Professor Mosé Chimoun	Université se Saint-Louis (Sénégal)
Professor Philippe Blanchet	Université de Rennes 2 (France)

SYLLABUS REVIEW
Human & Social Sciences Series
Vol. 9 (1) 2020

SYLLABUS REVIEW
Human & Social Sciences Series

Vol. 9(1)

2020



Aim and scope

Syllabus Review is a multi-disciplinary peer-reviewed journal which is interested in publishing empirical research papers and those related to teaching and learning in the following disciplines: English language/literatures, French language/literatures, History, Geography, Philosophy, German, Spanish and Sciences of Education. Reviews and short notices of books related to these disciplines are also welcomed. Empirical research should have a strong theoretical focus and those concerned with didactics may cite theory and/or demonstrate a strong descriptive background.

Syllabus Review is published by the Ecole normale supérieure. However, opinions expressed in the journal are those of the authors and should not be considered as reflecting the official policy of the institution.

Articles may be submitted in English, French, German or Spanish. If a submission is in English, a “résumé” has to be provided in French and vice-versa. However, if a submission is in German or Spanish, the author will have to provide an abstract in English and a “résumé” in French.

Objectif et champ d’application

Syllabus Review est une revue multidisciplinaire à comité de lecture qui s’intéresse à la publication des articles de recherche empiriques et des travaux de recherche sur l’enseignement et l’apprentissage dans les diverses disciplines à savoir : la Langue et la Littérature anglaises,

la Langue et la Littérature française, l'Histoire, la Géographie, la philosophie, l'Allemand, l'Espagnol et les Sciences de l'éducation. La revue s'intéresse également aux critiques et aux brèves présentations de livres publiés dans ces domaines. La recherche empirique devrait être axée principalement sur la théorie et les travaux relatifs à la didactique pourraient se référer à la théorie et/ou être fortement descriptifs.

Syllabus Review est publiée par l'Ecole normale supérieure, mais les opinions qui y sont exprimées engagent leurs auteurs et ne sauraient être considérées comme la position officielle de l'institution.

Les articles seront rédigés en anglais, français, l'Allemand ou l'Espagnol. Tout article en anglais, doit être assorti d'un résumé en français et vice-versa. Cela étant, tout article rédigé en allemand ou en espagnol doit s'accompagner d'un 'abstract' en anglais et d'un résumé en français.

Daniel A. Nkemleke

Editor-in-Chief

Professor, English Language & Linguistics

Department of English

Ecole normale supérieure

University of Yaoundé I

TABLE DE MATIERES / TABLE OF CONTENTS

SYLLABUS REVIEW, Vol 9(1), 2020

Human & Social Sciences Series

L'apprentissage actif par la simulation numérique : utilité, apports, et défis Colette Mvoto Meyong ENSET de Douala	1
Les lieux évaluatifs dans le monde rural balzacien Roger Fopa Kuete Université de Maroua	38
La démystification des impostures du <i>kitsch</i> chez Milan Jean Marie Yombo ENS de Bertoua	58
La peur comme stratégie dissuasive et d'éducation sentimentale dans les contes pour jeune fille au nord- Cameroun Warayanssa Mawoume Université de Maroua, Cameroun Laboratoire Langues, Dynamiques et Usages (LADYRUS)	77
L'entrepreneuriat académique à double vitesses à l'Université de Yaoundé 1 : le contraste entre la FALSH et l'ENSPY en question. Henri Rodrigue Njengoué Ngamaleu Faculté de sciences de l'éducation Université de Yaoundé 1	106

&

Steve Ghislain Oleme Salla

Faculté de sciences de l'éducation

Université de Yaoundé 1

Évaluer la compétence discursive : le cas du discours scientifique Quels critères ? 138

Raphael Adiobo Mouko

Faculté de sciences de l'éducation

Université de Yaoundé 1

Kompetenzorientierung als neuer didaktisch-methodischer Ansatz im Kameruner DaF-Unterricht - Alter Wein in neuen Schläuchen? 181

George Massock

Département des langues étrangères

ENS Yaoundé 1

Pour une intervention éducative et socioéducative efficace en contexte d'approche par compétences (APC): le travail interdisciplinaire par projets dans les lycées urbains et ruraux au Cameroun 216

Renée Solange Bidias Nkeck

Université de Yaoundé 1

Les écoles doctorales dans les universités au Cameroun: identité, gouvernance heuristique et développement local. 252

Emmanuel Njebakal Souck

Faculté de sciences de l'éducation

Université de Yaoundé 1

L'introduction de l'article scientifique: approche
thématique. 282

Jean Désiré Banga Amvéné
Faculté de sciences de l'éducation
Université de Yaoundé 1

Détection au primaire d'élèves camerounais en
difficulté scolaire 304

Evelyne Amana
ENS de Yaoundé
&
Pierre Potvin
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec,
Canada



L'apprentissage actif par la simulation numérique : utilité, apports, et défis

Colette Mvoto Meyong
ENSET de Douala

Résumé

Dans une école de formation à l'enseignement technique, quelques formateurs tentent de faciliter l'apprentissage en utilisant la simulation numérique. Mais, certains étudiants traînent à s'y engager. Afin de comprendre cette réalité, deux enseignants et un groupe d'étudiants sélectionnés par un choix raisonné ont participé aux entretiens semi-structurés. En référence à une théorie d'innovation, les questions de recherche formulées sont : *Quelles sont les perceptions des utilisateurs de la simulation numérique quant à son utilité ? Quels apports didactiques de cet outil exploitent-ils ? Quelles sont les freins contextuels de l'adoption de l'apprentissage actif par la simulation numérique ?* L'analyse interprétative des discours enregistrés met en exergue une bonne connaissance de l'utilité formative de la simulation numérique par les interviewés. Les apports de l'innovation exploités et les défis à relever permettent de formuler des suggestions pour faciliter l'adoption de l'apprentissage actif par la simulation numérique dans certains milieux de formation.

Mots clés : *apprentissage actif, modélisation, modèle, simulation numérique, innovation,*

Contexte et problématique

Enseigner, accompagner, guider, aider, assister, animer, gérer et conseiller constituent un ensemble d'actions propres aux situations éducatives exigeant l'implication active de l'apprenant dans le développement de ses compétences (Ceci, 2017 ; Houssaye, Hameline, Soëtar, et Fabre, 2002). Dans les écoles de formation à l'enseignement, notamment celles de l'Afrique francophone, les enjeux de cette exigence incluent l'adoption de l'apprentissage actif recourant aux technologies modernes (Karsenti, 2006, Karsenti, 2009 ; Mvoto, 2011). Actualiser ainsi les pratiques enseignantes va avec une utilisation efficace et efficiente de ces outils (Mastafi, 2014 ; Unesco, 2011 ; Zhao et Bryant, 2006). Cela étant, les enseignants novateurs d'une école normale supérieure d'enseignement technique africaine veulent faciliter la construction des savoirs grâce à la simulation numérique.

Mais, il nous été donné de constater que certains étudiants traînent à utiliser cet outil didactique malgré un manque de matériel de réalisation des travaux pratiques dans les laboratoires. On peut alors postuler que ceux qui l'exploitent reconnaissent sa valeur ajoutée, ils peuvent par conséquent cerner ses apports et identifier les freins contextuels de son appropriation. Fort de ce postulat, leurs discours sont analysés en vue d'extraire des éléments constitutifs d'une stratégie favorisant l'apprentissage actif par la simulation numérique. Quatre questions de recherche guident cette analyse : *Quelles sont les perceptions des utilisateurs de la simulation numérique consultés quant à son utilité ? Quels apports didactiques de cet outil exploitent-ils ? Quelles sont les freins contextuels de l'adoption de l'apprentissage actif par la simulation numérique*

comme innovation ? Comment accélérer le changement souhaité ? ces questions ont été formulées en considérant le cadre de référence élaboré.

Cadre de référence

Cette section expose respectivement nos options conceptuelles relatifs à trois notions : l'apprentissage actif, la modélisation, et la simulation numérique, l'analyse des écrits traitant de l'usage formatif de la simulation numérique, et une théorie explicative du sujet à l'étude.

Options conceptuelles

L'apprentissage actif : définition pédagogique et postulats de mise en œuvre

Selon Le Petit dictionnaire numérique de la pédagogie : « *apprendre, c'est construire des connaissances et pouvoir les réutiliser à sa propre initiative. Tout individu apprend de manière singulière et en interaction avec les autres. Il le fait à partir de ce qu'il est et sait déjà, en fonction des contraintes et des ressources de la situation dans laquelle il se trouve* ». Nous admettons, avec Philippe Merrieu (sans date), que « *nul ne peut apprendre à la place de quiconque et l'apprentissage requiert un engagement du sujet qu'il est le seul à pouvoir effectuer* » et que quiconque enseigne doit concevoir des situations qui soient les plus adaptées à l'apprenant, selon les savoirs à faire à acquérir. Ces propos valorisent la professionnalisation, vue comme la « *fabrication d'un professionnel par la formation* » et, en même temps, la recherche d'une efficacité plus grande des pratiques de formation (Wittorski, 2008, p. 4).

Dans cette professionnalisation, guider le développement des compétences des formés et maintenir leur motivation exige que le formateur maîtrise les postulats de mise en œuvre (tableau 1) de l'apprentissage actif (Fortin et Legault 2006).

Tableau 1 : *Modèles d'apprentissage actif et postulats*

Modèles d'apprentissage	Postulats	Quelques auteurs
Expérientiel	On apprend aussi bien dans un contexte académique que par des expériences	Kolb, 1984 ; Mayen et Mayeux, 2003 ; Pastré, 2006).
Collaboratif	On apprend mieux avec les autres	(Dillenbourg, 1999 ; Vygotsky, 1985)
Par résolution problèmes	On apprend mieux face à un problème complexe	(Roegiers, 2007 ; Turquin, 1970).
Par projets	qu'on apprend mieux en réalisant des projets concrets	Arpin et Capra, 2000 ; Raucent. et Bourret, 2010 ; Dewey, 1934

En situant les modèles d'apprentissage présentés dans le triangle de Houssaye (2000), la relation étudiant-savoir est privilégiée : l'enseignant sait se retirer pour observer l'étudiant dans la construction du savoir. Sa flexibilité peut ajouter à la complexité d'un apprentissage actif par la simulation numérique, dont le principal postulat est le dicton « *c'est en faisant que l'on apprend* » est expliqué ainsi par Kolb (1984) : pour acquérir un savoir authentique d'une expérience, l'apprenant passe par une participation active. Grâce à la modélisation, la simulation numérique peut stimuler sa réflexion critique.

De la modélisation à la simulation numérique

La modélisation

Cet article se préoccupe de la modélisation des phénomènes utilisant « *un formalisme mathématique, statistique ou informatique*» (Ney, 2006, p. 1). Toutefois, il sied de rappeler, que l'individu modélise sans cesse, « *car c'est ainsi que notre cerveau se représente le monde et assiste notre action. Mais, cette activité ... reste implicite*» (Volle, 2004, p. 1). En effet, ajoute Pastré (2006), face à une prise de décision, une personne développe une représentation de diverses actions possibles : « *son modèle individuel* ». Il procède ensuite à des « *simulations* » en vue de prévoir les conséquences de ces actions et retient les plus favorables à son ambition. Si le résultat d'une action s'avère différent de ce qui est attendu, le modèle construit ne traduit pas bien la réalité. L'écart constaté entre les prévisions et la réalité permet de la corriger. Cette démarche de résolution des problèmes par essai-erreur inhérente à l'apprentissage expérientiel (Pastré, 2006) tient lieu de principe de la modélisation formelle, partagée au sein de la communauté scientifique (Bachelard, 1979 ; Ney, 2006 ; Sanchez, 2008 ; Schmidt-Lainé et Pavé, 2008).

Formaliser un modèle d'une situation ou d'un phénomène consiste à l'isoler au regards des objectifs d'étude de sa dynamique (Armatte, 2005 ; Belkadi, Bonjour, et Dulmet, 2004 ; Martinand, 1994). Cela dit, isoler une situation, c'est délimiter une composante d'un système, vue comme une entité. Chemin faisant, on formule des hypothèses sur ses éléments constitutifs et leurs interactions (Legay, 1997 ; Ney, 2006). Dans les domaines des sciences expérimentales, l'observation du comportement du phénomène modélisé est une source d'enseignements permettant de réfléchir et de tirer des conclusions (Coquidé et Marécha, 2006). Cette modélisation, qui peut être numérique ou analogique, consiste à construire un

ensemble de fonctions mathématiques entre ses variables ou caractéristiques. En modifiant la variable d'entrée, il est possible de prédire ses modifications. La modélisation analogique, quant à elle, consiste à construire un système physique, qui reproduit plus ou moins le phénomène à étudier.

Finalement, on retient que modéliser un phénomène vise deux objectifs : simuler son comportement et en communiquer des descriptions. Dans les domaines des sciences humaines, les modèles proposent des définitions formelles des concepts et des hypothèses de causalité, ainsi que les descriptions des réalités conçues de telle sorte qu'on puisse les simuler mentalement leurs fonctionnements (Volle, 2004). Sur le champ des sciences expérimentales, les modèles formels guident la compréhension de la dynamique des systèmes complexes. Ils représentent un phénomène réel ou abstrait à travers un système de substitution permettant « *de faire des expériences fictives, pour comprendre le jeu complexe des interactions* » de ses éléments (Armatte 2005, p. 117). Les équations mathématiques établies permettent:

« de prévoir une situation future, comme la position d'une planète sur son orbite, de trouver des équivalences comme l'égalité ou la similitude de figures géométriques, de suggérer des hypothèses, comme l'existence d'une nouvelle particule non encore observée, de calculer et de dessiner pour fabriquer et faire fonctionner des machines ou pour construire des bâtiments, et de comptabiliser pour évaluer les stocks et les échanges, pour estimer les coûts et les bénéfices » (Schmidt-Lainé et Pavé, 2008, p. 22).

Les descriptions du fonctionnement des systèmes considérés sont communiquées dans des documents incluant un diagramme d'activités, des éventuels sous-processus, et des modèles intermédiaires pouvant plusieurs fonctions : la perception et la représentation, la communication pour l'argumentation, et l'assistance heuristique (Sanchez, 2008). Un modèle formel est

donc un outil d'appropriation des savoirs qui, « *une fois mis en rapport avec des dispositifs de conception, de construction ou d'intervention* » sert à : transformer une réalité, l'anticiper, la supplanter (Varenne 2014, p. 4) par le biais de la simulation numérique.

La simulation numérique

La simulation résulte de l'action de simuler, qui signifie déguiser un acte, imiter ou faire paraître comme réelle une chose qui ne l'est pas. Elle consiste à reproduire le fonctionnement d'une situation réelle, d'un phénomène naturel ou d'un système, d'un appareil ou d'une machine Bobillier Chaumon et coll. (2018). L'objectif visé peut être : apprendre, analyser et comprendre ce fonctionnement, proposer ou valider des solutions, construire un nouvel objet (Géraud et coll. 1999). Comprendre le fonctionnement d'un phénomène par la simulation numérique passe par l'expérimentation de son modèle formel (Fabien, Gutknecht et Ferbe, 2001). Cette simulation est qualifiée de numérique parce qu'elle se réalise sur un ordinateur.

La simulation numérique permet de représenter un phénomène à l'aide d'une maquette (Baron et Baudé, 1992 ; El Jamali, 2000 ; Varenne, 2003) soutenue par un modèle. Elle peut être symbolique ou conceptuelle, empirique ou d'intégration. Dans une simulation conceptuelle précise Droui et El Hajjam (2014), l'apprenant peut découvrir un phénomène simulé sans y intervenir, réaliser des expériences, communiquer des informations y relatives ; manipuler la maquette pour renforcer l'atteinte des objectifs d'apprentissage spécifiques. Selon les mêmes auteurs, une simulation d'intégration inclut des séquences de procédures d'opérations cognitives applicables aux systèmes simulés. L'étudiant peut intervenir et exécuter des stratégies de résolution des problèmes dans un environnement dynamique. Il apprendra ainsi à structurer et contrôler sa pensée,

à créer diverses situations en modifiant des variables, et à résoudre des problèmes identifiés.

Tout compte fait, on retient que la simulation numérique désigne une série de calculs effectués sur un ordinateur pour exécuter un programme informatique modélisant un phénomène. On peut penser, entre autres, à la résistance d'un matériau ou à sa fatigue sous une sollicitation vibratoire, à l'usure d'un roulement à billes ou d'un circuit électrique, aux réactions d'un volcan en colère ou d'une bombe atomique, ou aux situations d'accidents d'automobiles. La simulation numérique permet aussi de prévoir le comportement des systèmes complexes comme les ponts, les avions, les fusées, ou les centrales nucléaires, ainsi que celui d'un type d'ordinateur à travers un autre. Tout résultat non attendu d'une simulation peut conduire à sa modification ou *re-modélisation*. Dans les domaines jugés à risques, on peut créer et réaliser une simulation d'entraînement. Ce «*mode de formation dont les participants se souviendront le plus*» (Bernard, 2015, p. 9) ajoute à l'utilité formative de la simulation numérique

Utilité formative de la simulation numérique

Tel que déjà mentionné : apprendre par la simulation, c'est apprendre par l'expérience ou par l'action, c'est faire pour savoir-faire (Benhaberou-Brun, 2017 ; Droui et El Hajjam, 2014 ; Varenne, 2003). Cette pratique d'apprentissage se fonde sur deux déterminants : *le rôle de l'imitation d'autrui* à l'entame du processus d'acquisition des compétences, qui est rarement en solitaire ; *l'impact de l'analyse du travail*, réduit à la collaboration entre le «tuteur-réalisateur», qui fait, et l'«apprenti-imitateur», qui regarde faire pour reproduire (Kunegal, 2005 ; Pastré, 2006). Pour des raisons de sécurité, cette approche est inadaptée aux apprentissages pratiques, comme le pilotage des avions ou la conduite des centrales nucléaires.

On peut alors admettre, sur les traces de Pastré (2006), qu'un dispositif de simulation numérique est un substitut d'une situation réelle. Il peut reproduire le comportement d'un phénomène sous des conditions permettant à la personne qui y intervient de s'entraîner en pratiquant. L'expérience comporte des *situations-problèmes* (celles pour lesquelles l'apprenant ne maîtrise aucune théorie). Cependant, «*l'existence du problème est liée à la compétence de l'acteur*» (Pastré, 2006, p. 2). Ces propos renvoient à cette déclaration de Perrenoud (2001) : l'étudiant doit bénéficier d'espaces de distanciation lui permettant de réfléchir sur sa pratique et de s'approprier de nouveaux éléments de connaissance, à intégrer progressivement dans l'action. Il lui faut apprendre à repérer la classe de situations dans laquelle il se trouve. La simulation numérique apporte donc beaucoup à la didactique.

Apports didactiques de la simulation numérique

D'une synthèse d'écrits (Droui, 2012) traitant des apports des simulations éducatives, on retient qu'elles permettent de : simplifier les systèmes réels étudiés, jugés complexes et dynamiques ; présenter une alternative aux expérimentations inaccessibles, qui coûtent chers ; activer et développer des compétences en effectuant des expériences virtuelles. La même synthèse relève que la simulation numérique facilite les investigations scientifiques, l'exploration et la visualisation des phénomènes. Elle multiplie les formes de représentation susceptibles de stimuler l'activité cognitive et d'accroître le niveau de motivation à apprendre. Cet outil est exploitable dans les laboratoires comme complément des expériences réelles. L'utilisateur peut gagner du temps en réduisant la durée de la séance et minimiser des déficiences d'apprentissage. L'apprenant peut multiplier les essais-erreurs lors d'une expérimentation, manipuler des données sans se décourager

Droui et El Hajjam (2014) confirment que les simulations peuvent contribuer au changement conceptuel, fournir des expériences ouvertes pour l'apprenant et des outils pour d'enquête scientifique ou de résolution des problèmes complexe. Les mêmes auteurs précisent : lorsque objectif visé est précis, la simulation numérique devient un « *pont cognitif* » entre la théorie et l'expérience. Sur ce pont, l'utilisateur explore des concepts plus ou moins complexes et développe une meilleure compréhension des notions, phénomènes, et lois physiques par une approche scientifique. Sa participation active lui octroie un rôle dans un système complexe : il élabore et applique un scénario de recherche, manipule et observe et modélise. De fait, Varenne (2014) propose d'exploiter la simulation numérique comme une méthode d'investigation, un instrument de la recherche ou un outil didactique. En aidant à former et à se former à travers la résolution des problèmes, cet outil ajoute aux taux de rétention et d'appropriation. « *Le taux d'appropriation est le pourcentage d'idées, de concepts et de techniques que l'apprenant pourra directement mettre en œuvre... Le taux de rétention est le pourcentage d'idées, de concepts et de techniques dont l'apprenant se remémorera dans le futur* » (Bernard, 2015, p. 13).

En somme, les apports didactiques de la simulation numérique dans l'EFTP sont multiples. Cette contribution repose sur la mise en œuvre des modèles conceptuels et opérationnels facilitant la compréhension du fonctionnement et des propriétés des systèmes, et permettant d'en prédire l'évolution. Avec l'essor de l'informatique, apprendre par la simulation ajoute à l'interactivité acteur-outil de la situation modélisée, qui facilite la maîtrise des tâches plus ou moins complexes. Au demeurant, avisent Hebenstreit (1980) et Pastré, (2006), une simulation ne peut pas remplacer complètement un cours suivi en direct ou les activités réalisables dans un laboratoire. Il sied de relever

d'autres limites et les contraintes de l'usage didactique de cet outil en termes d'inconvénients.

Inconvénients de l'usage didactique de la simulation numérique

Réitérant l'avertissement susmentionné, Droui et El Hajjam (2014) notent que les simulations peuvent présenter une vision simpliste de la réalité ou introduire des comportements erronés à travers le processus de modélisation. L'apport de la simulation peut alors s'avérer incertain parce qu'elle omet certains facteurs, en laissant courir le risque d'oublier leur existence. Lorsque l'étudiant ne trouve pas une solution à travers l'interaction avec l'outil de simulation, il devient difficile de détecter les aspects inappropriés du modèle expérimenté ou du système analysé. Aussi, une utilisation abusive de la simulation peut instaurer une dépendance d'ordre technologique. Fort de cette pathologie, l'utilisateur peut confondre un phénomène réel et sa représentation virtuelle. Pendant le cours, conseillent Droui et El Hajjam, (2014, p. 17), «*les simulations sur ordinateur doivent... être introduites au bon moment* », en utilisant des stratégies pédagogiques comme la découverte guidée, la vérification de certaines propriétés ou limites de validité, l'exploration des aspects difficiles

Cet accompagnement contraint l'enseignant à établir un contrat didactique explicite incluant des objectifs distincts de la séance de simulation. Il doit en outre surveiller les actions des étudiants en annonçant d'éventuelles erreurs de la méthodologie adoptée lors de l'expérimentation. Aussi, regrouper les apprenants au terme d'une séance de simulation s'avère nécessaire pour comparer et discuter des phénomènes simulés, et tirer les conclusions sur les avantages et limites des approches de modélisation et de simulation (Frayse, 2007 ; Morge, 2008). Au-delà de ces inconvénients, on s'accorde avec les auteurs (Coquidé et Maréchal, 2006 ; Fortin, et Legault, 2006) postulant

qu'un bon usage de la simulation numérique stimule la créativité chez l'apprenant et il facilite sa compréhension du phénomène simulé. Parce que cet usage revêt un caractère nouveau sur le site de la recherche, un référent théorique de l'innovation (Rogers, 1962) explique notre constat.

La théorie de diffusion de l'innovation

Modélisée par son auteur (Rogers, 1983, 1995), la théorie de la diffusion de l'innovation est applicable sur les plans individuel et organisationnel. Le modèle de Rogers offre l'avantage d'expliquer le processus d'adoption d'une innovation, en insistant sur les facteurs d'influence des attitudes des acteurs-bénéficiaires. Ces facteurs incluent la perception des principales caractéristiques de l'innovation et la dimension temporelle du changement visé.

L'innovation

Dans le présent article, est considéré comme innovation tout phénomène perçu comme nouveau par un individu ou un groupe susceptible de l'adopter. La nouveauté ici n'est pas objective : elle est déterminée par les réactions des acteurs-bénéficiaires ou «*adopteurs*». Pour Rogers (1995), cinq caractéristiques de l'innovation peuvent influencer leurs attitudes: l'avantage relatif, la comptabilité, la complexité, la testabilité, et la perceptibilité.

a) *L'avantage relatif* désigne le degré de la perception des acteurs-bénéficiaires quant aux apports réels de la nouveauté, en référence à la réalité à transformer. Plus cet avantage sera perçu important, plus vite sera l'adoption de l'innovation. b) *La comptabilité* est le degré de compatibilité de la nouveauté avec les valeurs et besoins des acteurs-bénéficiaires. Plus l'innovation correspond à des besoins réels, plus elle sera acceptée. c) *La complexité* désigne le degré de la perception de la nouveauté comme difficile à comprendre et exploiter. Moins la complexité

est forte, plus son adoption sera rapide. d) *La testabilité* désigne la facilité de mise à l'essai de la nouveauté dans un contexte expérimental. Moins cette mise en essai est facile plus les acteurs-bénéficiaires seront peu enclin à accepter l'innovation. Enfin, e) *La perceptibilité* renvoie à la clarté de la perception des apports de l'adoption d'une nouveauté. Plus ces apports seront perçus clairement, plus facile les bénéficiaires s'engageront dans le processus de changement. Rogers met aussi en exergue l'influence du temps dans ce processus.

Le facteur temps

La dimension temporelle du changement visé par une innovation est un facteur d'influence de la décision des acteurs bénéficiaires (Rogers, 1983, p. 11). Ce facteur inclut une composante: le temps nécessaire pour prendre conscience de l'utilité de l'innovation et décider à propos, qui affecte l'attitude de l'acteur à travers quatre phases du processus d'adoption. La première est *la connaissance* des apports et la compréhension de la dynamique de l'innovation par l'acteur. Il réagit en fonction de ses caractéristiques personnelles et de son système social d'appartenance. La seconde est la *persuasion*, qui désigne le temps de la formation de l'attitude à l'égard de la nouveauté : l'acteur réagit au regard des cinq caractéristiques de l'innovation susmentionnées. La troisième phase est la *décision* ou le temps de s'engager dans les activités d'utilisation-appropriation-évaluation de l'innovation ; l'acteur peut l'adopter ou la rejeter. La quatrième phase est *la confirmation* ou le temps nécessaire pour consolider la décision prise face aux informations à propos de l'innovation.

Par rapport au sujet en étude, Rogers (1983, 1995) explicite l'importance de considérer les perceptions et témoignages des acteurs directs d'une situation de formation professionnelle quant aux caractéristiques de ses innovations. Au regard de la situation observée, le changement négocié est à la phase de la

persuasion. Selon Rogers (1983), les attitudes manifestées face à l'innovation en cours évoluent avec les perceptions relatives à ses caractéristiques décrites plus haut : *l'avantage relatif, la comptabilité, la complexité, la testabilité, et la perceptibilité*. Cette proposition est prise en compte notre analyse compréhensive, qui se réfère aussi aux recherches antérieures consultées. La méthode de recherche adoptée est de type qualitatif interprétatif.

Méthodologie

Pour répondre aux questions de recherche formulées, l'approche qualitative interprétative est pertinente parce que les faits humains comme l'apprentissage sont porteurs de significations véhiculées pour ceux qui les vivent (Paillé et Mucchielli, 2003). Il est conseillé de les appréhender à travers l'observation et la description du sens que leur attribue le sujet actant (Ribau et coll. 2005). Pareille démarche cherche à expliciter ou théoriser des témoignages d'expériences ou des pratiques (Dumez, 2011). L'enjeu crucial est le choix du cas ou le cadrage de l'unité d'analyse (Giorgi, 2009), incluant la sélection des participants.

Cadrage de l'unité d'analyse

Le site de l'investigation est une école dont la mission essentielle est d'assurer la formation des formateurs du secteur de l'EFTP. Les enseignements concernent 12 filières regroupées dans deux divisions : celle des techniques industrielles et celle des sciences sociales. La première division compte trois départements (sciences de l'éducation, techniques administratives; sciences et techniques économiques et de gestion). La seconde division, qui est l'unité de la présente analyse, en compte neuf (génie forestier, génie informatique, génie mécanique, génie électrique, génie civil, industrie textile et de l'habillement, génie chimique). Suite à une consultation, huit acteurs de terrain ont accepté de participer à l'étude : deux chefs de départements et un groupe six étudiants en fin de

formation, dont trois du département du génie électrique et trois du département du génie informatique. La raison de ce choix l'engagement qu'il font preuve dans l'exploitation de la simulation numérique.

Collecte et analyse des données

Le principal outil de terrain exploité est l'entretien semi-structuré. Les échanges individuels d'une durée de trente minutes avec chacun des enseignants-gestionnaires (E1, E2) se sont tenus dans leurs bureaux. La discussion avec un groupe de six étudiants (R1, R2, R3, R4, R5, R6) s'est déroulée pendant 90 minutes dans un laboratoire de travaux pratiques. La stratégie de questionnement analytique mise en œuvre (Paillé et Mucchielli, 2003), consiste à poser des questions ultimes (qui renvoient aux objectifs visés) en interférence avec des questions de relance (qui interpellent l'expérience des participants afin susciter leurs témoignages). Une fois les données collectées, le chercheur va poser des questions d'analyse inscrites dans un canevas investigatif. Ces questions permettent de prolonger « *le dialogue avec des acteurs dans un dialogue avec les données* » (ibid., p. 111).

Sur les traces des mêmes auteurs, le dialogue avec les verbatim s'est développé à travers une lecture attentive en trois temps : l'exploration, en vue de prendre connaissance du corpus ; la consolidation ou re-questionnement du corpus, afin de générer des réponses plus ou moins.

Tableau 1 : *Canevas investigatif du corpus (questions d'analyse)*

<p><i>Définitions opérationnelles de la simulation numérique (SN) ?</i></p> <p>Rôle et utilité formative</p> <p><i>Exploitation des dispositifs de SN : état des lieux ?</i></p> <p>Accessibilité et maîtrise de la complexité (disponibilité, choix, compétences)</p> <p>Apports et freins contextuels (limites, contraintes, obstacles)</p> <p><i>Comment accélérer l'adoption de l'apprentissage par la SN ?</i></p> <p>Suggestions ou défis à relever</p>

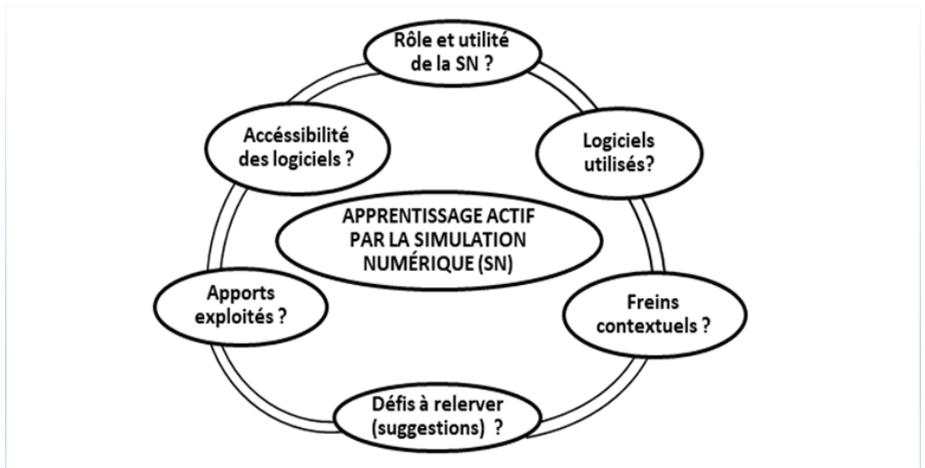


Figure 1 : Guide d'entretien (questions ultimes, relances)

Il sied de présenter les réponses aux questions d'analyse du canevas investigatif (tableau 1)

Présentation des données

Sont exposés ci-dessous des énoncés relatifs aux définitions opérationnelles de la simulation numérique (rôle et utilité formative) et à ses apports didactiques et freins contextuels, ainsi que des suggestions pour accélérer l'adoption de l'apprentissage actif par la simulation numérique.

Définitions opérationnelles de la simulation numérique (SN)

Pour les enseignants : « *la SN joue un rôle de complément de la formation théorique... un moyen de consolidation des connaissances théoriques et des compétences acquises* » (E1) ; elle « *est un outil didactique d'émulation et de stimulation dans un environnement virtuel d'apprentissage* » (E2). L'étudiant R1 ajoute : la SN consiste à présenter virtuellement « *des choses qui apparaissent comme étant floues ou difficiles à comprendre, par exemple la division ou la conduction de la chaleur* ». Son camarade R2 précise : « *l'action de simuler rend visible ou vivant un phénomène réel, peu malléable ou accessible, à l'exemple du courant électrique* ». Pour d'autres : la SN désigne « *un ensemble d'outils logiciels permettant de traduire le comportement physique d'un phénomène* » (R1) ; elle permet de « *vérifier le fonctionnement de certains systèmes qu'on ne pourrait pas ... voir dans le monde réel* » (R6) ; elle peut « *aider à éprouver une théorie ou tester un modèle en ressortant ses caractéristiques* » (R5).

Quelques énoncés relèvent le lien entre la simulation et la modélisation : la SN permet « *tout simplement de modéliser certains phénomènes* » (R3), « *le fonctionnement des systèmes et l'analyse de leur comportement. Elle garantit la fiabilité et la rapidité de la conception, permet la mise en œuvre des modèles complexes et une compréhension ... de chaque phénomène*

simulé » (R4). Au regard les unités de sens ci-dessus, nos interviewés connaissent bien le rôle de la simulation numérique et son utilité formative. Ils s'expriment aussi à propos de son exploitation et des apports didactiques.

Exploitation des dispositifs de simulation numérique : état des lieux

L'enseignant E1 nomme les logiciels de simulation qu'il exploite : *MATLAB Image Processing, TOOLBOX, SOLUNE ATLA II, GPAO-PROTEX, VETIGRAPH EXPERT, et INTEDRAL MODE*. L'étudiant R1 confirme : « nous avons des plateformes, des maquettes, des bandes d'essais et mesures et simulations. Les étudiants ont même réalisé une carte d'acquisition des données pour l'analyse de la qualité de l'énergie électrique par ordinateur. On exploite des logiciels comme *PROTEX, MATLAB, P-SIM* ». Par contre, les étudiants d'un autre département ajoutent : « on n'a réellement pas eu à faire des SN » (R4); « on utilise les maquettes conçues dans le cadre des mémoires ou des projets », on a juste « eu à travailler pour la simulation d'un bras manipulateur de type *SCALA* » (R5).

Au choix des logiciels éducatifs, les étudiants déclarent ne pas participer : « le chef de département et les enseignants essaient de faire le point sur le matériel didactique qui sera utilisé au cours de l'année » (R2), « de recenser les outils... nécessaires » (R3). Pour le logiciel *MATLAB*, le professeur « avait donné le setup à installer » (R5). Selon R4, certains enseignants exigent que les étudiants disposent d'ordinateurs personnels performants et ils indiquent les logiciels utiles à « chercher en ligne ou auprès d'anciens élèves-enseignants ».

Apports didactiques de la simulation numérique exploités

Les apports didactiques de la simulation numérique exploités sur le site de l'étude incluent : la facilitation de la compréhension ;

la réduction du manque de temps et des besoins en ressources matérielles et financières ; la sécurité et le comble du déficit de partenariat avec les entreprises. Il convient de rapporter leurs témoignages.

À propos de la compréhension, l'enseignant E1 déclare, «*la SN offre à nos étudiants la possibilité de mieux comprendre des phénomènes abstraits et d'atteindre les objectifs d'apprentissage*». Les étudiants confirment : elle «*nous permet d'étudier, de simplifier et mieux observer des phénomènes complexes*» (R1) ; «*de comparer des stratégies de commande, j'ai pu acquérir une stratégie plus performante*» (R2). Quant au manque de temps, les étudiants précisent : «*Grâce à la SN, nous gagnons en temps...* » (R4), «*le temps d'adaptation en situation réelle et le temps de la manipulation des installations, ... pas à notre portée*» (R5). Par rapport aux ressources matérielles et financières, les enseignants déclarent : «*vu l'état des laboratoires... la SN est un outil d'aide*» (E2), «*elle sert d'alternative au manque d'équipements de travaux pratiques*» (E1). Les étudiants précisent : «*la SN nous permet d'analyser ce qui est difficile ou coûteux à matérialiser*» (R1); «*je pense à la construction des ponts*» (R2). Ils notent aussi des apports relatifs au partenariat et à la sécurité : «*la SN comble le déficit de partenariat avec les entreprises, on peut simuler des activités qui y sont menées*» (R4) et «*limiter les dangers qui entourent les expériences à haut risque*» (R5). Les énoncés relatifs à l'usage didactique de la simulation permettent de cerner de la complexité de l'apprentissage actif intégrant ces outils.

Complexité de l'usage didactique de la simulation numérique

L'enseignant E1 déclare : «*j'utilise des simulateurs dans mes cours ou pour réaliser des projets personnels. La prise en main des utilisateurs y est facile ... Vous pouvez poser et interconnecter facilement vos outils. D'autres exigent beaucoup d'exercices*». Les étudiants précisent : «*il y a six enseignants*

dont un seul exploite le simulateur disponible » (R1) ; chez nous « trois enseignants ont eu à exploiter la SN » (R2) ; « pour le compte de ce semestre, trois enseignants étaient censés utiliser des simulateurs, mais aucun ne l'a fait » (R3). Le tableau 2 expose les énoncés relatifs aux compétences des étudiants.

Tableau 2 : Complexité de l'usage des logiciels de simulation selon les étudiants

Nous n'avons pas une maîtrise des différentes fonctionnalités des SN. Lorsque ... bloqués, nous consultons le guide d'utilisation, bien qu'il ne soit pas toujours complet. On fait aussi recours à des personnes qui ont une connaissance plus avancée de l'utilisation de ces logiciels.

Les difficultés de la maîtrise du processus de SN se ressentent lors de la présentation des projets de mémoire ...

Maîtriser les SN se fait de façon progressive... Si on a des difficultés, on fait appel aux enseignants ou aînés académiques.

Il est très difficile de dire qu'on maîtrise un logiciel de simulation comme MATLAB, qui est orienté pour plusieurs domaines ... Face à un problème spécifique, on peut aller sur internet. C'est ce que je fais ...

Personnellement, je ne maîtrise pas les SN et les utilise rarement. Je fais parfois appel à quelqu'un pour m'aider

J'utilise les outils de simulation, mais je ne les maîtrise pas encore. Pour les exploiter, on utilise généralement les guides d'utilisation ou alors on demande à ceux qui les maîtrisent plus).

En termes de besoin de formation, le manque de savoir-faire évoqué fait partie des freins contextuels de l'apprentissage par la simulation numérique.

Freins contextuels de l'apprentissage par la simulation numérique

Le tableau 3 expose les freins les plus évoqués : le besoin de formation et la qualité des programmes.

Tableau 3 : *Besoin de la formation et qualité des programmes*

<i>Besoin de la formation</i>	<i>Qualité des programmes</i>
<i>Nous avons eu à faire un cours portant sur le logiciel MATLAB SIMULINK. Le professeur a juste donné un guide</i>	<i>Il y a un problème de programmes. Comment se fait-il qu'il n'y ait pas de cours d'initiation à l'exploitation d'un logiciel de simulation comme MATLAB ?</i>
<i>J'ai eu des cas de figure... Il faut dire que la formation reçue était essentiellement basique. Cette formation doit être complétée</i>	<i>On peut enseigner théoriquement comment utiliser les simulateurs, mais on ne peut pas garantir que les apprenants les maîtriseront</i>
<i>Je n'ai pas été satisfait ... Sans initiation à l'exploitation du logiciel MATLAB, j'ai été obligé de me battre à travers des guides pour sa prise en main lors de mon mémoire de 3^{ème} année</i>	<i>Pour qu'à cause du système LMD, donner le plan du cours et les noms des logiciels de simulations utiles est leur tâche, l'apprenant doit, par lui-même, faire la suite.</i>
<i>On ne nous forme pas pour la conception des SN, mais seulement pour l'exploitation à travers des travaux académiques. Je ne suis pas satisfait</i>	<i>Le véritable problème se situe au niveau des programmes, compte tenu de leur caractère essentiellement théorique.</i>

D'autres freins sont ainsi relevés : « compte tenu des aléas organisationnels et du calendrier académique ; l'enseignant n'a pas le temps nécessaire pour former réellement les étudiants à l'utilisation des logiciels » (R1) ; « les enseignants essaient de faire de leur mieux » (R2) ; « ils font également face au problème des effectifs pléthoriques » (R3). Concernant les dispositifs de simulation, R4 déclare : « le département est équipé d'ordinateurs avec des logiciels de SN, mais ... la majorité ne fonctionne pas ». En plus d'exposer les freins contextuels de

l'innovation, nos interviewés formulent des suggestions pour accélérer le changement souhaité en termes de défis à relever

Défis contextuels à relever

Les suggestions des enseignants

Insistant sur la primauté de l'apprentissage par la simulation dans un contexte marqué par une carence *quasi* chronique des équipements et de laboratoires modernes, les enseignants, suggèrent de prévoir un budget pour l'achat et la mise à jour des outils didactiques. Pour la gestion des laboratoires, ils proposent de doter tous les départements d'ordinateurs de pointe et de réaliser des recherches scientifiques orientées vers la conception et le développement des outils didactiques adaptés aux besoins contextuels. Ils rappellent aussi l'importance de programmer des séminaires de formation, incluant la valorisation des outils produits par les enseignants et les étudiants.

Les suggestions des étudiants (tableau 4) vont dans le même sens.

Tableau 4 : *Suggestions des étudiants*

Les institutions doivent encourager les enseignants à exploiter les outils qui favorisent l'apprentissage.

Il faut allouer un temps plus important à la formation sur la SN

On doit considérer l'engagement des étudiants et des enseignants

On doit améliorer la qualité des programmes avec une insertion progressive de la SN dès la 1^{ère} année.

Elle doit assurer une meilleure disponibilité des ressources informatiques et didactiques

Il faut professionnaliser les enseignements, mieux élaborer les programmes

Un cours sur de l'exploitation de la SN doit être programmé dans toutes les formations offertes, à l'instar

Il est du ressort de l'administration et des enseignants d'insérer des nouveaux cours pour faciliter nos apprentissages

La direction de l'école doit multiplier les efforts pour la maintenance des équipements des ateliers et laboratoires et déployer des moyens financiers nécessaires.

Renouveler et entretenir les outils didactiques par une équipe de maintenance permanente des équipements .

Enfin, la troisième étape du questionnement analytique consistait à regrouper les unités de sens du corpus au regard du canevas investigatif. La prochaine section interprète les résultats de l'analyse

Présentation et interprétation des résultats

Il sied de rappeler les questions de recherche formulées dans la 2^{ème} section de cet article : *Quelles sont les perceptions des utilisateurs de la simulation numérique quant à son rôle et son utilité formative ? Quels apports didactiques de cet outil exploitent-ils ? Quelles sont les freins contextuels de l'apprentissage actif de la simulation numérique ? Comment accélérer le changement souhaité ?*

Réponse à la première question : Rôle et de l'utilité de la simulation numérique

Les enseignants interrogés perçoivent la simulation numérique comme un moyen complémentaire pour consolider les connaissances et les savoir-faire acquis en classe, un outil d'émulation et de stimulation dans un environnement virtuel, qui facilite l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Pour les étudiants, cet outil a pour rôle de présenter ou vérifier de manière virtuelle le fonctionnement des maquettes ou des systèmes qu'on ne pourrait pas analyser ordinairement. Il est exploitable pour réaliser et évaluer des expériences, communiquer des informations relatives au fonctionnement des phénomènes réels flous, peu malléables, et difficiles à comprendre. Les étudiants établissent aussi des liens d'interdépendance entre la simulation numérique et la modélisation. Pour certains : la simulation permet tout simplement de modéliser certains phénomènes ou le fonctionnement des systèmes et l'analyse de leur comportement ; les simulateurs sont des outils logiciels permettant de traduire le comportement physique d'un phénomène. Pour d'autres, ces outils garantissent la fiabilité et la rapidité de la conception et permettent de mettre en œuvre des modèles complexes, en vue d'offrir une compréhension spécifique de chaque phénomène simulé.

En cohérence avec les déclarations des enseignants, ces points de vue corroborent les propos des auteurs (Baron et Baudé 1992 ; El Jamali, 2000 ; Varenne, 2003) selon lesquels simuler revient à expérimenter des modèles à l'aide d'une maquette ou d'un programme informatique. Les discours des participants renvoient par ailleurs aux études (Fabien et coll., 2001 ; Géraud et coll., 1999) relevant que la simulation numérique d'un phénomène naturel ou abstrait permet d'analyser ou comprendre son fonctionnement, proposer ou valider des solutions des problèmes de disfonctionnement de ses composantes. Faciliter la compréhension est un apport de la simulation numérique (SN) exploité par nos interviewés à travers la réponse à la 2^{ème} question de recherche

Réponse à la 2^{ème} question : les apports didactiques de l'apprentissage par la SN

Pour les enseignants consultés, l'usage didactique de la simulation numérique aide à minimiser les conséquences du manque d'équipements dans les laboratoires. Les étudiants s'accordent avec eux pour reconnaître qu'une exploitation efficiente de cet outil permet d'étudier les phénomènes jugés complexes ou coûteux à matérialiser et d'atteindre les objectifs visés par les travaux pratiques. Ils confirment ainsi le caractère *impliquant et impactant* (Benhaberou-Brun, 2017 ; Bernard, 2015 ; Pastré, 2006) de l'apprentissage actif par la simulation numérique qui, précise un étudiant, lui « *a permis de développer une stratégie plus performante* » de résolution des problèmes. Cette précision consolide les constats de Droui (2012) et Droui, El Hajjam (2014) et Varenne (2014), qui s'entendent sur un fait : le potentiel formatif de la simulation numérique dans les domaines des sciences expérimentales contribue au changement conceptuel. Cet outil peut rendre l'apprenant plus actif lorsqu'il est exploité comme une méthode d'investigation ou une ressource d'aide à la résolution des problèmes complexes. Profiter de cette valeur ajoutée repose, entre autres, sur la

maîtrise la complexité de de la simulation numérique (SN) et la disponibilité des ordinateurs de pointe, qui s'érigent en freins contextuels de son exploitation formative.

Réponse à la 3^{ème} question : les freins contextuels de l'exploitation formative de la SN

Les logiciels de simulation disponibles sont peu exploités en classe et les apprenants ne pas participent pas aux décisions de leur choix. En outre, la prise en main de certains est complexité. Cette réalité peut justifier le fait que peu d'enseignants exploitent la simulation en classe. A titre de bénéficiaires de ces apports, les étudiants expriment un besoin urgent de *savoir-apprendre* les techniques industrielles *via* l'ordinateur. Ils affirment que leurs difficultés à maîtriser la complexité du processus de simulation et les fonctionnalités des simulateurs se ressentent lors de la présentation des projets de mémoire. Eu égard à ce besoin d'apprentissage, les mêmes étudiants relèvent les limites de la formation offerte et les contraintes contextuels vues comme des freins de l'apprentissage, qui participent à la complexification de la nouveauté (Rogers, 1995).

Face à cette complexité, les étudiants qualifient de basique la formation aux usages des logiciels de simulation assurée par quelques enseignants lors des travaux pratiques qui, précisent-ils, se limite souvent à l'indication d'un guide de prise en main à récupérer d'Internet. Cette limite freine l'innovation des pratiques didactiques (Karsenti et Collin, 2013 ; Mastafi, 2014 ; Mvoto, 2011 ; Unesco, 2011 ; Zhao et Bryant, 2006).

Les contraintes contextuelles de l'apprentissage par la simulation numériques sont relatives aux programmes en vigueur, qui ont un *caractère essentiellement théorique*; ainsi qu'aux *aléas organisationnels et au calendrier académique*, qui constituent des facteurs inducteurs d'un problème de gestion temporelle des activités de formation. Pour étayer ces propos, un étudiant déclare : « *Est-ce un manque de volonté ? Je n'arrive*

pas à évoquer le problème de temps pour quelque chose qui ne figure même pas dans les programmes. Par exemple, de la 1^{ère} année à la 3^{ème}, il n'y a aucun cours spécifique à comment utiliser un logiciel important comme le MATLAB ».

En fait, les enseignants consultés font face au problème d'effectifs pléthoriques. À cause de la surcharge de travail conséquente, ils leur manque du temps pour bien guider les étudiants dans l'appropriation des logiciels éducatifs complexes et développer leurs compétences professionnelles. Le besoin de temps est donc un facteur de contrainte à inhiber en priorité. Cette suggestion renvoie aux propos de certains chercheurs (Frayse, 2007 ; Morge, 2008), selon lesquels dans toute situation d'apprentissage par la simulation se voulant productive des savoir-faire, l'enseignant doit établir un contrat didactique en explicitant ce qu'il attend des apprenants en termes de compétences spécifiques à développer. Il doit en outre surveiller les actions des étudiants en attirant leur attention sur les éventuelles erreurs de la méthodologie adoptée lors de l'expérimentation. Plus encore, regrouper les apprenants au terme de chaque séance de simulation est nécessaire pour : comparer les stratégies individuelles adoptées, discuter des divers modèles simulés, et tirer des conclusions générales sur les possibilités et les limites des approches de modélisation

Ces contraintes inhérentes aux activités des enseignants exploitant la simulation numérique se trouvent condensées dans la recommandation de Droui et El Hajjam, mentionnée dans le cadre de référence.

« Les simulations sur ordinateur doivent donc être introduites au bon moment dans le déroulement du cours, en utilisant de bonnes stratégies pédagogiques (découverte guidée, vérification de certaines propriétés, vérification des limites de validité, exploration de certains

aspects difficiles, etc.), et avec des objectifs pédagogiques précis (surmonter une difficulté théorique, montrer les limites d'une théorie naïve, etc.) » (Droui et El Hajjam, 2014, p. 17).

En plus des contraintes contextuelles, l'interprétation de la réponse à la deuxième question de recherche considère que cette recommandation tient lieu de défis à relever dans la promotion d'un apprentissage actif des techniques industrielles.

Réponse à la 4^{ème} question : comment accélérer le changement souhaité ou défis à relever

Comme défis contextuels à relever pour apprivoiser la complexité de l'apprentissage par la simulation numérique comme outil didactique, on retient la prévision d'un budget pour l'achat et la mise à jour des ressources numériques et la primauté de l'apprentissage par la simulation informatique dans un contexte marqué par une carence *quasi* chronique d'équipements informatiques et de laboratoires modernes. Pour ces gestionnaires des salles et équipements de travaux pratiques, doter tous les départements d'ordinateurs appropriés s'impose, au même titre que la réalisation des recherches scientifiques orientées vers la conception et le développement des outils didactiques adaptés aux besoins contextuels. Les mêmes interviewés rappellent l'importance de programmer des séminaires de didactique, incluant la valorisation des outils produits localement par les enseignants et les apprenants.

Dans la même lancée, les étudiants reviennent sur la carence des équipements en rappelant que les départements disposant déjà des laboratoires abritent des ordinateurs en panne et, de ce fait, les dirigeants doivent multiplier les efforts, en déployant des moyens financiers, et en assurant une maintenance permanente des équipements disponibles à travers la mise en place d'une équipe compétente. Les apprentis-formateurs indiquent ainsi d'autres défis à relever dans leur école : les programmes en

vigueur doivent être mieux définis et intégrer la simulation numérique de manière systématique et progressive dès la simulation dès la 1^{ère} année de formation ; ils doivent allouer plus de temps à la formation par les simulations sur ordinateur, afin de permettre aux étudiants de mieux appréhender les stratégies d'apprentissage des pratiques professionnelles, avec l'aide des enseignants.

Les mêmes apprenants recommandent à la direction de leur école de considérer le besoin de soutien des enseignants qui s'engagent dans l'innovation des pratiques didactiques. Ils précisent par ailleurs que les enseignants des techniques industrielles doivent faire preuve d'une expertise d'ordre technologique indispensable pour savoir guider les apprentissages et encadrer des recherches. Cette recommandation met en relief l'urgence de multiplier les occasions de formation continue incontournables pour développer des compétences professionnelles et innover les pratiques éducatives. Toutefois, les utilisateurs de la simulation sur ordinateur ne doivent point oublier qu'apprendre à travers cet outil ne sauraient remplacer complètement les cours suivis en salle de classe et les activités de laboratoire (Hebenstreit, 1980 ; Pastré, 2006).

Cette mise en garde est pertinente dans la mesure où, selon Droui et El Haggi (2014), les simulations peuvent présenter une vision simpliste de la réalité ou introduire des comportements erronés inhérents au processus de modélisation. L'apport des simulations peut alors s'avérer incertain, voire nul, parce qu'elles omettent certains facteurs, en laissant courir le risque d'oublier leur existence. Par ailleurs, une exploitation abusive des simulations peut instaurer une dépendance à *l'outil ordinateur* et une confusion des phénomènes réels et leurs représentations virtuelles. Pour minimiser ces inconvénients, la simulation numérique doit être présentée comme un état

intermédiaire intéressant pour faciliter le passage entre la réalité et les théories. La conclusion revient sur cette recommandation.

Conclusion et implications

Afin de généraliser les résultats de la présente recherche, sa limite scientifique relative de au faible nombre de participants implique de mener ultérieurement des recherches de type quantitatif dans les contextes comparables au site investigué. Tout compte fait, on retient que de l'analyse des discours des utilisateurs de la simulation numérique, il découle des perceptions positives relatives au rôle, à l'utilité, et aux apports la simulation numérique. Cerner les limites de la formation à l'usage de cet outil et appréhender des contraintes contextuelles en référence à ces perceptions a permis d'identifier les principaux défis à relever : assurer la disponibilité permanente des ordinateurs nantis de logiciels de simulation et une appropriation urgente des compétences indispensables pour leur prise en main, selon les objectifs des expérimentations réalisables. Dans la mouvance actuelle de la professionnalisation des formations, les résultats de la présente étude impliquent d'observer les suggestions formulées dans l'élaboration stratégies idoines pour relever les défis contextuels d'adoption les innovations technodidactiques. Ce faisant, il convient de ne point ignorer que *la simulation numérique doit être présentée comme un état intermédiaire intéressant pour faciliter le passage entre la réalité et les théories*, parce qu'elle peut présenter une vision simpliste de la réalité ou introduire des comportements erronés des phénomènes expérimentés (Droui et El Hajjam, 2014).

Références

- Armatte, M. (2005). La notion de modèle dans les sciences sociales : anciennes et nouvelles significations. *Mathématiques et Sciences Humaines*, 172, p. 91-123, récupéré le 11 juin 2019 de <https://msh.revues.org/pdf/2962>
- Aubin-Auger, I. et coll. (2008). *Introduction à la recherche qualitative*. Récupéré le 11 juillet 2019 de http://www.bichat-larib.com/publications.documents/3446_2008..._RQ
- Arpin, L et Capra, L. (2000). *L'apprentissage par projets*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill,
- Bachelard, S. (1979). Quelques aspects historiques des notions de modèle et de justification des modèles. Dans P. Delattre et M. Thellier (Dir.), *Elaboration et justification des modèles*. Paris : Maloine.
- Belkadi, F., Bonjour, E. et Dulmet, M. (2004). Démarche de modélisation d'une situation de conception collaborative. *Document numérique*, 8(1), pp. 93-106, récupéré le 11 décembre 2019 de <https://www.cairn.info/revue-document-numerique-2004-1-page-93.htm>
- Berthelot, J.M. (1990). *L'intelligence du social*. Paris : PUF.
- Boudreault, H. (2017). *Interpréter et représenter les savoir-être professionnels pour pouvoir concevoir des environnements didactiques pour les faire développer*, récupéré le 20 septembre 2019 de https://rpd2017.sciencesconf.org/data/3106_BOUDREAU_LTHenri.pdf
- Raucent, B. et Bourret, B. (2010) *Guide pratique pour une pédagogie active : les APP, apprentissages par problèmes et par projets*, Toulouse : INSA

- Baron, G.-L. et Baudé, J. (1992). Modélisation-simulation. In (éd.) *L'intégration de l'informatique dans l'enseignement et la formation des enseignants*. Edition INRP-EPI. Récupéré le 2 juin 2019 de <http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0309a.htm>.
- Benhaberou-Brun, D. (2017). Apprendre grâce à la simulation. *Perspective infirmière* 14(3), récupéré le 2 juin 2019 de <https://www.oiiq.org/sites/default/files/uploads/periodiques/>
- Ceci, J.-F. (2017). Analyse de l'efficacité d'un dispositif de pédagogie active (avec le numérique), récupéré le 2 décembre 2019 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01661224/document>
- Coquidé, M. et Maréchal, J.-F. (2006). Modélisation et simulation dans l'enseignement scientifique : usages et impacts. *Aster numéro 43*, pp. 1-16, récupéré le 11 juillet 2019 de <http://ife.ens-lyon.fr/publications/.../aster/RA043.pdf>
- Dillenbourg, P. (1999), What do you mean by collaborative learning? P. Dillenbourg (ed.) *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches*, Elsevier, 1-19.
- Droui, M. (2012). *L'impact d'une simulation sur des dispositifs mobiles et en situation de collaboration sur la compréhension de l'effet photoélectrique au niveau collégial*. Thèse de doctorat inédite, université de Montréal, Québec, récupéré le 11 juillet 2019 de <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/>
- Droui, M. et El Hajjam, A. (2014). *Simulations informatiques en enseignement des sciences : apports et limites*. <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a1404e.htm>
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 2011, 7(4), pp. 47-58 récupéré le 11

juillet 2019 de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/file/index/>

- El Jamali, S. (2000). « La simulation sur ordinateur : quel rôle dans l'enseignement des sciences physiques ? », *Colloque Enseignement et Recherche en Didactique des Sciences* (ERDS 2000). Publication de : Faculté des sciences Dhar El Mahraz et ENS de Fez. Récupéré le 2 juin 2017 de <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0602c.htm>
- Fabien, M., Gutknecht, O. et Ferber, J. (2001). *Une méthodologie pour la conception de simulateur multi-agents basée sur l'organisation*. Récupéré le 2 juin 2017 de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00841382/document>
- Fortin, A. et Legault, M. (2006). L'apprentissage au moyen d'une simulation en vérification : impact sur la performance et les perceptions des étudiants. *Comptabilité – Contrôle – Audit*, Numéro thématique d'octobre 2006, pp. 39 -65.
- Fraysse, B. (2007) « Un dispositif de formation simulé pour professionnaliser les élèves-ingénieurs ». *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2007/3 (Vol. 40), p. 79-96, récupéré le 2 juin 2017 de <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-3-page-79.htm>
- Hebenstreit, J. (1980). Avantages (inconvenients ?) pédagogiques de la simulation sur ordinateur. Présentation du dossier. *Éducation et informatique n° 37* septembre-octobre, récupéré le 2 juin 2017 de <http://www.epi.asso.fr/revue/histo/h73hebenst.htm>
- Houssaye, J. (2000). *Le triangle pédagogique*, 3^{ème} édition. Bern : Peter Lang
- Guéraud V., Pernin J.-P., Cagnat J.-M. et Cortés G. (1999). Environnements d'apprentissage basés sur la simulation :

proposition d'outils-auteur et expérimentations, *Sciences et Techniques Educatives*, 6, récupéré le 2 juin 2019 de <https://pdfs.semanticscholar.org/>

Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA : Duquesne University Press.

Kant, J.-D. (2012). Apports de l'informatique et des mathématiques pour la modélisation en sciences humaines et sociales, *Mathématiques et Sciences Humaines*, 197, pp. 47-64, récupéré le 11 juin 2019 de <https://msh.revues.org/12179?file=1>

Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC : Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI, récupéré le 2 juin 2017 du site <http://crdi.crifpe.ca/karsenti/docs/livre.pdf>

Karsenti, T. (2006). Comment favoriser la motivation et la persévérance des étudiants dans les FOAD : Stratégies pédagogiques pour l'Afrique. *Bulletin de l'UNESCO— IIRCA*, 8(1), pp. 7-12, récupéré le 2 juin 2019 de http://www.thierrykarsenti.ca/pdf/IICBA_v8n1.pdf

Kunegel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs, *Education Permanente*, 165, pp. 127-137, récupéré de <http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles>.

Kolb, D (1984). *Apprentissage par l'expérience comme science de l'apprentissage et du développement*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Mastafi, M. (2014). Intégrer les TIC dans l'enseignement : Quelles compétences pour les enseignants ? *Formation et profession*, 23(2), p. 29-47, récupéré le 2 juin 2019 de

http://formation-profession.org/files/numeros/11/v23_n02_294.pdf

- Martinand, J.-L. (1994). *Introduction à la modélisation*. Communication présentée à la conférence. Actes du séminaire de didactique des disciplines technologiques, Cachan, pp.126-13
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). Expérience et formation. *Savoirs*, 1(1), pp. 13-53, récupéré le 2 juin 2019 de <https://www.cairn.info/revue-savoirs-2003-1-page-13.htm>
- Merrieu, P. (sans date). Apprendre <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/apprendre.htm>
- Morge, L. (2008). *De la modélisation didactique à la simulation sur ordinateur des interactions langagières en classe de sciences*, récupéré le 2 juin 2019 de <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00528874/fr/>
- Mvoto Meyong, C. (2011). Facteurs d'influence des formations ouvertes et à distance (FOAD) : une analyse exploratoire des représentations sociales des formateurs de deux écoles normales supérieures. Dans T. Karsenti et coll., *Former à distance des formateurs : Stratégies et mutualisation dans la francophonie*, pp. 85-96), Clermont Ferrand : P. Uni. Blaises Pascal, récupéré de <http://www.msh-clermont.fr/spip.php?rubrique107>
- Ney, M. (2006). *Une typologie des fonctions des modèles formels : l'exemple de la biologie* récupéré le 2 juin 2019 http://documents.irevues.inist.fr/.../.../ASTER_2006_43_133.pdf
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armant Collin.

- Pastré, P. (2006). *Fondements ergonomiques et didactiques : Analyse longitudinale d'un apprentissage*. Récupéré le 2 juin 2017 du site <http://www.lirmm.fr/eiah2006/>
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF
- Ribau, C., et coll. (2005). La phénoménologie : une approche scientifique des expériences vécues. *Recherche en soins infirmiers*, 81 (2), pp, 21-27, récupéré le 11 juillet 2017 du site <https://www.cairn.info/revue-recherche-en-soins-infirmiers-2005-2-page-21.htm>
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur
- Sanchez, É. (2008) « Quelles relations entre modélisation et investigation scientifique dans l'enseignement des sciences de la terre? », *Éducation et didactique* 2 (2), récupéré le 11 juillet 2019 <https://journals.openedition.org/educationdidactique/314>
- Turquin, P. (1970). Apprentissage et résolution de problème. *L'année psychologique*. 70(2). pp. 543-577; https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_1970_num_70_2_27913
- Unesco (2011). *TIC Unesco : un référentiel de compétences pour les enseignants* Récupéré le 11 juillet 2017 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002169/216910f.pdf>
- Varenne, F. (2014). Épistémologie des modèles et des simulations : tour d'horizon et tendances. Dans *Les modèles, possibilités et limites : Jusqu'où va le réel?* pp. 13-46. Paris : Editions Matériologiques. Récupéré le 2 juin

2019 de <http://www.cairn.info/les-modeles-possibilites-et-limites--9782919694624-page-13.htm>

Varenne, F. (2003). La Simulation conçue comme expérience concrète. In J.-P. Müller (Éd.). *Le statut épistémologique de la simulation*. Éditions de l'ENST, récupéré le 2 juin 2019 de <https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/29280/filename/Varenne>

Houssaye, J., Hameline, D., Soëtard, M. & Fabre, M. (2002). *Manifeste pour les pédagogues*. Paris : ES

Volle, M. (2004). *A propos de la modélisation*, récupéré le 2 juin 2019 de <http://www.volle.com/travaux/modelisation2.htm>

Zhao, Y. et Bryant, F. L. (2006). Can teacher technology integration training alone lead to high levels of technology integration? A qualitative look at teachers' technology integration after state mandated technology training. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education*, 5, pp. 53-62, récupéré le 11 Juillet 2017 de <http://stu.westga.edu/~bthibau1/MEDT%208480-Baylen/Zhaosample.pdf>



Les lieux évaluatifs dans le monde rural balzacien

Roger Fopa Kuete
Université de Maroua

Résumé

Les « *Scènes de la vie de campagne* » de Balzac sont considérées comme un document de référence en matière de représentation de la paysannerie française du début du XIXe siècle, y compris par de nombreux historiens. Cependant, il est donné de cette extraction sociale une peinture sombre, ses personnages étant présentés comme « *frustrés, sournois, amoureux, cupides* » (Barral 1988). Se fondant sur les outils de l'approche thématique (Richard 1961), j'étudie dans le présent article, les *lieux* évaluatifs des personnages, (Hamon 1984). D'une part, je montre que de nombreux préjugés accentuent la grande méconnaissance du milieu paysan entraînant alors une mésinterprétation de l'écriture balzacienne. D'autre part, j'analyse l'expérience de la rencontre du visiteur (ici personnage évaluateur) avec le monde paysan et ses habitants que je confronte aux préjugés de départ pour démontrer qu'il s'opère au final un changement de croyance qui réhabilite la réalité du monde paysanne.

Mots clés : Balzac, *Les Paysans*, *Le Curé de village*, *Lieux* évaluatifs, Personnage.

Introduction

Étudier les *lieux* évaluatifs des personnages dans le monde rural balzacien revient à reconsidérer les postures de quelques critiques qui ont vu dans l'œuvre de Balzac consacrée aux « *Scènes de la vie de campagne* », une esthétique de la dépréciation du paysan. Par exemple, selon Pierre Macherey, « *le romancier refuse certains aspects de cette réalité [...] la travestit, [...] la masque, [ne montrant] jamais ses paysans au travail, parce que, selon lui, les paysans, ou au moins les « vrais » paysans, ne travaillent jamais : ils volent [...]* » (Macherey 1979). Pourtant, l'historien Ronald Hubscher invite à la pondération du jugement en considérant que cette paysannerie demeure mal connue des français « *à cause de la familiarité qui naît du nombre et de la place : leur évidence de courage, une volonté de savoir toujours plus attirée par l'étrangeté et la marginalité à tous les sens du terme* » (Hubscher 1983 : 294).

Dans la présente réflexion, j'interroge les motifs qui fondent les préjugés entretenus sur le monde paysan ; ici le bourg de Montégnac dans (*Le Curé de village* de Balzac)¹ et qui sont manifestes dans le corpus à travers la voix du narrateur. Je confronte ensuite ces préjugés qui influencent a priori le regard du visiteur, à l'expérience de sa rencontre à la fois avec le milieu paysan et ses habitants et je montre ainsi qu'il s'opère un changement de croyance. Pour conduire mon argumentation, je m'appuie sur les postulats théoriques de l'approche thématique pour analyser les *lieux* de l'évaluation des personnages que sont : le regard, le langage et les actions. Enfin je démontre que Balzac met en exergue de multiples voix qui s'opposent et se contredisent, en faisant ainsi éprouver les préjugés qui débouchent souvent sur les changements de vue.

1- De la modalisation et de l'évaluation

Une modalisation est un moyen qui permet de sanctionner le rapport d'un *sujet* (personnage ou narrateur) à une valeur donnée ou à un référentiel posé et « s'opère lors du passage de la lexis à l'assertion » (Monte 2011 : 87). Il s'agit d'un processus mental en lien avec l'agir humain dont le but est la vérification de la conformité des actes sur tous les plans de l'expression du sujet. La perspective d'évaluation fait nécessairement appel à un ensemble de fondements théoriques de construction du sens qui dépend, soit de la coutume, de la tradition, de la culture ou des normes arrêtées par une société. Tout cet ensemble complexe qui détermine l'idée du sens ou de ses mécanismes d'interprétation constitue l'espace évaluatif.

Hamon(1984) prend en compte deux aspects de cet espace évaluatif chez un personnage : « *son être d'une part, en tant que résultat d'un faire passé, ou état permettant un faire ultérieur [puis] son faire de l'autre, et à propos du faire du personnage (ses actes), sur certains actes ou types d'actions qui font déjà, dans l'extra texte social, l'objet de réglementations plus ou moins explicitement codifiées* » (Hamon 1984 : 105). Évaluer les personnages paysans dans l'œuvre de Balzac, c'est donc en quelque sorte installer des cadres d'appréciation soumis à des échelles de valeur, des normes ou des hiérarchies. Cette évaluation suppose donc l'existence d'une instance évaluatrice compétente et plus autorisée que les autres. Comme le fait observer Hamon, dans un texte, le personnage ou le sujet est le « *support anthropomorphe*» (Hamon *Op.cit.* :104) idéal susceptible de produire des effets sémantiques que l'instance évaluatrice peut alors confronter avec les systèmes normatifs. L'évaluation est manifeste dans un texte à travers un vocabulaire spécifique que l'on appelle le lexique évaluatif. Il s'agit en effet, d'un ensemble de mots impliquant un jugement de valeur de celui qui s'exprime, se montre ou agit. Ce lexique est soit valorisant soit dévalorisant et révèle ce que le locuteur trouve

beau, bon, juste, réel ou impossible... selon le *registre de modalisation*².

L'usage de ce lexique particulier est l'expression du procès du sens dans la mesure où le but final de celui qui parle est de faire partager ses valeurs à son interlocuteur ou tout au moins de lui faire admettre un point de vue. C'est ainsi que selon les cas, l'on peut voir apparaître un consensus modal ou encore un conflit modal; ce dernier étant bien souvent le résultat d'une transformation de croyance. Le discours évaluatif sera repérable dans un texte à partir du regard des personnages ainsi que de la relation que ces derniers entretiennent avec les objets ou les situations du monde qui les entoure. Ce discours évaluatif sera presque toujours précédé d'un commentaire évaluatif sur sa compétence et marqué par la modalité du *savoir voir/dire/faire* ou du *ne pas savoir voir/dire/faire*. L'évaluation sera opérée soit par le personnage lui-même, soit par un autre personnage délégué à cet effet. Le regard, le langage et l'action deviennent alors des *lieux* d'une « *intrusion normative* » (Hamon *op.cit.* : 106). Plus encore, ils sont considérés comme des intersections normatives en ce sens qu'ils prennent en charge non seulement la compétence de celui qui singulièrement regarde, mais aussi son regard, l'objet qui est regardé ou même le profit que tire le regardeur à regarder un objet, un sujet ou une chose en particulier (Hamon *op.cit.* : 106).

2- Le regard comme outil d'interprétation de l'univers rural balzacien

Tout le long de l'analyse des espaces, des choses et des personnages soumis au regard évaluatif dans les « *Scènes de la vie de campagne* » de Balzac, je choisis la catégorie thématique de la curiosité comme angle d'approche. La curiosité se définit comme une attitude de disponibilité ou d'intérêt sur un sujet ou sur un phénomène donné. Tout d'abord, je m'intéresse à la vue d'ensemble que donne le narrateur. Ensuite, je scrute le regard

de l'étranger qui vient dans ce milieu pour la première fois et qui n'appartient pas au type humain de la roture en tant que personnage. Enfin, je confronte ce regard étranger tant à celui du narrateur qu'à celui du roturier qui vit dans le milieu ainsi regardé.

2.1- Le paysage de Montégnac vu par le narrateur

Le registre de la « *comparaison* » (Hamon *op.cit.* : 104) sert d'élément d'appréciation du bourg de Montégnac. Le narrateur omniscient a ici le statut de sujet de référence car il semble compétent à établir la référence normative à travers divers registres de modalisation.

À cinq lieux au-delà de Limoges, après les gracieux versants de la Vienne et les jolies prairies en pentes du limousin qui rappelle la Suisse en quelques endroits, et particulièrement à Saint Léonard, le pays prend un aspect triste et mélancolique. Il se trouve alors de vastes plaines incultes, des steppes **sans** herbe **ni** animaux, [...]. Ces montagnes **n'**offrent aux yeux du voyageur **ni** l'élévation à pied droit des alpes et leurs sublimes déchirures, **ni** les gorges chaudes et les cimes désolées de l'Apennin, **ni** la grandiose des Pyrénées... (Balzac LCV : 117)

Cette entrée en matière renseigne tout en fixant le cap des représentations ultérieures en termes d'appréciation du bourg de Montégnac en ce qui concerne ses formes. Elle préfigure également l'interprétation de l'impact que ce lieu peut avoir tant sur ses locataires que sur ses visiteurs. Cet espace occupé essentiellement par les roturiers se trouve ainsi marqué par quelques traits explicites à valeur négative (« *ni* » [4 occurrences] ; « *sans* » [1 occurrence]) suggérés par les tournures de la comparaison et marqués par un lexique évaluatif particulier. En synthèse, Montégnac est décrit comme un espace sans charmes notamment par son aspect désolé, « *ses terres incultes* », « *sa nature âpre, sauvage, sans ressources* », son « *sol ingrat* » (*Ibid.*), sa pauvreté en herbe et en animaux. On aboutit donc à une conclusion qui a davantage la valeur d'une

sanction : Montégnaç inspire l'effroi dans l'âme du visiteur. Cette évaluation fournie par le narrateur, ici sujet de référence, en appelle à un seconde exercice : celui d'explorer respectivement les regards du visiteur et de l'habitant.

2.2- Montégnaç sous le regard du visiteur

Dans un premier temps, le regard du visiteur épouse celui du narrateur. Cette complicité indique un consensus modal dans l'évaluation de l'espace. Ce voyageur est présenté dans le récit comme un personnage « *désolé* » (Balzac LCV : 123), sans doute à cause de l'effet dévastateur que lui inspire le paysage tel que décrit ci-dessus. Cet état s'explique par l'effroi dont est frappée l'âme sensible, angoissée par un univers dépourvu de toute force vitale, de tout ferment de bonheur, de toute semence de rêverie. Pour l'Abbé Gabriel (le visiteur), puisqu'il s'agit de lui, au lieu de courir rapidement à la besogne qui le conduit en ces lieux, il se laisse emporter par cette « *espèce de curiosité physique innée que partagent les chevaux et les chiens* » (*Ibid.*). Il se laisse en effet saisir par le délabrement que donne à voir le presbytère. Cette morbide curiosité prend la forme d'un fantasma que le personnage veut savourer ; une sorte d'auto-flagellation psychologique parce que du fond de sa conscience, il se réjouit parallèlement et en secret de la « *perspective d'être évêque* » (Balzac LCV : 126). C'est ce possible devenir qui lui permet de faire face à la violente réalité que suggère le milieu des campagnes. Ce n'est donc pas pour satisfaire un plaisir ou pour combler un ennui qu'il se laisse ainsi éclabousser par le « *pourri des fenêtres* », « *le pauvre mobilier* », « *le vieux bahut* », « *le tapis vers usé* », « *le piteux état de la maison [qui] faisait peine à voir* »... ». (*Ibid.*).

2.3- De l'irruption du conflit modal : regard du narrateur vs regard du visiteur

Un second niveau d'observation vient réorienter les horizons de perception du visiteur. Le délabré des formes du paysage s'oppose au « *magnifique spectacle de la vallée.* » (Balzac LCV : 127). Le visiteur se trouve alors

« saisi par les sensations qui changèrent la nature de ses idées, il admira le **calme** de ces lieux, il fut soumis à l'influence de cet air **pur**, à la paix inspirée par la révélation d'une vie ramenée vers la simplicité biblique ; il entrevit confusément les beautés de cette cure où il rentra pour en examiner les détails avec une curiosité sérieuse. » (*Ibid.*)

On peut observer ici un *hiatus*, une brisure d'équivalence du point de vue de la perception. Si le personnage visiteur et le narrateur partagent la même appréciation globale du milieu des campagnes avec ses versants disgracieux et ses laides prairies auxquels s'ajoutent la vétusté et la laideur des habitations, l'on est frappé par le contraste de sensation qui impose la reconsidération des aspects particuliers de ce milieu. L'état d'effroi qui tenait l'âme du visiteur en captivité se trouve transformé par ces sensations nouvelles de calme, de pureté, de paix, de simplicité.

L'entreprise de scruter à nouveau les détails de ce milieu singulier répond à un second niveau d'évaluation du regard. Il ne s'agit plus de cette morbide curiosité telle que commandée par les sensations inspirées de la vue du paysage dans la distance, mais d'un regard positif répondant à une volonté : celle de comprendre l'intelligibilité de ce petit milieu. Ce retournement de situation montre bien que le regardeur (visiteur) est détenteur d'une compétence à regarder ; un *savoir voir* dans la mesure où à partir des objets ou des choses regardées, son attitude en tant que regardeur change de même que ses émotions. Sa qualification en termes de *savoir voir* est d'autant plus évidente qu'il se met dans de nouvelles dispositions afin de percer le mystère de ce milieu si vieux, si disgracieux par ses formes globales, mais paradoxalement si calme, si paisible, si pur. Il veut en effet comprendre comment du sentiment d'effroi

suggéré par la vue de loin, son âme a pu se trouver guérie après une vue bien proche.

Les extraits ci-après montrent la reconsidération du milieu

- *L'intérieur s'harmonisait parfaitement au négligé poétique de cet humble extérieur dont le luxe était fourni par le temps, charitable une fois.* (Balzac LCV : 129)
- *La misère rendait ce lieu iconoclaste sans le savoir.* (Ibid.)
- *Au fond de l'église, une longue croisée voilée par un grand rideau en calicot rouge, produisait un effet magique.* (Balzac LCV : 130)
- *Malgré tant de pauvreté, cette église ne manquait pas des douces harmonies qui plaisent aux belles âmes et que les couleurs mettent bien en relief.* (Ibid.)

Outre un lexique reconsidéré et dont la valeur est essentiellement méliorative, un détail de grande importance appelle à la réflexion. Ce détail est mis en lumière par l'extrait: « *la misère rendait ce lieu iconoclaste sans le savoir* » (Balzac LCV : 129). Le regard saisi dans la distance serait alors influencé par une méta-représentation (croyances dominantes) selon laquelle tout ce qui est pauvre serait laid, disgracieux, sans esthétique. L'extrait ci-dessus, qui représente en réalité un des nombreux commentaires de l'Abbé Gabriel est dans une certaine mesure l'expression de sa transformation de croyance, de son changement de point de vue, donc d'appréciation. En effet, au départ, le visiteur est tétanisé par un paysage qui ne ressemble en rien à celui auquel il est habitué et qui est celui des riches milieux et des personnes d'extraction sociale noble. Son origine noble participe certainement à renforcer ces sentiments premiers qui, comme je l'ai déjà suggéré, sont la résultante des croyances dominantes. C'est donc une méconnaissance profonde du milieu qui explique les premières sensations dont il a souffert et qui ont

conditionné ses premières évaluations négatives. La compétence du sujet regardant se trouve ainsi problématisée en raison du conflit au niveau de ses sensations ; des sensations qui, au terme de leurs subites transformations, entraînent également la métamorphose du sujet regardant en même temps que le regard désormais posé sur le milieu des campagnes. On ne se surprend donc pas de voir resurgir des lexiques évaluatifs positifs parmi lesquels nous retenons : l'adverbe *parfaitement* ; les adjectifs : *charitable, douces, belles...* ; les verbes : *s'harmonisait, produisait, plaisent...* ; les noms : *luxe, couleurs*, etc.

Dans ce nouvel état d'esprit, le visiteur montre également le contraste entre deux types de regard. D'une part, un regard lointain qui offre une vue d'ensemble du paysage et qui se révèle parcellaire, poreux, limité, et d'autre part, un regard de proximité qui change avec l'expérience de la découverte du milieu. Une expérience qui est marquée par les sensations éprouvées et non suggérées et les mouvements de l'âme tels qu'ils sont effectivement vécus. Cette expérience sensible permet alors de connaître en toute profondeur la réalité des choses que l'on s'apprête à juger. Le jugement devient donc conditionné par la sensation des effets ressentis et dont la cause est la chose regardée. Ainsi, du consensus modal avec le narrateur, l'évaluation du visiteur révèle un conflit modal. Ceci est le signe manifeste de son changement de croyance. Cette transformation est marquée par l'attitude du visiteur, l'Abbé Gabriel : « *Pardonnez-moi monsieur le curé, lui dit-il en se réconciliant avec lui tout à coup par un regard de ses beaux yeux bleus qui alla jusqu'au fond de l'âme du curé.* » (Balzac LCV : 143). Ce visiteur devient l'évaluateur délégué d'un autre type de personnage : le personnage roturier.

2.4- De l'interprétation du regard des roturiers

L'interprétation du regard des roturiers sera étudiée ici du point de vue de l'appréciation de l'étranger. Cet étranger est

généralement de condition sociale différente. Après l'abbé Gabriel dont l'expérience de la proximité avec le milieu rural a modifié la perception du milieu, nous nous référons au poète Blondet dans (*Les paysans* de Balzac (1975))³ qui visite également la campagne et donne un commentaire des plus saisissants au sujet de la curiosité paysanne.

En quelque endroit que vous soyez à la campagne et quand vous vous y croyez seul, vous êtes le point de mire de deux yeux couverts d'un bonnet de coton. Un ouvrier quitte sa houe, un vigneron relève son dos vouté, une petite gardeuse de chèvres, de vaches, ou de moutons monte sur un saule pour vous espionner. (Balzac LP : 37-38)

Cette brève incursion de l'évaluation du regard du paysan apparaît telle une évidence, un fait connu. Sans autres commentaires, Blondet donne du regard paysan la caricature la plus négative. Les « *deux yeux* » pris pour le regard, sont caractéristiques d'un certain point de vue déjà critique en soi. L'emploi de l'expression *deux yeux couverts* trahit non seulement l'intention manifeste de celui qui regarde de ne pas être vu, puis lui attribue subtilement le statut de voyeur. Le personnage paysan est donc attaqué ici du point de vue moral et représenté comme un être malveillant, qui épie en permanence.

Autant le jugement de Blondet sur le regard du roturier est bref, sans ménagement, autant son regard semble être saisi dans la distance. Un regard trop vite jugé et toujours de manière péjorative. Il subsiste ici chez ce personnage un préjugé selon lequel la condition d'un lieu ou d'un sujet déterminerait sa beauté ou sa laideur. Ce contraste apparaît lorsque ce dernier fait un commentaire des alentours des Aigues, propriété du Comte de Montcornet :

Je regardais comme une fable l'existence de ces terres au moyen desquelles on touche par mois quatre à cinq mille francs. L'argent, pour moi, se traduisait par deux horribles mots : le travail et le libraire, le journal et la politique... Quand aurons-nous une terre où l'argent poussera dans quelque joli paysage ? C'est ce que

je souhaite au nom du théâtre, de la presse et du livre. Ainsi soit-il. (Balzac LP : 53)

L'extrait ci-dessus indique bien la place de l'argent dans l'univers des nobles. La beauté des Aigues se trouve donc intimement liée à l'argent, donc à la richesse, et me conforte dans l'idée de cette méta-représentation qui commande le regard posé sur les choses. Un regard qui dépend finalement de la culture de celui qui regarde, de ses origines, de ses systèmes de représentations, de ses préjugés.

Cette interprétation de Blondet est contestée par un commentaire de l'abbé Gabriel : « *Cinq petits enfants agenouillés, [...], ils regardaient, ils écoutaient avec la curiosité torpide en apparence qui distingue le paysan, mais qui est l'observation des choses physiques poussée au plus haut degré.* » (Balzac LCV : 132)

Ce commentaire de l'abbé Gabriel sur la curiosité du paysan est désormais nuancé. La nuance insérée (curiosité torpide en apparence) montre le recul qui est désormais le sien dans l'interprétation du regard du roturier. Il y voit désormais une attention profonde et positive. Une envie de connaître de nouvelles choses. C'est donc cette attitude psychologique qui permet de distinguer un personnage intelligent d'un fainéant. Cette intelligence toujours discrète peut être explorée à travers une seconde dimension de l'évaluation du personnage, notamment le langage.

3- L'évaluation du personnage par son langage

La relation d'un personnage à un autre par la médiation du langage est aussi un support essentiel pouvant donner lieu à des commentaires sur la modalisation du *savoir dire*. Les catégories évaluatives peuvent être par exemple : le style ou la manière de parler. L'évaluation du personnage par son langage peut donc être envisagée à trois niveaux : le niveau phonologique, le niveau lexical et le niveau phrastique.

Le niveau phonologique rend compte des difficultés auditivo-phonétiques de la conscience phonétique. Il permet alors de mesurer les compétences du locuteur en matière de réalisation des oppositions de phonèmes, d'identification et d'isolation des unités sonores et de la segmentation des unités sonores. Au niveau lexical, l'on s'intéresse au volume de mots mis en œuvre par le sujet parlant et sa capacité à discriminer les paraphrasies⁴ verbales par assonance voisine. Enfin, au niveau phrastique l'on apprécie les niveaux d'encodage sémantique et syntaxique en vue de mesurer les capacités que le sujet parlant a à accéder aux niveaux les plus abstraits ainsi qu'au raisonnement déductif.

Dans cette articulation, j'explore l'évaluation des personnages par le langage selon qu'ils sont roturiers misérables et bourgeois de première génération d'une part, ou bourgeois de deuxième génération, puis, du clergé et de la noblesse, d'autre part. Les membres de la roture misérable diffèrent de ceux de la roture bourgeoise de première génération par un léger « *défaut d'éducation* » (Balzac LCV : 41). Lorsque nous considérons les Sauviat par exemple qui sont des bourgeois de première génération mais dont « *ni la femme ni le mari ne savaient lire* » (*Ibid.*), le défaut d'éducation relevé ci-dessus ne les empêche pas de « *compter admirablement* » (*Ibid.*). Dans le même temps, leur prise de parole ne trahit aucunement ce défaut. Ils sont donc compétents en matière d'expression orale. Cette compétence, je l'attribue à l'habitude de l'usage de la langue enrichie au fil du temps dans le cadre de l'exercice de leurs activités de forains, de brocanteurs et d'agents immobiliers. Les extraits d'illustrations ci-après permettent d'apprécier leur capacité à s'exprimer. Cette aptitude à s'exprimer convenablement est comme je l'ai déjà évoqué plus haut, mis en texte lors d'un échange entre les Sauviat et le curé au sujet du mariage de leur fille Véronique qui deviendra plus tard madame Graslin.

- *Pensez à marier votre fille, Sauviat ! dit le prêtre. À votre âge il ne faut plus remettre l'accomplissement d'un devoir important.* (Balzac LCV : 55)
- *Mais Véronique veut-elle se marier ? Demanda le vieillard stupéfait. – comme il vous plaira, mon père, répondit-elle en baissant les yeux.- Nous la marierons s'écria la grosse mère Sauviat en souriant.* (Ibid.)

Le style de ces personnages que l'on sait sans éducation scolaire est plutôt relevé et presque soutenu. Il y a même un air de délicatesse esquissé que l'on a du mal à espérer de tels locuteurs.

Par contre, chez les paysans misérables, l'on note des insuffisances manifestes aux différents niveaux de l'évaluation présentés ci-dessus.

Considérons les extraits suivants :

- *C'est peut-être pour cela qu'on les appelle au féminin des loutres ? Dit Blondet* (Balzac LP : 65)
- ***Dam**, monsieur, vous **qu'êtes** de Paris, vous savez cela mieux que nous ; mais vous auriez **ben** mieux fait pour nous **e'd'dormi** la grasse matinée, car, voyez vous, **c'te** manière de flot ? elle s'en va par-dessous... Va, Mouche ! elle a entendu monsieur, la **loute**, et elle est capable de nous faire droguer jusqu'à **ménuit**, allons-nous-en... **v'là** nos trente francs qui nagent !... (Ibid.)*

On observe une altération du système phonologique, c'est-à-dire, l'incapacité du sujet parlant à traiter séquentiellement les éléments du langage. Au niveau lexical, le sujet parlant éprouve de la difficulté à choisir le phonème correct et à le mettre à la bonne place dans la séquence qui constitue le mot.

Le poète Blondet qui fait office d'évaluateur délégué, caractérise le *ne pas savoir dire* du vieillard de *bêtise de*

l'expression. Cependant, ce *ne pas savoir dire* n'enlève rien à la ruse du vieillard qui excelle dans l'art de la manipulation. Blondet avoue d'ailleurs avoir été « *gaussé par le vieux mendiant bourguignon* » (*Ibid.*). Il importe de dire que lorsque Blondet s'aventure à parler avec le vieux mendiant, il souhaite, en réalité, satisfaire une curiosité malsaine : découvrir par lui-même ce que les gens de sa classe disent et pensent des paysans. C'est bien de cette méta-représentation qu'il s'agit ici et qui équivaut aux croyances dominantes. Pourtant, l'évaluation du langage cache un autre registre de relation entre les interlocuteurs. Si Blondet peut se rire de l'incapacité du paysan à *ne pas savoir bien dire*, il est lui-même prit au dépourvu par le vieux qui se moquera de lui à répétition pour sa naïveté et pour la facilité avec laquelle il se fera truanqué. Blondet ne réalise qu'il a été copieusement moqué que lorsqu'un des valets du comte de Montcornet s'avise de le prévenir : « *Est que par hasard Monsieur aurait donné dans la loutre au père fourchon ? [...] Il se joue si bien de ça que le comte y est revenu trois fois et lui a payé six journées pendant lesquelles ils regardaient l'eau couler.* » (Balzac LP : 70). Ce n'est alors que Blondet peut se souvenir des innombrables plaisanteries du vieux pour enfin découvrir qu'il a été moqué.

L'exploration de l'évaluation du personnage par le langage se trouve dans ce cas de figure complexifiée. L'effet de distraction avec une dimension ironique que produit l'expression langagière fruste du vieux chez le poète Blondet se trouve affaibli par un second sentiment, celui de l'embarras. Du plaisir que lui inspire la distraction de se laisser chatouiller les oreilles de sonorités rares, il est par la suite choqué lorsqu'il réalise qu'il a été pris pour un idiot. Lorsqu'il avoue avoir été gaussé, il donne ainsi la preuve que le *ne pas savoir dire* du paysan ne signifie pas nécessairement *ne pas savoir penser*. Au final, quoique le vieux paysan *ne sache pas bien dire*, il tire un malin plaisir à confondre les nobles et autres bourgeois sur le

domaine des astuces, des tours et des ruses. Il tire avantage de sa prétendue imbécilité pour spolier ceux qui ont la mauvaise idée de le prendre pour un animal de foire. Le langage devient le lieu où émergent d'autres registres d'évaluation et même de confrontation.

L'évaluation du personnage roturier par son langage se trouve problématisée et dans une certaine mesure contestée. En effet, si au départ la modalité *ne pas savoir dire* que Blondet appelle *bêtise de l'expression* suggère implicitement que le vieillard par métonymie est bête, ce jugement se trouve contredit par l'irruption d'une modalité inattendue « le savoir penser » du vieillard qui déplace subtilement la sanction à la défaveur du personnage évaluateur. En voulant prendre le vieux roturier pour stupide, Blondet réalise qu'il n'est pas aussi malin.

Le troisième élément d'évaluation du personnage c'est sa relation à la pratique du travail.

4- La pratique du travail dans le monde rural

Dans le monde rural balzacien, nombre de personnages deviennent, du point de vue de leur statut, le résultat d'un faire passé. En d'autres termes, leur activité passée participe beaucoup à modifier leur statut. La relation du personnage au travail est étudiée ici selon les modalités du *faire*.

4.1- L'évaluation des Sauviat

Il importe de rappeler que les parents Sauviat sont des bourgeois de la première génération. Cela signifie que leur statut est le résultat du faire passé dont parle Philippe Hamon, c'est-à-dire, d'une dynamique au cours de laquelle le travail, l'endurance et surtout la volonté de quitter la situation de misérable les ont aidé à accéder à une condition nouvelle.

Monsieur Sauviat doit son succès à sa polyvalence, son ingéniosité, son sens du sacrifice et sa rigueur dans la gestion et le contrôle de ses affaires. Des images assez évocatrices

témoignent de la ténacité du personnage et sont repérables dans le texte à travers les verbes d'action. Quelques extraits nous servent d'illustrations :

- « *Tout Limoges a vu [monsieur Sauviat] pendant vingt-sept ans dans cette pauvre boutique au milieu de ses cloches cassées, de ses fléaux, de ses chaînes, de ses potences, de ses gouttières en plomb tordu, de ses ferrailles de toute espèce.*
- *[...] Sauviat, marchand forain, [...] **parcourut** les campagnes dans un rayon de cinquante lieues autour de l'Auvergne*
- *Dès la troisième année Sauviat joignit à ce commerce celui de la chaudronnerie*
- *En 1793, il put **acquérir** un château vendu nationalement, et le dépeça ; le gain qu'il fit il le répéta sans doute sur plusieurs points de la sphère où il **opérait***
- *Elle [madame Sauviat] **rapportait** du fer ou du plomb sur son dos et **conduisait** le méchant fourgon plein de poteries avec lesquelles son mari faisait une usure déguisée*
- *Il faisait **prospérer** ses fonds dans la maison Brézac, la colonne de cette fameuse association appelée la Bande Noire, qui s'y forma [...] d'après le conseil de Sauviat.*
- *La vie sobre et travailleuse de ces gens fut animée par une joie, mais une joie naturelle, et pour laquelle ils **firent** leurs seules dépenses connues.*
- *Il [monsieur Sauviat] fut mis en prison, accusé injustement **d'avoir favorisé** la fuite d'un évêque à qui il **sauva** la vie. Heureusement, le marchand forain, qui se connaissait en limes de barreaux de fer put s'évader. » (Balzac LCV : 40-42)*

Monsieur Sauviat se signale tout d'abord par une ingéniosité qui explique qu'il sache saisir des opportunités, afin de faire croître ses revenus et agrandir ses horizons d'affaires. C'est ainsi qu'il associe à la brocante la chaudronnerie tout en se convertissant en opérateur immobilier. Il est par ailleurs considéré comme celui qui, le premier, a eu l'idée de faire créer une sorte de *consortium* de spéculateurs appelée la Bande noire qui, bénéficiant des protections politiques entre 1791 et 1795, achetait les biens nationaux à bon compte et était capable de centupler la mise de départ.

Cet élément de précision permet de comprendre les liens secrets que Sauviat entretient avec la maison Brézac et dont on pense que dans les retombés de cette affaire de Bande Noire, « *il n'en profita que dans la proportion des capitaux qu'il avait confiés à la fameuse maison Brézac.* » (Balzac LCV : 40). De nombreux indices montrent en effet la relation du couple Sauviat au travail. On peut aussi retenir la catégorie verbale et distinguer les verbes d'aptitude technique, administrative et financière: « *conduisait* » (*Ibid.*) ; « *acheter* », « *calculer* », « *compter* », (Balzac LCV : 41) ; et « *opérer* » (Balzac LCV : 39), tels que mentionnés ci-haut. Bien plus, ce sont les commentaires des autres personnages qui permettent de saisir non seulement la régularité des Sauviat à leur poste de travail, mais aussi la ponctualité qui donnait à leur vie quotidienne un aspect certes monotone mais vivant. C'est tout Limoges qui a vu monsieur Sauviat pendant vingt-sept ans dans sa boutique. Limoges est également témoin que le marchand forain parcourait les campagnes pour faire son troc. Des images de madame Sauviat portant du métal sur son dos décrivent le personnage à la tâche, et les bruits que faisait Sauviat à la pointe du jour montrent à suffisance la relation que ce couple avait au travail.

Le regard du personnage, son langage et son activité constituent les trois pôles fonctionnels et font en sorte qu'il devienne une sorte de carrefour normatif et en un mot un « motif

idéologique ». Le personnage n'est donc plus seulement « *vecteur utilitaire, délégué au documentaire mais devient carrefour normatif*. » (Hamon 1985 : 107).

Conclusion

Le but de cette réflexion était d'étudier les différentes dimensions d'évaluation des personnages, notamment du point de vue du regard, du langage et de la relation au travail. Cet exercice m'a amené à prendre la mesure de la diversité des voix et du sens, ainsi que des contrastes qui émergent du texte, se présentant sous une forme duale. Ces structures binaires se résument dans les couples : regard à distance *vs* regard de proximité et en appelle à un niveau plus abstrait de la dichotomie, notamment : savoirs fondés sur des préjugés *vs* savoirs déterminés sur l'expérience. L'évaluation du langage est apparue également être une donnée de surface qui toujours dissimule un second niveau de profondeur, déplaçant de ce fait le lecteur sur un second niveau d'appréciation. Ainsi, la modalisation *savoir dire* invite à un autre registre marqué par celle du *savoir penser*. Enfin, l'évaluation des membres de la roture, notamment de la bourgeoisie de première génération montre qu'ils sont tous compétents pour un savoir faire qui explique et justifie leur réussite sociale. La structure binaire évoquée ci-dessus met en évidence une neutralisation des champs de pouvoir (Bourdieu : 2011) en présence et amène à conclure que dans la société du texte, rien n'est fixé d'avance et que seul le futur est susceptible de résoudre l'énigme du destin des peuples. De la sorte, Balzac apparaît de manière évidente comme impartial, sans parti pris.

Notes

1. Dans le cadre de cette étude, les références à cette œuvre seront marquées (Balzac, LCV : page).
2. Les modalités sont selon Hébert (2012) des caractéristiques de grande généralité, regroupées par opposition, affectées par un sujet observateur à un sujet observé dont la nature est alors infléchie par elles. L'on distingue trois types de modalisations : les modalisations véridictoires, ontiques et thymiques. Les modalisations véridictoires s'expriment en termes de valeur de vérité (vrai/faux). Celles ontiques, quant à elles, donnent des indications sur le caractère (réel, possible ou impossible d'une chose), tandis que les dernières évaluent l'ordre du (positif/négatif...).
3. Dans le cadre de cette étude, les références à cette œuvre seront marquées (Balzac LP : page).
4. Impossibilité qu'un sujet peut avoir à former des phrases correctes et complètes

Bibliographie

Balzac, Honoré (1975) *Le Curé de village*. Paris : Gallimard.

Balzac, Honoré (1975) *Les Paysans*. Paris : Gallimard.

Barral, Pierre (1988) « Littérature et monde rural ». In *Économie rurale*. N°184-186. 199-204.

Bourdieu, Pierre (2011) « Champ du pouvoir et division du travail de domination. Texte manuscrit inédit ayant servi de support de cours au Collège de France, 1985-1986 ». In *Actes de la recherche en sciences sociales* 5/2011 (N° 190). 126-139

Hamon, Philippe (1984) *Texte et idéologie*. Paris : PUF.

Hébert, Louis (2012) *Méthodologie d'analyse littéraire*. Rimouski : Québec.

Hubscher, Ronald (1983) « Destruction de la paysannerie ? » in Yves Lequin. *Histoire des français du XIXe-XXe siècles, la société*. Paris : Armand Colin.

Macherey, Pierre (1979), « Histoire et roman dans Les Paysans de Balzac », in *Sociocritique*. Paris : Nathan. 137-146.

Monte, Michèle (2011) « Modalités et modalisation : peut-on sortir des embarras typologiques ? ». In *Modèles linguistiques* n° 64, 85-101.

Richard, Jean-Pierre (1961) *L'Univers Imaginaire de Mallarmé*. Paris : Seuil.



La démystification des impostures du *kitsch* chez Milan Kundera

Jean Marie Yombo
ENS de Bertoua

Résumé

Cette étude s'intéresse aux impostures du *kitsch* et la manière dont Kundera procède à la démystification de cette catégorie existentielle. Elle veut notamment montrer que l'univers romanesque de Kundera prend le contre-pied de l'idylle et des rêves trompeurs qui *invitent au voyage* et tentent de combler la nostalgie humaine du paradis perdu. Dans ce sens, nous verrons que l'auteur, à travers ses personnages, refuse de troquer le concret de la vie contre l'hypothétique monde à venir créé par la faculté d'illusion. Cette posture nous amène à formuler la problématique suivante : quels sont les impostures du *kitsch* démasquées dans l'œuvre de Kundera? Comment opère-t-il pour exprimer sa posture face à cette métaphysique ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyons sur la théorie de la déconstruction, laquelle remet en question les piliers de la métaphysique. Le résultat de cette étude est que Kundera, par les moyens de l'ironie et des variations, s'insurge contre cette

catégorie dévaluée et revendique un humanisme tellurique.

Mots-clés : démystification, imposture, idylle, illusion, *kitsch*.

Abstract

This study looks at the impostures of *kitsch* and the manner in which Kundera demystifies that existential category. In particular, it aims at showing that Kundera's romantic world is at odds with the idyll and deceptive dreams that invite one to travel and tries to fill human nostalgia for the lost paradise. In this sense we shall see that the author, through his characters, refuses to trade the concrete of life for the hypothetical world to come created by the faculty of illusion. This posture leads us to formulate the following problematic: what are the impostures of kitsch unmasked in Kundera's work? How does he operate to express his metaphysics? To answer these questions, we rely on the theory of deconstruction which questions the pillars of metaphysics. The results of this study is that Kundera, by means of irony and variation rebels against this devalued categorical and claims a telluric humanism.

Key words: demystification, imposture, idyll, illusion, *kitsch*

Introduction

La poétique romanesque de Kundera est globalement critique à l'égard des impostures de la catégorie dévaluée du *kitsch*, qui superpose l'illusion d'un monde meilleur à la réalité connue. Ainsi, le *kitsch* est-il une métaphysique dont *l'invitation au voyage* met en éveil la faculté d'illusion par laquelle Don Quichotte et Emma Bovary se déportent vers des paradis artificiels. Il désigne, d'après Le Grand (1995 : 39), le fait *de travestir le réel en une vision idyllique et extatique du monde à laquelle on sacrifie sans scrupule toute conscience éthique et critique*. En troquant la réalité connue contre l'hypothétique bonheur des arrière-mondes et contre la servitude des fins transcendantes, le *kitsch* se constitue en marché de dupes et induit le fait de se passer pour ce qu'on n'est pas. Il crée ainsi des imposteurs et des usurpateurs qui, comme Cyrano de Bergerac, se fabriquent une identité de rechange pour envoûter ceux avec qui ils interagissent. Suivant cette logique, le *kitsch* a la même extension sémantique que l'imposture :

Notre œillade étymologique nous rappelle quand même que tout commence avec un verbe, imponere abuser quelqu'un, en imposer. Littré précise : action d'abuser, d'en imposer ; ce qu'on impute faussement à quelqu'un dans le dessein de lui nuire ; action délibérée de se faire passer pour ce qu'on n'est pas ou de faire passer une chose pour ce qu'elle n'est pas ; hypocrisie, tromperie dans les mœurs, dans la conduite, illusion en bonne ou en mauvaise part (Decout 2018 : 9).

Mais il y a, chez Kundera, la volonté de démasquer la métaphysique du *kitsch* dont l'essor est lié selon Broch (2001) à

celui du mouvement romantique et à l'émergence de la classe bourgeoise, dont la morale affectée pousse à l'imitation servile des pratiques qui ne relèvent pas de son milieu. Le *kitsch* a ainsi partie liée avec la médiocrité éventuellement dorée (Moles 1971 :99). Il se présente comme un art de consommation facile, par la démocratisation du mauvais goût de la classe moyenne. Son domaine de définition étant la propagande de la vision du monde dominante, il ne peut s'offrir à la consommation que comme une valeur marchande. Son béotisme et son philistinisme lui donnent alors l'assentiment du grand nombre qui n'est pourtant pas toujours le signe de la qualité.

Opposé à cette catégorie, Kundera prend le parti de la démystifier dans son œuvre. Ce qui justifie les questions suivantes : quels sont les aspects du *kitsch* que Kundera démasque et critique dans son œuvre ? Comment opère-t-il pour exprimer sa posture lorsqu'il rejette cette catégorie existentielle ? Pour répondre à ces questions, nous nous appuyerons sur la théorie déconstructiviste de Derrida, qui remet en question les acquis de la métaphysique dont le discours tend à surévaluer les absolus au détriment du monde sensible et de la relativité. Ainsi, notre étude s'intéressera-t-elle à la manière dont Kundera déconstruit les impostures de la métaphysique du *kitsch* dans leurs rapports au corps, aux discours sociopolitiques, à l'art et à la littérature pour exprimer sa posture en faveur d'un humanisme tellurique.

I. Le *kitsch* ou négation des vérités du corps

L'imposture du *kitsch* à l'égard du corps humain se nourrit aux sources du discours théologique qui constitue le

prisme à travers lequel le corps est perçu. Selon ce discours, l'homme est l'image de Dieu et ne peut par conséquent être souillé par les impuretés du corps.

I.1.Le rejet de l'élément scatologique

L'une des fonctions du corps est d'excréter les matières fécales ; et considérer que les excréments sont une souillure pour l'homme, c'est le vouloir autrement qu'il est en réalité. Une telle illusion traduit le souci qu'à l'homme-*kitsch* d'effacer les nécessités de sa condition biologique et, précisément, d'occulter l'idée que la défécation est consubstantielle à la nature humaine. Dans le but de tourner en dérision cette attitude-*kitsch*, Kundera fait intervenir dans ses romans des scènes scatologiques dont on ne peut ne pas soupçonner la dimension ironique. La première du genre se trouve dans la septième partie de *La Plaisanterie*. Hélène, déçue par l'attitude antipathique de Ludvik à son égard, tente de se suicider en avalant des laxatifs qu'elle prend pour des analgésiques. Il s'ensuit logiquement une diarrhée ; et lorsque Ludvik arrive dans le cabinet de toilette où elle s'est retirée, elle est épouvantée parce qu'elle aurait voulu que ce dernier ne la surprenne pas à l'instant de la défécation. Une telle attitude fait d'elle un être qui s'invente une image, en portant un masque de circonstance dans le théâtre de la vie :

Le désaccord avec la merde est métaphysique. L'instant de la défécation est la preuve quotidienne du caractère inacceptable de la création. De deux choses l'une : ou bien la merde est acceptable (alors ne vous enfermez pas à clé dans les waters !) ou bien la manière dont on nous a créés est inadmissible. Il s'ensuit que l'accord catégorique avec l'être a pour idéal esthétique

un monde où la merde est niée et où chacun se comporte comme si elle n'existe pas. Cet idéal esthétique s'appelle le kitsch (Kundera 1987 : 311).

La honte d'être soi, assortie du désir de paraître autrement est également le sentiment manifesté dans *L'insoutenable Légèreté de l'être* par Iakov, fils de Staline dont Kundera raconte les circonstances de la mort. Prisonnier dans un camp allemand, mais se prenant pour *le fils de Dieu*, ce dernier se donne la mort en se jetant sur les barbelés électriques parce qu'il n'accepte pas d'être humilié par les codétenus qui lui demandent de nettoyer les latrines souillées par ses excréments. On voit ainsi que l'imposture du *kitsch* exerce un jugement critique sur fond de défiance et de non adhésion au monde (Decout 2018 :10). Mais, en se croyant au-dessus de la condition humaine, le fils de Saline s'est fabriqué une identité virtuelle qui n'a pas pu résister à l'épreuve de la réalité dont la pétition invite l'homme à intégrer l'élément scatologique. Pour tourner en dérision le fils de Staline, Kundera (1987 : 307) fait savoir, dans une formule ironique, que sa mort est une *mort métaphysique au milieu de l'universelle idiotie de la guerre*. Par cette figure d'opposition qui laisse entendre le contraire de ce qui est posé, Kundera révèle la duperie du *kitsch* enracinée dans le discours judéo-chrétien. C'est ce discours mensonger qui a fait germer, dans son imaginaire d'enfant, l'idée que Dieu n'a pas d'intestins et ne peut par conséquent pas déféquer :

Quand j'étais gosse et que je feuilletais l'Ancien Testament raconté aux enfants et illustré de gravures de Gustave Doré, j'y voyais le bon Dieu sur un nuage. C'était un vieux monsieur, il avait des yeux, un nez, une

longue barbe et je me disais qu'ayant une bouche il devait aussi manger. Et s'il mangeait, il fallait aussi qu'il eût des intestins. Mais cette idée m'effrayait aussitôt, car j'avais beau être d'une famille athée, je sentais que l'idée des intestins de Dieu était blasphématoire (Kundera 1987 : 308).

À l'opposé des personnages *kitsch*, est Sabina qui récuse l'illusion théologique d'un monde où l'élément scatologique est nié. Dans une scène d'amour sur laquelle revient Kundera, elle prend plaisir après avoir imaginé que *Tomas allait la faire asseoir, telle qu'elle était, coiffée du chapeau melon, sur la cuvette des waters et qu'elle allait vider ses intestins devant lui* (Kundera 1987 : 310). L'histoire de Sabina fait voir que le romancier utilise l'art du contrepoint pour démasquer l'imposture du *kitsch* : *En joyeux mystificateur et en bon avocat du diable, il interroge la devise-cliché selon laquelle Dieu créa l'homme à son image de sorte que l'homme devrait se reconnaître dans l'image de la création divine avec une satisfaction infaillible* (Le Grand 1987 : 45). Ainsi, Kundera veut-il sortir l'homme de l'illusion du paradis pour lui faire voir et accepter sa condition physique la plus élémentaire.

I.2. Le déni de l'excitation

Le *kitsch* dont la racine est la théologie judéo-chrétienne dispose l'humain s'identifier à Adam. D'après les enseignements du théologien Scot Erigène commentés par Kundera(1987), la vie érotique d'Adam au paradis ne dépendait nullement de l'excitation, puisqu'il pouvait lever son membre par une simple injonction. Cette réflexion tend à démontrer que la catégorie du *kitsch* est en désaccord avec les mécanismes qui

déclenchent l'excitation et mettent l'homme en condition de réaliser un acte coïtal. Voilà pourquoi Tomas, voulant s'émanciper de ses pulsions, rêve de bander quand il le veut et non quand son corps l'exige : *le seul moyen de sauver l'amour de la bêtise de la sexualité se serait de régler autrement l'horloge dans notre tête et d'être excité à la vue d'une hirondelle* (Kundera 1987 : 340). Par ces propos, il se rapproche de Tamina qui, dans *Le Livre du rire et de l'oubli*, affirme que *la sexualité libérée du lien diabolique avec l'amour est devenue une joie d'une angélique simplicité* (Kundera 1987 : 294). De la sorte, l'illusion théologique de la sexualité débarrassée de l'excitation amène l'homme à se prendre pour l'ange qu'il n'est pas. Le *kitsch* est donc un facteur de dématérialisation. Il est en accord avec la métaphysique platonicienne dont le christianisme est une répétition, puisqu'il enseigne l'oubli cruel du corps et la sublimation de l'âme.

1.3. La sublimation de l'âme

Les personnages-*kitsch* de l'œuvre de Kundera considèrent le corps comme une lourde charge dont il faut se débarrasser et l'âme comme leur véritable essence. Adhérant à cette conception, Tereza, dans *L'Insoutenable légèreté de l'être*, néglige son corps. Pendant le voyage qu'elle effectue pour rencontrer Tomas, à Prague dans son appartement, elle oublie de manger et se trouve par conséquent embarrassée par les borborygmes qu'émet son ventre : *Ce supplice d'entendre son ventre prendre la parole au moment où elle se retrouvait face à face avec Tomas ! Elle était au bord des larmes* (Kundera 1987 : 53). Sa haine du corps cache la haine de sa mère dont on elle croyait contenir dans les entrailles l'impudeur et la

grossièreté : le jour de son rendez-vous avec Tomas, elle avait l'impression d'avoir sa mère dans le ventre et l'y entendre ricaner pour lui gâcher son rendez-vous (Kundera 1987 : 70). Par ailleurs, son refus de coïncider avec son corps explique pourquoi le cri qu'elle émet lors de son premier acte d'amour avec Tomas est loin d'être l'expression de la sensualité : Ce qui hurlait en elle c'était l'idéalisme naïf de son amour qui voulait abolir toutes les contradictions, abolir la dualité du corps et de l'âme (Kundera 1987 : 72).

Dans *L'Immortalité*, Agnès, contrairement à Tereza, s'identifie à son âme et éprouve la difficulté d'entretenir des relations amicales avec des hommes dont il faut s'occuper de l'aspect physique. Ainsi, se rapproche-t-elle de Paul qui vit sans se soucier de son corps et finit par aimer, comme lui, l'âge de la maturité pendant lequel on a l'impression que l'homme se dématérialise pour devenir *une âme nonchalamment incarnée* (Kundera 1990 : 121). Contrairement à sa sœur Agnès, Laura considère le corps comme sexuel et devant être offert tel qu'il est à celui qu'on aime. C'est pourquoi elle n'éprouve pas le désir de se noyer dans les profondeurs de l'âme. En cela, elle est semblable à Edwige, personnage du *Livre du rire et de l'oubli*, qui s'oppose aux convenances :

Edwige n'acceptait pas les traditions qui pèsent sur l'homme comme un fardeau. Elle refusait d'admettre qu'un visage nu est chaste, mais qu'un derrière nu est impudique. Elle ne savait pas pourquoi le liquide sale qui nous goutte des yeux devrait être d'une sublime poésie tandis que le liquide que nous émettons par le ventre devrait susciter le dégoût. Tout cela lui

paraissait stupide, artificiel, déraisonnable, et elle traitait ces conventions comme une gamine révoltée traite le règlement intérieur d'un pensionnat catholique (Kundera 1985 : 361-362).

Dans cette logique, Edwige va à l'encontre des discours mensongers qui, dérivés de la théologie judéo-chrétienne, subliment l'âme et tendent à amputer notre aspect physique pour faire de nous des réalités spectrales, des ombres sans consistance. Il s'ensuit que les personnages insurgés contre les impostures du *kitsch* refusent les chimères de l'hypothétique monde à venir, inspirant l'attitude lyrique qui tend à masquer la vérité du corps par les traits virtuels de l'âme. Il y a ainsi quelque chose de camusien dans ces personnages kundériens pour qui *le corps est une vérité qui doit pourrir et qui revêt par-là une amertume et une noblesse* (Camus 1959 : 55) qui font qu'on s'empresse de vivre. Leur prise en compte du corps exclut toute projection vers Dieu et ses substituts et amène à éviter les philosophies qui tendent à extraire l'homme du monde concret de la vie.

II. Les impostures du *kitsch* sociopolitique

Chez Kundera, le *kitsch* politique, qui s'assimile selon Ricard (1990 : 524) à *l'imagination idyllique*, se décline en deux variantes. La première, qui est celle du discours communiste, promeut l'idéal d'un monde où l'individu fusionne avec la masse : c'est l'idylle politique de la gauche. La seconde est celle du repli sur soi et de la vie marginale : c'est l'idylle du renoncement, qui préconise la solution romantique du retrait.

II.1. Le *kitsch* communiste ou l'idylle collective

Le *kitsch* politique gauche est porté par un discours qui veut intégrer l'autre dans un monde où tous les individus fraternisent. Comme le dit Decout (2018 : 9), *L'imposture n'existe pas sans un vis-à-vis ; elle est par nature relationnelle*. Suivant cette logique, Jaromil, pourtant malade, se grise de l'illusion d'appartenir à la foule enthousiaste dont il perçoit les clameurs à travers la radio, après la prise du pouvoir par les communistes : *il se sentait rallié à une foule de cent mille personnes* (Kundera 1982 : 195). De même, Franz, dans *L'Insoutenable légèreté de l'être*, est ému par *La Grande Marche* qui lui permet d'exprimer son aspiration la plus profonde en communiant avec la foule pour porter secours au peuple Cambodgien. L'attitude de ces deux personnages nous rappelle celle de Ludvik et de ses camarades qui, dans *La Plaisanterie*, se sont grisés de chevaucher *le cheval de l'Histoire* au moment où les communistes arrivés au pouvoir ont répandu l'argument spécieux de l'idylle pour tous et le rêve d'une société *qui ne pactise avec aucune forme de pouvoir séparé* (Debord, 1992 : 65). Mais devant l'incapacité des communistes à réaliser leurs promesses, ces personnages se sont retrouvés en situation d'abandon et ont consenti à vivre selon la solution romantique du retrait qui, elle aussi, est un leurre.

II.2. Le *kitsch* privé ou l'idylle de la vie marginale

Le *kitsch* de la vie marginale est celui qui fait croire que l'on peut trouver le bonheur à l'écart de la communauté et des programmes qui annoncent des salvations globales. Cette idylle est celle recherchée par Ludvik et Joroslav qui, dans *La Plaisanterie*, tentent de retourner dans l'univers de la chanson

populaire pour trouver le bonheur. L'univers de la chanson les amène à sublimer le temps passé et à nourrir l'illusion que la simple incantation peut le faire renaître. Toutefois, la nostalgie d'unité avec l'univers ancestral va perdre toute sa valeur à cause de l'accident cardiaque dont Joraslav sera victime. Cela révèle que l'idylle de la vie marginale est une tromperie qui a fait long feu : *Même le retour au monde de la chanson populaire où les valeurs ne sont pas encore dévastées n'est qu'un geste de faux espoir : ce monde n'existe plus.* (Chvatik 1995 : 90).

De même, les impostures de la vie idyllique dans la marginalité se manifestent dans les romans où Kundera met en scène des personnages habités par le désir narcissique de s'exhiber parce qu'ils ont l'impression d'être élus. C'est à cause de cette impression que Brigitte, Bernard et Laura dans *L'Immortalité*, ainsi que Berck, Duberques, Vincent et le savant Tchèque dans *La Lenteur*, s'offrent en spectacle devant les foules et dans les médias afin d'être reconnus et adulés comme des êtres exceptionnels qu'ils se croient être. Ainsi, autant le programme idéologique de gauche projette l'individu dans un hypothétique monde à venir où tous les hommes fraternisent, autant la logique qui lui succède amène le moi à se griser de l'illusion d'être coupé des autres, alors qu'en réalité on ne peut s'affirmer qu'en sollicitant les regards des autres. Cette seconde utopie est une mystique aussi dévastatrice que la première. Le principe de leur différence est un trompe-l'œil démasqué par Agnès qui, dans *L'Immortalité*, découvre que les deux formes de l'idylle projettent l'homme dans des mondes chimériques. Voilà pourquoi elle rejette le bonheur illusoire et solitaire de la vie en réclusion. Avec ce personnage, la prise de conscience de notre *dasien* nous sauve définitivement de la métaphysique du *kitsch*

dont la logique peut aussi corroder l'art et la littérature.

III. Les formes artistiques et littéraires du *kitsch*

Dans ses romans, Kundera s'insurge également contre les variantes artistiques et littéraires de du *kitsch* qui, dans l'idéologie politique de gauche, donne naissance aux œuvres acquises à l'approche jdanovienne tandis qu'à droite, il favorise ce que Kundera (1985) appelle la *graphomanie*.

III.1. Le *kitsch* jdanovien

La conception jdanovienne de l'art et de la littérature souscrit sans réserve à l'idéalisme et à l'optimisme de l'idéologie de gauche. Encore appelée réalisme socialiste, il s'agit d'une doctrine artistique et littéraire qui s'affirme en 1934 dans l'Union des Républiques Socialistes Soviétiques et notamment pendant le congrès des écrivains de Moscou. Elle se fonde sur le totalitarisme stalinien pour rejeter l'univers capitaliste dont l'individualisme bourgeois est à l'origine d'un art jugé décadent. Cette doctrine subordonne l'écrivain à la logique socialiste et exige de lui un esprit idéaliste et optimiste, la présence d'un héros positif dans ses écrits et le respect de la morale socialiste puritaine. Ce courant prosovietique subordonne ainsi l'écrivain à la métaphysique du parti par la lyrification de la vie et par le refus de représenter les faits banals du quotidien. Dans ce sens, l'écriture devient un moyen de sublimer le monde et d'entretenir l'illusion candide d'une harmonie préétablie, selon la logique de Pangloss.

Cette conception est partagée par Ludvick dans *La Plaisanterie*, après son adhésion à l'idéal politique communiste. Dès lors, la musique populaire doit, selon lui, faire la

propagande de l'esprit révolutionnaire, de son mythe de la suppression des barrières entre privé et public, de son eschatologie visant la totalité et ne tolérant rien de contraire à son programme. Dans ces conditions, la musique traditionnelle de Moravie devient un moyen de diffusion du *kitsch* communiste et de l'enthousiasme qui est consubstantiel à la promesse d'un avenir radieux. C'est ce mensonge idéologique qui, dans *La Vie est ailleurs*, conduit le poète Jaromil à abandonner l'esthétique surréaliste qu'il considère comme *vieillesse poétique et chose étrangère au peuple*. Désormais, ce personnage pratique une poésie engagée dans la lutte sociopolitique des communistes arrivés au pouvoir. Pour lui, la poésie est devenue *l'art de la propagande et des slogans inscrits sur les banderoles et sur les murs des villes* (Kundera 1982 : 266). Acquise au lyrisme d'avant-garde, cet art verbal devient l'expression d'un idéal politique qui se nourrit de la naïveté des masses pour faire prospérer l'idée d'un monde nouveau. En revanche, l'attitude de délyrisation de la vie manifestée par la poétique de Kundera est contre cette variante du *kitsch*.

C'est dans cette logique que Sabina, dans *L'Insoutenable légèreté de l'être*, trahit le code esthétique du réalisme socialiste. Sa technique picturale est contre toute construction préméditée et en faveur du hasard. Voilà pourquoi, au lieu d'une peinture référentielle, ses tableaux constituent des improvisations. De la sorte, elle trahit le *kitsch* d'un monde pacifié en dépassant les réalités idylliques des peintures mortes par un monde de contradictions que présentent ses tableaux. Loin de vouloir projeter les spectateurs dans un au-delà hypothétique, elle les ramène au monde concret de la vie. Son option rejoint ainsi l'art romanesque de Kundera, lequel privilégie les variations qui sont

le pendant esthétique de la complexité de l'existence niée par le plan de référence unique que propose l'idéal communiste. Le jeu d'écrire kundérien constitue ainsi une pierre d'achoppement à la dynamique retorse du *kitsch* jdanovien, mais récuse également la *graphomanie*.

III.2. Le *kitsch* de la *graphomanie*

Le terme *graphomanie*, forgé par Kundera, désigne la *manie* d'écrire qui, dans le contexte contemporain de la crise des *métarécits* (Lyotard 1979), assure l'assomption du sujet écrivain et l'émergence d'une littérature nombriliste pour compenser la ruine des génies nationaux. Dans *Le Livre du rire et de l'oubli*, Banaka est présenté comme la figure archétypale du *graphomane*, puisqu'il se désintéresse des expériences des autres et n'écrit que sur lui-même : *Tout ce qu'on peut faire, dit Banaka, c'est présenter un rapport sur soi-même. Un rapport chacun sur soi* (Kundera 1985 :152). Sa logique à laquelle, adhère Bibi, est aussi celle du chauffeur de taxi qui dans le roman, révèle à Kundera qu'il écrit ses expériences pour en informer le monde et surtout parce que sa femme et ses enfants ne lui accordent aucun intérêt. Ainsi, Chez le *graphomane*, les questions qui relèvent du travail de la forme sont sans importance puisque ce qui l'intéresse c'est l'exhibition de son moi par le moyen scripturaire.

On comprend alors l'incapacité de Banaka à tenir à Bibi un discours sur l'art d'écrire au moment où celle-ci lui confesse sa difficulté à noircir une seule feuille. Habité par *le sentiment d'imposture* (Canonne 2005), Banaka se méprise autant qu'il méprise ceux qui ont lu ses livres. Ce qui signifie que le *graphomane* est donc un imposteur, dans la mesure où il joue à

être l'écrivain qu'il n'est pas et porte un masque juste pour paraître. Or, Kundera, contrairement aux *graphomanes*, conçoit le roman comme une exploration des catégories existentielles et non comme une confession d'auteur : *roman : la grande forme de la prose ou l'auteur, à travers des ego expérimentaux (personnages), examine jusqu'au bout quelques thèmes de l'existence* (Kundera 1986 :175). Son option esthétique est une trahison du principe de la *graphomanie* et, par prolongement, elle récuse les images toutes faites présentées par les biographes, lesquels tendent à offrir au public des aspects enjolivés de la vie des auteurs au détriment du contenu essentiel de leurs œuvres.

Conclusion

Dans son œuvre romanesque, Kundera manifeste un rejet cynique des impostures de la catégorie existentielle du *kitsch*, qui substitue à la réalité l'image trompeuse d'un monde idyllique générée par la pensée consensuelle. Moyennant le détour de l'ironie et de la technique du contrepoint, le romancier récuse, par extension, le maquillage de la réalité. Ainsi, sa poétique est-elle radicalement opposée à l'imposture des naïvetés idéalistes qui subliment l'âme au détriment du corps, promeuvent, dans les sociétés communistes, les salvations globales au détriment de l'individu et font dépendre la création artistique et littéraire de la logique unitaire du parti. Par ailleurs, Kundera prend le contre-pied du *kitsch* hédoniste qui, dans les sociétés du consumérisme néolibéral, exalte la quête personnelle du bonheur individuel et détermine les productions artistiques à être de simples projections de soi pour suppléer au dépérissement des grands récits. Le parti pris du romancier contre l'imposture lénifiante du *kitsch* dans toutes ses variantes

est donc fondamentalement en faveur d'un humanisme tellurique. En démasquant les impostures du *kitsch*, Kundera, comme le veut Ricard(1982), prend le parti satanique de l'insurrection pour profaner ce qui a été sacralisé par l'entendement collectif.

Références bibliographiques

Camus, A. (1959). *Noces suivi de L'Été*. Paris : Gallimard.

Broch, H. (2001). *Quelques remarques sur le kitsch*. Paris : Éditions Allia.

Canonne, B. (2005). *Le sentiment d'imposture*. Paris : Gallimard.

Chvatik, K. (1995). *Le Monde romanesque de Milan Kundera*. Paris : Gallimard.

De Bord, G. (1992). *La Société du spectacle*. Paris : Éditions Gallimard.

Decout, M. (2018). *Pouvoirs de l'imposture*. Paris : Éditions de Minuit.

Kundera, M. (1990). *L'Immortalité*. Paris : Gallimard.

Kundera, M. (1987). *L'Insoutenable légèreté de l'être*. Paris : Gallimard.

Kundera, M. (1986). *L'Art du roman*. Paris : Gallimard.

Kundera, M. (1985). *Le Livre du rire et de l'oubli*. Paris : Gallimard.

Kundera, M. (1982). *La Vie est ailleurs*. Paris : Gallimard.

Kundera, M. (1996). *La Plaisanterie*. Paris : Gallimard.

Le Grand, E. (1995). *Kundera ou la mémoire du désir*. Paris : L'Harmattan.

Lyotard, J.-F. (1979). *La Condition postmoderne*. Paris : Minuit.

Moles, A. (1971). *Psychologie du kitsch ; l'art du bonheur*.

Paris : Denoël et Gontier.

Ricard, F. (1993). « La mortalité d'Agnès » in *L'Immortalité*. Paris : Gallimard, 507-535.

Ricard, F. (1982). « Le point de vue de Satan » in *La Vie est ailleurs*. Paris : Gallimard, 465-474.



**La peur comme stratégie dissuasive et d'éducation
sentimentale dans les contes pour jeune fille au nord-
Cameroun**

Warayanssa Mawoune

Université de Maroua, Cameroun

Laboratoire Langues, Dynamiques et Usages (LADYRUS)

Résumé :

Le présent article se propose de montrer, dans une approche rhétorique, comment la production des émotions dans les contes pour jeunes filles au Nord-Cameroun participe d'une stratégie de dissuasion et d'éducation sentimentale efficace en contexte traditionnel. En prenant appui sur les éléments de preuves logiques et pathétiques investis dans le discours (Amossy, 2000 : 291-320), cette étude démontre comment l'instauration de la peur constitue pour le conteur un moyen efficace de réprimer la désobéissance parentale et le mariage exogamique au moyen des récits transmis. Elle part des contes issus d'univers culturels différents pour analyser les pathèmes verbaux et

narratifs (Bolens, 2011) qui actualisent ce sentiment *via* le discours et le transfèrent à l'auditoire juvénile présent.

Mots-clés : contes, pathos, dissuasion, peur, auditoire juvénile.

Abstract:

The aim of this article is to show, in a rhetorical approach, how the initiation of fright in girls through tales pertaining to the Northern Cameroon cultural zone. Based on the logical and pathetic evidence invested in the discourse (Amossy, 2000: 291-320), this paper demonstrates how the establishment of fear, in particular, provides the storyteller with an efficient means of repressing parental disobedience, and exogamic marriage through stories. Through an analysis of verbal and narrative pathos found in tales from different tribal origins, this study shows how the above feeling is created and transferred to the juvenile female audience.

Keywords: tales, pathos, deterrence, fear, juvenile audience

LA PEUR COMME STRATÉGIE DISSUASIVE ET D'ÉDUCATION SENTIMENTALE DANS LES CONTES POUR JEUNE FILLE AU NORD- CAMEROUN

Introduction

Le conte traditionnel dans sa fonction première a généralement pour rôle de contribuer à la formation psychologique de l'enfant (Bettelheim, 1976). Cette fonction didactique s'appuie sur des éléments rhétorico-argumentatifs dont la visée est avant tout d'agir sur les esprits (Bolens, 2011). Dans cette logique, conter pour persuader ou dissuader un enfant revient à mobiliser une série de stratégies et un ensemble d'éléments de preuves pathétiques dont la fonction est d'instruire tout en provoquant chez celui-ci des émotions vives et parfois contradictoires (Frédéric, 2004). Reconnaisant d'ailleurs ce rôle du *pathos* dans la production des contes pour enfants, Coline (2014 : 28) constate que le conte, dans son processus de médiation, *crée du lien (et) propose un espace de décharge émotionnelle* chez l'enfant. Leur contenu éveille donc en lui des angoisses archaïques et multiplie ses émotions (Coline, 2014 : 68).

Les contes pour jeunes filles diffusés au Nord-Cameroun en contexte traditionnel s'inscrivent bel et bien dans cette logique

rhétorique. Ils sont produits et utilisés au sein des communautés comme tremplin pédagogique d'éducation sentimentale des jeunes filles et comme support didactique pour la sensibilisation contre le mariage exogamique et la désobéissance aux parents (Mawoune, 2018). C'est d'ailleurs pour analyser les procédés par lesquels se produisent ces *pathos* et émotions dans les contes de cette aire culturelle que nous menons nos recherches sur le cas spécifique des contes Guidar et Gbaya, deux groupes ethniques résidant au Nord-Cameroun, notre cadre d'étude. Ainsi, la question principale à laquelle cette analyse tente de répondre s'articule autour de la recherche des moyens linguistiques et sémiotiques par lesquels le conteur parvient à produire des émotions et à susciter la peur chez l'auditoire juvénile. Il s'agira ainsi d'étudier les procédés énonciatifs de production du *pathos*. L'analyse s'intéressera notamment à la caractérisation, aux stratégies de présentation du discours des personnages et à l'investissement des procès épouvantables dans le récit. Puis, elle étudiera les procédés de style, les fonctions de la description et des figures rhétoriques qui ont toutes un rôle déterminant dans la production des émotions. Par ailleurs, un tel examen ne saurait se faire sans une présentation préalable des techniques de constitution du corpus et de la grille d'analyse sur laquelle repose cette étude.

1. Corpus et grille d'analyse

Les textes sur lesquels repose la présente étude sont tirés de notre corpus de thèse (Mawoune 2018). Ils ont été recueillis au sein de deux groupes ethniques (les Guidar et les Gbaya) résidant au Nord-Cameroun. Ce corpus est constitué de trois contes auxquels nous avons attribué des codes pour faciliter la manipulation au cours de l'analyse. Il s'agit de C.1 pour le conte « Un choix idéaliste » et C.2 pour « Seuday, le berger héroïque ». Ces deux premiers textes (guidar) ont été récoltés auprès de Todoukou Vondou, une matriarche âgée de 80 ans résidant à Boulou, une petite bourgade du département du Mayo-Louti dans la région du Nord. Le conte gbaya C. 3 « La jeune fille difficile » quant à lui est une narration de Gibela Anne, une matrone de 70 ans vivant à Bayara, une localité située dans l'Adamaoua (Cameroun). Les textes obtenus ont respectivement été transcrits, puis traduits selon la méthode de traitement de textes de littérature orale théorisée par Dérive (1976 : 245-247). L'approche adoptée pour l'analyse ce corpus est la rhétorique (aristotélicienne). Elle s'intéresse, entre autres, à l'analyse des preuves pathétiques, étroitement liées à la production des émotions et donc au *pathos*. De la posture que nous adoptons, étudier ces procédés du *pathos* tels qu'ils se réalisent consiste à rechercher dans le discours des pathèmes discursifs et

paradiscursifs qui concourent à la fécondation, puis à la production d'une certaine charge émotionnelle chez l'auditoire. Dans cette logique, seront donc pris en compte et analysés les paramètres énonciatifs, prosodiques et d'autres faits argumentatifs présents dans le corpus.

2. Des Procédés énonciatifs à la production de la peur

Lors de la production des contes en contexte traditionnel, les procédés énonciatifs font partie des toutes premières modalités sur lesquelles s'appuie la production du pathos et des sentiments effroyables à travers les récits. Ces procédés, selon leur ordre d'importance, se déclinent en l'usage de trois principaux outils et stratégies dans les contes pour jeunes filles au Nord-Cameroun. Ces stratégies sont mobilisées et gérées par les conteurs au gré des émotions et des effets qu'ils cherchent à produire à la réception.

2.1. La caractérisation et sa fonction pathémique

La caractérisation ou encore qualification est, par ordre d'importance, le premier support sur lequel s'appuie la production des émotions dans les récits C.1, C.2 et C.3 (Oléron, 1976 : 88). Dans la narration, la caractérisation est un élément indispensable pour la présentation des faits et des personnages. Genette (2007 : 405) pense qu'elle est un élément fondamental

des *techniques de constitution du personnage dans le texte narratif*. Elle regroupe à cet effet un ensemble d'outils linguistiques (adjectifs qualificatifs, adverbes, noms de qualité, etc.) au moyen desquels s'opèrent l'évaluation et la catégorisation des personnages au cours de la diégèse.

Dans les contes C.1, C.2 et C.3, la caractérisation joue un double rôle du point de vue argumentatif. Elle constitue d'une part un tremplin à la construction de la vraisemblance dans le récit, ceci à travers la mise en valeur des « attributs moraux et physiques » des personnages (Mawoune, 2011 : 28). Dans le corpus, la description, soutenue par ces procédés de la caractérisation, crée cette illusion tout en provoquant chez l'auditoire un sentiment de crainte et d'insécurité¹. Les extraits suivants, tirés des contes C.1 et C.3 où se mêlent à la fois description et qualifications des personnages malicieux, illustrent bel et bien cette fonction de la caractérisation (marquée en gras) dans la production et la transmission des sentiments effroyables aux jeunes auditrices guidar et gbaya présentes lors de la performance des conteurs.

¹Cette insécurité peut provenir de l'effet d'identification actoriale qui pousse l'auditrice à lire son propre destin à travers les épreuves périlleuses traversées par les héroïnes des contes dont elles sont réceptrices.

C.1 :

Tout ce qu'il avait d'extraordinaire sur lui se défit *yoyo yoyo yoyo*. L'essaim d'abeilles s'envola de son crâne. Il ne lui resta plus qu'une **seule** main et un **seul** pied *soN soN soN soN*. Il n'avait plus qu'un **seul œil**, tout ce qu'il avait en paire était réduit en un, ainsi **affreux** était-il devenu cher ami ! Au vu de tout cela, elle perdit son enthousiasme. Ses pas s'alourdirent et sa démarche devint **difficile et nonchalante**. Naykeu devint **abattue ton≡or ton≡or ton≡or**. Elle comprit que c'était un **fantôme**. Elle ne pouvait ni rebrousser chemin ni faire quoi que ce soit. Ses pieds étaient devenus **lourds** à soulever, sa démarche **pesante et nonchalante, ton≡or ton≡or ton≡or**. [...] Pendant ce temps, Naykeu, **terrifiée** sous le canari, resta **silencieuse**.

C.3 :

La jeune fille entra dans sa case, fit ses bagages, apprêta des provisions et le suivit son nouveau conjoint malgré la protestation de ses parents. Ils prirent le chemin du retour au coucher du soleil. Ils marchèrent des heures et des heures et arrivèrent au beau milieu d'une forêt tellement épaisse qu'on ne pouvait aisément identifier celui qui était devant soi. Au beau milieu de la brousse son époux Te Pondo lui demanda de s'arrêter pour qu'il aille uriner. Il entra dans les buissons obscurs tandis qu'elle l'attendait sur la piste. Il défit de son corps tout ce qu'il avait emprunté à la gent animale. Il remit également la parure de Te Pondo et redevint un vieux **lépreux affreux** comme avant. [...] Elle voulut fuir pour lui échapper *woo* ! Mais il la rattrapa, la traîna **de force**, à travers les montagnes et l'emmena dans son village.

Dans le conte C.1, les qualificatifs que mobilise le conteur pour dépeindre le soupirant de l'héroïne Naykeu laissent entrevoir le portrait d'une créature immonde. La lexie « fantôme » qui

apparaît dans le même extrait ne laisse aucune ambiguïté. Elle permet de déterminer le caractère surnaturel de ce prétendant. Les adjectifs qualificatifs *seul(e)* dans *une seule main, un seul pied, un seul œil* et *affreux* qui concourent à sa prosopographie, en font un être ectoplasmique qui inspire la peur, aussi bien dans la communauté fictive du récit que dans celle où vivent les membres de l'auditoire. L'on comprend dès lors pourquoi les qualificatifs affectés à Naykeu, une fois devenue son épouse, en dépit des protestations de ses parents, rentrent tous dans le champ lexical de la dysphorie et de l'effroi. Les évaluatifs axiologiques, *difficile et nonchalante, abattue, lourds, pesante et nonchalante, terrifiée et silencieuse*, mobilisés pour décrire son attitude et son état d'esprit après ses noces illustrent nettement ce sentiment de terreur et d'insécurité qui habite l'héroïne à cet étape du récit.

En mobilisant une caractérisation essentiellement péjorative pour décrire d'une part le prétendant et pour présenter d'autre part l'état d'esprit de l'héroïne, le conteur du texte C.1 parvient à reproduire, chez les auditrices ciblées et impliquées, les mêmes sentiments de frayeur et d'inquiétude que ceux ressentis par l'héroïne tout au long de son parcours narratif. Il les dissuade et, par la même occasion, éveille leur vigilance quant au choix de leurs futurs conjoints lequel doit toujours recevoir la bénédiction

préalable des parents sans qu'aucune union n'est possible. L'exemple type de la jeune fille désobéissante qui épouse un inconnu, au mépris de la volonté de ses parents, apparaît ainsi comme une mesure dissuasive à l'encontre de toute auditrice qui serait tentée de suivre le même chemin.

Cette stratégie est également déployée dans le conte C.3 issu de l'univers culturel gbaya, vu que la logique diégétique des deux récits est presque identique. Ici, la description de l'époux de l'héroïne, *Zona Ko Ta* (jeune fille pierre), laisse découvrir le portrait d'un *vieux lépreux affreux* qui appartient à une famille de sorciers cannibales.

Le recours aux procédés de caractérisation permet aux conteurs des deux récits de jouer sur les cordes sensibles de l'auditoire. Ils essaient, à travers la valeur affective des lexies mobilisées dans le discours, de reproduire et faire vivre aux auditrices juvéniles les drames, les craintes et sentiments controversés qui accompagnent l'état d'esprit des héroïnes de leurs récits respectifs. L'usage de la caractérisation comme stratégie discursive participe donc d'un projet rhétorique et argumentatif global destiné à instruire et à exhorter, par le *pathos*, précisément la peur, l'auditoire aux valeurs sociales véhiculées par les textes narrés.

Cependant, bien que dans une stratégie globale, les procédés de caractérisation et de qualification des personnages concourent à créer un environnement discursif favorable à la production des émotions, ils ne demeurent pas les seuls à le faire. Bien plus, les modalités de présentation du discours des personnages spectraux ne sauraient laisser indifférentes les âmes sensibles parmi le public cible.

2.2. Les stratégies de présentation du discours des personnages spectraux : les sorcières et les fantômes

En dehors du système de caractérisation, les modalités de présentation du discours de certains personnages rentrent également dans les techniques de production du *pathos* destinées à dissuader l'auditoire juvénile par la crainte. Ainsi, l'un de ces procédés consiste à transposer essentiellement au style direct le discours des personnages dits « spectraux » en convoquant une série de paramètres prosodiques destinée à produire des réactions émotives vives chez l'auditoire. À titre illustratif, prenons les discours des beaux-frères, du mari et des fils de Naykeu transposés au style direct et marqués ci-dessous en gras, ainsi que celui de la vieille sorcière de C.2 :

C.1 :

Le soir, ses beaux-frères revinrent de leur balade habituelle, ils humèrent son parfum et se mirent à dire : « **Heumhe, il y a**

l'odeur d'une étrangère ici !il y a le parfum d'une chaire humaine fraîche ici !». [...]

Le lendemain, toute sa belle-famille partit à une battue. De retour, ils revinrent avec deux qualités de gibier : de l'antilope et de la chair humaine. Elle accourut pour les aider et les déchargea de la chair humaine.

-Attention Naykeu, lui dit l'un d'entre eux, c'est de la chair humaine et tu risques de te salir avec du sang !

Non, ça ne fait rien, dit-elle, j'en mange aussi [...]

Elle était encore en train de manger les fruits du caillcédrat lorsque celui-ci se déracina et se mit à marcher, cher ami ! [...]

Pendant que l'arbre se déplaçait, deux voix s'élevèrent du tronc, ces voix étaient celles du père et de son fils mort par incinération. Ils se disaient:

- Papa, mangeons maman ici !

- Non, nous irons la manger sur une aire de jeu !

- Papa, mangeons-la ici !

- Non nous irons la manger sur une aire de jeu !

C.2 :

Elle alluma un grand feu avec son vagin², tandis que le jeune homme suspendu du haut de la toiture la regardait. Il commença à lui jeter des souris qu'il avait capturées lors de son service. À chaque fois qu'il lui en lançait une, la vieille mère disait : « **Aw, mon vagin m'a capturé une souris ! Mon vagin m'a capturé une souris !** ».

Trois paramètres énonciatifs et prosodiques similaires caractérisent la prise de parole des personnages dans ces deux récits. D'abord, la qualité de la voix grave, tremblante et à la limite sinistre qui caractérise notamment le discours de la sorcière (C.2), ainsi que celui du fantôme et de son fils (C.1). Ce

² Le vagin est le siège de la sorcellerie chez les femmes dans la culture guidar.

mécanisme impose au conteur un changement de registre mélodique et prosodique (Di Cristo, 2013 : 3) qui participe d'une stratégie argumentative et emphatique destinée à provoquer une frayeur douce chez les auditrices.

Ensuite, la présence des lexies et termes pouvant choquer la sensibilité de l'auditoire dans les propos des mêmes protagonistes apparaît comme l'un des procédés résultant de la transposition du discours au style direct. En effet, certains termes, qui provoquent généralement des réactions émotives dysphoriques chez les sensibilités féminines en pays guidar et gbaya, sont constamment évoqués dans les répliques directes des personnages spectraux. L'on peut les repérer dans les extraits suivants : *chair humaine fraîche, chair humaine, sang* du texte C.1 et *vagin* du conte C.2. L'investissement et l'apparition de telles locutions dans les propos des dits personnages offrent aux jeunes auditrices présentes le tableau d'un environnement dangereux et impudique dans lequel l'héroïne du récit, à laquelle elles s'identifient d'ailleurs, doit survivre et affronter constamment l'innommable pour avoir transgressé l'interdit.

Enfin, le troisième paramètre qui mérite d'être souligné est sans doute la présence d'une intonation constamment élevée. Celle-ci est soutenue par la présence des points d'exclamation à outrance (soit sept occurrences pour les six interventions dans le

texte C.1 et deux pour l'unique discours de la sorcière dans C.2).

Ils ont pour rôle de distiller les émotions vives dans et à travers le discours (Eggs, 2008 : 291-320). Ce signe de ponctuation qui relève de la modalité impressive traduit une forte charge émotive lors des différentes prises de parole de chacune de ces entités maléfiques. L'emploi d'un tel procédé, qui rentre dans la logique des stratégies du conteur, a pour but d'influer par intimidation, sur les récepteurs des niveaux 1 et 2³ du récit dans lesquels les auditrices présentes ont un rôle prépondérant.

Au regard de ce qui précède, l'on remarque ainsi que les stratégies de report des discours des personnages spectraux au style direct, tout comme la caractérisation, jouent un rôle déterminant dans la production de la peur chez l'auditoire. Cette assertion rejoint d'ailleurs les conclusions émises par Cislaru (2008 : 117-136) selon lesquelles la transposition du discours au style direct constitue une médiation du *pathos* et des sentiments timériques dans les récits. Ces modalités élaborées et investies dans les contes s'inscrivent donc dans l'entreprise dissuasive initiée par le conteur. Elles s'accommodent aussi bien aux procédés lexicaux que stylistiques qui font également partie de

³ Confère les trois niveaux de la communication dans l'œuvre littéraire théorisée par Molinié (1998 : 48-67).

cet arsenal argumentatif déployé dans le but d'instruire et d'éduquer par la peur.

2.3. L'investissement des procès épouvantables dans la logique narrative des récits.

Tout effet produit par un discours dépend généralement de la qualité du lexique qui y est mobilisé pour faire sens (Balibar-Mrabti, 1995). Le conte en tant que forme sémiotique et argumentative n'est pas en marge de cette logique. Il obéit à un principe qui lui impose la mobilisation d'un lexique spécifique qui est fonction de la visée discursive recherchée.

Dans le corpus, la mobilisation de ce lexique en rapport avec les schèmes de la peur s'articule autour de l'usage de certains verbes investis dans le discours pour créer et représenter l'horreur. Ces procès chargés d'une certaine valeur pathémique font sens et orientent la logique argumentative du récit vers une certaine perspective. Ainsi retrouve-t-on, dans les contes C.1, C.2 et C.3, bon nombre d'actions épouvantables (marquées en gras) qui suscitent une certaine frayeur et des réactions hautement timériques au sein de l'auditoire.

C.1 :

L'on l'enferma sous un **grand canari**. [...] Elle **transporta ainsi la chair humaine** jusqu'au domicile conjugal. [...] Naykeu suivit les conseils de la fourmi à la lettre et **fit cuire le reste des os humains** comme convenu.[...] Elle lui remit son

enfant. Puis elle retira brutalement la natte sous laquelle le fils et son père étaient assis. Ils **tombèrent tous deux dans la fosse enflammée** *gorgozlon*. Ils **se calcinèrent** tous deux, abandonnant Naykeu précocement veuve.

C.2 :

Il **coupa** les branches de l'arbre tandis qu'elle, de son côté, **coupa l'arbre entier sous Séday** pour qu'il tombe. [...] Et ils la **déchiquèrent, déchiquetèrent**. [...] Et ils la **dévorèrent, la dévorèrent** [...] Et ils lui **coupèrent son vagin**, le siège de sa sorcellerie. Elle **mourut** [...].

C.3 :

Elle voulut fuir pour lui échapper *woo* ! Mais il la **rattra**, la **traîna de force**, à travers les montagnes et l'emmena dans son village. [...] On alluma un grand feu pour **préparer et manger cette jeune créature** qui avait un physique aussi différent du leur. Ils la **ligotèrent** près du feu et se mirent à danser en chantant [...] Elle **pleura et fit couler toutes les larmes de son corps** tandis qu'ils la portaient pour **la mettre sur le bûcher**. Ils la **tuèrent, la cuisinèrent et la mangèrent**.

Dans ces extraits, deux catégories de procès sont identifiées par ordre d'importance. Il s'agit premièrement des procès qui suscitent de l'angoisse tels que : *enfermer* (quelqu'un) *sous le canari* (C.1), *couper l'arbre entier sous* (quelqu'un) (C.2), *rattra* (C.3). Nous les qualifions de procès relais parce qu'ils introduisent, dans la logique narrative et argumentative du récit, des faits encore plus violents. La deuxième catégorie de verbes regroupe des procès tels que : *transporter* [...] *la chair humaine* ; *tomber tous deux dans la fosse enflammée* , *se calciner* (C.1), *déchiqueter* (la chair

humaine) , *dévoré* (la chair humaine), *couper son vagin* , *mourir* (C.2) d'une part et *traîner de force à travers les montagnes* , *ligoter près du feu* , *pleurer et faire couler toutes les larmes de son corps* , *mettre sur le bûcher* , *tuer, cuisiner et manger* (quelqu'un) (C.3), d'autre part. Ces procès provoquent à la réception un sentiment d'effroi et d'horreur. Ils sont qualifiés d'épouvantables parce que les actions qu'ils mettent en scène sortent du champ rationnel humain. Leur présence dans le récit a pour but de présenter et de construire une situation de péril extrême dans laquelle vivent les héroïnes désobéissantes de chaque récit. Ce contexte créé suscite donc chez les auditrices un sentiment d'inquiétude, d'insécurité et de terreur renforcé par certains procédés stylistiques.

L'adoption d'une telle stratégie en rapport avec la thématique centrale des contes C.1, C.2 et C.3 permet aux conteurs de se créer une approche pédagogique propre. Celle-ci consiste à partir des émotions perçues par l'auditoire pour mieux inculquer et faire assoir les principes moraux liés à l'obéissance parentale, à l'éducation sentimentale de la jeune fille et au choix du conjoint en contexte traditionnel.

Somme toute, les procédés énonciatifs mobilisés participent tous d'un projet rhétorique visant à instruire et à éduquer par l'appel aux émotions. Cependant bien qu'une certaine place soit

reconnue à ces procédés dans la production du *pathos*, ceux-ci ne demeurent pour autant pas les seuls outils auxquels les conteurs, en quête de persuasion ou de dissuasion, font appel. Bien plus, d'autres techniques relevant de la dimension stylistique des récits sont utilisées pour faire sens et instruire par la peur.

3. Des stratégies de présentation des faits à la production des sentiments effroyables

Du point de vue stylistique, deux principaux éléments retiennent l'attention à l'issue de l'exploration des contes C.1, C.2 et C. 3. Il s'agit principalement de la topographie et des figures du discours dont le rôle fondamental dans la persuasion et la production du *pathos* n'est plus à démontrer.

3.1. La description d'un environnement lugubre en rapport avec les faits funestes

Dans toute œuvre de fiction, le conte en l'occurrence, la description des lieux joue un rôle prépondérant dans la localisation des procès et dans la construction de la logique narrative (logique spatiale) (Baumgard, 2009). C'est dans ce sillage que s'inscrivent en particulier les topographies des lieux d'enlèvement, de séquestration ou de sacrifice des jeunes héroïnes des contes C.1, C.2 et C.3. Ces topographies concourent ainsi, à une seconde échelle, au renforcement de la stratégie dissuasive et à la production des émotions.

Soit, à titre d'exemple, la description des lieux sinistres réalisée par les conteurs des textes C.2 et C.3 ci-dessous.

C.2 :

Ils marchèrent longtemps et arrivèrent en brousse dans **une jungle très éloignée du village. Il y avait que des arbres et les alentours étaient sombres. On n'entendait aucun bruit que celui des feuilles mortes qui craquaient sous leur pas.** La sorcière vit un arbre très grand et très haut qui n'avait aucune branche basse. Elle le lui indiqua [...].

C.3 :

Ils prirent le chemin du retour au coucher du soleil. Ils marchèrent des heures et des heures et arrivèrent **au beau milieu d'une forêt tellement épaisse qu'on ne pouvait aisément identifier celui qui était devant soi.** Au beau milieu de la brousse son époux Te Pondo lui demanda de s'arrêter pour qu'il aille uriner. Il entra **dans les buissons obscurs** tandis qu'elle l'attendait sur la piste. Il défit de son corps tout ce qu'il avait emprunté à la gent animale. Il remit également la parure de Te Pondo et redevint un vieux lépreux affreux comme avant.

Dans le texte C.2, la description du lieu de séquestration du jeune Seuday prédit les événements sinistres qui s'y déroulent. Ici, les caractéristiques topographiques et atmosphériques qui déterminent cette jungle éloignée sont en faveur de la production des faits funestes (vengeance de la sorcière) sur lesquels repose le nœud focal du récit. La mobilisation des pantonymes tels que *jungle très éloignée, alentours sombres* qui caractérisent ce lieu prépare émotionnellement l'auditoire au pire. Les schèmes de tristesse et de dysphorie contenus dans les passages en gras concourent à cette orientation timérique chez l'auditoire.

La même stratégie est déployée dans le conte C.3 où la topographie du lieu d'enlèvement de l'héroïne (marquée en gras) annonce le dénouement pathétique qui va suivre. L'élément de comparaison contenu dans l'énoncé *Ils [...] arrivèrent au beau milieu d'une forêt tellement épaisse qu'on ne pouvait aisément identifier celui qui était devant soi* exerce une fonction informative qui définit d'emblée la tournure des événements funestes qui s'y déroulent.

La description des lieux lugubres, liée aux événements mélodramatiques qui s'y produisent, est donc en rapport avec l'orientation émotionnelle de l'auditoire. Elle concourt à la production du *pathos* et à la création d'un sentiment d'insécurité qui conditionne favorablement les sensations timériques issues des événements effroyables qui s'en suivent. Plus qu'un procédé narratif et stylistique, la description devient ainsi un facteur important des stratégies pédagogiques et dissuasives mobilisées, lesquelles s'appuient aussi sur la convocation de certaines figures rhétoriques dont le rôle dans la production des émotions est fondamental.

3.2. Les figures rhétoriques : du grossissement des faits aux effets perlocutoires

L'importance des figures du discours dans la production du *pathos* a déjà été démontrée dans les écrits de Perelman (1970),

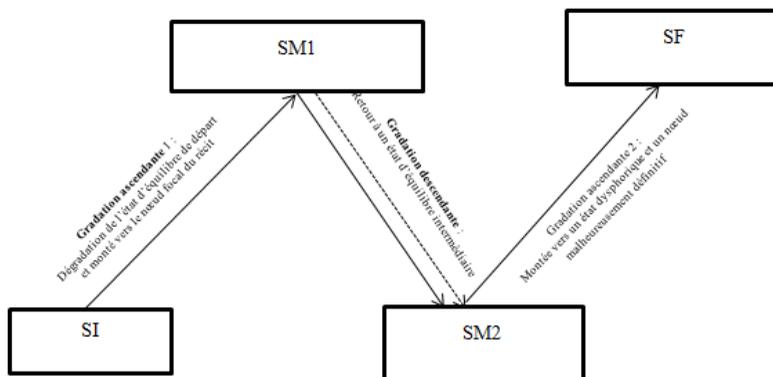
Robrieux (1993) et Amossy (2000). Ainsi, certaines figures de construction⁴ déployées dans notre corpus s'inscrivent dans cette logique rhétorique. Il s'agit notamment de la gradation et de la répétition qui produisent des effets perlocutoires intéressants.

3.3. De la gradation à la tension narrative

La gradation en tant que facteur du *pathos* est une figure rhétorique et d'amplification qui présente une suite d'idées en progression ascendante (climax) ou descendante (anticlimax). Dans le corpus, cette figure prend une autre tournure. Elle ne se limite pas à de simples constructions syntaxiques isolées. La gradation telle qu'elle se manifeste s'observe tout au long du texte. De phrase en phrase, elle soutient l'évolution de l'intrigue et du statut des héroïnes. Elle se construit au fur et à mesure que les personnages évoluent à travers leurs procès, à travers les différentes étapes qu'ils bravent et les émotions grandissantes qu'ils éprouvent face aux épreuves. À titre illustratif, soit le parcours narratif de l'héroïne du texte C.1 schématisé ainsi :

Fig.1 : Parcours narratif de l'héroïne du conte C.1

⁴ D'autres figures de style (figures de pensée et de sens) ayant un rapport avec la production des émotions existent également dans le corpus. Mais, celles auxquelles nous nous intéressons (i.e. les figures de construction) sont dominantes.



Sur ce double triangle sémiotique, l'on perçoit aisément deux formes de gradation qui correspondent aux trois principales articulations du parcours narratif de l'héroïne. La première (climax) va de la situation initiale (SI) caractérisée par la stabilité dans la vie de l'héroïne Naykeu vers la situation médiane 1 (SM1) caractérisée par l'instabilité sentimentale et les situations de péril extrême qu'elle traverse suite à l'introduction des éléments perturbateurs que sont en effet son mariage exogamique et la désobéissance parentale. Cette gradation qui soutient les premières transformations opérées dans le récit mobilise une série de procès et d'énoncés qui assurent la montée vers la tension et le nœud focal de la diégèse. La seconde (anticlimax) qui va de la situation médiane 1 vers la situation médiane intermédiaire 2 (SM2) correspond à la quête d'une stabilité temporaire effectuée par la jeune fille lorsque celle-ci

quitte son premier mariage pour se soumettre à la volonté de ses parents. Le rebondissement qui s'opère par la suite, en quittant de SM2 à la situation finale (SF), se rapporte à la nouvelle forme de climax qui instaure un état de dysphorie définitif, celui de l'instabilité sentimentale de l'héroïne du texte qui finit veuve sans enfants et devient la risée de tout le village. En faisant de la gradation la figure macrostructurale qui dicte la logique du discours, le conteur véhicule ainsi une vision du monde et une idéologie. Il construit un système de démonstration bâti sur une inférence généralisante qui a pour but de dissuader en suscitant des sentiments controversés (à la fois d'effroi et de compassion) chez toutes les jeunes auditrices en âge de se marier.

3.4. De la répétition comme support de sentiments timériques

La répétition en tant que figure du discours participe aussi à la production du *pathos* et à l'orientation émotionnelle de l'auditoire à travers le corpus. En tant que figure de construction basée sur la reprise et l'accumulation du matériel lexical (Robrieux, 1993 : 82), la répétition joue une fonction argumentative indéniable dans le corpus. Premièrement, elle a pour fonction de frapper l'esprit des auditrices en insistant sur des faits ou des procès au moyen desquels l'on voudrait provoquer l'antipathie ou l'indignation de l'auditoire. À titre

d'exemple, soit les énoncés suivants retenus parmi d'autres dans les textes C.1 et C.2 :

C.1 :

L'arbre ainsi que les deux voix arrivèrent sur l'aire de jeu, ils **découpèrent, découpèrent** Naykeu en petit morceau. Ils la **mastiquèrent et la mastiquèrent**, puis l'avalèrent, mais sa chair avait le goût du métal.

C.2 :

Et ils la **déchiquèrent, déchiquèrent**.[...] Et ils la **dévorèrent, la dévorèrent**.

La répétition dans ces deux extraits porte sur les procès épouvantables (mis en relief par le gras) dont la connotation péjorative est porteuse de certains pathèmes. La reprise des verbes caractérisés par des schèmes explicites de la violence et de cannibalisme révélé, permet de dramatiser et d'amplifier les faits au point de les rendre insupportables pour les auditrices sensibles. Dans une stratégie axée sur l'usage des procédés qui ressortissent à son style propre, le conteur parvient à reproduire les mêmes sentiments de frayeurs fécondés par les procédés lexicaux et de caractérisation analysés en amont.

Deuxièmement, la répétition a des effets dramatiques et d'amplification. Ceux-ci ont généralement un pouvoir persuasif/dissuasif important en ce sens qu'ils interfèrent dans l'orientation affective et interprétative dictée à l'auditoire. Dans le cas spécifique des extraits ci-dessus, la reprise des verbes

découper, mastiquer, déchiqueter et dévorer charge chaque énoncé d'une valeur argumentative et pragmatique supplémentaire. Elle fait ainsi parvenir avec une forte intensité les effets timériques dégagés par la charge connotative de chaque procès.

Bref, l'usage des figures du discours comme moyen de persuasion/dissuasion de l'auditoire participe d'un processus didactique et pédagogique spécifique que les conteurs guidar et gbaya mettent en place pour initier les jeunes filles à l'éducation sentimentale. Elles apparaissent de ce fait comme des facteurs incontournables à l'entreprise argumentative, à la production du *pathos* et au processus de dissuasion amorcés au moyen des procédés énonciatifs étudiés.

Conclusion

En somme, l'objectif du présent article était de montrer comment la peur, en tant que sentiment issu du *pathos*, peut constituer une stratégie pédagogique en faveur de l'éducation sentimentale à travers les contes du Nord-Cameroun. L'étude de la manifestation de ce sentiment dans trois récits issus des univers culturels guidar et gbaya a permis de parcourir tour à tour les procédés énonciatifs et stylistiques qui concourent à la construction, à la production et à la transmission des sentiments timériques . Dans cette logique, l'analyse des procédés de

caractérisation, de la stratégie de présentation du discours et des procès des personnages spectraux a permis de dégager quelques techniques argumentatives au moyen desquelles se met en place le processus dissuasif recherché par les conteurs tout au long de leur récit. L'étude des procédés stylistiques, *via* l'examen du phénomène de description et de quelques figures de construction, a permis de comprendre comment ces éléments participent à l'orientation émotionnelle de l'auditoire tout en faisant partie du projet global du conteur : celui d'instruire par la peur. Bref, au terme de cette analyse, il paraît donc claire que la production des émotions, notamment de la peur sous ses divers degrés, joue un rôle déterminant dans les contes pour jeunes filles au Nord-Cameroun. Elle constitue, plus que d'autres outils rhétoriques, le tremplin pédagogique par lequel la société éduque et forme les esprits dans le moule des valeurs culturelles définies à cet effet. Cependant, l'esprit de l'enfant ou du jeune étant très influençable, vu son immaturité, l'on est en droit de se demander si les mêmes émotions timériques sont reproductibles à partir des contes pour adultes.

Références Bibliographiques

Sources orales

Conteur	Age, sexe et statut	Groupe ethnique	Références du conte	Date et lieu du recueil
Todoukou Vondou	80 ans, femme, matriarche	Guidar	Un choix idéaliste, 7 pages	19/12/2014 à Boulou Matafal
			Seuday le berger héroïque, 6 pages	
Gibela Anne	70 ans, femme, matrone	Gbaya yaawuwe	« La jeune fille difficile » 9 pages	24/09/2014 à Bayara

Sources écrites

Amossy, R. (2000). *L'Argumentation dans le discours*. Paris : Nathan.

Coline, A. (2014). Conte-moi tes émotions. Mémoire de DE de Psychomotricien, Institut Supérieur de Régulation Psychomotrice de Marseille. Inédit.

Balibar-Mrabti, (1995). « Grammaire des sentiments » in *Langue Française*, vol. 105. Paris : Larousse.

Baumgardt, U. (2009). « L'espace en littérature orale africaine. Quelques réflexions méthodologiques autour des indices spatiaux ». in *Cahiers de littérature orale*, n°65, INALCO, n°65. 111-132.

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Robert Laffont.

Cislaru, G. (2008). «L’intersubjectivation des émotions comme source de sens : expression et description de la peur dans les écrits de signalement » in *Les Carnets du Cediscor*. URL : <http://cediscor.revues.org/195> vol.30. 117-136.

Bolens, G. (2011). « La narration des émotions et la réactivité du destinataire dans *Les Contes de Canterbury* de Geoffrey Chaucer », in *Médiévales* URL : <http://medievales.revues.org/6298>.

Eggs, E. (2008). « Le pathos dans le discours –exclamation, reproche, ironie » in Derive, J. et Calame-Griaule, G. (1976). « Collecte et traduction des littératures orales », *Journal des africanistes*, fascicule 1-2. t. 46. 245-247.

Di Cristo, A. (2013). *La Prosodie de la parole*, Paris : De Boeck Solal.

Genette, G. (2007). *Discours du récit*. Paris : Seuil.

Frédéric, F. (2004). *Enfants et récits : mises en mot et reste*. Paris : Presses Universitaires du Septentrion.

Molinié, G. (1998). *Sémiostylistique*. Paris : PUF.

Oléron, P. (1996). *L’Argumentation*. Paris : PUF.

Perelman, C. et Olbrechts Tyteca, L. (1970). *Traité de l’argumentation*. Paris : Vrin.

Reboul, O. (1984). *La rhétorique*. Paris : PUF.

Robrieux, J-J. (1993). *Éléments de rhétorique et argumentation*.
Paris : Dunod.

Mawoune, W. (2011). Modalisation et implication narrative
dans *Contes du Cameroun II* de Beling et *Les contes d'initiation
Sexuelle* de Sévérin Abéga. Mémoire de master, inédit.

Mawoune, W. (2018). Contes du Nord-Cameroun et
développement en contexte. Des stratégies de persuasion à un
modèle de communication. Approche rhétorique. Thèse de
Doctorat/Ph.D. T.1 (corpus). Inédit.



L'entrepreneuriat académique à double vitesses à l'Université de Yaoundé 1 : le contraste entre la FALSH et l'ENSPY en question

Stève Ghislain Oleme Salla¹

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1
&

Henri Rodrigue Njengoué Ngamaleu²

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1

Résumé

Cette étude fait une analyse comparée de la promotion du comportement entrepreneurial dans les deux établissements de l'Université de Yaoundé 1 que sont l'École nationale supérieure

¹Doctorant en Management de l'Éducation, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé 1, steveol82@yahoo.fr, 237 699 88 49 09 / 237 6 76 02 02 27

²Maître de Conférences, Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé 1, ngamaleurodrigue@gmail.com, 237 699 329 220 / 237 674 850 900

polytechnique de Yaoundé (ENSPY) et la Faculté des Arts, Lettres et Sciences humaines (FALSH). Les modèles théoriques de l'université entrepreneuriale convoqués à cet effet sont ceux de Clark (1998 et 2004), Sporn (2001), Etzkowitz (2004), Kirby et *al.* 2011) et Rajhi (2013). Il apparaît que le comportement entrepreneurial est plus développé à l'ENSPY qu'à la FALSH. Quatre indicateurs majeurs expliquent les inégalités observées : les missions assignées à chaque établissement ; l'enseignement de l'entrepreneuriat ; l'action des associations estudiantines ; et, le rôle des structures d'appui à l'initiative entrepreneuriale.

Mots clés : Entrepreneuriat académique, double vitesses, Université de Yaoundé I, ENSPY, FALSH

Abstract

This study tries a comparative analysis of the promotion of the entrepreneurial behavior at the National High School for Engineers of Yaoundé (NHSEY) and the Faculty of Arts, Letters and Social Sciences (FALSS), both belonging to the University of Yaoundé 1. The theoretical models used are those of those of Clark (1998, 2004), Sporn (2001), Etzkowitz (2004), Kirby et *al.* (2011) and Rajhi (2013). It appears that entrepreneurial behavior is more developed at the NHSEY than at the FALSS. Four major indicators explain the observed inequalities: the missions

assigned to each entity; the teaching of entrepreneurship; the action of student associations; and, the role of support structures for entrepreneurial initiative.

Keywords: Academic entrepreneurship, double speed, University of Yaounde I, NHSEY, FALSS

Introduction

L'entrepreneuriat académique désigne la nature d'une université qui introduit et applique les mécanismes du marché dans son management (Jaziri et Paturel, 2009). C'est aussi le caractère d'un établissement qui s'implique dans le développement d'un comportement entrepreneurial plutôt qu'un comportement salarial (Dia, 2011), en formant plus d'*Homo faber* que d'*homo sapiens*. Les universités deviennent alors des structures de service (Cummings, 1999) ou des entreprises de la connaissance (Butera, 2000) contribuant au « *capitalisme universitaire* » Slaughter et Leslie (1997). Mais comment reconnaître une structure entrepreneuriale de celle qui ne l'est pas ? Les travaux réalisés par North (1990,2005) mettent l'accent sur les institutions formelles et informelles. Le premier indicateur renvoie à la mission de l'institution. Selon Losego (2004), aux fonctions traditionnelles d'enseignement et de recherche dévolues à l'université, se sont adjointes de plus en

plus des tâches économiques et administratives. Le deuxième indicateur est l'enseignement de l'entrepreneuriat. À ce sujet, Laukannen (2000: 25) pense que l'éducation à l'entrepreneuriat concerne plus l'apprentissage et la facilitation de l'entrepreneuriat (Que faire et comment y arriver en s'impliquant personnellement ?) que l'étude du sujet de manière détachée, en tant que phénomène social, entre autres. La troisième et la quatrième variable sont respectivement l'action des associations estudiantines (Sonntag et Mohib, 2007 : 698) et l'action des structures d'appui à l'initiative entrepreneuriale (Berleur, 1994 ; Paturel, s.d).

La question de l'entrepreneuriat académique est d'actualité dans le monde entier. « Il est désormais attendu des diplômés qu'ils s'auto-emploient en créant la richesse. La promotion d'une culture entrepreneuriale est un des leviers actionnés à cet effet. » (Njengoué Ngamaleu, 2013 ; 2014 ; Njengoué Ngamaleu et Nkelzok Komtsimdi, 2017 : 165). L'Université de Yaoundé I tente de s'inscrire dans cette mouvance. Elle a en son sein, l'ENSPY et la FALSH qui présentent des orientations entrepreneuriales différentes. Nous essayons d'analyser la promotion de l'entrepreneuriat académique à l'ENSP et à la FALSH de l'université de Yaoundé I, laquelle procède de leurs dynamiques managériales propres, bien que impulsées par une

même unité centrale, à savoir le rectorat, voire au-delà, le ministère de l'enseignement supérieur camerounais. L'enquête menée grâce à une descente sur le terrain et une analyse documentaire (textes administratifs et réglementaires, et autres ressources pertinentes) permettra d'atteindre l'objectif général de cette contribution, à savoir la comparaison de l'entrepreneuriat académique des deux établissements. Notre démarche consiste à examiner tour à tour les missions des deux établissements, l'enseignement de l'entrepreneuriat, l'action des associations estudiantines et le rôle des structures d'appui à l'initiative entrepreneuriale. Commençons cependant par une brève présentation des deux établissements.

1.Présentation de l'ENSPY et de la FALSH

1.1. L'École nationale supérieure polytechnique de Yaoundé (ENSPY)

L'école nationale supérieure polytechnique est fondée le 04 juin 1971 avec pour objectifs de former les ingénieurs et de renforcer la recherche pour l'émergence du Cameroun. Après plusieurs réformes, elle porte depuis le 11 mai 2020 la dénomination école nationale supérieure polytechnique de Yaoundé. C'est donc un établissement public d'enseignement supérieur technologique, rattaché à l'Université de Yaoundé I. Son autonomie est

encadrée par la loi camerounaise qui lui permet de s'administrer sous l'encadrement du conseil d'administration de l'université et le contrôle du Ministère. Bien plus, le recrutement et la gestion du personnel administratif d'un certain niveau hiérarchique sont certes de l'ordre des prérogatives du rectorat et/ou du ministère, mais ces deux institutions requièrent tout de même l'avis consultatif des autorités de l'école.

L'ENSPY est dirigée par un staff administratif constitué du Directeur, d'une Directrice adjointe, du Secrétaire général, du Chef de la division des affaires administratives et financières, de l'intendant, du Chef de service de la scolarité, des Chefs de département chargés des enseignements et du Chef de département chargé de la coordination et de la valorisation de la recherche. Ces autorités dirigeantes sont appelées à se réunir aux dates conformes au statut ou à des occasions qui appellent des rencontres extraordinaires. Le plus remarquable est la présence d'un bureau spécial chargé de suivre l'emploi des diplômés.

Au final, l'école nationale supérieure polytechnique de Yaoundé forme à différents domaines réunis en six départements : le département de mathématiques et sciences physiques ; le département de génie civil et urbain ; le département de génie électrique et des télécommunications ; le département de génie

informatique ; le département de génie mécanique ; et industriel et le département de valorisation et de la recherche.

1.2. La Faculté des Arts, Lettres et Sciences humaines

La faculté des arts, lettres et sciences humaines est descendante de la faculté des lettres et sciences humaines de l'université fédérale du Cameroun créée en 1962. Cette mutation s'est opérée au bénéfice des réformes universitaires de 1993. Les enseignements dispensés dans cette faculté sont organisés dans les Départements par domaines, mentions, filières, cycles et niveaux. Au total, 20 filières, réparties en trois sections (Arts, Lettres et Sciences humaines), sont ouvertes: Allemand, Anglais, Espagnol, Lettres bilingues, Lettres modernes françaises, littérature et civilisation africaines, anthropologie, géographie, histoire, langues africaines et linguistiques, linguistique générale et appliquée, philosophie, psychologie, sciences du langage, sociologie, art du spectacle et cinématographie, arts plastiques et histoire de l'art, archéologie et gestion du patrimoine, guide touristique, management des entreprises touristiques. Par ailleurs, la FALSH concourt à l'élaboration et à la transmission des connaissances, au développement de recherche, à la formation des hommes, à la facilitation de l'accès à la formation supérieure à tous ceux qui

en ont vocation et capacité, et au développement du bilinguisme (*livret de l'étudiant, 2016/2017*).

À la tête de la FALSH se trouve un doyen et trois vice-doyens. Le rôle d'un Chef de la division administrative et financière (DAF) ou celui d'un Chef de la division des affaires de la recherche et de la scolarité (DAARS) ne sont pas à ignorer. La formation à la FALSH de l'Université de Yaoundé 1 a deux composantes bien distinctes : la formation académique et celle professionnelle. La première concerne une formation s'articulant sur trois cycles : le premier est sanctionné par le diplôme de Licence, le deuxième par le diplôme de Master et le troisième ou cycle de Doctorat, conclu par l'obtention d'un Doctorat/PhD. C'est sous cette configuration de la deuxième que sont organisés les cycles de Masters professionnels dans certaines filières comme la production cinématographique (frais de scolarité 600 000 FCFA/an ; durée de la formation : 02 ans) ; la filière sémiotique et stratégique (frais de scolarité 600 000 FCFA/an ; durée de la formation : 02 ans) ; la filière études euro-africaines en sciences sociales du développement en Afrique (frais de scolarité 600.000FCFA/an ; durée de la formation : 02 ans) ; la filière tourisme et hôtellerie (frais de scolarité 300.000FCFA ; durée de la formation : 01 ans) ; la filière aménagement touristique du territoire (frais de scolarité

600.000FCFA/an ; durée de la formation : 02 ans) ; la filière urbanisme, aménagement et développement urbains (frais de scolarité 600.000FCFA/an ; durée de la formation : 02 ans) ; la filière traduction et interprétation (frais de scolarité 600.000FCFA/an ; durée de la formation : 02 ans) ; la filière système d'informations géographiques (cartographie, télédétection, géomatique) ; la filière genre et développement (frais de scolarité 600.000FCFA/an ; durée de la formation : 02 ans) ; la filière panafrican Master and Ph.D in African languages (PAN-MAPA).

2. Les missions de la FALSH et de l'ENSPY : une vision différente de l'entrepreneuriat

Pour Losego (2004), la plupart des universités des pays industrialisés ont en commun des missions d'innovation et d'entrepreneuriat qui s'ajoutent à celles d'enseignement et de recherche. De même, Esperet (2001) attribue neuf (09) missions aux organisations entrepreneuriales parmi lesquelles, la contribution au développement local à travers des partenariats avec les entreprises et/ou les collectivités locales.

À ce sujet, les missions de l'ENSPY s'étendent sur trois points :

- 1) Dispenser une formation universitaire de qualité en adéquation avec les besoins des milieux socioprofessionnels.
- 2) Mener des recherches appliquées pour conforter la capacité du Cameroun à maîtriser les facteurs de production.
- 3) Suivre l'évolution des connaissances.

En se focalisant sur le volet recherche, son but est de mettre l'expertise académique au service du développement, promouvoir l'esprit d'entreprise et de recherche de financement et favoriser la coopération entre les universités et celle universités/entreprises (*Rapport de mission d'audit à l'ENSP, 2017*). À travers ces objectifs déclinés en buts, il ressort clairement que l'ENSPY se fixe des ambitions de développement du comportement entrepreneurial. Autrement dit, elle donne aux futurs ingénieurs la possibilité de s'installer à leur propre compte à travers l'activité entrepreneuriale.

La FALSH a elle aussi des missions bien indiquées : s'occuper de la formation de la recherche et de la préparation professionnelle dans les domaines des sciences humaines, des arts et des industries culturelles. Dans cette optique, les enseignements universitaires sont destinés à donner aux

étudiants des connaissances approfondies dans des domaines variés. Bien plus, la FALSH dispense des formations professionnelles en vue du perfectionnement des cadres supérieurs scientifiques et techniques dans plusieurs départements (*Livret-guide de l'étudiant, 2017-2018*).

En revanche, même si ces missions traduisent plus ou moins le caractère professionnel de la formation que la FALSH se propose de dispenser aux étudiants, aucune mention spécifique n'est faite sur l'entrepreneuriat. Autrement dit, aucune disposition ne fait clairement allusion à l'auto-emploi. L'option privilégiée est celle de renforcer les capacités des étudiants à braver les concours administratifs ou à se faire recruter dans des entreprises à la fin de leur cursus académique (Njengoué Ngamaleu, 2015 , 2017 ; Njengoué Ngamaleu et Nkelzok Komtsindi, 2017).. Très peu d'importance est accordée à l'entrepreneuriat. Pourtant, la mutation vers un établissement entrepreneurial exige une révision de l'ensemble des structures ainsi que des missions académiques dans le but d'aligner les missions de recherche et d'enseignement avec celle du développement économique (Etzkowitz et al., 2000 ; Marginson et Considine, 2000 ; Slaughter et Leslie, 1997)

3. L'enseignement de l'entrepreneuriat : des programmes de formation plus soutenus à l'ENSPY

Le phénomène entrepreneurial combine des aspects scientifiques comme le management, le marketing, la finance, la comptabilité, et les aspects artistiques, référence faite aux aptitudes et attitudes entreprenantes (Jack et Anderson, 1998). Selon Katz (1990), l'enseignement de l'entrepreneuriat est une forme décisive préparant les étudiants à la création ou au développement d'entreprise.

L'analyse documentaire ainsi que les résultats des entretiens montrent que l'ENSPY offre une formation en Masters professionnels. C'est le cas pour les filières : Statistique ; Calcul scientifique ; Sécurité des systèmes d'information et de communication ; Télécommunications. En 2016/2017, les enseignements assurés par des intervenants industriels représentent près de 29 à 39 % de l'ensemble des enseignements dispensés. Le moins que l'on puisse dire est que l'ENSPY met un point d'honneur sur l'enseignement de la création d'entreprises. De même que les projets de fin d'étude sont codirigés par des professionnels. Bien plus, ce sont les mêmes spécialistes qui fournissent la plupart des sujets de fin de stage aux étudiants. Cet accent singulier mis sur

l'entrepreneuriat s'illustre aussi par la participation des étudiants à plusieurs projets industriels et aux nombreuses conférences organisées par les professionnels. Il est aussi intéressant de préciser l'existence d'un réseau d'entreprises qui accueillent les étudiants polytechniciens au cours de leurs stages. Aussi, l'école intègre-t-elle des modules liés à la création d'entreprises dans son programme et organise périodiquement des journées nationales technologiques où intervient la sensibilisation à l'acte entrepreneurial. Ces journées nationales technologiques participent du renforcement de l'activité du Technipole qui dispense aux élèves ingénieurs des formations de sensibilisation à la création d'entreprise.

À la FALSH par contre, la première (et seule) unité d'enseignement directement liée à l'entrepreneuriat est dispensée en cycle de Master, plus précisément en Master 1. Cela veut dire que les nombreux étudiants qui arrêtent leur cursus académique au premier cycle en ressortent sans une culture suffisamment marquée de l'entrepreneuriat. Bien plus, cette unité d'enseignement intitulée technique et création d'entreprise (TCE 101) n'est pas dispensé dans l'ensemble des départements. En tout 11 départements sont concernés par ce cours. L'enseignement de l'entrepreneuriat contribue pourtant à l'épanouissement de l'individu par le développement du goût

d'entreprendre. Il stimule l'esprit d'entreprendre. Il participe à l'amélioration de l'image de l'entrepreneuriat à travers la création d'entreprise. Il valorise le rôle de l'entrepreneur dans la société (Njengoué Ngamaleu, 2013 ; 2014 ; 2015 ; Salah et Ech Chahdi, 2014).

Malgré cela, il existe tout de même six départements qui offrent des formations professionnelles en Master. L'une des meilleures formations professionnelles est offerte par le Département de tourisme et hôtellerie qui, au niveau 3, organise une spécialisation en *management des entreprises touristiques et hôtelières*. Dans ce cadre sont dispensées des unités d'enseignement à caractère entrepreneurial : UE THM 314 : organisation de l'entreprise et gestion des activités ; UE THM 334 : marketing et projet ; UE THM 324 : management ; UE THM 344 : projet professionnel de Management des entreprises touristiques et hôtelières (projet tutoré et rapport de stage en entreprise). Toutes les autres spécialités présentent les mêmes atouts de préparation à l'action entrepreneuriale.

3. Structures d'appui à l'entrepreneuriat : une dynamique plus incitative à l'ENSPY

L'initiative entrepreneuriale doit être entretenue et bien encadrée. Cette charge incombe aux structures spéciales dont les

incubateurs, les pépinières d'entreprises, les technopoles et les parcs de recherche (Berleur, 1994 ; Paturel, s.d).

Il existe plusieurs organes d'accompagnement et d'appui à l'initiative entrepreneuriale. Leur présence témoigne une fois de plus de l'importance que l'ENSPY accorde à la question de l'entrepreneuriat académique. L'école, il faut le préciser, héberge un incubateur qui compte en son sein cinq entreprises. Il s'agit de :

- 1) Camidus : C'est une entreprise technologique qui développe des logiciels et des systèmes pour la gouvernance électronique des données géospatiales. Ces solutions s'intéressent particulièrement aux problématiques urbaines à savoir, le foncier et la mobilité urbaine ;
- 2) Web Plus : c'est une start-up qui s'intéresse à la création des sites web. Autrement dit, c'est une entreprise qui opère dans le secteur du numérique ;
- 3) Ceti : cette entreprise est en charge de l'optimisation du processus de recyclage mécanique ;
- 4) Pneupur Recyclage : C'est une entreprise qui opère dans le domaine de la préservation de la nature au

Cameroun, notamment dans le recyclage des vieux pneus en nouveaux revêtements de sol ;

- 5) Vidéo production : Son domaine est celui de l'audiovisuel. En effet, cette entreprise s'occupe de la production et animation vidéo.

À cet incubateur sont associés trois *start-up* : 1) Cardiopad (production des tablettes tactiles qui possèdent des applications à usage médical) ; 2) Géolocalisation (travaille sur la géolocalisation par GPS des enfants, animaux, personnes âgées, voitures...) ; et, GiftedMom (entreprise sociale qui utilise la technologie comme outil d'éducation des femmes enceintes et les mères). Cet appareillage à vocation entrepreneuriale est complété par un technipole qui, tout en s'ouvrant aux besoins de la société, contribue à la maturation des projets de création d'entreprises des étudiants. Ces organes prolongent la formation des étudiants en création ou développement d'entreprises et leur donnent plus d'entrain à l'activité entrepreneuriale.

Les organes d'appui et d'accompagnement à l'entrepreneuriat sont d'une importance remarquable pour le développement de la pratique entrepreneuriale. Le constat qui s'impose aux observateurs qui s'intéressent à la FALSH est que cet établissement universitaire n'héberge aucun incubateur, aucun technipole, encore moins de pépinières d'entreprises ou

de *start-up*. Ces insuffisances se présentent comme des déficits remarquables à la promotion de l'entrepreneuriat académique à la FALSH.

4. L'implication des associations estudiantines : des activités plus novatrices à l'ENSPY

S'agissant du quatrième indicateur, il est question d'une analyse comparée des activités des deux associations des étudiants: l'AEFALSH d'une part et l'AE-ENSPY, d'autre part. Cette démarche vise à discerner laquelle des deux a un plan d'action arrimé à la vision entrepreneuriale.

À l'ENSPY,

La vie étudiante de l'école est gérée par l'Association des Étudiants, structure très pyramidale, composée de 11 membres, élus pour une année. Cette association organise des événements sportifs, des événements culturels, des séminaires et conférences avec le milieu professionnel, ... mais aussi la nomination des délégués siégeant dans les divers conseils (*Rapport de mission d'audit à l'ENSP*, 2017 : 17).

Cet extrait indique l'implication de l'association des étudiants de l'ENSPY dans le développement de l'entrepreneuriat académique. Mais elle n'est pas la seule à œuvrer pour cette cause. L'une des plus dynamiques est celle qui regroupe d'anciens élèves. C'est une association très active qui apporte un soutien non négligeable aux étudiants à travers la recherche des partenariats de pointe avec des entreprises locales et même étrangères. Elle dispose aussi d'un fichier sur les emplois à long terme des diplômés de l'ENSP. L'implication d'une autre association, la *Junior Entreprise* justifie une fois de plus la forte vision entrepreneuriale de l'école.

À la FALSH, Chaque filière est constituée en association avec des missions, des plans d'action, une organisation et des activités bien déterminées. Aussi, des cercles de réflexion et de recherche animent-ils des espaces d'étude dans ces filières. C'est le cas du cercle histoire archéologie. L'organisation supra qui réunit tous les étudiants de la faculté est l'AEFALSH, l'association des étudiants de la faculté des arts, lettres et sciences humaines. Cette association suffisamment hiérarchisée comporte un bureau exécutif de 11 membres élus par les délégués et un bureau élargi constitué des directions. Elle est représentée par un ensemble de 180 délégués des différentes filières et niveaux (FALSH, 2018/2019). Les missions de

l'AEFALSH sont celles du traitement des requêtes académiques, de l'assistance aux étudiants nécessiteux, de l'encadrement des étudiants, de l'aide à l'insertion socio-professionnelle et de la négociation de bourses d'étude.

La remarque qui doit être faite est que ces nombreuses associations ne consacrent aucun objectif majeur de leurs activités à l'accompagnement de l'activité entrepreneuriale. Le concept d'aide à l'insertion socioprofessionnelle sonne alors comme une notion générique.

5. L'acadépreuriat à double vitesses : enseignements à tirer et perspectives

Quatre principaux indicateurs nous ont permis de mener cette analyse comparative. Il s'agit des missions assignées à chaque établissement, de l'enseignement de l'entrepreneuriat, des structures d'accompagnement et d'appui à l'activité entrepreneuriale et de l'action des associations estudiantines.

En ce qui concerne les missions de chaque établissement, la littérature disponible a démontré qu'un nouveau type d'objectif était assigné aux organisations entrepreneuriales : la contribution au développement local à travers des partenariats avec les entreprises et/ou les collectivités locales ; la valorisation de la recherche à travers la mise en place des incubateurs, des pépinières d'entreprises et technopoles ; l'expertise ;

l'évaluation des formations et de la recherche ; la professionnalisation des formations à travers l'assistance aux étudiants dans leur recherche de stage ; la formation continue ; l'ingénierie de formation et l'action culturelle (Esperet, 2001). Au regard des résultats obtenus de l'analyse documentaire, il ressort une réelle vision entrepreneuriale chez les autorités de l'ENSPY qui, dans la charte des missions de cet établissement, précisent que le but de la recherche est de mettre l'expertise académique au service du développement ; de promouvoir l'esprit d'entreprise et de recherche de financement et enfin, de favoriser la coopération entre les universités et celle rassemblant les universités et les entreprises (Cti, 2017). Les missions de la FALSH, quoique nobles et pertinentes, ne font nullement allusion à la promotion de l'auto-emploi. C'est plutôt une situation qui tranche avec les raisonnements des auteurs comme Rinne et Koivula (2005), Clark (1998), Etzkowitz et al. (2000) qui envisagent l'avènement d'une coopération plus étroite entre les universités, le monde des affaires et l'État (ce que l'on appelle le modèle de la triple hélice) dans une économie fondée sur le savoir où l'on tiendrait compte du potentiel des universités comme partie intégrante des systèmes innovateurs.

À la lecture des résultats de ces recherches, il fait sens d'envisager l'intégration explicite de la vision entrepreneuriale

dans la charte des missions de la FALSH. Une fois décliné, ce nouvel objectif permettra à la FALSH de porter le caractère d'une faculté entrepreneuriale qui contribue au développement économique dans le cadre de la « *troisième mission* » de l'université, après l'enseignement et la recherche (Etzkowitz et al., 2000).

En ce qui concerne l'enseignement de l'entrepreneuriat, la littérature disponible renseigne que l'*entrepreneurship* se développe mieux lorsqu'il est dispensé sous forme d'enseignement (Katz, 2003). C'est le cas à l'ENSPY où les programmes d'enseignement intègrent une formation soutenue en entrepreneuriat, les cours pratiques sur la création d'entreprises sont dispensés, le management des projets est enseigné de manière sérieuse et les rencontres avec les professionnels permettent aux étudiants de mieux se préparer à l'auto-emploi. En revanche, seules quelques filières, notamment cinq, présentent une formation où les programmes d'enseignement intègrent des modules en entrepreneuriat. Dans ces disciplines, les contenus d'enseignement développent l'esprit d'entreprise comme à l'ENSPY. C'est le cas pour les disciplines comme le *management des entreprises touristiques*, *guide touristique*, *sociologie*, *arts du spectacle et cinématographie*, *géographie*. Force est de constater néanmoins

que ces différentes formations sont professionnelles et donc onéreuses et sélectives. Plus désolant, les seules unités d'enseignement portant sur l'activité entrepreneuriale sont dispensées au niveau 4 pour la plupart des filières. Cette imprégnation tardive des étudiants de la FALSH de la question de l'entrepreneuriat se présente comme un défi à relever, une préoccupation à prendre en compte.

En perspective, il serait plus intéressant pour la FALSH de proposer des formations qui, dès le niveau 1 du cycle de Licence, intègrent :

- 1) La sensibilisation et l'initiation à l'entrepreneuriat. Il s'agira de sensibiliser les étudiants à la création d'entreprise et leur inculquer l'existence d'autres voies professionnelles exploitables au cours de leur carrière.
- 2) La formation à la création d'entreprise, à la gestion de projet, à la PME. L'objectif visé sera de transmettre des connaissances spécifiques à la création d'entreprise. Bien plus, ce type de formation prépare les étudiants aux différentes situations professionnelles auxquelles ils peuvent être confrontés.

En plus, de nouvelles méthodes pédagogiques doivent être adoptées, notamment celles qui combinent les procédés

d'enseignement classiques et ceux focalisées sur l'accumulation des expériences et l'apprentissage par et dans l'action.

Du point de vue des structures d'accompagnement et de création d'entreprises, l'ENSP fait une fois de plus office d'organisation entrepreneuriale à travers son Technipole, son incubateur d'entreprises et ses *start-up*. Indéniablement, ces couveuses d'entreprises témoignent de la vision stratégique de cette école et son ambition d'offrir aux étudiants des aptitudes à l'auto-emploi. A la FALSH par contre, le paradoxe est visible au sujet de sa mission de perfectionnement des cadres scientifiques et surtout techniques (FALSH, 2017-2018). De facto, cette tâche n'est pas accompagnée par l'incitation à la création des structures adaptées. La FALSH gagnerait donc à s'offrir des structures d'accompagnement et d'appui à l'initiative entrepreneuriale. De manière concrète, elle doit instituer l'accompagnement des porteurs de projets. L'importance de ce type d'initiative est qu'il offre une formation personnalisée, orientée vers les besoins de création d'entreprises. Ce niveau d'intervention permettra aussi d'apporter

- 1) Une aide à la recherche des partenaires et des financements nécessaires.

- 2) Un encadrement sur le plan scientifique, technique et technologique.
- 3) Un support psychologique.

En ce qui concerne l'action des associations estudiantines, elle est indéniable dans la promotion de l'entrepreneuriat académique. L'AE-ENSPY a inscrit dans ses activités, l'organisation des événements sportifs et culturels, mais aussi des séminaires et conférences avec le milieu professionnel. Bien plus, un voyage d'étude est organisé dans l'optique de permettre aux nouveaux étudiants de découvrir des entreprises camerounaises. Outre cette association,

Un club Entrepreneuriat et une Junior Entreprise existent au sein de l'association des élèves, ils sont soutenus par la direction. La sensibilisation à la création d'entreprise se fait au cours des journées nationales technologiques au cours desquelles ils sont en contact avec le monde des entreprises, la formation proprement dite se fait par des modules intégrés dans le cursus, les étudiants qui ont un projet peuvent le faire murir au sein du Technipole. Les étudiants participent également à des challenges nationaux et internationaux (Startupper Total par exemple) (Cti, 2017 :16).

Par contre, le plan d'action de l'AEFALSH et ses activités quotidiennes ne présentent pas une forte vision entrepreneuriale. Cette association devrait donc s'engager à la promotion de la culture entrepreneuriale à travers l'organisation des journées de l'entrepreneuriat ou des partenariats noués avec les milieux des affaires.

Conclusion

Au demeurant, l'option entrepreneuriale prise par l'enseignement supérieur camerounais en général et l'Université de Yaoundé 1 en particulier devait permettre de développer les relations entre l'université et l'industrie (Jacob, Lundqvist et Hellsmark, 2003). La migration vers une institution entrepreneuriale garantit la création d'emploi, de richesses, de biens et de services. Cette démarche est d'autant plus pertinente qu'au Cameroun, l'emploi public salarial est de plus en plus prisé que l'activité entrepreneuriale formelle (Njengoué, 2015). Dans cette mesure, l'université de Yaoundé 1 gagnerait donc à uniformiser sa politique de développement de l'esprit entrepreneurial dans tous ses établissements.

Références bibliographiques

-Berleur, Jacques (1994) *Des rôles et missions de l'université*. Presses universitaires de Namur

-Billet, Julia (2007) « Éducation à l'entrepreneuriat et développement de l'esprit d'entreprendre auprès des étudiants des écoles de Management : le cas de l'ESCPAU ». in *Canada, Sherbrooke*, 165-175

-Butera, Fabrizio (2000) «Adapting the Pattern of University Organization to the Needs of the Knowledge Economy». In *European Journal of Education*, 403–419.

-Clark, Burton (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford: Pergamon

-Clark, Burton (2001). « L'université entrepreneuriale : nouvelles bases de la collégialité, de l'autonomie et de la réussite. Gestion de L'enseignement Supérieur. » in *Enseignement et Compétences*

-Commission des titres d'ingénieurs. (2017). *Rapport de mission audit à l'ENSP (Yaoundé, Cameroun)*. Yaoundé : Jolly, Anne-Marie et al.

-Cummings, William (1999) *The Service Orientation in Academia, or Who Serves in Comparative Perspective?*. Stockholm University, Fägerlind, I. Holmesland et G. Strömqvist (Éd.)

-Dia, Abdoul Alpha (2011) « L'université sénégalaise face à la problématique de l'entrepreneuriat ». In *De l'Entrepreneuriat*, 9–32.

-Esperet, Éric (2001) *Nouvelle définition des tâches des enseignants et des enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français*, Ministère de l'Education Nationale

-Etzkowitz, Henry (2004) “The evolution of the entrepreneurial university”. In *International Journal of Technology and Globalisation*, 64–77

-Etzkowitz, Henry et Leydesdorff, Loet (2000), “The dynamics of innovation; From national systems and « Made 2 » to a triple helix of university – industry- government relations”. in *Research Policy*, 109- 123

-Etzkowitz, Henry et Levitt, Janet et Gulbrandsen, Magnus (2000) *Public Venture Capital: Government Funding Sources for Technology Entrepreneurs*, New York, Harcourt-Brace

-Gauze, Jacques (1997) « L'Insertion des jeunes et les politiques d'emploi Formation ».in *Geneva, Cahiers de l'emploi et de la formation,*

-Gasse, Yvon (2003) « L'influence du milieu dans la création d'entreprise ». Document du travail *Université Laval,* 19-32

-Jack, Sarah et Anderson, Alistair (1998) “The effects of embeddedness on entrepreneurial process” in *Journal of Business Venturing,* 467-487

-Kirby, David. Guerrero, Maribel et Urbano, David (2011) “Making universities more entrepreneurial: Development of a model” in *Canadian Journal of Administrative Sciences,*302–316.

-Livret-guide de l'étudiant. (2017/2018). Yaoundé : Faculté des arts, lettres et sciences humaines

-Lundqvist, Mikael et Hellmark, Hans (2003) “Entrepreneurial transformations in the Swedish University system: the case of Chalmers University of Technology”. In *Research Policy,* 1555–1568.

-Jaziri, Raoul et Paturel, Robert (2009) « L'intention entrepreneuriale de l'universitaire : vers un consensus conceptuel de l'“academic entrepreneurship” à

l'acadépreneuriat ». Bretagne Brest. in *Actes du colloque international sur « l'entrepreneuriat à la recherche de l'intention : l'imagination au service de la gestion »*

-Katz, James (1990) «Longitudinal analysis of self-employment follow-through».in

Entrepreneurship and Regional Development, 15-25.

-Laukkanen, Mauri (2000) «Exploring Alternative Approaches in High Level Entrepreneurship Education: Creating Micro-Mechanisms for Endogenous Regional Growth». In *Entrepreneurship and Regional Development*, 25-47

- Losego, Philippe (2004) « Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires ». Bordeaux, in *Sociologie du Travail*,

- Marginson, Simon et Considine, Mark (2000) *The Enterprise University: Power, Governance and Reinvention in Australia*, Cambridge: Cambridge University Press.

-Njengoué Ngamaleu, H. R. (2014). Évaluation comparée de l'intention entrepreneuriale des étudiants des deux capitales camerounaises. in Robert Ngueutsa, René Mokoukolo, Narcisse Achi et Abdelkarim Belhaj (éds) « *Psychologie du travail et développement des pays du Sud* » (pp.83-93). Paris :

Association internationale de psychologie du travail de langue française, L'Harmattan.

-Njengoué Ngamaleu, Henri Rodrigue (2013) « Évaluation sociocognitive de l'intention entrepreneuriale de l'étudiant camerounais » in *Cahier de l'UCAC*, 13, 183-210.

- Njengoué Ngamaleu, Henri Rodrigue (2015) « Concours administratifs et psychologie des relations sociales au Cameroun » in *Revue Perspectives & Sociétés*, 5 (1), 30-47

- Njengoué Ngamaleu, Henri Rodrigue et Nkelzok komtsindi, V. (2017) « Prestige de la fonction publique camerounaise et attitude des étudiants vis-à-vis de l'entrepreneuriat » in *Revue sociétés et économies*, 11, 164-184.

- Njengoué Ngamaleu, Henri Rodrigue (2017). Fine Arts and Entrepreneurial Intention of Students of the University of Douala (Cameroon). in Jules Assoumou et Flora Amabiamina (éds) « Pour une culture africaine au service du développement. *Des industries culturelles viables pour une croissance durable* » (pp.168-177). Douala : Editions AfricAvenir

- North, Douglass Cécile (1990). *An Introduction to Institutions and Institutional Change. Institutions, Institutional Change and Economic Performance*. Cambridge University Press

-Rajhi, Nadia (2013) « Un éclairage à la compréhension de l'université entrepreneuriale en Tunisie. » in *Communication Au 8ème Congrès de L'Académie de L'entrepreneuriat L'écosystème*

Entrepreneurial : Enjeu(x) Pour L'entrepreneur, 1–37

-Rinne, Risto et Koivula, Jenni (2005) « La place nouvelle de l'université et le choc des valeurs » in *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 99-132

-Salah, Koubaa et Ech Chahdi, Khalid El Ouazzani (2014) « L'enseignement de l'entrepreneuriat dans l'université », in *Association internationale de recherche en entrepreneuriat et PME*,

- Slaughter, Sheila et Leslie, Larry (1997) “Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University”. London. in *Johns Hopkins University Press, Baltimore and London*

-Sporn, Barbara (2001) “Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and us universities.” in *Tertiary Education and Management*, 121–134

-Sonntag, Michel et Mohib, Najoua (2007) « Tutorat et réussite en école d'ingénieurs » in *Éducation et formation*,

-Sporn, Barbara (2001) “Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and us universities.” in *Tertiary Education and Management*, 121–134



Évaluer la compétence discursive : le cas du discours scientifique Quels critères ?

Raphaël Adiobo Mouko

Faculté des sciences de l'éducation, Université de Yaoundé 1

Résumé

Le discours scientifique est au centre de l'activité académique universitaire. Il s'agit d'un type de discours qui porte sur le savoir. Aussi se veut-il à la fois universel et spécifique aux différents domaines disciplinaires qui regroupent les chercheurs. Aspect capital du domaine de la recherche, ce mode d'expression situé au confluent de la méthodologie et de l'épistémologie des savoirs universitaires nécessite donc un traitement didactique. Car, il est important qu'au cours de son parcours, l'étudiant soit initié à ce modèle d'expression. Et qui dit enseignement-apprentissage suppose évaluation, processus qui permet de mesurer, former et affuter la compétence de l'apprenant. Cette présentation s'intéresse à l'évaluation de la

compétence relative au discours scientifique. Elle tente de montrer un ensemble de considérations pouvant éclairer cette activité, ainsi que les critères qui en découlent.

Mots-clés : Discours scientifique, didactisation, évaluation, compétence relative au discours scientifique, critères.

Abstract

The teaching-learning of academic discourse is a key event at the different levels of university training. Its main focus is the expression of knowledge, being both universal and specific to the various fields of studies. As a major aspect in research placed at the juncture of methodology and epistemology, academic discourse is a subject in most settings. For, it is useful to train graduates to the mastery of this genre. Meantime, there is no teaching without evaluation, the latter being a key process of measurement and construction of learners' competencies. This paper focuses on the evaluation of competency in academic discourse. It attempts to elucidate some theoretical considerations and criteria for testing this aspect of graduates' general performance.

Key words: academic discourse, teaching-learning, evaluation, competency in academic discourse, criteria.

Introduction

L'évaluation est une étape importante du processus didactique. Selon sa forme, elle ponctue différentes étapes de l'entreprise éducative, jouant alors un rôle central de vérification, relance et promotion. Dans le cadre de la construction des compétences, c'est le moment d'apprécier la qualité du travail effectué et surtout le niveau de développement atteint par le sujet. On ne saurait, par conséquent, parler de didactisation du discours scientifique (DS), sans prévoir des mécanismes d'évaluation. Parlant de l'évaluation des compétences, par souci d'objectivité, il est nécessaire de prévoir des critères devant orienter tant l'appréciation de la communauté scientifique que l'activité du sujet. La question que l'on se pose est alors la suivante : quels critères retenir pour évaluer la compétence spécifique au discours épistémique (DE) ? Nous allons tout d'abord faire une brève clarification conceptuelle pour justifier l'emploi des termes *évaluation* au lieu de *test des connaissances*, puis *évaluation de la compétence relative au discours scientifique* en lieu et place de *évaluation du discours scientifique*. Nous allons ensuite montrer les implications du concept de compétence appliqué au DS, avant d'aborder les considérations théoriques et les critères de ce genre de mesure.

Notre approche sera essentiellement documentaire et s'éclairera à partir d'un cadre de référence hybride. Nous convoquerons tout d'abord les travaux effectués par les trois principaux courants de l'approche par les compétences. Il s'agit des recherches de Gerard (2006), Roegiers (2005 et 2006) et Gerard et Roegiers (2011) portant sur la pédagogie de l'intégration, Jonnaert (2002 et 2006) et Masciotra, Morel et Mathieu (2010) dans le cadre de l'approche située et enfin, les apports de Puren (2009a, 2009b et 2013) dans le domaine de la perspective actionnelle. En outre, notre cadre théorique fera appel aux thèses liées à l'épistémologie du discours scientifique, notamment l'ethnométhodologie de Sacks, Schegloff et Jefferson (1978), l'école de Palo Alto de Watzlawick et Helmick (1979), l'ethnographie de la communication de Hymes (1962), la sociolinguistique interactionnelle de Gumperz (1979, 1982a et 1982b), la microsociologie de Goffman (1973a, 1973b et 1974), le modèle hiérarchique et fonctionnel de Roulet (1981, 1985, 1991, 1995) et l'analyse du discours en interaction (ADI) de Kerbrat-Orecchioni (1990, 1992, 1994).

Au premier groupe de théories, nous allons emprunter la vision d'une évaluation fondée sur un ensemble de principes. Nommons l'équité recherchée par l'élaboration de critères de recevabilité du produit de la tâche, puis l'observabilité et la

mesurabilité qui consacrent le recours à des indicateurs de présence ou d'absence de marques de surface trahissant le respect ou non des critères préétablis. Au second ensemble, nous devons le regard porté sur le DS, soit celui d'une forme d'interaction qui se décline en genres oraux et écrits, puis qui s'articule selon chaque genre en stratégies visant à réaliser des buts principaux (informer et convaincre). Pour ce faire, il existe des universaux et des spécificités que doit prendre en compte l'ensemble du processus de formation au DS, d'où l'élaboration de critères d'évaluation de la compétence discursive à partir de ces universaux et spécificités. Ce travail se déclinera en deux parties, l'une théorique et l'autre pratique. Alors que le volet théorique visera l'élaboration des critères de l'évaluation de la compétence discursive, le second, lui, montrera un essai de mise en pratique de la grille obtenue par élaboration desdits critères dans le cadre de l'évaluation d'un extrait de mémoire.

I. ÉLABORATION DES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE DISCURSIVE SPÉCIFIQUE AU DISCOURS SCIENTIFIQUE

Dans cette partie, il est plus précisément question de montrer comment dans le cadre de l'évaluation d'un travail scientifique, on pourrait arriver à l'élaboration de critères, voire d'une grille d'évaluation critériée. Pour atteindre ce but, il convient de commencer par voir ce qu'est l'évaluation dès lors qu'on parle de la construction des compétences en milieu scolaire ou universitaire.

1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

À l'aire de la didactique des compétences, il est nécessaire de se demander ce qu'il faudrait entendre par évaluation. Car, très souvent, ce processus est limité au test de connaissances, alors qu'il va bien au-delà de la simple considération de la rétention des savoirs. Son intérêt est de juger tant le niveau de maîtrise des objets épistémiques que leur application dans la réalisation de diverses tâches. Par ailleurs, l'évaluation sous-entend la mesure de l'aptitude du sujet épistémique à produire un bien ou un service de valeur dans un contexte précis calqué sur la réalité

quotidienne. Il s'agit alors de déterminer la valeur de l'individu en tant qu'acteur chargé de résoudre un problème. Que signifie donc *évaluer* plus concrètement ?

Selon Roegiers (2006 : 16), *au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de »*. Ketele (1989), pour sa part, affirmait qu'*évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision*.

L'évaluation est alors un processus de prise de décision. D'une part, elle implique une suite d'étapes dont le recueil d'informations pertinentes sur la performance du sujet, la confrontation de ces informations à des critères prédéfinis, l'interprétation des résultats de cette confrontation, la définition du niveau de développement atteint par le sujet, puis la prise de décision. D'autre part, elle suppose une certaine logique que relèvent Roegiers (2006 : 17) et Bourguignon (2008) : il est question de valoriser ce que l'apprenant produit de positif, tout en prenant note de ses manquements.

Suivant cette logique, l'évaluation en didactique du DS s'éloigne du contrôle des connaissances. Il ne s'agit pas, comme le relève Perrenoud (2000 : 4), de se limiter aux pratiques traditionnelles de mémorisation-restitution des connaissances, mais d'aller plus loin pour viser à la fois la maîtrise des savoirs et la qualité du produit obtenu grâce à leur mise en application dans un contexte donné. L'évaluation en didactique du DE suivra ainsi les fins utilitaires qui sous-tendent ce genre et ne saurait se faire en dehors de situations engageant la résolution de problèmes à base de textes écrits et oraux. Relevons par ailleurs que cette évaluation ne peut se limiter au volet épistémologique du discours scientifique, c'est-à-dire en tenant compte essentiellement des savoirs qui constituent ce champ. Pour cette raison, nous préférons parler d'évaluation de la compétence au DS ici, suivant la logique que tout mode d'expression répond de buts sociaux et s'articule d'ailleurs en différents genres d'après lesdites fins. Du point de vue du discours de recherche, il devient de ce fait nécessaire de replacer les sujets dans des tâches de production de ces différents genres en s'appuyant sur des situations problèmes. Cette dernière note nous invite à nous intéresser de plus près aux implications du concept de compétence pour la didactique du DS.

2. Des implications du concept de compétence pour la didactique du discours épistémique

Globalement, l'application du concept de compétence au cadre de l'enseignement-apprentissage suppose une manière d'entreprendre l'activité de formation, et par ricochet celle d'évaluation. Nous avons commencé par relever ce recul observé par rapport au savoir pour lui-même et le recadrage de l'action didactique sur un savoir désormais observable à travers des objets d'une importance sociale. Ceci permet de dire que généralement, parler de compétence dans le cadre du discours scientifique, c'est tout d'abord satisfaire le besoin de réconciliation du couple théorie-pratique. À cet effet, le DS se définit comme l'actualisation de la langue dans le cadre de l'activité scientifique. Par essence, il s'agit donc d'un passage de la virtualité à la concrétisation, lequel s'observe tant à l'écrit qu'à l'oral. Il en découle des conséquences pour l'activité d'enseignement-apprentissage et pour l'évaluation. En d'autres termes, former au DE passe par une activité pratique intense, laquelle s'éclaire à la lumière des éléments théoriques. L'évaluation tiendra également compte de cette dynamique et se résumera en la réception-production d'écrits scientifiques et de communications.

Un autre aspect à relever est la portée sociale qui s'inscrit en *continuum* du volet académique. Déjà, Maingueneau et Cossutta (1995) classent le discours scientifique au rang des discours constituants. Ainsi, comme tout discours constituant, il se veut une référence pour l'action et les débats sociaux. Cette nature constituante du DE est la preuve que toute communication scientifique remplit des buts sociaux, d'où son rapport aux questions socialement vives (QSV) d'une époque et d'un lieu, puis sa destination à un public parfois géographiquement circonscrit ou déterminé par son rapport à la QSV traitée. La pertinence du traitement du DE dans la salle de classe s'établira alors en évoquant des problèmes sociaux, à travers la recherche de solutions à ces problèmes, puis par une importante activité interactionnelle visant à communiquer des résultats aux publics cibles en tenant compte des sensibilités liées à chaque question traitée.

La troisième implication du concept de compétence, liée étroitement à ce qui précède, porte sur le côté utilitaire du DE. Il s'agit de dire, par l'emploi de ce terme, qu'en raison de son rapport avec la vie des communautés et son intérêt pour les questions sociales, le DE s'emploie en fonction de finalités. C'est d'ailleurs le cas pour toute forme d'interaction (Hymes, 1962 et 1984). Ajoutons qu'à chaque fin correspond un type

d'acte de langage (et de mécanisme discursif), ou encore une variété de genres. D'où la possibilité d'accomplir une diversité d'actes de langage à l'intérieur du même genre. À cet effet, Maingueneau et Cossutta (1995), Nuchèze (1998) et Belibi (2003) s'accordent pour dire que tout texte scientifique est conçu sur la base d'actes langagiers qui accomplissent des buts à travers des éléments qui forment sa structure de surface. Pour Nuchèze, ces actes constituent le fondement des différentes séquences : cadrages et planification pour les séquences introductives, pluriévocationnalité pour les séquences informatives et argumentatives et rappels pour les séquences conclusives.

Par ailleurs, Abdallah, Michel et Lainé-Cruzel (1997) relèvent une variété de genres oraux et écrits, lesquels s'échelonnent eux aussi en fonction de buts à atteindre : thèses et mémoires de fin d'études, articles originaux, articles de synthèse, conférences, rapports de conférences, résumés de conférences, éditoriaux, lettres à l'éditeur, recensions d'ouvrages, articles de vulgarisation grand public, articles de vulgarisation public averti, écrits à caractère didactique, articles techniques de métier, appels à contribution, résumés et abstracts, communications de colloques et séminaires, soutenances publiques, dédicaces et présentations d'ouvrages... L'activité de

construction de la compétence relative au DS et l'évaluation de cette compétence doivent alors tenir compte de ces formes textuelles et des fins utilitaires qui les convoquent.

Enfin, le quatrième apport de l'application du mot *compétence* au DE porte sur la place des ressources. Ce terme suppose un nouveau regard sur les ressources. En fait, il n'y a pas d'exercice ou de développement de la compétence sans mobilisation de ressources comprises comme l'ensemble des éléments qui étayent la compétence mise en exercice. Dans le cas précis de la didactique du DS, les ressources devraient inclure des éléments de savoirs (notions linguistiques liées au discours DE), d'autres textes, voire des avis d'individus pouvant servir de sources d'information. La gestion de ces différents éléments devrait constituer un aspect, tant de l'enseignement que de l'évaluation.

À la suite de cette clarification théorique, il convient à présent de se pencher sur les différentes considérations devant orienter l'élaboration des critères d'évaluation de la compétence relative au DS.

3. Des considérations pour l'évaluation de la compétence spécifique au DS

Grosso modo, évaluer la compétence relative au discours académique revient à s'intéresser aussi bien à ses universaux qu'à ses spécificités. Qu'entend-on par universaux du discours scientifique ? Il s'agit des éléments de matérialisation de ce mode d'expression qui se répercutent à travers les différents genres précités. Ceux-ci s'élaborent dans tout texte scientifique en fonction des buts à atteindre, soit informer et convaincre dans l'optique d'entraîner des modifications conséquentes de comportements (Belibi, *op. cit.*). Les universaux du DS sont donc l'ensemble des marques de surface et stratégies qui réalisent les buts nommés ci-dessus au sein des séquences du texte scientifique. Nuchèse (*op. cit.*) en identifie quatre : des séquences introductives, expositives, argumentatives et conclusives. Au rang des universaux de ce mode de communication, on nommera donc les marques et stratégies d'introduction (selon Nuchèse (*op. cit.*), le cadrage et la planification), les marques et stratégies d'exposition et d'argumentation fondées sur la polyphonie, et enfin les marques et stratégies de conclusion basées sur le rappel. On pourrait associer à ce qui précède les types de progression thématique, la pluriévocationnalité, la subjectivité et l'objectivité langagière,

l'auto et l'hétéro évaluation, puis la gestion de la face à travers les indices de politesse linguistique (Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Roulet et *al.*, 2001, Goffman, 1973 et 1974 et Brown et Levinson, 1987).

Toutefois, il n'y a pas que les universaux qui devraient être pris en compte. Le discours scientifique traite également de spécificités (Daniel, 1984). Il s'agit avant tout des particularités associées aux différents genres ci-dessus. Chaque forme textuelle répond de fins sociales précises et parfois irréconciliables, de sorte qu'on ne saurait appliquer tout à fait les mêmes critères à leur élaboration autant qu'à leur évaluation.

Un autre critère de spécification tient aux caractères propres aux différentes disciplines et objets de savoir qui s'expriment à travers les langages de spécialité. L'on devrait prendre en compte l'emploi de la langue du domaine disciplinaire au sein duquel s'inscrit l'objet traité, ainsi que le métadiscours qui se construit autour de celui-ci. Quels critères émanent alors de ces considérations ?

Pour le dire plus clairement, la construction de l'expression scientifique sur ce plan répond d'un double souci de codification et de clarification. Car, autant le chercheur est animé par le souci

de décrire la réalité dans des termes qui la décrivent de la manière la plus apte, il est autant tenu par le besoin de clarté et de simplification, dans l'optique de rendre sa pensée suffisamment accessible à la plus grande majorité. D'où son langage qui oscille entre termes techniques et expressions à visée de clarification.

4. Des critères d'évaluation de la compétence relative discours scientifique

Dans une logique d'évaluation des compétences, il est utile de procéder par l'élaboration de critères. Il s'agit en fait de se plier aux principes qui gouvernent l'évaluation, lesquels méritent notre attention.

a. Des principes de l'évaluation

- Le principe d'équité

Selon l'Organisation internationale de la francophonie/le Ministère de l'enseignement, du loisir et du sport du Québec (2009 :22), toute évaluation doit être conçue dans le respect du principe d'équité. Roegiers (2005 et 2006), puis Gérard (2010) affirment que ce principe suppose qu'on évite de pénaliser le sujet injustement ou doublement. Mieux, cette règle appelle à fonder l'évaluation sur la prise en compte des forces du produit

élaboré. C'est toujours d'après cette norme que cet auteur pose qu'il est utile non seulement de définir des critères d'évaluation, mais en plus de les communiquer au sujet en vue de favoriser la production de travaux de qualité.

Gérard (2006 : *op. cit.*) va plus loin en affirmant qu'il est nécessaire, dans une évaluation, de retenir des critères variés et indépendants. Aussi associera-t-on différentes quotités selon l'importance des critères, soit 25% pour ceux rattachés aux ressources et 75% pour ceux liés aux stratégies qui réalisent les fins du DS. Roegiers (2005 : 2 et 2006 : 24-25) distingue plusieurs critères pour une évaluation de la compétence qui sont regroupés dans deux catégories : des critères de base (plus importants) et des critères de perfectionnement. Il est alors utile de déterminer ce qui mérite d'être retenu comme critère de base dans le cadre de la compétence spécifique au DE et ce qui devrait se décliner comme critère de perfectionnement.

- **Du principe d'observabilité et de mesurabilité**

Ce principe appelle la rétention d'indices qui permettent d'observer le respect ou le non respect de chacun des critères. D'après Roegiers (2006 : 21), ces indicateurs donnent des informations de l'ordre de *la présence ou l'absence de...* (*indicateur qualitatif*) ; - *le nombre de..., la quantité de..., la*

proportion de... (indicateurs quantitatifs absolus) ; - le taux d'augmentation ou de diminution de... Ces indices sont le lieu de rappeler que la compétence spécifique au DS s'évalue essentiellement à travers le produit issu de la réalisation de la tâche (Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010).

b. Des critères d'évaluation de la compétence relative au DS

Comme nous venons de le dire, l'évaluation de la compétence relative au discours de recherche se fera sur la base de critères de base et de ceux de perfectionnement. Sur chacun de ces critères seront adossés des indicateurs qui serviront à l'analyse du produit.

(i) Les critères de base

L'on retiendra alors comme critères de base ceux qui portent sur les universaux sus-évoqués. Ceux-ci s'énoncent à travers la présence ou l'absence de marques de surface montrant le recours aux différentes stratégies pouvant conduire à la réalisation des buts généraux du discours scientifique, lesquels sont présentées dans le tableau qui suit.

Tableau 1 : les critères de base et leurs indicateurs

Critères	Indicateurs
Formulation des séquences introductives, expositives, argumentatives et conclusives	<ul style="list-style-type: none"> - Présence de marques de cadrage, de planification, d'information, d'argumentation et de rappel - Choix des connecteurs logiques - Nature du topique et forme des progressions textuelles
Respect de la polyphonie langagière	<ul style="list-style-type: none"> - Présence, proportion et nature des citations - Qualité de la mise en rapport des propos rapportés à la thèse développée - Formulation des reprises - Nature des progressions textuelles choisies - Qualité de l'argumentation
Gestion des auto et hétéroévaluations et emploi de la politesse linguistique	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi de l'axiologie lexicale - Absence d'autolaudation et auto flagellation - Présence de modalisateurs et autres marques d'atténuation de propos auto/hétéro-évaluatifs - Évitement de propos d'hétérolaudation, l'exemple de commentaires visant à louer la qualité d'un informateur ou d'une information...
Gestion de la subjectivité et de l'objectivité langagière	<ul style="list-style-type: none"> - Utilisation pertinente de déictiques personnels (indices des première, deuxième et troisième personnes) - Emploi d'autres marqueurs modaux - Emploi de tournures et modes impersonnels

(ii) Les critères de perfectionnement

À l’opposé des premiers, les critères suivants se rapportent aux spécificités du discours épistémique. Ils tiennent donc compte du langage de spécialité, de l’aptitude à clarifier ce langage à travers le texte, puis des aspects propres à réaliser plus précisément le genre de discours connoté par la situation problème décrite au départ. Nous pouvons observer ces critères à partir du tableau ci-après.

Tableau 2 : les critères de perfectionnement et leurs indicateurs

Critères	Indicateurs
Emploi du métalangage	Présence du vocabulaire spécialisé et emploi approprié de chaque mot au sens propre Présence et emploi juste de connecteurs d’explication liés au vocabulaire spécialisé
Niveau de langue	Absence de coquilles Respect des normes typographiques et de syntaxe Emploi d’une expression riche et soutenue
Compréhension de la consigne et réalisation du genre sollicité	Respect des qualités propres au genre oral ou écrit visé

En vue d’illustrer l’opérationnalisation de cette grille, nous allons, dans la seconde partie de cet article, tenter d’évaluer un texte scientifique du point de vue de la compétence discursive.

II. APPLICATION DE LA GRILLE À L'ÉVALUATION D'UN TEXTE SCIENTIFIQUE

1. Présentation du corpus

Compte tenu de la limitation du nombre de pages, nous avons choisi de ne retenir qu'un texte à partir duquel nous allons illustrer l'évaluation de la compétence discursive spécifique au discours épistémique. Le corpus dont nous nous réservons de révéler la source est extrait d'un mémoire de Master soutenu en 2015 dans le cadre du programme de Master Université Laval-Université de Yaoundé 1. Il s'agit plus précisément d'une introduction qui comporte 828 mots. Pour plus de lisibilité, nous avons choisi de présenter ce texte sur lequel nous avons souligné les fautes. Nous avons aussi fait des commentaires sous fond de notes de bas de pages contre chaque section soulignée.

Présentation du corpus analysé

Le système éducatif camerounais a hérité du système éducatif¹ français pour les francophones et celui du système² britannique

¹ de ceux

² Supprimer

pour les anglophones. Il a subi comme³ les systèmes éducatifs⁴ de⁵ tous les pays, des modifications au niveau de l'approche. Le Cameroun est parti de la pédagogie par objectifs (PPO) à l'approche par les compétences (APC). Depuis les⁶ assises des États généraux de l'éducation⁷ (1996) et la loi d'orientation⁸ (1998) plus tard⁹, une nouvelle approche qui intègre les facteurs socioculturels,¹⁰ économiques,¹¹ est recommandée par les participants et les participantes¹² (1998):

L'éducation a pour mission générale 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, socioculturels, politiques et moraux.

Cette recommandation n'a pas été prise en considération ou a été pendant longtemps gardée dans les tiroirs des oubliettes¹³.

³ Insérer une virgule : subi, comme

⁴ supprimer

⁵ Remplacer par dans

⁶ Remplacer : à la faveur des

⁷ Titre de document officiel : Italiques

⁸ Titre de document officiel : Majuscule à la première lettre et italique

⁹ Supprimer

¹⁰ Remplacer la virgule par et

¹¹ Supprimer la virgule

¹² Un auteur ? Mauvaise référence

¹³ Expression : rangée dans les tiroirs ou mise aux oubliettes ou tout simplement supprimer à cause du *ou* qui signale cette expression comme une redite ou une alternative à *n'a pas été prise en considération*

Quatorze ans après, lors de la rentrée scolaire 2012-2013, le ministre¹⁴ des enseignements secondaires a délivré un message¹⁵ à la communauté éducative de l'enseignement secondaire où il annonçait la réforme¹⁶ du système éducatif afin de concrétiser la vision 2035¹⁷. Allant dans le même sens, l'inspecteur¹⁸ des enseignements du MINESEC, dans son bilan, a emboîté le pas au ministre en annonçant l'intégration de l'approche par les compétences (APC) dans le cycle d'observation (6^{ième} - 5^{ième}) du secondaire¹⁹. Les inspecteurs pédagogiques ont pour la circonstance été envoyés sur le terrain afin d'organiser des séminaires pour expliquer aux enseignants l'approche par les compétences et montrer comment elle doit être abordée à partir du *curriculum* confectionné et imposé aux enseignants ou aux enseignantes²⁰. Notre motivation pour ce travail naît d'une part par²¹ l'engagement du ministre des enseignements secondaires de donner corps à la vision 2035²². D'autre part, nous avons

¹⁴ Majuscule : Ministre

¹⁵ A diffusé un communiqué? Un décret?

¹⁶ réforme

¹⁷ la vision d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035

¹⁸ l'Inspecteur général

¹⁹ supprimer

²⁰ Supprimer

²¹ de

²² idem

aussi²³ constaté que l'APC n'est pas acceptée par les enseignants qui la considèrent comme inadaptée au système éducatif camerounais. L'introduction de l'APC a réveillé certains problèmes du système éducatif camerounais marqué par l'influence des langues officielles : l'anglais pour les anglophones et le français pour les francophones.

Ayant eu l'opportunité de participer au séminaire sur l'introduction de l'APC²⁴. nous avons été surpris du manque de sérieux de l'organisation de ce séminaire : nous avons été contacté par téléphone un lundi matin par la hiérarchie de notre établissement qui nous demandait d'abandonner notre cours et de nous rendre au lycée²⁵ de Biyem-Assi,²⁶ nous ne savions pas²⁷ pour quelle raison nous devons partir. D'autres collègues étaient invités à se rendre au séminaire leur jour de repos ;²⁸ Cette organisation du séminaire sur un sujet aussi sensible que la mise sur pied d'une nouvelle approche,²⁹ et applicable par les enseignants ou les enseignantes³⁰ qui ont été informés le jour

²³ Supprimer

²⁴ premier séminaire sur l'APC/au séminaire qui introduisait l'APC

²⁵ Majuscule : Lycée...

²⁶ Remplacer la virgule par un point

²⁷ Supprimer

²⁸ Remplacer par un point

²⁹ Supprimer la virgule

³⁰ Supprimer

dudit séminaire³¹ est une autre source d'intérêt pour ce travail. Aucun enseignant n'était informé de la tenue d'un séminaire et tous étaient surpris sauf les inspecteurs pédagogiques qui avaient le calendrier du séminaire. Le séminaire était organisé dans le but de transmettre l'APC aux enseignants ou aux enseignantes³² qui n'étaient³³ pas³⁴ associés à l'élaboration du *curriculum* de l'APC. Le rejet de l'APC par les enseignants ou enseignantes³⁵ continue d'être une réalité,³⁶ ceux-ci³⁷ pensent que cette approche est inutile et ne sert à rien³⁸, d'autant plus que l'APC est considérée par les enseignants du système anglophone comme un³⁹ ruse du gouvernement pour vassaliser le sous-système éducatif anglophone par le sous-système francophone.

³¹ mal dit : ambigu. On ne sait pas si l'autre source d'intérêt est l'organisation du séminaire sur la question sensible de la mise en application de la nouvelle approche ou plutôt le fait que l'approche est applicable par les enseignants, ou encore, si la sensibilité du sujet provient du moment auquel ils ont été informés de la tenue du séminaire. Pourtant, ce qui semble être d'intérêt ici est la tenue inopinée des séminaires qui étaient cependant obligatoires et d'une importance capitale pour les enseignants.

³² idem

³³ Temps : n'avaient pas été

³⁴ Supprimer

³⁵ idem

³⁶ Remplacer la virgule par un point

³⁷ Ambigu : Le rejet de l'APC ou les enseignants?

³⁸ Supprimer : veut dire inutile

³⁹ une

Ce rejet est très significatif d'autant plus que les enseignants sont les acteurs incontournables de tout système éducatif. Cette implantation polémique de l'APC sur fond de rejet par les enseignants⁴⁰ qui n'ont pas été impliqués dans la rédaction du curriculum et de la⁴¹ non maîtrise ou de⁴² la non appropriation de l'APC par tous les exposants au séminaire nous a semblé difficile⁴³. Le problème que pose notre sujet est l'implantation de l'approche par les compétences dans le système éducatif camerounais, plus précisément dans l'enseignement secondaire⁴⁴.

⁴⁰ enseignants

⁴¹ Supprimer

⁴² Supprimer : sous-entendu sur fond de...

⁴³ Propos ambigu, prêtant à confusion

⁴⁴ En effet, le paragraphe qui s'achève, pourtant d'une importance capitale pour le travail, souffre de manques du point de vue informationnel et ce à divers titres. D'abord, il paraît incohérent du fait de la mauvaise application de la progression thématique à thème constant. Ce n'est qu'à la fin du paragraphe que l'auteur choisit d'énoncer le thème dont les aspects sont évoqués dans les phrases du paragraphe. Ensuite, on y observe un mauvais alliage des types expositif et argumentatif, ainsi qu'un mauvais emploi de connecteurs sensés établir les relations entre les différents propos.

À partir de cette question,⁴⁵ une⁴⁶ question de recherche en découle : comment l'approche par les compétences peut-elle répondre au renouvellement du système éducatif camerounais ? Autrement dit l'approche par les compétences pourrait-elle trouver sa place dans le système éducatif du Cameroun?⁴⁷

Notre travail sera reparti en quatre chapitres. Dans le premier chapitre,⁴⁸ nous nous intéressons⁴⁹ au contexte d'étude⁵⁰ notamment le passage de la pédagogie par objectifs à l'approche par les compétences. Nous présenterons le système éducatif camerounais en nous arrêtant sur les modèles d'intervention, les programmes, manuels et l'impréparation du passage de la PPO à l'APC. Dans le deuxième chapitre, il sera question pour nous de faire une revue de la littérature afin de relever ce qui a déjà été dit sur l'APC d'une part, et ce que nous proposerons⁵¹ de faire afin de nous démarquer de ceux qui en ont parlé⁵². Dans le

⁴⁵ Supprimer

⁴⁶ Majuscule : Une

⁴⁷ L'emploi du connecteur d'explication *autrement dit*, sensé annoncer une reprise-explication ici, est injustifié, puisque la deuxième question ne recherche pas la même information que la première qu'elle est sensée redire en d'autres termes.

⁴⁸ Supprimer

⁴⁹ Temps : intéresserons/allons nous intéresser

⁵⁰ de l'étude,

⁵¹ Atténuer : nous nous proposons

⁵² Reformuler : par rapport à ce qui a déjà été fait

troisième chapitre, la⁵³ cadre théorique et méthodologique, nous envisageons pour ce travail, de porter les lunettes de l'approche systémique pour analyser notre question de recherche⁵⁴ : nous étudierons la notion d'APC⁵⁵. Dans le quatrième chapitre, nous donnerons des orientations sur⁵⁶ l'introduction de l'APC.

2. Application de la grille à l'évaluation critériée du corpus

À titre de précision, il faudrait souligner que l'évaluation d'un travail scientifique, de manière générale, devrait tenir compte des trois aspects que sont l'épistémologie, la méthodologie et l'expression scientifique. Dans le cadre de ce travail, seul le troisième axe nous intéresse. Cependant, il faudrait bien établir la limite qui sépare ces trois pôles à l'effet d'éviter toute confusion. Ainsi, l'observation du corpus ci-dessus révèle qu'il

⁵³ le

⁵⁴ Reformuler : nous envisageons analyser notre question de recherche à la lunette de l'approche systémique

⁵⁵ Emploi non justifié des deux points (sensés annoncer une explication des propos précédents). L'étude de l'APC est-elle la question de recherche? Sinon, quel rapport? La question de recherche annonce l'évaluation de la place de l'APC dans le système éducatif camerounais, contrairement à l'étude de la notion d'APC qui se rapporte aux différents aspects du phénomène.

⁵⁶ Atténuer : nous ferons/allons faire des suggestions touchant...

s'inscrit dans le domaine de la didactique des langues et cultures, cadre dans lequel il tente d'apporter une réponse au problème de l'application effective de l'approche par les compétences (APC) au sein du contexte scolaire camerounais, le cas de l'enseignement secondaire. La vérification des connaissances relatives à ce domaine de la didactique des langues diffusées par l'auteur relève donc essentiellement du cadre épistémologique. Autrement dit, l'évaluation de l'aspect épistémologique du texte ci-dessus répondrait à la question de savoir si les connaissances diffusées sur la question sus-rappelée sont exactes, à la lumière de la littérature existante et des réalités du terrain.

Par contre, évaluer le domaine méthodologique reviendrait, pour le même texte, à observer la mise en place des différentes articulations d'une introduction. Cette question dépend généralement de prescriptions d'écoles, même s'il existe aussi des invariants d'une école à une autre. À titre d'exemple, il est parfois recommandé que dans une introduction, on présente des articulations telles la présentation du contexte, une brève revue de la littérature, la description du but et de l'importance de l'étude, puis le déroulement du plan. Toute démarche qui pourrait subir des modifications d'une école à une autre. L'analyse du respect de la méthodologie reviendrait alors à voir

dans quelle mesure l'auteur suit le schéma de présentation ainsi décrit. Ou encore, s'il en fait une adaptation, il s'agit de voir s'il applique un canevas logique.

Remarquons dès lors que le travail des deux premiers aspects de l'évaluation ainsi présenté n'est pas celui qui s'opère à l'analyse de l'expression scientifique ou mieux, de la compétence discursive spécifique au discours scientifique. Ici, il faut observer l'application des normes qui orientent l'effectuation des différents actes de langage qui marquent la communication scientifique, ainsi que les critères de production des différents genres ciblés selon les contextes de communication.

Nous avons donc, sur un total de 100 points, procédé à une répartition en trois avec 35/100 pour l'épistémologie, 35/100 pour la compétence discursive et 30/100 pour la méthodologie. L'évaluation du discours scientifique porte donc sur 35 points répartis de manière inéquitable entre les différents critères. Nous avons attribué plus de points aux critères minimaux, ce qui nous a permis d'arriver au rapport d'évaluation suivant.

Tableau 3 : Fiche d'évaluation de la compétence discursive du corpus

OBSERVATION DES CRITÈRES MINIMAUX			
Critères	Indicateurs	Observations	Notes
Formulation des séquences introductives, expositives, argumentatives et conclusives	<ul style="list-style-type: none"> - Présence de marques de cadrage, de planification, d'information, d'argumentation et de rappel - Choix des connecteurs logiques - Nature du topique 	<p>Présence d'une séquence introductive qui montre clairement le contexte (lignes 1-11), de séquences expositives (lignes 12-41), de séquence argumentative (42-50) et une conclusion par planification (dernier paragraphe). Mauvais usage de connecteurs, le cas de <i>autrement dit</i></p> <p>Topique assez clairement énoncé : il s'agit de la pertinence des actions marquant la réforme par l'introduction de l'APC.</p>	4/5,75
Respect de la polyphonie langagière	<ul style="list-style-type: none"> - Présence, proportion et nature des citations - Qualité de la mise en rapport des propos rapportés à la thèse développée - Formulation des reprises 	<p>Texte très peu informé (seules deux citations indirectes et une citation directe). Toutefois, propos rapportés en lien avec la thèse : montrent le rapport de l'APC aux fins de l'éducation.</p>	1,75/5,75

	<ul style="list-style-type: none"> - Nature des progressions textuelles choisies - Qualité de l'argumentation 	<p>Redondance de nombreux termes (voir les commentaires 2, 4, 9, 13, 22, 25, 32, 34, 37, 40, 47, 50)</p> <p>Non maîtrise des progressions : problème de cohérence du paragraphe 3</p> <p>Argumentation assez claire, mais quelque peu obscurcie par des propos ambigus (voir commentaires 33), le mauvais alliage de séquences explicatives et argumentatives (paragraphe 3) et le mauvais emploi du connecteur <i>autrement dit</i> dans la formulation de la question de recherche (paragraphe 4).</p>	
<p>Gestion des auto et hétéroévaluations et emploi de la politesse linguistique</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Emploi de l'axiologie lexicale - Absence ou présence d'autolaudation et auto flagellation - Présence de modalisateurs et autres marques 	<p>Propos non-atténués dans l'ensemble, les cas des commentaires 53, 56, 58 démontrant l'autolaudation et du propos des paragraphes 2 et 3 : le cas de l'emploi de <i>aucun</i> et <i>tous</i> dans</p>	<p>2/5,75</p>

	<p>d'atténuation de propos auto/hétéro-évaluatifs</p> <p>- Évitement de propos d'hétérolaudation, l'exemple de commentaires visant à louer la qualité d'un informateur ou d'une information...</p>	<p>« Aucun enseignant n'était informé de la tenue d'un séminaire et tous étaient surpris » pour décrire la manière par laquelle s'est faite l'introduction de l'APC. L'auteur aurait pu atténuer ses propos en employant <i>la plupart, la majorité...</i></p>	
<p>Gestion de la subjectivité et de l'objectivité langagière</p>	<p>- Utilisation pertinente de déictiques personnels (indices des première, deuxième et troisième personnes)</p> <p>- Emploi d'autres marqueurs modaux</p> <p>- Emploi de tournures et modes impersonnels</p>	<p>Bon emploi des déictiques personnels, excepté dans certains cas de mauvaise référence aux auteurs cités (voir le commentaire 12).</p> <p>Faible emploi de marqueurs modaux et de tournures impersonnelles</p>	<p>2,75/5,75</p>
OBSERVATION DES CRITÈRES DES PERFECTIONNEMENT			
<p>Emploi du métalangage</p>	<p>- Présence du vocabulaire spécialisé et emploi approprié de chaque mot au sens propre</p> <p>- Présence et emploi juste de connecteurs</p>	<p>Mauvais emploi du métalangage les cas des commentaires (16, 18, 19 et 20)</p>	<p>1/4</p>

	d'explication liés au vocabulaire spécialisé		
Niveau de langue	Absence de coquilles Respect des normes typographiques et de syntaxe Emploi d'une expression riche et soutenue	Abondance de coquilles, (mauvais emploi des signes de ponctuation, accords, orthographe, omissions...) Problème d'expression (voir la redondance de certains termes)	00/4
Compréhension de la consigne et réalisation du genre sollicité	Respect des qualités propres au genre oral ou écrit visé	Respect dans l'ensemble des qualités d'une introduction, à l'exception de la nature trop brève et lacunaire de certaines articulations telles la description du contexte et celle du problème.	2/4
TOTAL			13,5/35

On observe que dans l'ensemble, le corpus ci-dessus démontre un très faible niveau de compétence discursive spécifique au discours scientifique. Toute chose qui explique la note retenue à la fin de cette évaluation. Mais encore, il faudrait rappeler que

pour une évaluation complète, les deux autres volets (la méthodologie et l'épistémologie) sont à prendre en compte. D'où la possibilité, dans une évaluation globale du même travail, d'avoir une meilleure note qui reflète la compétence globale mise en œuvre par l'auteur.

Conclusion

Le défi de toute évaluation est d'atteindre son but, celui de prendre la juste mesure des capacités cibles et par ricochet, d'aboutir à des décisions équitables. Il faut, pour ce faire, que l'évaluateur procède de manière rigoureuse, recherchant des éléments observables et mesurables à partir d'un produit issu d'une tâche. L'évaluation de la compétence spécifique au DS, visiblement, ne se soustrait pas à cette exigence. La compétence doit être observée à partir d'un produit (Adiobo, 2017), et pour être valide, elle devrait remplir un ensemble de critères préétablis. Il est donc coutume de se demander quels critères retenir pour une évaluation, préoccupation que nous avons transférée à la didactique du DE.

À la suite d'une analyse faite à partir de documents issus des courants qui fondent l'APC, d'une part, et d'autre part, de ceux relatifs à l'épistémologie du discours scientifique, nous sommes

arrivé à la conclusion que les critères d'une évaluation au discours épistémique se calquent sur la structure de ce domaine. Il faut tenir compte de ses universaux et spécificités. Les premiers conduisent à des critères de base que sont la formulation des séquences introductives, expositives, argumentatives et conclusives, le respect de la polyphonie langagière, la gestion des auto et hétéro évaluations et l'emploi de la politesse linguistique, puis la gestion de la subjectivité et de l'objectivité langagière. Les seconds, pour leur part, sont à la base de critères de perfectionnement auxquels il faudra attribuer une quotité de points moins forte en vue du respect de l'équité, principe clé de l'évaluation des compétences. Cet ensemble d'éléments théoriques nous ont permis, dans la deuxième partie, d'illustrer l'évaluation d'un travail scientifique à partir d'un extrait de mémoire de Master et de la mise en application des critères ci-dessus déclinés.

Références

1. Adiobo, M. R. (2017). Approche par les compétences et professionnalisation de l'enseignement-apprentissage du français au premier cycle de l'enseignement technique au Cameroun. Mémoire de Master 2. Inédit.
2. Abdallah, N. B., Michel, C. et Lainé-Cruzel, S. (1997). « Caractérisation et découpage de textes scientifiques pour la construction de systèmes de requête personnalisés » in HAL <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic>. Consulté le 31-07-2018.
3. Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. et Ruel, V. (2010, octobre). « La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue ». 3^{ème} Forum de Langues de l'ANEP. Montevideo.
4. Belibi, A.-B. (2003). « Regard sur le discours de recherche : pour une didactique du texte scientifique à l'université » in *Syllabus*, n°8. 245-289.
5. Bourguignon, C. (2011, septembre). « Construire une séquence dans la perspective actionnelle : de la communication à l'action ». Conférence pour les néo-certifiés. Dijon : Agrosup Dijon.

6. Brown, P. et Levinson, S. (1987). *Politeness : Some universals in language usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
7. Daniel, J. (1984). « Du discours scientifique, de sa reformulation et de quelques usages sociaux de la science » in *Langue française*, n° 64. 38-52.
8. Gerard, F.-M. (2006). « L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie » in N. Toulbi-Thaâlibi (Dir.) *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie*. Alger : UNESCO - ONPS. 85-124
9. - (2010). « L'évaluation des compétences à travers des situations complexes » in G. Baillat., D. Niclot et G. Ulma (Dir.), *La formation des enseignants en Europe*. Bruxelles : De Boeck. 231-241.
10. Gerard, F.-M. et Roegiers, R. (2011). « Curriculum et évaluation : des liens qui ne seront jamais assez forts » in M.P. Alves, et A. Machado. (Dir.), *Évaluation et curriculum*. Bruxelles : De Boeck.
11. Goffman, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris : Les Éditions de minuit.

12. - (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Paris : Les Éditions de minuit.
13. - (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de minuit.
14. Gumperz, J. J. (1979). "The Sociolinguistic Basis of Speech Act Theory" in J. Boyd et S. Ferrara (Dir) *Speech Acts Ten Years Later*, Milan: Versus.
15. - (1982a). *Discourse Strategies. Studies in International Sociolinguistics 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. - (Dir.) (1982b). *Language and Social Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
17. Hymes, D. H. (1962). "The Ethnography of Speaking" in C. Gladwin et W. C. Sturtevant (Dir) *Anthropology of Human Behaviour*. Washington (D.C.): The Anthropological Society of Washington.
18. - (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-CREDIF.
19. Jonnaert, Ph. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : De Boeck.
20. - (2006). « Action et compétence, situation et problématisation » in *Situations de formation et*

- problématisation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur. 31-39.
21. - (2010). *Fabriquer le savoir enseigné*. Bruxelles : De Boeck.
22. Jonnaert, Ph., Barrette, J., Masciotra, D. et Yaya, M. (2006). *La compétence comme organisateur des programmes de formation revisitée, ou la nécessité de passer de ce concept à celui de 'l'agir compétent'*. Montréal : Observatoire des réformes en éducation - Université du Québec à Montréal.
23. Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales tome 1*. Paris : Armand Colin.
24. - (1992). *Les interactions verbales tome 2*. Paris : Armand Colin.
25. - (1994). *Les interactions verbales tome 3*. Paris : Armand Colin.
26. Ketele, J.-M. De (1989). « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation » in *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société*, n° 3. 73-83.
27. Maingueneau, D. et Cossutta, F. (1995). « L'analyse des discours constituants » in *Langages*, n°117. 112-125.

28. Masciotra, D., Morel, D. et Mathieu, G. (2010). *Apprendre par l'expérience active et située : La méthode ASCAR*. Montréal : Presses de l'université du Québec.
29. Nuچهze, V. De (1998). « Jeunes chercheurs : savoir-lire, savoir-écrire » in *Sciences du langage*. Paris : L'Harmattan.
30. - (2013). *Sous les discours, l'interaction*. Paris : L'Harmattan.
31. OIF/Ministère de l'enseignement, du loisir et du sport du Québec (2009). *Conception et réalisation d'un référentiel d'évaluation Guide 5 : Collection des Guides méthodologiques d'appui à la mise en œuvre de l'approche par compétences en formation professionnelle*. Québec : Direction de l'éducation et de la formation de l'organisation internationale de la francophonie.
32. Perrenoud, Ph. (2000, avril). « L'approche par compétences, une réponse aux échecs scolaires ? ». Communication présentée au colloque de l'association québécoise de pédagogie collégiale sur le thème : Réussir au Collégial. Montréal : AQPC.
33. Puren, C. (2009a). « Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe

de langue-culture : de la compétence communicative à la compétence informationnelle » in *Langues modernes*. Paris : APLV.

34. - (2009b). « Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives : quelles convergences... et quelles divergences ? » in *Langues modernes*. Paris : APLV.
35. - (2013). « La compétence culturelle et ses composantes » in *Savoirs et Formations* vol. 3. Montreuil : Fédération AEFTI.
36. Roegiers, X. (2005). « L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration - Est-il possible d'évaluer les compétences des élèves ? » in *La refonte de la pédagogie en Algérie – Défis et enjeux d'une société en mutation*. Alger : UNESCO-ONPS.107-124.
37. - (2006, mars). *La pédagogie de l'intégration en bref*. Séminaire de formation. Rabat.
38. - (2011). « Combiner le complexe et le concret : le nouveau défi des curricula de l'enseignement » in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, vol. 49. 36-48.

39. Roulet, E. (1981). « Échanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation » in *Études de linguistique appliquée*, n° 44. 7-39.
40. - (1985). « De la conversation comme négociation » in *Le français aujourd'hui*, n° 71. 7-13.
41. - (1991). « Vers une approche modulaire de l'analyse du discours » in *Cahier de linguistique française*, n° 12. 53-81.
42. - (1995). « Étude des plans d'organisation syntaxique, hiérarchique et référentielle du dialogue : autonomie et interactions modulaires » in *Cahier de linguistique française*, n° 17. 7-39.
43. - (1999). *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*. Paris : Didier.
44. - (2000). « Une approche modulaire de la complexité de l'organisation du discours » in Nolke H., Adam J.-M. et Bohnomme H (Dirs), *Approches modulaires : de la langue au discours*. Lousanne : Delachaux et Niestlé. 263-272.
45. Roulet, E. et al. (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Bern : Peter Lang.
46. - (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse du discours*. Bern : Peter Lang.

47. Sacks, H., Schegloff, E. et Jefferson, G. (1978). « A Simplest Systematics for the organisation of turn-taking in conversation » in Schenkein (Dir.) *Language*, n° 50. 696-735.
48. Watzlawick, P. et Helmick, J. (1979). *Une logique de la communication*. Paris : Le livre de poche.



Kompetenzorientierung als neuer didaktisch-methodischer Ansatz im Kameruner DaF-Unterricht - Alter Wein in neuen Schläuchen?

George Massock
Département de langues étrangères

1. Einleitung

Die politischen, wirtschaftlichen, sozialen sowie kulturellen Bedingungen in unseren heutigen Gesellschaften haben sich in den letzten Jahrzehnten so stark verändert, dass ein Bruch mit einer jahrzehntealten Bildungstradition, ein innovativer Umgang mit vielfältigem Wissen und Können im Lern- und Bildungsprozess¹ unverzichtbar sind, um den damit verbundenen Anforderungen gerecht zu werden und somit,

¹ Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Gesellschaft der Schule zentrale Funktionen für die Bildung und Integration von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft überträgt.

Lernende auf zukünftige Lebensbewältigung vorzubereiten. Mit der Einführung von Bildungsstandards ging dann ein grundlegender Perspektivwechsel von der Input- zur Outputorientierung im Unterricht einher und es wurde die Grundlage für die Entwicklung eines lernzielorientierten Lehrplans² hin zu einem an Kompetenzen orientierten Unterricht geschaffen. Hauptanstoß für diesen neuen Ansatz im schulischen Kontext, der sich auf Erkenntnisse des Konstruktivismus beruft, hat ohne Zweifel der vom Europarat veröffentlichte Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) 2001 gegeben.

Was die Fremdsprachendidaktik angeht, heißt es, dass die Orientierung an Kompetenzen, von denen alle Welt heute redet, eine Antwort auf die Herausforderungen einer sehr komplex gewordenen Welt ist, denn sie leistet einen wesentlichen Beitrag dazu, dass sich Fremdsprachenlerner in einer komplexeren Welt bewähren und ihr Wissen und ihre Fähigkeiten in unterschiedlichen Anforderungssituationen anwenden können.

² Ein lernzielorientierter Lehrplan beschreibt Lernziele, die sich die Lehrkräfte zu eigen machen sollen.

Wie die meisten *Curricula* und Lehrpläne der neuen Generation rund um den Globus orientiert sich auch das Kameruner Bildungssystem, das sich in den vergangenen Jahren mit einer Reihe von Reformen konfrontiert sah³, an Kompetenzen, denn seit der fremdsprachdidaktischen Wende der 1990er Jahre haben sich das Lehren sowie das Lernen von Fremdsprachen in Kamerun inhaltlich sowie didaktisch-methodisch radikal verändert. In dieser Hinsicht verabschiedete das Kameruner Ministerium für Sekundarschulwesen Bildungsstandards für Fächer der Sekundarstufe und seit dem Schuljahr 2016 - 2017 wird offiziell der Kameruner DaF-Unterricht nach Vorgaben eines kompetenzorientierten Unterrichts stufenweise verpflichtend, d.h. von der 9. bis zur 13. Klasse, organisiert und durchgeführt. Mit der Einführung des kompetenzorientierten Ansatzes im Kameruner DaF-Unterricht wurden bereits bestehende Instrumente angepasst und neue Lehr- bzw. Lernfördersysteme entwickelt. Im Schuljahr 2020 - 2021, das heißt, fast fünf Jahre später sind die Abschlussklässler dran und wie alle Schulreformen gibt es auch diesbezüglich viele

³ Man denke nur zum Beispiel an die so genannte *Loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun*, die eine Art Bildungsreform als Revision der *Curricula* war.

Unstimmigkeiten und Unsicherheiten sowohl bei der Lehrkraft als auch bei den Lernenden.

Was versteht man im schulischen Kontext eigentlich unter Kompetenzen? Wie unterrichtet man Kompetenzen? Spielten Kompetenzen im traditionellen bzw. lernzielorientierten Kameruner DaF-Unterricht gar keine Rolle? Ist dieser Ansatz wirklich etwas derart Neues und Anderes? In dem vorliegenden Beitrag werden kompetenzorientierte Aktivitäten im Kameruner DaF-Unterricht aus Lehrkraft- sowie Lernenden-Perspektive erfasst und die Ergebnisse mit Bezug auf die Erfassung von Kompetenzorientierung als Merkmal von DaF-Unterricht diskutiert.

2. Wozu Fremdsprachen in schulischen Curricula und in der Unterrichtspraxis überhaupt?

In den letzten Jahrzehnten hat sich speziell im Fremdsprachenbereich unser Verständnis von Unterricht stark gewandelt, denn das Interesse für Sprachen im Allgemeinen und die Fremdsprachen im Besonderen als Kommunikationsmittel in einer globalisierten Welt ist heutzutage sehr groß geworden. Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen ergibt sich aus

wirtschaftlichen und / oder gesellschaftlichen Zusammenhängen. Aufgrund der engen Verflechtung der Länder in der ganzen Welt, der so genannten Globalisierung, auf politischer, wirtschaftlicher und wissenschaftlich-technischer Ebene, haben immer mehr Menschen unterschiedlicher Herkunft und Muttersprachen miteinander zu tun. (Fremd)Sprache erscheint nicht mehr nur als Medium zur Mitteilung von Gedanken über Gegenstände und Sachverhalte zu sein, sondern ist an der Erfahrung der Lebenswirklichkeit als Grundlage bzw. Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit wesentlich beteiligt.

Deutsch zum Beispiel ist Muttersprache, Amts- und Verkehrssprache von Hunderten Millionen Menschen in Deutschland sowie in einigen Ländern Europas. Durch das Erlernen der deutschen Sprache erhalten Lernende die Möglichkeit, sich differenziert mit den kulturellen, gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten in deutschsprachigen Ländern auseinanderzusetzen, insbesondere mit denen in Deutschland, Österreich, der Schweiz, usw. Auf diese Weise erweitern sie ihre Kenntnisse über deutschsprachige Länder, vertiefen ihre

interkulturelle Kompetenz und fördern ihre ästhetische Sensibilität.

Fremdsprachenlernen ist oft für die meisten Menschen ein komplexer und langwieriger Prozess mit unsicherem Ergebnis. Es ist also Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, der zu den verpflichtenden Unterrichtsfächern in vielen Ländern gehört, Fremdsprachenlerner durch die gesteuerte Vermittlung von Fremdsprachen unter institutionellen Bedingungen mit entsprechenden Zielen, curricularen Vorgaben, einer spezifischen Didaktik und Methodik außerhalb authentischer Kommunikation mit Sprechern dieser Sprachen vorzubereiten. Dabei erwerben sie sprachliche, landeskundliche und kulturelle Kenntnisse und Einsichten. Die fremdsprachige Handlungsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht kann nur als gleichzeitige Entwicklung von linguistischer Kompetenz, interkultureller Kompetenz und methodischer Kompetenz beschrieben werden.

Bei der linguistischen Kompetenz entwickeln die Lernenden ihre kommunikativen Fertigkeiten (Hören, Hör/Sehverstehen, Lesen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) in enger Verbindung mit dem Erwerb grundlegender sprachlicher Mittel,

die dienenden Charakter haben. Die kommunikative Kompetenz steht im Vordergrund. Diese Lernenden eignen sich, im Bereich der interkulturellen Kompetenz, Wissen im Bereich der Landeskunde an. Sie entwickeln sachlich fundierte und zunehmend differenzierte Einstellungen zur Kultur des Zielsprachenlandes und es soll ihnen gelingen, sich in Menschen anderer Kulturen hineinzusetzen. Lernende erwerben methodische Kompetenz im Bereich der Lernstrategien, beim Umgang mit Texten und im Bereich der Medienkompetenz.

Dabei ermöglichen die unterschiedlichen Niveaustufen eine Orientierung und gezielte Vorbereitung auf das jeweils angestrebte Abschlussniveau der Lernenden. (sog. Binnendifferenzierung⁴). Auch in einem mehrsprachigen Land wie Kamerun kommt dem Fremdsprachenlernen ein hoher Stellenwert zu, denn der Erwerb von

⁴ In Schulklassen, die meistens sehr heterogen besetzt sind, sind wohl Lernstand als auch Lerntypen unterschiedlich entwickelt und ausgeprägt. Vor allem die Berücksichtigung und angemessene Förderung unterschiedlicher Lerntypen ist ein Merkmal kompetenzorientierten Unterrichtens.

Fremdsprachenkenntnissen stellt eine wichtige Grundlage für den internationalen Austausch bzw. Dialog dar.

3. Der DaF-Unterricht an Kameruner Sekundarschulen: Pädagogische und unterrichtliche Entwicklungen

Bildungspolitisch gesehen, gliedert sich das kamerunische Schulsystem im allgemeinbildenden Bereich in zwei verschiedene Teilsysteme; das französisch sprechende bzw. frankophone und das englisch sprechende bzw. anglophone System, was auch die offizielle Zweisprachigkeit des Landes widerspiegelt. Im anglophonen Bildungssystem wird Deutsch als Unterrichtsfach bis jetzt noch nicht angeboten. Im frankophonen Bildungssystem dagegen wird Deutsch an öffentlichen Schulen erst ab der 9. Klasse (entspricht im Kameruner Schulsystem der *Classe de Quatrième*) - neben Spanisch, Italienisch, Arabisch und Chinesisch - als dritte nicht nationale Fremdsprache seit über sechzig Jahren angeboten und gelehrt. Einige private, besonders konfessionelle Schulen haben ein spezifisches Lehrprogramm und bieten bereits Deutsch- und Spanischunterrichte ab der 7. Klasse (entspricht im Kameruner Schulsystem der *Classe de Sixième*) an.

Deutsch als Unterrichtsfach in Kamerun sowie an vielen Schulen frankophoner Länder Afrikas war in den ersten Jahren der politischen Unabhängigkeit (Anfang der Sechziger des 20. Jahrhunderts) nicht das Ergebnis von Planungen der jungen afrikanischen Staaten, denn mit der Übernahme des Schulsystems der Metropole Frankreich wurde auch der Deutschunterricht, der einen festen Platz im Schulcurriculum Frankreichs hatte, übernommen.

Ziel des DaF-Unterrichts im Kameruner Kontext ist immer gewesen, Kameruner Deutschlernende zu befähigen, sich in der deutschen Sprache sicher zu bewegen und sich dabei zunehmend flüssig und differenziert auszudrücken. Er war also lange als Rahmen angesehen, in dem Fertigkeiten sowie Fähigkeiten vermittelt wurden *mit deren Hilfe die Schüler später auf die Gesellschaft handelnd wirken werden* (Ngatcha, 2001:41). Damit sollte er zur Bewältigung ökonomischer, sozialer, politischer u.ä. Probleme der Kameruner Jugendlichen als zukünftiger Führungskraft beitragen.

Methodisch-didaktisch gesehen, war der herkömmliche bzw. klassische DaF-Unterricht hauptsächlich lehrerzentriert,

aufgebaut auf einem strikten Lehrplan mit einem Inhalt, den die Lehrkräfte als wichtig erachteten - ob dies nun für die Lernenden maßgeblich war oder nicht. Das heißt, sie unterrichteten mehr nach den Mustern von Lehrbüchern, bemühten sich nur um Erfüllung des *Curriculums* und nutzten dabei Drill-Methode.

Die Lehrmethoden der Lehrkräfte im DaF-Unterricht waren insofern traditionell⁵ bzw. präskriptiv, als sie hauptsächlich auf der Grammatik-Übersetzungsmethode und der Lehrerzentriertheit bzw. -gesteuertheit beruhten. Das heißt, neben der Förderung der Fertigkeiten Hören und Sprechen standen auch im Fokus und in erster Linie des DaF-Unterrichts die intensive Vermittlung grammatischer Regeln und Strukturen sowie des Wortschatzes. Dabei wurde neue grammatikalische Regel bzw. Struktur oder ein neues Wort nach Übersetzung in die Muttersprache auswendig gelernt. Ein solcher lehrerzentriert orientierter bzw. instruktiv aufgebauter Frontalunterricht, in dem die Interessen sowie die Beteiligung der Lernenden nicht berücksichtigt wurden, bot kaum Gelegenheiten für

⁵ Gemeint hier ist die „traditionelle“ bzw. curriculare Didaktik. Das heißt, eine Didaktik, die, aufgrund der Stofffixiertheit der Lehrkraft in dieser Unterrichtsform, eine Lebendigkeit des Lernenden nicht fördert.

Interaktionen unter den Lernenden (Schüler-Schüler-Aktivitäten), denn der Lehrervortrag war die wichtigste Sozialform im DaF-Unterricht, der erst realisiert war, wenn die Lehrkraft - im Sinne der Lernzielorientierung - ihr Stoffpensum in Form von Handlungsanweisungen abgearbeitet hatte.

Lernende waren dazu erzogen, passiv am DaF-Unterricht teilzunehmen, der ihnen zwar viel Wissen vermittelte, nur erwies sich dieses oft als nutzlos, wenn die Lernenden dieses Wissen im Alltag gebrauchen mussten. Die DaF-Unterrichtskonzepte, die auf diesen Lernzielen fußten, hatten also mit Emanzipation der Lernenden wenig zu tun, denn man widmete sich der Fertigkeit Sprechen sehr wenig. Man konnte dann aus Erfahrung konstatieren, dass die meisten Kameruner Deutschlernenden, die einmal Deutsch in der Schule gelernt haben, meistens nicht mehr fähig waren, das in der Schule Gelernte auf eine außerschulische und reale Situation zu übertragen bzw. anzuwenden und in komplexe Zusammenhänge zu bringen. Lag es an den didaktisch-methodischen Vermittlungsansätzen der Lehrkräfte? Eines scheint klar zu sein, der Kameruner DaF-Unterricht sollte umgestellt werden.

4. Der Paradigmenwandel der 1990er Jahre in der Kameruner Fremdsprachendidaktik

Lange Zeit hat man v.a. dem Erlernen sowie der Beherrschung grammatischer Strukturen und Regeln im Kameruner DaF-Unterricht große Bedeutung beigemessen. Seit den 1990er Jahren wird von einer fremdsprachdidaktischen Wende gesprochen, die, inhaltlich und didaktisch-methodisch, für den DaF-Unterricht Neuorientierungen in vielerlei Hinsicht erbracht und neue curriculare Regelung eingeleitet hat. Das methodisch-didaktische Konzept wird von nun an handlungsorientiert bzw. kommunikativ und die Begriffe wie *Kompetenz* und *Kompetenzorientierter Unterricht* spielen dabei eine Schlüsselrolle. Doch was versteht man im schulischen Kontext eigentlich unter Kompetenzen? Spielten Kompetenzen im traditionellen Kameruner DaF-Unterricht gar keine Rolle? Ist dieser Ansatz wirklich etwas derart Neues und Anderes? Um Konzeption von kompetenzorientiertem DaF-Unterricht zu verorten, soll vorab kurz umrissen werden, wie der Kompetenzbegriff aus linguistischer und fremdsprachdidaktischer Perspektive verstanden wird.

4.1.Kompetenz als sprachwissenschaftlicher Begriff

Der Begriff Kompetenz geht historisch auf das lateinische Verb *competere* zurück, was so viel bedeutet wie *zusammentreffen* und z.B. das Zusammentreffen von Sachverstand und Fertigkeiten meinen kann. In der Fachliteratur wird dieser Begriff je nach Betrachtungswinkel mit etwas unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen definiert.

In der Sprachwissenschaft wird der Kompetenzbegriff mit Chomskys generativer Transformationsgrammatik (1965) verbunden. Damit führt sie Ferdinand de Saussures Unterscheidung von Langue und Parole fort. Im Sinne von Chomsky ist die linguistische Kompetenz das zugrunde liegende kognitiv-abstrakte System von Regeln, das der muttersprachige Sprecher / Hörer beherrscht; sein implizites Wissen von seiner Sprache. Muttersprachige Sprecher sind fähig, beliebig viele Sätze in ihrer Erstsprache (=Muttersprache) zu bilden, die in Form und Struktur weitgehend grammatikalisch korrekt sind. Auf Chomsky ging eine der wichtigsten Zweitspracherwerbshypothesen, die Identitätshypothese, zurück, die davon ausging, dass Erst- und Zweitspracherwerb aufgrund des LAD (Language Acquisition Device) grundsätzlich identisch ablaufen.

Das Gegenstück zur Kompetenz war für Chomsky die Performanz, die momentane, situierte Sprachverwendung bzw. der tatsächliche Gebrauch der Sprache in konkreten Situationen. Damit entspricht die Performanz einem Teil der Kompetenz. Chomsky ging also davon aus, dass jedem Menschen eine solche Fähigkeit (Kompetenz) zur Erzeugung von Sätzen (eine sog. Universalgrammatik) angeboren ist.

Verbunden mit dem Bestreben, die als zu abstrakt und hermetisch abgeschlossen empfundene ‚linguistische Kompetenz‘ von Chomsky weiterzuentwickeln bzw. zu überwinden, führte Anfang der Siebziger des 20. Jahrhunderts der Amerikaner Anthropologe und Soziolinguist Dell Hymes das übergreifende Konzept der kommunikativen Kompetenz in die Debatte ein; sie ist für ihn die Fähigkeit zum passenden und angemessenen Sprachgebrauch in unterschiedlichen Kommunikationssituationen. Anders als Chomsky sieht Hymes die kommunikative Kompetenz nicht als idealisierte, abstrakte, universale und letztlich auf der biologischen Ausstattung des Menschen beruhende Fähigkeit an. Ganz im Gegenteil: nach seiner Konzeption ist sie in hohem Maße kontext- und milieuspezifisch. Während für Chomsky die *grammatische Wohlgeformtheit* eines sprachlichen Ausdrucks eine wichtige

Rolle spielte, ging es Hymes um die *Angemessenheit* sprachlicher Äußerungen.

4.2. Kommunikative Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik

Der Kompetenzbegriff als Ausdruck der aktuellen Lernkultur hat in der Fremdsprachendidaktik eine lange und vielschichtige Tradition, die dazu dient, Bildung messbar zu machen. Ausgehend von der linguistischen Perspektive spielt außerdem das Konzept der *Kommunikativen Kompetenz* seit den Siebziger des 20. Jahrhunderts eine zentrale Rolle innerhalb der Fremdsprachendidaktik. Im Rahmen der kommunikativ-pragmatischen Wende in der Sprachwissenschaft haben sich auch eine Reihe sehr positiver Wandlungen im Fremdsprachenunterricht ergeben, sowohl im Bereich der Themen und Inhalte, Übungen und Aufgaben, Integration von Grammatik als auch der bedeutungstragenden Dimension von Sprache u.v.m. Die große Bedeutung der zu erlernenden (Fremd)Sprache für kommunikative Zwecke wurde erkannt, deshalb wurde der neue Ansatz als *kommunikativer Ansatz* bezeichnet und Kommunikationsfähigkeiten wurden zu Zielen des moderneren und effizienteren Fremdsprachenunterrichts

erklärt. Dieser neue Ansatz zielt *darauf ab, den Fremdsprachenunterricht lebendiger, lebensnäher, abwechslungsreicher, insgesamt Lerner orientierter zu gestalten* (vgl. *Henrici 2000; Neuner / Hunfeld 1993 bei Schmenk 2007:136*).

Damit verlagerte sich nun der Schwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts von der Bildung grammatikalisch korrekter Sprachstrukturen und dem formalen Gebrauch der Sprache auf ihren Gebrauch als Kommunikationsmittel. Es war also klar, dass die korrekte Beherrschung des Sprachsystems allein nicht ausreichend ist, um eine erfolgreiche Kommunikation und ein gegenseitiges Verständnis der Gesprächspartner zu erzielen. Dazu formuliert der Oldenburger Fachdidaktiker Wolfgang Gehring die folgende Aussage:

Das Sprachverhalten, das nur damit zufrieden ist, eine Aussage mit der richtigen linguistischen Form bekleiden zu können, kann den Normen der kommunikativen Kompetenz nicht entsprechen. Eine Aussage ist nur dann adäquat, wenn sie im Kontext eingegliedert ist und die Form besitzt, die dem gegebenen Diskurs entspricht. (Gehring 2002, S. 78).

Die kommunikative Kompetenz als übergeordnetes didaktisches Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist also eine Voraussetzung für das Hervorbringen von echten und situationsbedingten Diskursen und die zu erlernende Fremdsprache wird als Werkzeug betrachtet, mit deren Hilfe der Sprechende die kulturbedingten Faktoren wahrnehmen kann, damit zum Mittel für das Erkennen der fremden Kultur.

4.3.Kompetenzorientierung als Unterrichtsskript im DaF-Unterricht - Was ist denn das?

Kompetenzen und Kompetenzorientierter Unterricht sind zu Schlüsselbegriffen weltweit im Zuge der Implementierung der Bildungsstandards geworden. War etwa DaF-Unterricht traditionell lehrerzentriert, auf das Lesen und Schreiben anspruchsvoller Texte ausgerichtet gewesen, wird heute mehr Wert auf den Erwerb bestimmter Wissensbestände, das heißt auf die kommunikative Kompetenz gelegt.

Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Kompetenzdefinitionen, wobei die meisten davon ausgehen, dass Kompetenzen erworbene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten enthalten und auf Einstellungen und Werthaltungen gegründet sind. Im

fremdsprachendidaktischen Kontext wäre eine solche Definition allerdings zu eng gefasst, denn hier geht es nicht nur um den Erwerb von Wissen und Können, sondern Kompetenzen zeigen sich dadurch, dass mehrdimensional sind. Das heißt, sie sind auch Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, die aus eigenem Antrieb zur Bewältigung vielfältiger Herausforderungen in der Berufs- und Lebenswelt genutzt werden. Dennoch die Referenzdefinition in den Bereichen Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung ist die des deutschen Kognitionspsychologen Franz E. Weinert; diese hat sich in jenen Bereichen fest verankert und definiert Kompetenzen als

die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen [die willentliche Steuerung von Handlungen und Handlungsabsichten] und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können. (Weinert 2001, S. 27)

Kompetenzen sind also nach Weinert psychische Dispositionen, die den Menschen befähigen, bestimmte Leistungen zu erbringen, d.h. Aufgaben oder Probleme in konkreten

Anforderungssituationen zu bewältigen (vgl. Weinert 2001: 27). Kompetenzorientierter DaF-Unterricht ist also ein offener und lerneraktiver Unterricht,

1. *in dem die Lehrkräfte ihre Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung an fachlichen und überfachlichen Kompetenzstufen-Modellen orientieren,*
2. *in dem die Lernenden die Chance haben, ihr Wissen und Können systematisch und vernetzt aufzubauen,*
3. *und in dem sie den Nutzen ihres Wissens und Könnens in realitätsnahen Anforderungs- und Anwendungssituationen erproben können.*

Anhand dieser Definition wird deutlich, das, was heute unter dem Schlagwort *Kompetenzorientierter Unterricht* diskutiert wird, ist eine bunte Mischung aus alten und neuen Elementen didaktisch-methodischen Handelns. Das heißt, dass die Wissensvermittlung, die bisher der herkömmliche Kameruner DaF-Unterricht prägte, keineswegs zur Nebensache degradiert bzw. verworfen werden sollte, sondern sie durch die Brille der Kompetenzorientierung sehen, denn hier liegt der Schwerpunkt des DaF-Unterrichts auf kommunikativen Zielen.

Es geht im neuen pädagogischen Ansatz vielmehr darum, sich dieses Wissen anzueignen und es selbstständig anwenden zu können bzw. damit eigenständig umzugehen, denn wenn man eine Fremdsprache lernt, soll man nicht nur Wissen, sondern auch Können erwerben. Diese Eigenständigkeit ist in der Tat die Basis eines jeden erfolgreichen kompetenzorientierten Unterrichts, im Fokus dessen das Handeln der Lernenden steht, Wissen nicht als ein Gegenstand, sondern als ein Produkt einer individuellen Konstruktionsleistung angesehen wird. Die Orientierung an Kompetenzen führt also dazu, dass im DaF-Unterricht ein besonderes Gewicht auf das Anwenden und damit auf die Handlungen der Lernenden im Unterricht gelegt wird. Genau da liegt die Kunst der Lehrkräfte, die nicht mehr im Zentrum des DaF-Unterrichts stehen und immer den Lernprozess nach Art, Dauer und Umfang bestimmen sollen; in dieser Unterrichtsform soll sich die Rolle der Lehrkraft auf die des Helfers und des Lernberaters beschränken.

Während im herkömmlichen DaF-Unterricht der Lernweg der Lernenden und der Lehrprozess der Lehrkräfte durch detaillierte Unterziele straff festgelegt wurden, soll beim kompetenzorientierten Ansatz der Lernweg möglichst vielfältig, aktiver, konstruktiver gestaltet und den Notwendigkeiten,

Interessen und Möglichkeiten der Lernenden angepasst werden. Lernende können zum Beispiel mit einer Geschichte (einer Problemstellung) kreativ arbeiten, indem sie Rollenspiel konzipieren, durchzuführen und reflektieren (*vgl. Ziener 2013: 108*). Kompetenzorientierter DaF-Unterricht zeichnet sich also aus durch die Art und Weise, wie Aktivitäten, Aufgaben und Settings, Lernen und Lehren sowie Reflexion und Beurteilung ausgestaltet sind und das Wichtigste ist also, was die Lernenden am Ende ihres Lernprozesses wissen und können.

4.4. Der kompetenzorientierte DaF-Unterricht in Kamerun

Das didaktische Ziel des kompetenzorientierten DaF-Unterrichtes ist, handeln zu können. Das ist ein komplexes Ziel, das neben der Sprachkompetenz noch eine entwickelte soziale Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, persönlichkeitsbezogene Kompetenz erfordert. So bedeutet der DaF-Unterricht heute mehr als je zuvor eine große Herausforderung, sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden. Auch in Kamerun sind die neuen Kerncurricula der Sekundarschulen in ihrer Struktur und in ihren Vorgaben seit dem Schuljahr 2014 - 2015 stufenweise auf

Kompetenzorientierung umgestellt worden. Das heißt, die neuen Orientierungen bzw. Zielsetzungen werden von den Bildungsstandards in Form von Kompetenzbeschreibungen vorgegeben, von denen der kompetenzorientierte Unterricht seine Verbindlichkeit ableitet.

Was der Kameruner DaF-Unterricht angeht, ist es, wie bereits erwähnt, seit dem Schuljahr 2016 - 2017 verpflichtend, weil Deutsch als Unterrichtsfach offiziell erst ab der 9. Klasse angeboten sowie unterrichtet wird. Methodisch-didaktisch gesehen, liegt die Fokussierung nicht mehr auf der stofforientierten *Input-Orientierung* durch die Lehrkraft, sondern beim Kompetenzerwerb, der sogenannten *Output-Orientierung* seitens der Lernenden. Dieser Perspektivwechsel bedeutet aber nicht den Verzicht auf fachliche inhaltliche Festlegungen. Wie aber lassen sich im konkreten DaF-Unterricht Kompetenzen fördern? Wie kann in heterogenen Gruppen erfolgreicher kompetenzorientierter DaF-Unterricht gestaltet werden? Welche lernrelevanten Faktoren unterstützen das selbstkompetente Lernen der Lernenden?

Was sollte nun eine Lehrkraft tun, die sich vornimmt, in Zukunft stärker kompetenzorientiert zu unterrichten? Bei der Planung,

Gestaltung und Progression im DaF-Unterricht soll sich die Lehrkraft an den folgenden fünf Bausteinen in Form von Modulen orientieren, die allerdings deutlich über das hinausgehen, was theoretisch aus der Kompetenzorientierung abgeleitet werden kann. Sie gelten als geeignete Möglichkeit, den DaF-Unterricht lernerzentriert und damit stärker an den tatsächlichen Bedürfnissen der Lernenden auszurichten. Die Themen, die die kompetenzorientierte Unterrichtsgestaltung ausmachen und die Qualitätssicherung des Kamberner DaF-Unterrichts betreffen, sind:

- Familien- und soziales Leben;
- Umwelt, Gesundheit und Wohlbefinden;
- Medien und Kommunikation;
- Wirtschaftliches Leben;
- Bürgerschaft.

In jedem der fünf Module macht der konkrete Sprachgebrauch in alltäglichen, authentischen Kommunikationssituationen den Inhalt des DaF-Unterrichts aus. Die Lernenden werden auf eine Vielfalt von Aktivitäten außerhalb des DaF-Unterrichts vorbereitet und die deutsche Sprache, die erlernt wird, wird also als Mittel der Kommunikation betrachtet und beschrieben.

Diese Module sind in insgesamt zwei Hauptaktivitäten unterteilt, nämlich die Lehr- bzw. Lernaktivitäten und die Integrierungsaktivitäten, die praktische Handlungsanweisungen für die Planung, Gestaltung und Durchführung des kompetenzorientierten DaF-Unterrichts sind. Eine ausführlichere Darstellung und Erläuterung aller Aktivitäten all dieser Module würde den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen; vielmehr geht es darum die Grundgedanken zu verdeutlichen. Deshalb werden an dieser Stelle nur Kenntnisse und die zu fördernden Kompetenzen des Moduls 2 *Umwelt, Gesundheit und Wohlbefinden* der 11. Klasse in tabellarischer Form dargestellt.

MODULE 2 : ENVIRONNEMENT, SANTE ET BIEN-ETRE						
ACTIVITES D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE						
COMPETENCES	FAMILLE DE SITUATIONS	EXEMPLES DE SITUATIONS	RESSOURCES			AUTRES
			SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ÊTRE	
CB1 : Écoute et production orale CB2 : Lecture et production orale/écrite CB3 : Médiation (Traduction et interprétation)	Utilisation de l'écoute, de l'expression orale, de la lecture, de l'écriture et des représentations iconographiques pour une hygiène corporelle et environnementale susceptibles de garantir le bien-être de l'individu.	Education à l'hygiène alimentaire à la pratique du sport et à la protection de l'environnement (ordures, forêt, braconnage); Prévention contre les <u>maladies</u> .	Lexique lié à la nature (faune et flore) et aux types d'ordures. Les verbes de modalité au subjonctif II (Présent)	S'informer et/ou informer 'un tiers sur les problèmes de santé. Identifier les bienfaits d'un sport donné. Décrire les différentes étapes d'une maladie transmissible. Assainir son milieu en gérant positivement les ordures ; Parler de la dégradation des forêts, du braconnage et de leurs conséquences.	-L'observation -La responsabilité -L'écoute -L'acceptation de l'autre -La prise de conscience des problèmes environnementaux -La propreté ; -Le respect de l'environnement.	1- Ressources humaines 2- Ressources documentaires 3- Ressources audio-visuelles. 4- <u>Activités suggérées :</u> Élaborer une carte de menu ; Décrire son sport préféré ou organiser une table ronde avec le professeur d'EPS sur les bienfaits du sport ; Interviewer l'infirmier de l'établissement sur les causes et les conséquences des maladies <u>évoquées</u> . Écrire des affiches et des pancartes liées à l'entretien de l'environnement ; Réaliser des mini projets : créer des espaces verts dans son établissement.
ACTIVITES D'INTEGRATION						
		SAVOIRS PRIORITAIRES	INTÉGRATIONS DES SAVOIR-FAIRE ET ETRE		SITUATIONS D'INTÉGRATION	
		Traduction de courts passages relatifs à la protection de la faune et de la flore.	Produire oralement et par écrit des phrases simples ou complexes ; Traduire des phrases complexes et des expressions idiomatiques ; Traduire un paragraphe ; Rédiger un paragraphe.		CB1 : Interview entre l'élève et l'infirmier ; CB2 : Lecture et production de textes relatifs à la santé, au bien-être et à l'environnement ; CB3 : Traduction des phrases se rapportant aux contenus du module.	

Abbildung 1: Übersicht über das Modul *Umwelt, Gesundheit und Wohlbefinden* der 11. Klasse in Kamerun

Mit der Orientierung auf Kompetenzen im DaF-Unterricht ist der Anspruch verbunden, dass Lehrkräfte ihren Lernenden, durch kognitive Aktivierung, durch anspruchsvolle Aufgabenstellungen, durch Vernetzung des neu Gelernten mit

vorhandenem Wissen und Können, durch intelligentes Üben, durch geeignete Anwendungssituationen, durch individuelle Begleitung sowie durch Reflexion der Lernfortschritte, gezielt die Fähigkeiten vermitteln, die diese individuell benötigen, um ihr Leben in einer immer komplexer werdenden Welt meistern und gestalten zu können. Der DaF-Unterricht orientiert sich also an Lernergebnissen in Gestalt von überprüfbaren Kompetenzen und die Inhalte des Unterrichts, nämlich der Unterrichtsstoff, sind Mittel auf dem Weg des Kompetenzerwerbs.

4.5.Unvereinbarkeit zwischen dem didaktisch-methodischen Ansatz und dem Lehr- bzw. Lernkontext im Kameruner DaF-Unterricht

Fast fünf Schuljahre sind es her nach der Einführung der Kompetenzorientierung als didaktisch-methodischer Ansatz im Kameruner DaF-Unterricht; doch es gibt noch eine Reihe erheblicher Herausforderungen bzw. Hürden bei der erfolgreichen Umsetzung der Bildungsreform in Sekundarschulen zu bewältigen, denn diese Neuorientierung den gesamten Bildungsbereich durcheinander und eben auch aufgebracht. Die Umstellung vom lernziel- und inhaltsorientierten DaF-Unterricht, in dem die Lehrkraft

festlegte, was von den Lernenden zu lernen ist, auf kompetenzorientierten Unterricht, der die Lernenden befähigen sollte, bestimmte Kompetenzen zu erwerben, verlangt nicht nur einen Perspektivwechsel, sondern benötigt eben Zeit und Geduld. Weil die Kompetenzorientierung die Chance öffnet, vielfältige Lehr- und Lernprozesse zu nutzen, ist es also unerlässlich, diesen langwierigen Prozess ergebnisorientiert zu beobachten, um ggf. nachsteuern zu können.

Doch auf der institutionellen Ebene geht die optimale Implementierung des kompetenzorientierten Unterrichts sehr langsam voran, denn viele Lehrkräfte fühlen sich kaum gerüstet, wissen bis heute nicht, was kompetenzorientierter DaF-Unterricht in der Praxis bedeutet (etwa welche Kompetenzen bei den Lernenden zu fördern sind und in welcher Stufe) und beklagen nicht nur eine schlechte Vorbereitung, weil die Umstellung sicher zu schnell ging, sondern auch über zunehmend enorme Belastung in der Lehre und den schon signifikant gestiegenen Arbeitsaufwand. Kurz gesagt, die Art der Einführung des kompetenzorientierten DaF-Unterrichts war darüber hinaus nicht geeignet, das Vertrauen der Lehrkräfte in diese neue Unterrichtsform zu gewinnen. Seriöserweise hätte

man noch ein paar Jahre gebraucht, um so eine Bildungsreform umzusetzen.

Eine der wichtigeren Voraussetzungen für die praktische Umsetzung kompetenzorientierten DaF-Unterrichts an Kameruner Sekundarschulen bildet die grundsätzliche Vereinbarkeit zwischen den Anforderungen des neuen didaktisch-methodischen Ansatzes und dem Lehr- bzw. Lernkontext im Kameruner DaF-Unterricht. Damit ist zum Beispiel gemeint die breite Akzeptanz der Kompetenzorientierung seitens vieler Akteure, nämlich der Bildungsadministration, politischer Amtsträger, der Lehrkräfte, der Eltern sowie der Lernenden. Dies führt zu einer entsprechend angelegten Lehrkräfteaus- bzw. -fortbildung, Lehrplaninhalten samt curriculare Anpassungen und nicht zuletzt zu entsprechend konstruierten didaktischen Materialien und Lehrwerken, die Lernende motivieren sollen, Deutsch zu lernen.

Warum sollte also der DaF-Unterricht nun umgestellt werden, wenn er bisher anschauliche Ergebnisse und eine hohe Zufriedenheit sowohl der Lernenden als auch der Lehrkräfte bewirkt hat, zumal auch im lernzielorientierten DaF-Unterricht

Kompetenzen angestrebt wurden, mit denen Lernende auch am Ende was können sollten? Fragen sich zum Beispiel die Lehrkräfte, insbesondere die älteren, die nicht mehr als Wissensvermittler fungieren und nun befähigt werden müssen, die Kompetenzorientierung auch durch eine entsprechende Planung, Gestaltung der Lehr- bzw. Lernprozesse und weiterer begleitender Maßnahmen zur Kompetenzentwicklung umzusetzen und effektiv bzw. interessanter zu gestalten, denn viele von ihnen sehen noch den angeblichen Paradigmenwechsel, der ihnen zugemutet wird, mit großer Skepsis, als eine Art lästiger aufgefropfter Überbau. Ein angeblicher Paradigmenwechsel, der ihnen mehr bildungspolitisch als pädagogisch begründet erscheint oder ihnen einfach über den Kopf wächst.

Auf infrastruktureller Ebene und für eine optimale Umsetzung der Bildungsreform sollen alle Bildungseinrichtungen des Landes ans Stromnetz angeschlossen sein und die Klassenzimmer, die nicht mehr als dreißig Lernende haben sollen, damit die Lehrkraft die Lernenden optimal betreuen kann, großzügig ausgestattet sein, mit modernen Pulten, Schulbänken, einem CIP-Pool mit einer weit vorgeschrittener Technik, die wir in den Computern, Internetanschluss und

Beamern wieder sehen. In einer solchen Atmosphäre erleben die Lernenden Deutsch als natürliches Ausdrucks- und Verständigungsmittel. Dies ist eine wichtige Voraussetzung für den Aufbau und die Entwicklung der sprachlichen Handlungskompetenz.

Was aber gehört zum schulischen Alltag hierzulande? In vielen Bildungseinrichtungen herrschen erschwerte Lehr- und Lernbedingungen. Wir erleben zum Beispiel, dass

- viele Bildungseinrichtungen, vor allem im Hinterland, ans Stromnetz nicht angeschlossen sind; was zum Beispiel der Einsatz digitaler Medien im Rahmen des kompetenzorientierten DaF-Unterrichts für quasi unmöglich macht;
- diese gar keinen Internetanschluss, keine Bibliotheken haben;
- die Ausstattung der Klassenzimmer mehr als dürftig ist;
- es an ausreichend didaktisches Material mangelt;
- es personelle Notstände, Unterrichtsausfälle, stark überfüllte Klassenräume gibt, denn Klassenräume solle anregende Lernumgebungen für Lernende sein;

- es an entsprechenden Einrichtungen mangelt, die die Arbeit der Lehrkräfte, die schon völlig überlastet sind, erschweren und die Unterrichtsqualität bedeutend gefährden.

Bei Gruppenarbeiten zu Beispiel als sozialen Lernformen, die die sozialen Kompetenzen der Lernenden im Rahmen von kleinen Projekten festigen, wird besonders darauf geachtet, dass Lernende gemeinsam an der Lösung von Problemstellungen des Alltags arbeiten. Wie lässt sich dann eine solche Lernform in einem Klassenzimmer mit über hundert Lernenden realisieren? Man merkt ja wohl, dass der Trend das Kameruner Bildungswesen bereits voll erfasst hat: doch der Prozess der Implementierung des kompetenzorientierten DaF-Unterrichts an Kameruner Sekundarschulen dauert noch an; er steckt immer noch in den Anfängen. Es gibt noch erheblichen Nachholbedarf, um den Herausforderungen kompetenzorientierten DaF-Unterrichts gerecht werden zu können.

5. Fazit

Angesichts der Tatsache, dass sich die Gesellschaften, in denen wir leben, ständig ändern, müssen sich auch Schule und Unterricht verändern. Um diesem Umstand Rechnung zu tragen,

wurde vor ein paar Jahren der kompetenzorientierte DaF-Unterricht in die Kameruner Bildungslandschaft eingeführt. Letzterer zielt darauf ab, die Mängel des alten lernzielorientierten DaF-Unterrichts zu überwinden und, durch eine Fokussierung auf den Kompetenzerwerb der Lernenden in lernförderlicher Atmosphäre sowie deren Transfer auf unterschiedliche Anwendungssituationen, eine Qualitätsentwicklung und -sicherung des Schulwesens und des DaF-Unterrichts zu gewährleisten. Damit hat sich der DaF-Unterricht von einer Inputorientierung hin zu einer Outputorientierung verändert, in der Lernende im Zentrum stehen. Wenn er immer kompetenzorientiert im Sinne der gängigen Definition von Kompetenz in Bezug auf Bildungsstandards ist, kann also Kompetenzorientierung eine solide Grundlage für gelungene Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung liefern.

6. Literatur

Chomsky, N. (1965). *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt am Main 1969

ders. (1957). *Syntactic Structures*, Den Haag, Paris 1957, S. 13.

Deppermann, A. (2004). ‚*Gesprächskompetenz*‘ - *Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs*. In: Becker-

Mrotzek, Michael / Brüner, Gisela (Hrsg.): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. Frankfurt/M. u.ö.: Peter Lang, S. 15 - 28.

Saussure, F. de. (2001). *Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft*. 3., erweiterte Auflage. Berlin, New York: de Gruyter.

Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

Gehring, W. (2002). *Kulturelle Kontexte in Sprachlehrgängen an Haupt- und Realschule*. In Volkmann, Stierstorfer, Gehring (Hrsg.), a.a.O., S. 69 - 97.

Hymes, D. (1972). *On Communicative Competence*. In: J. B. Pride und J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin, S. 269 - 293.

Massock, G. (2019). *Grammatiklehren und -lernen in kompetenzorientierten Lehr- und Lerntraditionen: Neue Schwerpunktsetzungen im Kameruner DaF-Unterricht*. In: Nyemb Bertin, Augustin Kenne, Georges Massock (Hrsg.): *Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen und Perspektiven des DaF-Unterrichts und Germanistikstudiums im afrikanischen Kontext*. Festschrift für

Alexis Ngatcha zum 65. Geburtstag, Verlag Dr. Kovač, S. 205 - 222.

ders. (2017). *Fremdsprachenunterricht und Sprachwissenschaft - Phonetik und ihre Vermittlung im Kameruner Fremdsprachenunterricht Deutsch*. In: Nyemb Bertin (Hrsg.): *Fremdsprachen lehren und lernen in Kamerun. Probleme, Herausforderungen, didaktische Ansätze und Perspektiven*. Festschrift für Donatien Mode zum 65. Geburtstag, Verlag Dr. Kovač, S. 151 - 162.

Ngatcha, A. (2001). *Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära*. Frankfurt / Main u.a.: Peter Lang.

Schmenk, B. (2007). *Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht DaF 2007/02*, S. 131 - 136.

Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessungen in Schulen*, Weinheim und Basel.

Schröder, C. / Wirth, I. (2012). 99 Tipps: Kompetenzorientiert unterrichten.

Storch, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

Ziener, G. (2013): Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten, 3. Auflage, Klett-Kallmeyer.



Pour une intervention éducative et socioéducative efficace en contexte d'approche par compétences (APC): le travail interdisciplinaire par projets dans les lycées urbains et ruraux au Cameroun

Renée Solange Bidias Nkeck

Maître de conférences Université de Yaoundé 1, Cameroun

Résumé : En suivant un axe empirique/praxique et sur la base d'une forme de théorisation ancrée, une participation observante est née de l'intérêt à l'enseignement intégré du *curriculum* de l'éducation à la vie familiale/ éducation en matière de population/ virus d'immuno-déficience humaine et syndrome d'immuno-déficience acquise (EVF/EMP/VIH et Sida), plus d'une dizaine d'années après son institutionnalisation par un arrêté conjoint signé des ministres en charge de l'éducation de base et des enseignements secondaires au Cameroun. Le présent article vise un objectif double, à savoir :explorer les contours d'une offre pédagogique de l'agir enseignant pour en déduire une intervention éducative et socioéducative efficace évaluer cet enseignement intégré en rapport avec le développement des compétences de vie courante (CVC) des élèves en contextes urbain et rural. Il en résulte que le travail interdisciplinaire par projets vise à former l'enseignant à l'interdisciplinarité de manière à relier les savoirs et à développer les compétences de vie courante chez les apprenants.

Mots clés: intervention éducative et socioéducative, interdisciplinarité, travail par projets interdisciplinaire, participation observante, pédagogie interdisciplinaire de projet.

For an effective educative and socio-educative intervention in competency-based approach (CBA) context: the interdisciplinarity work by projects in urban and rural high schools in Cameroon

Summary: Following an empirical and praxeological axis based on an adaptation-transformation of the grounded theory approach, a participating observation is being carried out with particular interest in integrated teaching of the *curriculum* related to “Family Life Education/Education on Population / HIV and AIDS”. More than ten years after its official institutionalization by a regulatory test jointly signed by the Cameroonian ministers in charge of basic and secondary education and the one responsible for High Education in Cameroon, this article pursues a dual goal. On one hand, it explores a particular teaching in class in order to deduce an effective educative and socio-educative intervention. On the other hand, it evaluates such integrated teaching style with the development of daily life competencies of the students in urban and rural contexts schools. The results are that Interdisciplinary Work by Projects develops Teachers’ competencies in Service Training through putting links amongst different knowledge and developing everyday life competencies of the students.

Key words: Educative and Socio Educative Intervention, Interdisciplinarity, Interdisciplinary Work by Projects, Observing Participation, Interdisciplinary Pedagogical Project.

1. Problématique

Pays en développement, situé au fond du Golfe de Guinée, peuplé de vingt-quatre millions d'habitants avec 63 % de jeunes de moins de 25 ans, le Cameroun connaît une rapide croissance annuelle de sa population (2,6 %) répartie en contextes ruraux (35%) et urbains (65%). Lieu de brassages des populations africaines, désigné aussi *Afrique en miniature* cet ensemble socio-économique, multi ethnique, multilingue, connaît aujourd'hui des transformations sous différents plans, entre autres, le plan éducatif (nouveaux *curriculums*, nouveaux objets de recherche, apprenants différents et mobiles, centration sur les processus de professionnalisation et développement des compétences). En conséquence, la formation et l'enseignement se trouvent associés en vue d'une prise de conscience des enjeux, en tant que processus de préparation et d'accompagnement des changements, en tant que facteurs d'émergence des ruptures ou des cultures nouvelles qui s'opposent aux anciennes dans l'espace confluant de l'interculturalité, de l'interdidactique et de l'interdisciplinarité. De plus, à l'arrière-plan des transformations mentionnées se cachent parfois des menaces que subissent l'apprenant dès le plus jeune âge, notamment, face à la pandémie du VIH et sida qui affecte le capital humain ; aussi, des compétences de vie courante (CVC) sont-elles attendues.

L'enseignement intégré des modules du *curriculum* de l'EVF/EMP/VIH et Sida dans les lycées est prescrite par arrêté conjoint⁶⁸ signé des ministres en charge de l'éducation de base et des enseignements secondaires, pour les activités liées aux

⁶⁸ Arrêté conjoint interministériel N°281/07/MINEDUB/MINESEC du 18 janvier 2007 portant intégration des curricula de l'EVF/EMP/VIH/sida dans les programmes de formation et d'enseignement au Cameroun.

composantes curriculaires de 8 (huit) disciplines scolaires d'accueil qui sont : • sciences de la vie et de la terre (SVT); • français (lecture suivie, lecture méthodique); • anglais (*Reading and Comprehension*); • éducation physique et sportive (EPS); • éducation à la citoyenneté et à la morale; • géographie; • histoire; • économie sociale et familiale (ESF). Les programmes officiels des disciplines d'accueil et leurs curricula associés ainsi que les modes d'insertion du *curriculum* EVF/EMP/VIH et Sida mobilisent des opérationnalisations, des intégrations dans les différentes classes des enseignements secondaires. Or, pour honorer la prescription mentionnée, l'enseignant de classe devrait au préalable passer par une formation de mise en contexte, puis concevoir, tout au long de l'année scolaire, des projets pédagogiques à modes d'insertion des modules du *curriculum* EVF/EMP/VIH et Sida. Par ailleurs, les maillons de la chaîne de supervision pédagogique devraient veiller à la régularisation des enseignements en mettant en œuvre, d'une part, une approche collaborative auprès des enseignants de classe, et d'autre part, des dispositifs organisationnels pré-élaborés pour assurer le suivi des actualisations de modèles didactiques.

Une décennie après le démarrage du programme intégré EVF/EMP/VIH et Sida, des problèmes pédagogiques et didactiques compromettent de manière variable, d'une région à une autre, la pratique enseignante invoquée et le développement des CVC chez les apprenants. Les problèmes en question résultent essentiellement des menaces et de la nécessité d'intégrer l'interculturalité adaptée à chaque zone de brassage. En effet, l'étude se réalise à Yaoundé (contexte urbain) et à Ambam (contexte rural à 400 km de Yaoundé) à la suite d'une opération de sensibilisation sur son objet auprès des enseignants, des parents d'apprenants et des élèves. L'observation

participante se développe pour la classe de 5^{ème} dans les lycées de la ville de Yaoundé (capitale politique constituée de 90% des ethnies du Cameroun et de plus de 200 000 personnes de nationalités africaines), et aussi dans les établissements scolaires de la ville de Ambam (cité cosmopolite de contexte rural située à 270 km d’Ebolowa, capitale de la Région administrative Sud du Cameroun et située à 26 km de Kyé Ossi (ville frontalière avec la république Gabonaise et celle de Guinée Équatoriale). Le brassage des populations est intense dans la ville de Ambam. Au plan sociologique, les mêmes ethnies autochtones des trois pays (Cameroun, Gabon, Guinée Équatoriale) s’y retrouvent et les multiples activités commerciales attirent plusieurs autres populations de l’Afrique Centrale et de l’Ouest.

Quelle offre pédagogique signifiante de l’agir enseignant pourrait être proposée, en visant une intervention éducative et socio-éducative efficace en contextes urbain et rural pour le développement des CVC chez les élèves de lycées, dans le cadre de la mise en œuvre du *curriculum* prescrit se référant à l’EVF/EMP/VIH et Sida ?

La réponse à l’interrogation susmentionnée, mobilise à présenter successivement le cadre théorique, les procédures méthodologiques soutenues par leurs outils de collecte des données, le dispositif d’évaluation et le système de résultats de l’expérience.

2. Cadre théorique

Le présent cadre théorique contraint la phénoménologie à construire. La phénoménologie est mise en évidence soit à travers l’application directe de la proposition de modèle théorique (ou concept), soit de manière interagissant à travers des simulations selon un processus d’anasyntèse. La phénoménologie engage directement la mobilisation des

ressources théoriques. Dans la phénoménologie, le modèle (ou le concept) s'inspire du référent empirique pendant la problématisation fonctionnaliste ou historique au cours du débat en classe.

Les pratiques qui sont mises en œuvre sont à la fois enseignantes, apprenantes, professionnalisantes et collaboratives. Aussi, évoque-t-on ici, dans une perspective utilitariste, les théories à mobiliser en confluence ainsi que l'assise conceptuelle centrale qui est l'expression notionnelle discursive se rapportant au travail interdisciplinaire par projets ou travail par projets interdisciplinaire.

2.1 Théories explicatives mobilisées en confluence

L'emprunt de théories dans les disciplines connexes aux sciences de l'éducation exige que les matières en question soient traitées (si on veut éviter l'applicationnisme de la connaissance) comme des références et non pas comme des référentiels. Ce traitement relève de l'articulation des contraires, de la conjugaison de références diverses, de l'enchaînement en rhizome de plusieurs méthodes (modes d'analyse paradoxale). Car souvent, l'on prend référence dans la pensée des autres pour construire la sienne propre. Cependant, la référence n'est pas réductible à l'*intertextualité* ou à de l'*intertexte*, car ce n'est pas seulement le texte, produit de la recherche qui est référencé, mais aussi la démarche du chercheur, son vécu de la recherche et la conceptualisation des objets, dans la mesure où tout dans la recherche est tissé par des réseaux filets de références (Nkeck Bidias, 2017 : 102-121). Ainsi, dans une perspective utilitariste, il est question de prendre en compte des options théoriques soutenant la construction des situations d'apprentissage selon les onze dimensions du système didactique complet. Parmi les théories explicatives de l'action didactique, les suivantes sont

mobilisées: (i) les théories de l'apprendre dans le champ de la psychologie sociale environnementale, et (ii) la théorie de l'intervention éducative et socioéducative.

2.1.1. Théories de l'apprendre dans le champ de la psychologie sociale environnementale

Les théories de l'action (apprendre) dans le champ de la psychologie sociale environnementale sont retravaillées en pratiquant de la migrance conceptuelle permanente dévolue aux sciences de l'éducation en général. Premièrement, une action n'a de sens et ne se produit qu'en relation avec un tout organisé d'objets et d'événements (Dewey, 1938). Deuxièmement, il n'est pas d'organisme qui ne soit toujours en situation (Lewin, 1967). Troisièmement, une action n'est pas réellement déterminée tant qu'elle n'a pas été accomplie (Quéré, 1998). En conséquence, des méthodes fondées sur la théorie de l'action seront particulièrement mobilisées, parce que celles-ci renvoient à l'étude de la nature de l'action humaine, qu'elle soit individuelle ou collective. Dans le présent propos, l'intéressement est porté sur la théorie de l'action qui se construit à partir d'une mise en commun des visées individuelles qui permettent de définir une vision commune de ce qu'il y a à faire ensemble.

2.1.2. Théorie de l'intervention éducative et socioéducative

Dans le domaine de la théorie générale des interventions (Morf, Grize et Pauli, 1969), l'intérêt porté sur l'intervention éducative et socioéducative se justifie par des spécificités qualifiant les deux types d'intervention finalisée. En effet, elle se définit comme un ensemble de construits référant à deux modes étrangers, à savoir : le mode afférant à l'école et celui en rapport avec la communauté. L'intervention éducative et socioéducative bienveillante est une condition de l'intégration des pratiques professionnalisantes entre professionnels. Il est question d'une catégorie qui témoigne des profondes transformations travaillant

les professions dont les activités s'adressent à autrui dans des cadres et contextes particuliers suivants : les réseaux de l'éducation, de la santé et des services sociaux (industriels, etc.) et du communautaire (la protection civile, etc.). On y fait recours à la collaboration et à la coopération intersectorielle, à la coordination et la prescription montante ou descendante en vue de l'instruction, l'éducation, l'enseignement et la formation. Aussi, l'intervention éducative et socioéducative bienveillante décline-t-elle une notion catégorielle qui regroupe perspectives, états d'esprit, manières de penser et de faire par lesquelles se modulent et se généralisent les pratiques à travers l'instruction, l'éducation, l'enseignement et la formation.

La pratique d'enseignement s'est montrée complexe, multidimensionnelle et multiréférentielle et sa théorisation compréhensive en situation, en contextes (Clanet, 2012 ; Nkeck Bidias, 2017 : *ibid.*), s'appelle la théorie de l'intervention éducative (Lenoir, 2004) mutant par continuités/discontinuités en théorie de l'intervention éducative et socioéducative (Couturier, Larose et Bédard, 2009). Le cadre conceptuel mis en œuvre pour analyser les pratiques d'enseignement se fonde sur l'intervention éducative bienveillante avec ses quatre profils de la conduite enseignante, et sur la médiation - médiation cognitive relevant du sujet apprenant et médiation pédagogico-didactique relevant de l'enseignant) (Maubant, 2009 ; Lenoir, 2014). Ainsi, l'intervention éducative se définit comme une condition de la pratique professionnelle, une catégorie qui témoigne des profondes transformations travaillant les professions dont les activités s'adressent à autrui dans le cadre particulier de l'éducation, l'enseignement et la formation. Aussi décline-t-elle une notion catégorielle qui regroupe perspectives, états d'esprit, manières de penser et de faire par lesquelles se modulent et se généralisent les pratiques à travers

l'enseignement et la formation. En d'autres termes, les activités d'enseignement constituent un cas particulier de l'intervention d'un individu sur d'autres ; elles résultent des finalités socioéducatives de l'intervention éducative (ou théorie de la pratique enseignante, professionnalisante et collaborative). Les profils privilégiés de conduite enseignante en apprentissage ou en formation à l'enseignement suivent quatre modèles d'intervention bienveillante selon que l'espace d'opérationnalisation se situe en cycles de préscolaire, du primaire, des enseignements secondaires (général ou technique) ou les cycles de l'enseignement supérieur (Nkeck Bidias, 2017 *ibid.*).

Pour stabiliser l'expression notionnelle de l'intervention éducative et socio-éducative efficace à laquelle il est fait usage dans le présent propos, il faut relever que la finalité de la formation à l'enseignement consiste en l'apprentissage et le développement des compétences relatives à cette intervention, ainsi que des conditions qui concourent à son meilleur exercice (Lenoir et Sauvé, 1998a et b). Aussi, l'efficacité de l'intervention réside-t-elle dans l'évaluation des compétences visées qui s'effectue par la mesure de l'atteinte des performances reliées aux objectifs prévus. Il est indispensable que l'enseignant (après sa formation de mise en contexte) et l'apprenant (l'élève) aient les capacités de la mise en relation de deux ou plusieurs disciplines scolaires. La mise en relation en question s'exerce à la fois aux niveaux curriculaire, didactique et pédagogique et conduit à l'établissement de liens de complémentarité ou de coopération, d'interprétations ou d'actions réciproques entre elles sous divers aspects (objets d'études, concepts et notions, démarches d'apprentissage, habiletés techniques, etc.).

La réalité, qui s'entend comme un monde cognitif, un monde de tout ce qui est connu et conceptualisé, une production humaine

socialisée énoncée et mise en forme par différents langages est complexe et n'est pas disciplinaire. Il en résulte que l'intérêt de l'approche interdisciplinaire convoquée ici apparaît dès que surgit un objectif résultant d'un ensemble d'activités d'intégration nécessaires qui naissent d'une problématisation praxéologique et dont les éléments qualitatifs suivants président à l'évaluation de l'intervention éducative et socio-éducative efficace d'un enseignant dans la mesure où ce dernier peut (Lenoir, 2009a : 36-39 ; Nkeck Bidias, 2017a : *ibid.*): 1/ indiquer des raisons et des finalités des apprentissages et des savoirs, en faveur de la gestion de la classe pour justifier l'absence d'enseignement de telle matière scolaire ou pour en promouvoir une approche thématique ; 2/ déterminer ce qu'il convient d'intégrer (objets d'études, notions, techniques, stratégies, compétences); 3/ préciser l'actant qui intègre (apprenant, formateur, concepteur de programmes, auteur de manuel scolaire) ; 4/ définir le rapport au savoir à entretenir ; 5/ énoncer des modèles didactiques, dispositifs et procédures auxquels l'enseignant fait recours; 6/estimer les taux d'interdisciplinarité qui permettent de juger du niveau d'intégration des savoirs. Les compétences ainsi mentionnées induisent des *items* expérimentaux servant à l'évaluation de l'activité de formation ou d'enseignement mobilisant le travail par projets interdisciplinaire, et qui construisent le modèle de dispositif d'évaluation correspondant. En conséquence, l'intervention éducative et socio-éducative efficace soutenue par l'approche interdisciplinaire par projets s'évalue à deux niveaux : au niveau de chaque projet d'enseignant candidat constituant le travail en déterminant l'indice d'interdisciplinarité de projet qui se situe dans l'intervalle [-1;+1]; et au niveau de l'ensemble du travail lui-même par des évaluations des capacités de l'enseignant et de ses apprenants suite aux activités d'intégration prévues.

2.2 Assise conceptuelle: le travail interdisciplinaire par projets

Il existe des interventions pédagogiques considérées plus efficaces que d'autres pour favoriser notamment la réussite scolaire et la réussite éducative des apprenants, que ceux-là soient précoces, déficients intellectuels ou présentant des troubles envahissant de développement ou des troubles du spectre autistique, issus des milieux défavorisés, constituant des effectifs pléthoriques ou pas. Ceci soulève alors la question du choix des critères permettant l'identification des interventions mentionnées. Pour une intervention éducative et socio-éducative efficace, le travail interdisciplinaire par projets se trouve être l'offre pédagogique de signification autant pour le formateur que pour l'apprenant ou l'enseignant en formation (Nkeck Bidias, 2017a : *ibid.*). En effet, le Travail par Projets Interdisciplinaire (TPI) ou Travail Interdisciplinaire par Projets (TIP) ou *Interdisciplinary Work by Projects (IWP)* renvoie à la fois à un emprunt des autres pratiques enseignantes et apprenantes efficaces, une offre pédagogique signifiante de l'agir enseignant et un objet de recherche interdisciplinaire.

Les acteurs qui assument leur participation à la pratique enseignante en question sont de quatre types: (i) les professionnels/enseignants, (ii) les apprenants /usagers/élèves, (iii) les familles / représentants de parents d'apprenants, et (iv) les institutions (pôles public, privé et celui des organisations de la société civile).

Pour l'apprenant, les compétences attendues sont évaluables à travers des critères qui justifient l'efficacité de la pratique enseignante sur chacun en ce sens que l'on pourrait évaluer des groupes du système de ses compétences (Nkeck Bidias, 2017a : *ibid.*) quel que soit l'ordre et le niveau d'enseignement. L'apprenant (étudiant) formé sera alors capable d'évaluer lui-

même et faire évaluer sa transformation par une réalité préexistante, à travers notamment des profils de la conduite enseignante telle que la méthode pédagogique d'hétérostructuration de type cognitif (pédagogie de la découverte ou du dévoilement), dans le développement exprimé des compétences sur le champ lexical adapté, les activités numériques, activités sensorielles, etc. À ce titre, l'apprenant développe des habiletés globales sur deux plans. 1/ Au plan cognitif, la conscience de ses propres habiletés ; la confiance en sa capacité d'apprentissage ; la possibilité de décentration ; l'application de concepts, principes, d'informations factuelles dans différentes situations et possibilité de transfert ; la capacité de s'engager dans une pensée divergente, de s'engager dans des conflits ouverts et de prendre des risques ; le développement des stratégies de recherche documentaire efficaces ; l'amélioration de sa capacité à résoudre des problèmes complexes tirés de la vie réelle ; plus d'autonomie dans l'apprentissage ; l'efficacité dans le travail en équipe ; les capacités de communication ; les transferts et intégration des connaissances ; les compétences d'anticipation, d'innovation, de négociation, d'établissement d'un consensus et de travail en équipe. 2/ Au plan socio affectif, il faut relever l'amélioration des relations interpersonnelles ; l'aisance dans le travail en groupe ; l'adoption de valeurs démocratiques ; l'acceptation des différences individuelles et culturelles ; la diminution de la crainte de l'échec et de l'anxiété ; l'accroissement de l'estime de soi. Les différentes aptitudes énoncées induisent des *items* expérimentaux qui servent à l'évaluation de l'activité d'apprentissage à travers le travail interdisciplinaire par projets permettant de construire des modèles de dispositifs d'évaluation prenant notamment en compte les formes intellectuelle, sensible, corporelle et manuelle.

À l'issue de la présentation du cadre théorique, il y a lieu de rappeler que l'objectif central de l'étude est double, à savoir : • explorer les contours d'une offre pédagogique de l'agir enseignant pour en déduire une intervention éducative et socioéducative efficace ; • et évaluer cet enseignement intégré en rapport avec le développement des CVC chez des élèves en contextes urbain et rural au Cameroun.

3 Méthodologie

Il s'agit d'une étape qui consiste en une sélection des participants à l'étude, la conception de l'instrumentation et la caractérisation des analyses au cours de l'expérience.

Sur la base d'un engagement volontaire, les sujets interrogés se trouvent dans les ensembles suivants : 1/ des élèves des classes allant de la sixième en troisième des lycées ou collèges ; 2/ des parents, membres d'associations de parents d'élèves, et ayant au moins un apprenant dans un établissement scolaire de la zone urbaine de Yaoundé ou de zone rurale d'Ambam ; 3/ des enseignants dispensant au moins une discipline d'accueil des modules d'intégration en objet dans lesdits établissements scolaires et ayant reçu la formation périodique biennale de mise en contexte sur l'intégration des modules de *curricula EVF/EMP/VIH et sida* à partir de l'année scolaire 2006 – 2007; et 4/ deux inspecteurs de pédagogie territorialement compétents, dont l'un dans la zone rurale d'Ambam et l'autre dans la zone urbaine de Yaoundé.

Un échantillonnage raisonné de type intentionnel et non probabiliste est privilégié. C'est à dire que les caractéristiques des sujets (élèves, enseignants, parents d'élèves et inspecteurs pédagogiques), notamment sous l'angle de leur capacité potentielle à fournir l'information recherchée, ont été privilégiées par rapport au nombre de sujets.

Hormis le groupe des deux inspecteurs pédagogiques d'arrondissement territorialement compétents, les groupes échantillonnaires sont les suivants : (i) 24 élèves, 6 enseignants et 12 parents d'apprenants qui vivent en contexte rural (Ambam) et (ii): 34 élèves, 7 enseignants et 14 parents d'apprenants qui vivent en contexte urbain (Yaoundé).

L'instrumentation se rapporte aux procédures de sélection de la documentation et à celles afférentes au traitement des données. En ce qui concerne la sélection de la documentation, il est fait recours au logiciel ProQuest et à diverses revues scientifiques, notamment, les revues telles que *Revue des Sciences de l'éducation*, *Recherche en éducation*, *Éducation et francophonie*, *Éducation et Sociétés*, *Éducation et didactique*, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, etc., ainsi qu'aux revues électroniques éducatives, notamment, *Vie pédagogique*, *Formation et Profession* du CRIFPE, *Bulletin du CRCIE*, etc. et des sites sites anglo-saxons (<http://www.pz.harvard.edu/sites>; <https://oakland.edu/Assets>; <https://www.is.ucf.edu>; etc.).

La démarche de collecte des données, porte sur trois champs d'information, à savoir, les caractéristiques sociales et socioéconomiques des apprenants; les attitudes des élèves et de leurs parents vis-à-vis du module; ainsi que les pratiques pédagogiques des enseignants favorisant le développement des compétences de vie courante.

Les instruments de collecte des données se rapportent au questionnaire d'enquête auprès des enseignants, le guide d'entretien semi-directif destiné aux parents d'apprenants, le *Focus discussion* avec les élèves, la grille d'observation des leçons des disciplines d'accueil et les activités d'intégration, ainsi que des vidéoscopies à raison d'une dizaine par enseignant.

Les analyses statistiques des données à variables continues (par exemple le temps d'insertion) sont faites à l'aide de l'analyse de la variance univariée ANOVA. Par contre le test de chi-carré (χ^2), utilisé pour comparer la répartition des effectifs de sujets des deux sous-populations a été réalisé sur des variables dichotomiques (par exemple, la scolarisation des parents).

En ce qui concerne les caractérisations spécifiques au cours des analyses de l'expérience, il faut relever que l'intégration des savoirs se définit comme le *processus par lequel un élève greffe un nouveau savoir à ses savoirs antérieurs, restructure en conséquence son univers intérieur et applique à de nouvelles situations concrètes les savoirs acquis* (Lenoir et Sauvé, 1998b, 8). Il s'agit ici de mobiliser l'intégration des connaissances, des méthodes et des disciplines, ainsi que de l'interaction entre les personnes (enseignants/apprenants). En contexte, le *curriculum* de formation et d'enseignement de l'EVF/EMP/VIH et SIDA comporte 14 thèmes qui doivent être intégrés dans 8 disciplines d'accueil parmi les 10 matières de la classe de 5^{ème} du secondaire. Soit T_i l'un des 14 thèmes et M_j l'une des disciplines d'accueil. Dans le *curriculum* de l'EVF/EMP/VIH et SIDA, les objectifs généraux g_i sont formulés. Chaque thème T_i s'accompagne d'un objectif spécifique, des objectifs d'apprentissage a_i , pour des contenus d'apprentissage b_i . Les termes s_{ijk} sont des éléments de savoir conséquents aux éléments de connaissance m_{ij} . Les termes S_{ij} correspondent à l'enveloppe des savoirs s_{ijk} qu'un apprenant doit réunir pour satisfaire les objectifs pédagogiques p_{ij} formulés à l'avance, ainsi que les CVC (c_{ij}) attendus dans le cas qui est en cours de traitement. Chaque discipline d'accueil M_i comporte des éléments de connaissance m_{ij} , de rang j dans ladite discipline d'accueil de rang i . Pour la classe de 5^{ème} du secondaire, en considérant que la multiplication symbolique relie les évènements simultanés par

la conjonction de coordination « et », et que l'addition symbolique relie les évènements alternatifs par la conjonction de coordination « ou », il se trouve que les combinaisons des intégrations recommandées du *curriculum* de l'EVF/EMP/VIH et SIDA sont les suivantes au cours de l'année scolaire.

$$\sum_{i=1}^{14} \cdot \prod_{j=1}^7 T_i M_j = T_1 M_2 M_3 M_4 M_7 + T_2 M_1 M_2 M_4 M_7 + T_3 M_1 M_2 M_3 M_7 + T_4 M_1 M_2 M_3 M_4 M_5 M_7 + T_5 M_1 M_2 M_3 M_4 M_7 + T_6 M_1 M_2 M_3 M_4 M_7 + T_7 M_1 M_2 M_3 M_4 M_7 + T_8 M_1 M_2 M_3 M_4 M_7 + T_9 M_2 M_3 M_4 + T_{10} M_1 M_2 M_3 M_4 M_7 + T_{11} M_2 M_3 M_4 M_7 + T_{12} M_1 M_2 M_3 M_4 M_5 M_7 + T_{13} M_1 M_2 M_3 M_4 M_5 M_7 + T_{14} M_2 M_3 M_4 M_5 + T_{15} M_2 M_3 M_4 M_5$$

Le degré d'intégration des contenus (processus d'enseignement) ou coefficient d'intégration mesure en quoi une discipline (un *curriculum* de discipline, un thème ou une notion) contribue ou pas à l'interdisciplinarité, à la fois par ses apports aux autres disciplines. Le *curriculum* en question participe à la production des disciplines d'accueil par ses influences.

En ce qui concerne la grille qui sert de dispositif d'évaluation, il y a lieu de relever que les capacités attendues du formateur ou de l'enseignant en formation consistent en six compétences qui permettent de juger de son intervention (Lenoir et Sauvé, 1998a et b ; Lenoir 2009a et b ; Frodeman, Klein et Mitcham, 2010). Pour construire le dispositif syntagmatique d'évaluation, il s'agit de relever que chacune des six compétences attendues s'opérationnalise en un ou plusieurs items (sous la forme de questions) qui visent à son explicitation selon le tableau 1 ci-après.

Tableau I- Éléments d'un modèle de dispositif d'évaluation pour des capacités d'intervention efficace

Items d'évaluation des capacités du formateur ou de l'enseignant en formation

Réalisations expérimentale de la compétence 1. L'enseignant est capable d'indiquer :

- | | |
|---|--|
| 1 | Les raisons et finalités poursuivies en faveur de l'intégration des apprentissages ; |
| 2 | Les raisons et finalités poursuivies en faveur de l'intégration des savoirs ; |
| 3 | Les raisons et finalités poursuivies en faveur de la gestion de la classe ; |
| 4 | Les justifications de l'absence d'enseignement de la matière dont les apprentissages et savoirs nécessitent des activités d'intégration dans les disciplines d'accueil au programme. |

Réalisations expérimentales de la compétence 2. l'enseignant est capable de:

- | | |
|----|--|
| 5 | Justifier sa posture pour la promotion d'une approche thématique ; |
| 6 | Présenter des suggestions qui se rapportent à l'intégration des objets d'études ; |
| 7 | Faire des suggestions qui relèvent de l'intégration des notions ; |
| 8 | Fournir des suggestions afférant à l'intégration d'une nouvelle technique pédagogique ; |
| 9 | Produire des recommandations qui relèvent de l'intégration d'une nouvelle stratégie pédagogique ; |
| 10 | Déterminer ce qu'il convient d'intégrer (objets d'études, notions, techniques, stratégies, compétences). |

Réalisations de la compétence 3: l'enseignant peut indiquer celui qui intègre (apprenants, enseignants, concepteurs de programmes, auteurs de manuels scolaires) et préciser :

- | | |
|----|--|
| 11 | Les éléments qui mobilisent l'apprenant par le processus d'apprentissage ; |
| 12 | Les éléments qui le mobilisent à travers le processus pédagogique ; |
| 13 | Les éléments qui mobilisent des concepteurs de programmes pour un |

	nouveau modèle éducationnel ;
14	Les principes qui mobilisent des concepteurs de programmes pour une nouvelle nomenclature de disciplines ;
15	Les éléments qui mobilisent des auteurs de manuels scolaires ;

Réalisation expérimentale de la compétence 4: l'enseignant peut

16	Définir les éléments qui renvoient au rapport au savoir à entretenir ;
----	--

Réalisations expérimentales de la compétence 5: l'enseignant est capable de concevoir des actualisations des :

17	Modèles didactiques ;
18	Dispositifs (d'enseignement ou de formation) pédagogiques ou didactiques ;
19	Procédures auxquelles il fait recours ;

Réalisations de la compétence 6: l'enseignant et le personnel de la chaîne de supervision pédagogique peuvent

20	Évaluer les taux d'interdisciplinarité qui jugent du niveau d'intégration des savoirs et des disciplines, ainsi que les indices d'interdisciplinarité de projets réalisés ou du travail par projets mis en œuvre.
----	---

4 Développement théorique

Le développement théorique du présent propos se caractérise par un résultat global, six (6) résultats afférents à l'évaluation des compétences et douze (12) résultats d'exploitation d'une grille syntagmatique.

4.1. Résultat 1

Il s'agit d'un résultat global. En ce qui concerne les concepts discursifs au Cameroun, le stéréotype disciplinaire de l'enseignant se rapporte à sa discipline d'accueil dispensée, dans le but que cet acteur social mette en œuvre au quotidien une formule de l'interdisciplinarité scolaire pratique avec une posture subjective empreinte des apprentissages linguistiques et

langagiers offrant gratuité, diversité et altérité intelligibles en contextes régional et bilingue officiel (Français et Anglais).

4.2. Les résultats afférents aux compétences

Résultat 2. De la comparaison de scores d'apprenants lors des activités d'intégration

Il existe une relation entre le score aux activités d'intégration et la scolarisation des parents [mère: $F(15; 58) = 1,84; p < 0,001$; père : $F(12; 58) = 1,99; p < 0,001$]. En général, les élèves dont les parents ont fait des études au-delà du secondaire présentent un score plus élevé aux activités d'intégration que ceux dont les parents ont interrompu leurs études au cours du secondaire ou n'y sont pas parvenus.

Résultat 3. Des attitudes des élèves vis-à-vis des modules EVF/EMP/VIH et sida

La section du questionnaire se rapportant aux attitudes de l'élève vis-à-vis des modules traite de la perception desdits modules, de la perception de leurs scores sur les activités d'intégration et de la valorisation pour le développement des CVC.

1/ Perception des modules par les élèves et scores aux activités d'intégration

Soixante-dix pour cent (70%) des élèves du lycée d'Ambam aime les modules d'intégration. Mais 45% des répondants les trouve ennuyeux. Ceux qui aiment les modules et ne les trouvent pas ennuyeux réussissent mieux aux activités d'intégration que les autres élèves. Les élèves de Yaoundé sont plus nombreux à affirmer qu'ils réussissent bien ou très bien aux modules (90% des répondants). Malgré ce fort pourcentage, il est possible de dégager une relation : la perception des modules du *curriculum* par les élèves et les scores aux activités d'intégration qu'enregistrent les élèves de leur niveau de réussite aux disciplines d'accueil [$F(24;34) = 1,92; p < 0,001$]. Les apprenants qui déclarent leur réussite dans les disciplines d'accueil ont

effectivement de meilleurs scores aux activités d'intégration. Les élèves de Yaoundé forment une sous-population qui obtient de meilleurs scores que ceux des élèves d'Ambam. La comparaison des fréquences absolues permet de constater qu'à Yaoundé (zone urbaine), les élèves sont moins nombreux (37%) à trouver le module ennuyeux ($\chi^2=20,1$; $p<0,001$) et qu'ils évaluent leur niveau de réussite dans le module moins positivement (82% déclarent bien réussir ; $\chi^2=37,1$; $p<0,001$).

2/ Développement des compétences de vie courante (CVC)

Les élèves du lycée d'Ambam pensent qu'il est important de développer les CVC. Plus ils y accordent de l'importance, plus leurs scores sont meilleurs aux activités d'intégration [F(24;34)=1,79; $p<0,001$]. La relation entre le score aux activités d'intégration et l'importance accordée au développement des CVC peut sembler évidente *à priori*.

Toutefois, le développement des CVC est moins important pour les élèves de Yaoundé ($\chi^2=48,5$; $p<0,0001$), groupe qui obtient pourtant un meilleur score moyen aux activités d'intégration. De plus, le groupe d'élèves d'Ambam qui démontre l'attitude la plus positive face au développement des CVC n'obtient qu'un score moyen de 13/20 tandis que celui des élèves de la ville de Yaoundé est de 15/20.

3/ Influence de la mère

La valorisation du développement des CVC par la mère (selon l'élève) est en relation avec les scores aux activités d'intégration de l'élève [F(15,58)= 1,84; $p<0,001$]. Les mères de la ville d'Ambam, tout en trouvant important le développement des CVC, valorisent moins les CVC de leurs enfants que les mères de la ville de Yaoundé ($\chi^2=20,8$; $p<0,001$).

4/ Raisons pour développer les CVC

À Ambam (zone rurale), les apprenants pensent qu'il faut développer les CVC surtout pour éviter les grossesses non désirées et le VIH et Sida, (89% d'accord). Il le faut aussi pour la réussite scolaire (75%) et pour se faire plaisir et adopter des comportements citoyens (73%). Faire plaisir à leurs parents ne concerne que 60% des élèves. Par contre, les élèves de Yaoundé veulent développer des CVC surtout pour éviter les grossesses indésirées et le VIH (62%), pour la réussite scolaire (85%), pour se faire plaisir et adopter des comportements citoyens (63%), et pour faire plaisir à leurs parents 80%.

5/ Déterminants pour développer des CVC

Les élèves d'Ambam et ceux de Yaoundé pensent que pour réussir à développer les CVC, il faut avoir la méthode de résolution des problèmes de la vie, faire plus d'exercices et procéder par des études de cas. Respectivement 90% et 91% d'entre eux sont d'accord. Cependant, les élèves d'Ambam sont plus nombreux à penser que pour réussir, il faut aussi un talent naturel et/ou la magie ($\chi^2=56$; $p<0,001$), contrairement aux élèves de Yaoundé qui pensent qu'il faut mémoriser les disciplines d'accueil ($\chi^2=292$; $p<0,001$). Malgré le peu de réponses des élèves aux énoncés visant à évaluer leurs attitudes, les informations recueillies permettent de formuler un certain nombre de constatations concernant l'importance des attitudes des élèves vis-à-vis du développement des CVC. Dans un premier temps, l'importance accordée à la réussite scolaire dans ce domaine est élevée, puisque cette attitude est liée aux scores aux activités d'intégration ; en effet, elle a un effet positif sur la performance moyenne de cette population. Toutefois, l'importance accordée à la réussite semble très élevée, si on compare la performance des deux groupes d'élèves. Les raisons qui sous-tendent l'importance accordée à la réussite peuvent

avoir un effet pervers sur la performance des élèves, lorsqu'elles sont jumelées à leur perception des matières. En effet, près de la moitié des élèves trouvent le module ennuyeux, mais ces élèves reconnaissent qu'il est important de réussir dans ces disciplines d'accueil pour développer les compétences de vie courante.

6/ Messages véhiculés et vie sexuelle des apprenants

La communauté se découvre en train de véhiculer un message selon lequel les enseignements des modules peuvent encourager les élèves à une sexualité active à partir du moment où ils ont la possibilité d'utiliser les préservatifs. Mais il faut réussir à ces modules, car les savoirs associés seront utiles plus tard pour la réussite scolaire. Cet argument peut parvenir à motiver un certain nombre d'élèves, mais il ne peut suffire à maintenir l'intérêt de ceux qui ne veulent pas faire d'études plus poussées ou qui jugent qu'ils n'ont pas le talent nécessaire pour réussir dans les disciplines d'accueil. Les CVC, pour la catégorie d'élèves qui ne sont pas sexuellement actifs, portent peu d'intérêt, mais comportent plutôt des motivations extrinsèques futures. Même si cette conception est présente au sein des autres populations évaluées (Ambam), elle demeure moins ancrée chez les élèves de Yaoundé, compte tenu de leur âge (9-14 ans). Mais ce n'est pas le cas pour ceux d'Ambam dont l'âge varie de 13 à 18 ans. Le *curriculum* devrait donc promouvoir une variété de sources de motivation. Outre une motivation extrinsèque à long terme, il faudrait développer des motivations intrinsèques à court terme qui rendraient les modules moins ennuyeux et plus valorisants. De plus, le *curriculum* devrait inclure les diverses conceptions des disciplines d'accueil afin de sensibiliser les élèves à la nature de leurs activités cognitives. Le *curriculum* devrait aussi traiter des croyances souvent « erronées » liées à

l'apprentissage et à la réussite dans ce domaine. La majorité des parents loue l'initiative des pouvoirs publics pour le module. Très peu d'arguments sont à l'appui de l'assertion que le module EVF/EMP/VIH et Sida favoriserait l'expérimentation en matière sexuelle ou conduirait à une augmentation des activités sexuelles. Pour autant qu'il existe, l'impact des stratégies éducatives s'exerce dans le sens d'un recul de la date du premier rapport sexuel et de l'adoption de pratiques plus sûres, notamment l'utilisation efficace des préservatifs (Yaoundé). Il y a un lien entre l'intégration des modules EVF/EMP/VIH et sida et une activité sexuelle accrue à Ambam. Les représentations sociales des parents sont de nature à encourager une sexualité précoce comme test de maturation des organes sexuels pour la jeune fille, et test de virilité pour le jeune garçon.

Résultat 4. Des pratiques pédagogiques des enseignants

Les réponses des enseignants et des élèves aux questionnaires convergent et permettent de décrire les pratiques des enseignants d'Ambam et de constater d'importantes différences avec celles des enseignants de Yaoundé. Les enseignants de Yaoundé utilisent peu leurs manuels scolaires, même si tous en ont un à leur disposition. Toutefois, ils compensent en invitant les élèves à prendre des notes. Ils vérifient les connaissances antérieures de leurs élèves et expliquent les principes, les concepts et la façon de résoudre des problèmes. Les activités proposées sont rarement liées aux situations de vie de tous les jours (*on en parle très peu ou pas car, il s'agit des sujets tabous*) déclare un enseignant. Les élèves de Yaoundé travaillent souvent en petits groupes. Ils utilisent aussi plus souvent des ressources externes à l'école telle que les masses médias, les recherches sur internet, etc. Dans l'ensemble, les pratiques pédagogiques de l'enseignant de Yaoundé se veulent concrètes et près de la vie de tous les jours. Les pratiques pédagogiques des enseignants

d'Ambam sont beaucoup plus livresques. Les évaluations portent essentiellement sur la restitution des connaissances et non la mobilisation des capacités à résoudre des problèmes. Ces différences sur le plan des pratiques pédagogiques se reflètent aussi dans leur conception des CVC. L'évaluation systématique des apprentissages et l'imposition plus fréquente des activités d'intégration constituent d'autres aspects controversés des résultats, car elles semblent encourager un retour ou un recours plus fréquent aux activités et aux tests à choix multiples. Cependant, l'examen des données laisse penser que les enseignants des deux villes ont une conception différente des activités d'intégration. Les activités proposées par les enseignants de Yaoundé sont en lien direct avec le travail couvert en classe et elles constituent souvent la continuité d'un travail commencé en classe et supervisé par l'enseignant selon une approche par compétence. L'enseignant de Yaoundé discute plus des devoirs en classe que son homologue d'Ambam.

Résultat 5. Du *curriculum* en EVF/EMP/VIH et sida

L'EVF/EMP/VIH et sida n'est pas une discipline nouvelle. Son enseignement se fait par l'insertion de son contenu et de ses objectifs d'apprentissage à l'intérieur d'un certain nombre de disciplines préexistantes d'accueil dans le système scolaire. Les programmes en vigueur au moment de la collecte des données sont contenus dans le Nouveau Programme selon les Approches par Compétences (APC) au cycle d'observation⁶⁹ (6^{ème} et 5^{ème}) et le programme officiel selon l'approche par contenus. En dehors du programme selon les APC, l'ancien programme n'est pas opérationnalisé dans la mesure où les objectifs spécifiques ne sont pas indiqués. En marge, un

⁶⁹Les classes de 6^{ème} et 5^{ème} au Cameroun correspondent à la 7^{ème} et 8^{ème} année d'études.

curriculum d'EVF/EMP/VIH et Sida existe pour tous les cycles (de la 6^{ième} à la Terminale⁷⁰) ; il est accompagné d'un guide aux fins que ce jeu de documents élaborés soient distribués lors des formations à l'intégration des modules dudit *curriculum*. Chaque enseignant devait préparer ses propres activités en se servant des informations contenues dans ces documents. Les enseignants d'Ambam (zone rurale) et ceux de Yaoundé (zone urbaine) n'exploitent presque pas le *curriculum*, ce qui se traduit par une mauvaise application des différents modes d'insertions recommandés dans le cas du Cameroun. En effet, l'introduction de l'EVF/EMP/VIH et sida dans les programmes scolaires se fait selon l'approche transversale, compte tenu de ses nombreux avantages entre autres: (i) l'intégration est aisée parce que ne s'accompagnant presque pas de changements sur le *curriculum*, la formation des enseignants et la charge de travail ; (ii) l'assurance d'une couverture complète du programme ; (iii) l'approche pluridisciplinaire qui implique plusieurs enseignants permettant ainsi une vision plus exhaustive de la question ; (iv) l'autoprotection des enseignants.

Résultat 6. Du temps consacré à l'enseignement des modules

Le temps consacré à l'enseignement des modules d'EVF/EMP/VIH et sida est variable selon qu'on se trouve à Ambam ou à Yaoundé. Pour les enseignants d'Ambam (zone rurale), ce temps se trouve dilué dans la durée d'enseignement de la discipline d'accueil. Les enseignants de Yaoundé estiment que le temps est variable en fonction des activités qu'on doit réaliser au cours de l'enseignement de la discipline d'accueil : lorsqu'il s'agit des jeux de rôles, débats, simulations, etc., le temps réservé devient insuffisant, quel que soit le mode

⁷⁰La classe terminale au Cameroun correspond à la 13^{ème} année d'études à partir de la section d'initiation à la lecture.

d'insertion, de ce fait la durée du cours est plus longue que d'habitude. Les régimes temporels auxquels l'enseignant se soumet au cours de l'année scolaire pour proposer une telle pratique enseignante interdisciplinaire se répartissent comme suit : 1/ temps institutionnel : durée prévue pour chaque discipline d'accueil par les programmes officiels ; 2/ temps didactique réel est variable selon la discipline d'accueil et le mode d'insertion prescrit par le *curriculum* officiel et en rapport avec la zone (urbaine ou rurale) ; 3/ temps conversationnel : variable en rapport avec le mode d'insertion prescrit ; 4/ temps argumentatif : variable en fonction du mode d'insertion prescrit.

Résultat 7. De la formation et du perfectionnement du personnel enseignant

Les enseignants de Yaoundé ont tous subi une formation dans une école de formation à la profession enseignante (École normale supérieure), tandis qu'à Ambam, un des enseignants n'est pas diplômé des ENS. La différence ainsi relevée sur le plan du niveau de formation pourrait expliquer certaines différences observées au niveau des compétences professionnelles à mobiliser pour développer un savoir agir compétent chez les élèves face à des situations problèmes. Au sujet du perfectionnement du personnel dans l'enseignement du module, les professeurs des deux villes relèvent que depuis leur formation de mise en contexte en 2007, aucune autre action de formation de recyclage n'a été organisée à leur intention. L'autoformation des enseignants dans les établissements sur la base d'un didacticiel est une perte de temps, disent-ils. Unaniment, ils affirment que les formations en présentiel seraient les bienvenues.

4.3. Résultats spécifiques à la lecture d'une grille d'évaluation de l'expérience

La grille syntagmatique d'évaluation correspondante au travail par projets interdisciplinaire à composantes curriculaires dans les programmes scolaires des cycles et filières des enseignements secondaires s'est construite avec 11 *items* pertinents parmi les vingt prévus dans le modèle au § 3.5.

Résultat 8

En ce qui concerne les raisons et les finalités poursuivies en faveur de l'intégration des apprentissages, le travail par projets interdisciplinaire amène l'élève à se transformer par la production d'une réalité (former son propre discours sur l'EVF/EMP/VIH et Sida) à travers des méthodes d'autostructuration cognitive (pédagogies actives non directives).

Résultat 9

Par rapport aux raisons et finalités poursuivies en faveur de l'intégration des savoirs, le travail par projets interdisciplinaire soutient la recherche d'une intégration optimale du *curriculum* de l'EVF/EMP/VIH et Sida, dans les matières scolaires d'accueil au programme, pour le développement des compétences de vie courante (langues, SVT, PCT, histoire, etc.).

Résultat 10

En ce qui concerne les raisons et les finalités poursuivies en faveur de la gestion de la classe, le travail par projets interdisciplinaire développe les compétences de l'enseignant dans (i) l'organisation, c'est-à-dire le rapport à la gestion du temps, rapport à la gestion de l'espace, rapport à la gestion des routines, rapport à la gestion d'un système de discipline (conduite, ordre), rapport à la gestion des facteurs externes et internes (événements critiques, etc.); (ii) la construction des relations harmonieuses avec chaque apprenant ; et (iii) la

réalisation, soit la répartition en groupes multi âges et multilingues, les activités d'exploration par l'apprenant, les activités d'exploitation et d'expérimentation par l'apprenant, les activités d'assimilation des informations par l'apprenant et les activités d'accommodation des informations.

Résultat 11

Par rapport à la justification de l'absence d'enseignement de l'EVF/EMP/VIH et Sida, le travail par projets interdisciplinaire prescrit sur l'ensemble du territoire camerounais relève d'un champ théorique qui s'inscrit dans une pédagogie de prise de conscience et une pédagogie actualisante, dans le rôle que jouent les enseignants et les élèves qui leur sont confiés pour une société mieux préparée à affronter les maux et difficultés des temps actuels par l'acquisition des compétences relatives à la vie courante et à une sexualité responsable. Il s'agit donc d'un *curriculum* complémentaire dont les thématiques inspirent des activités d'intégration dans les programmes officiels des disciplines d'accueil (langues, SVT, PCT, histoire, géographie, etc.) et dont les apprentissages et savoirs nécessitent des activités d'intégration dans les disciplines d'accueil au programme.

Résultat 12

En ce qui concerne la justification de la promotion d'une approche thématique, le travail par projets interdisciplinaire, à travers le document du programme à l'attention des enseignants et le *curriculum*, suggère les modes des activités d'intégration des objets d'études ainsi que ceux se rapportant à l'intégration des notions liées aux compléments apportés par le *curriculum* de l'EVF/EMP/VIH et sida pour les enseignements secondaires (général et technique).

Résultat 13

Le travail par projets interdisciplinaire mobilise l'élève à travers le processus d'apprentissage sous la forme intellectuelle en ce

sens que celui-ci devient plus autonome pour véhiculer son message, développer ses idées, résoudre des problèmes et synthétiser l'information recueillie. L'élève sait faire des généralisations et applications à partir des faits appris, notamment, il peut concevoir des affiches posées à des endroits autorisés de l'établissement scolaire concernant les précautions préventives nécessaires à cette frontière avec trois pays (Cameroun, Gabon et Guinée Équatoriale).

Résultat 14

Le travail par projets interdisciplinaire mobilise, suite à leur formation préalable sur les processus pédagogiques de l'interdisciplinarité scolaire sous la forme d'une mise en situation, les enseignants des disciplines d'accueil (Langues, SVT, PCT, histoire, géographie, etc.), et permet de développer leurs compétences pour le meilleur exercice des activités d'intégration prévues.

Résultat 15

Le travail par projets interdisciplinaire mobilise à un vaste chantier les concepteurs de programmes d'enseignement et de leurs contenus dans les départements ministériels en charge de l'éducation nationale et des formations professionnelles pour de nouveaux modèles éducationnels résultant des analyses spécifiques pédagogiques transversales croisant les disciplines ou matières scolaires d'accueil aux activités d'intégration liées aux « *enseignements relatifs à...* » dans les lycées.

Résultat 16

Le travail par projets interdisciplinaire mobilise plus d'auteurs de manuels et documentaires scolaires qui intègrent la démarche pédagogique de prise de conscience sur les dangers de contamination par le VIH et d'aggravation par le SIDA.

Résultat 17

Les éléments qui renvoient au rapport au savoir à entretenir se rapportent aux supports sur la réalisation des activités telles que des textes courts sur affiches ou sur les murs de l'établissement, cartes postales, images, caricatures, etc.

Résultat 18

Les indices d'interdisciplinarité moyens calculés à partir de chaque projet conduit par chacun des treize enseignants des contextes urbain et rural sont respectivement de + 0,63 et de + 0,68, soit un indice moyen de 0,66 pour l'ensemble. L'interdisciplinarité est donc effective et doit se développer.

5. Discussion

L'approche théorique privilégiée ici est celle de la prise en compte des relations entre l'apprentissage à l'enseignement qui mobilise les savoirs pour enseigner, la pratique enseignante appelée le travail interdisciplinaire par projets qui mobilise à la fois savoirs à enseigner et recherche didactique collaborative. Dans les interactions entre apprenants (enseignants en formation), formateur (ou chercheur) et savoirs, les processus médiateurs susmentionnés s'enrichissent de processus produits qui enrichissent, à leur tour, la structuration du système didactique. Aussi, les visées de la présente contribution articulent-ils développement de la pensée interdisciplinaire, paradigmes de construction de langages et de production d'objets sociaux et de recherche, développement du métier d'enseignant en formation initiale, continue ou continuée. Pour ce faire, il est fait appel, à la fois à un système de conditions dans la mise en œuvre du travail par projets interdisciplinaire, et à des méthodes intégrées d'effectuation en classe pendant la formation à l'enseignement, à savoir les séquences et situations forcées (Orange, 2010).

5.1 Limites liées à l'espace d'opérationnalisation

Le travail par projets interdisciplinaire à insertion de modules est limité par les situations selon lesquelles : (i) il ne peut assurer à lui seul la résolution des problèmes de l'élève en difficulté, en ce sens qu'il faut articuler les pratiques novatrices de pédagogie inclusive à l'égard des déficients intellectuels ou des personnes présentant des troubles envahissants de développement avec des *curricula* appropriés ; (ii) il mobilise beaucoup d'intérêt et de questions de la part des élèves, d'où une certaine difficulté à restreindre ou à limiter le projet pédagogique dans le temps ; et (iii) pendant la formation de mise en contexte ou de mise en situation des enseignants et inspecteurs pédagogiques, il n'élimine pas les situations d'enseignement direct ne permettant pas de laisser la porte ouverte au temps de développement de la maîtrise de techniques ou d'acquisitions de certaines connaissances, etc. ou encore de permettre au formateur et aux apprenants (enseignants en formation) de décompresser du fait d'une certaine densité de connaissances propositionnelles à communiquer par le formateur.

5.2 Obstacles théoriques et praxéologiques

Les résultats d'exploitation sont soumis aux procédures d'institutionnalisation après la mise au point des dispositifs didactiques de formation ou d'enseignement dans le cadre des processus d'analyse et de ceux relatifs aux refontes curriculaires dans la formation des enseignants.

En rapport avec les mandataires de la supervision pédagogique ou de l'organisation administrative, il faut relever que toute tentative de réorganisation réelle des contenus d'enseignement se heurterait à trois obstacles : la chaîne de supervision pédagogique, l'organisation administrative qui voit immédiatement les aménagements horaires qui en découleraient

et les enseignants qui ne s'ouvrent pas encore aux approches interdisciplinaires et au travail collectif par projets pédagogiques. Mais lorsque les personnalités supposées potentiels obstacles mutent en collaborateurs à la recherche par le travail interdisciplinaire par projets, les enrichissements se démultiplient et des formations (continues ou continuées) diplômantes (dans les institutions de formation à l'enseignement) pourraient servir d'incitateurs ou déclencheurs à leur mobilisation sur le terrain.

En ce qui concerne les décideurs et les institutions compétentes de l'Administration de l'éducation et de la formation, les résultats tangibles relèveraient des mises en œuvre contextualisées sous la supervision des institutions habilitées (départements ministériels) par l'approche par problèmes et projets et des expériences de recherche collaborative qui associent des chercheurs (formateurs des formateurs) et des formateurs de terrain (enseignants de terrain, conseillers pédagogiques, inspecteurs pédagogiques, enseignants en formation stagiaires) sur des problématiques de la pratique, en les éclairant avec des savoirs théoriques, visant à contribuer à la construction des savoirs pour la formation.

Pour le moment, un arrêté conjoint des ministres de l'éducation de base et des enseignements secondaires a été élaboré en vue des prescriptions sous formes de guides et de *curricula* de l'EVF/EMP/VIH et sida à l'attention des enseignants. Le texte officiel mentionné est le fruit de la mobilisation des concepteurs de programmes pour une nouvelle nomenclature de modules en vue des activités d'intégration dans les disciplines d'accueil selon les modes prescrits dans le guide pour l'enseignant. Mais, il faudrait périodiquement procéder à des actualisations de mise en œuvre.

6. Conclusion et suggestions de pistes de développement de la recherche

Le présent article a été consacré à l'évaluation exploratoire de l'expérience officielle en cours depuis plus d'une dizaine d'années sur le travail interdisciplinaire par projets se rapportant à l'intégration des composantes curriculaires des modules d'EVF/EMP/VIH et sida dans les disciplines d'accueil des programmes scolaires des cycles et filières des enseignements secondaires, avec la collaboration des personnalités suivantes des contextes ruraux et urbains : 58 élèves (dont 37 filles), 13 enseignants (dont 9 enseignantes), 26 parents d'apprenants (dont 18 mères) et deux inspecteurs pédagogiques territorialement compétents (dont l'un pour la zone urbaine et l'autre pour la zone rurale). Il y a lieu de relever que les carences mentionnées sur l'expérience en cours trouvent des éléments palliatifs dans la mise en œuvre du travail interdisciplinaire par projets lui-même, tant au plan méthodologique qu'au plan organisationnel.

Dans une perspective de clarification, il se trouve qu'il a aussi été question d'une forme d'intervention éducative et socio-éducative qui imprègne *la didactique du formateur à l'enseignement* qui est distincte de celle de l'élève et reste à créer selon Bouldoires (1995). Cette forme d'intervention éducative construit des dispositions constitutives de l'habitus (Bourdieu, 1980, 1994), notamment dans le système national des formations à l'enseignement. Elle vise à former l'enseignant à l'interdisciplinarité, à relier les savoirs et dépasser les frontières disciplinaires du niveau d'enseignement concerné ici.

Les travaux de recherche dans les différents espaces d'opérationnalisation (enseignement primaire, enseignement supérieur, institutions de formation dans les domaines techniques de l'État (agriculture, mines, eau, énergie, douanes, forêt, etc.) pourraient aussi porter sur des objets, des systèmes

référents, des objectifs, des finalités et des modalités d'organisation. Le travail interdisciplinaire par projets place le chercheur, le formateur ou l'enseignant en formation dans le greffe des programmes scolaires et des *curricula*, notamment, entre l'apprentissage des procédures, de méthodes, de démarches et l'appropriations de processus inhérents aux modèles de systèmes d'activités et de pratiques professionnelles qui participent à l'organisation de sa vie professionnelle hors de l'école et dans l'école.

Bibliographie et Références

- Clanet, J. (2012). « L'effet des pratiques enseignantes sur les apprentissages des élèves ; Quel modèle pour quelle intelligibilité ». In *Questions vives*, vol 6, n° 18, pp. 15-37. URL: <http://id.erudit.org/iderudit/1012560ar>. Consulté le 10 octobre 2019.
- Couturier, Y., Larose, F. et Bédard J. (2009). « Continuités et de discontinuités l'intervention éducative et de l'intervention socio-éducative en milieu scolaire défavorisé ». In *Les Sciences de l'éducation -Pour l'Ère nouvelle, Manières d'être aux études*, vol. 42, n° 4, pp. 59-79. Disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-erenouvelle-2009-4-page-59.htm>. Consulté le 30 septembre 2019.
- Lenoir, Y. (2003). *En quoi les disciplines sont-elles porteuses de la transversalité des apprentissages et de la construction des savoirs?* Conférence sur invitation, Ministère de l'Éducation, Québec, 18 novembre 2003. Accessible à <http://www.usherbrooke.ca/crcie>.
- Lenoir, Y. (2004). *L'intervention éducative : de sa conceptualisation à son actualisation*. <http://www.usherb.ca/cricie>.
- Lenoir, Y. (2009a). « L'intervention éducative, un construit théorique pour analyser les pratiques enseignantes ». In *Nouveaux cahiers de*

la recherche en éducation, 12 (1), 9-29. Université de Sherbrooke, Canada.

- Lenoir, Y. (2009b). *L'interdisciplinarité dans tous ses états : de sa conceptualisation à son actualisation*. Séminaire-atelier de l'IRPÉ. Université de Sherbrooke, Canada. 17 décembre 2009. Écrire à y.lenoir@videotron.ca.
- Lenoir, Y. (2014). *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative*. Longueuil : Groupéditions Éditeurs.
- Lenoir, Y. et Vanhulle, S. (2006). « Étudier la pratique enseignante dans sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement ». In A. Hasni, Y. Lenoir et J. Lebeaume (dir.). *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (p.193-245). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998a). « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 1 - Nécessité de l'interdisciplinarité et rappel historique ». *Revue française de pédagogie*, 124, 121-153. IFE, ENS, Lyon. France.
- Lenoir, Y. et Sauvé, L. (1998a). (1998b). « De l'interdisciplinarité scolaire à l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement: un état de la question. 2 - Interdisciplinarité scolaire et formation interdisciplinaire à l'enseignement ». *Revue française de pédagogie*, 125, 109-146. IFE, ENS, Lyon. France.
- Maubant, Ph. (2009). Les sciences de l'éducation sont-elles solubles dans les pratiques enseignantes ? In *Editorial de la revue L'intervention éducative*, Hiver 2009 – Vol. 7, n° 1.
- Nkeck Bidias, R.S. (2017). *Pour une intervention éducative efficace en formation à l'enseignement: le travail par projets*

interdisciplinaire. Synthèse pour une HDR en sciences de l'éducation. Université de Toulouse Jean-Jaurès. France.

Nkeck Bidias, R.S. (2014). Dispositifs didactiques sur l'éducation sensorielle et perceptive à l'école maternelle et développement des compétences du maître et des élèves. Dans *Revue de Langues, Lettres, Arts, Sciences humaines et sociales*,(57-76). Presses Universitaires d'Ouagadougou.

Orange, C. (2010). « Situations forcées, recherches didactiques et développement du métier d'enseignant ». Dans *Recherches en éducation. La culture professionnelle des enseignants : entre savoirs, recherches et pratiques*. Hors-série n°2. – Octobre 2010. Numéro coordonné par Denis Simard. CREN, Université de Nantes. France.



Les écoles doctorales dans les universités au Cameroun: identité, gouvernance heuristique et développement local.

Emmanuel Ndjebakal Souck

Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I

RÉSUMÉ

Le présent article se focalise sur la contribution de la recherche scientifique dans les universités publiques camerounaises. C'est une participation à l'analyse du rôle de l'activité heuristique des établissements académiques dans le processus de développement économique des territoires. Une attention particulière est accordée à l'échelle locale perçue à travers le lien *anthropologie culturelle et anthropologie des savoirs scientifiques* et surtout du positionnement du système d'enseignement supérieur par rapport à l'une des missions que l'État lui a assignées : l'appui au développement. C'est sous cet angle que cette recherche est envisagée pour analyser la question

des territoires scientifiques et leurs frontières avec ceux du monde économique. Le test de l'attractivité de la recherche et des écoles doctorales au développement local, ainsi que la dynamique de la valorisation de l'innovation, sont les modalités qui ont servi dans l'analyse de nos variables. Une approche documentaire couplée d'une analyse de contenu a permis d'inférer, au regard de ses missions, que l'université camerounaise, système déconcentré et contractualisé, ne peut contribuer au développement des territoires que si elle dispose effectivement d'un plan stratégique de développement qui intègre l'appui au développement à travers une volonté publique. Celle-ci permettra de conjuguer la gouvernance administrative, financière, infrastructurelle et sociale des universités à celle heuristique.

Mots clés : université camerounaise, école doctorale, économie de la connaissance, appui au développement local

INTRODUCTION

Vingt-sept ans après la réforme universitaire au Cameroun, réforme encadrée par le triptyque enseignement, recherche et appui au développement, l'on se rend à l'évidence que si les deux premières variables ont fait un parcours qui semble porter

des résultats spécifiques et mesurables, le développement, quant à lui, est peu perceptible dans les territoires qui hébergent les nouvelles universités et, incidemment, sur l'ensemble du territoire camerounais.

L'offre de formation des universités, régulée par ses établissements et validée par les conseils d'universités, n'est pas toujours en adéquation avec les demandes des entreprises ou des collectivités locales décentralisées considérées comme territoires géographiques.

Le processus de développement de l'identité scientifique dans les territoires des savoirs que sont les universités doit être subordonné aux contenus de formation, aux objets et aux démarches de recherche en fonction des problèmes professionnels, industriels, économiques, sociaux, politique, etc.

Le positionnement scientifique des universités doit, dès lors, être différent d'une université à l'autre et les distinguer les unes des autres. Leurs spécificités devraient s'affirmer à partir du potentiel et de la prospective stratégique des territoires décentralisés, pour permettre un développement auto-centré, réel et efficace. Pecqueur (1999) pense que *le développement local est une dynamique qui met en évidence l'efficacité des relations non exclusivement marchande entre les hommes, pour*

valoriser les ressources dont ils disposent. Car, comme le fait savoir (Sardan, 1995), le champ scientifique dispose d'une autonomie relative. Cette dernière permet à ses agents de réinterpréter et de définir en fonction des intérêts et des règles propres aux territoires, ainsi que des demandes et des pressions extérieures.

CONTEXTE DE L'ÉTUDE

L'uniformité des universités camerounaises ne saurait donc être un facteur clé de succès dans la participation au développement des territoires en contexte de décentralisation. Il n'y a pas actuellement de consensus en la matière. Diverses études monographiques ou comparatives semblent souligner l'importance de mieux prendre en compte la dimension systémique et d'analyser finement les contextes particuliers des logiques éducatives, plutôt que de réduire décentralisation et performances à une ou deux variables explicatives.

Alors que la déconcentration et la libéralisation de l'enseignement supérieur au Cameroun sont perceptibles à travers la création et l'ouverture de huit universités d'État et de plus de deux cents instituts privées d'enseignement supérieur, la question de l'ouverture dans ces institutions de filières en adéquation avec les ressources naturelles et les plans

stratégiques de développement des régions reste une véritable vue de l'esprit.

Le management de l'éducation en contexte de décentralisation peut se poser la question suivante : quel est le positionnement des territoires scientifiques que sont les universités camerounaises dans le développement des collectivités décentralisées au Cameroun ?

La réponse provisoire à la question précédente est que la croissance économique locale consiste en une transaction de proximité entre les territoires et leurs ressources. Il s'inspire du paradigme du développement territorial en science sociale centré sur les offres de formation et se formalise avec la dimension sociétale du développement territorial et des dynamiques territoriales.

Ce paradigme ouvre la porte à la maîtrise de diverses méthodes et techniques de recherche et d'intervention. Il permet de comprendre le rôle des principaux acteurs et institutions impliqués dans ce champ, mais aussi d'analyser les principaux problèmes locaux, régionaux et globaux ainsi que les défis liés aux questions sociétales d'un territoire.

L'analyse des dynamiques d'ancrage des territoires cognitifs que sont les universités dans les territoires géographiques,

affiche, *a priori*, un faible impact. Cet amarrage est le prétexte d'expérimentation ou d'application de modèles et de paradigmes qui sont en décalage avec les problématiques locales (Olembe et Mbede, 2015). Dans le but d'arrimer l'enseignement supérieur au développement des territoires géographiques qui les hébergent, l'identité scientifique des universités pourrait se définir autour de trois indicateurs :

- *l'orientation de la recherche doctorale,*
- *l'attractivité de la recherche au développement des régions,*
- *la valorisation et l'innovation.*

En termes de positionnement théorique, cette recherche se place à la croisée de plusieurs approches. Il était nécessaire de faire appel, d'une part, à un ensemble de théorie ayant trait au développement régional et à la notion de spatialité en économie et d'autre part, aux orientations traitant de la science et surtout de l'activité scientifique opérée dans les universités en tant que :

- création des nouveaux savoirs
- création des biens et services
- création des compétences (besoins humains) et des richesses.

Notre réflexion touche en effet aux trois thèmes qui structurent ces courants, à savoir les théories de la localisation des activités économiques, les méthodes d'analyse régionale et spatiale et les dynamiques et politiques de développement régional (Bailly, 2009). Ce qui implique de faire appel aussi bien aux notions de concentration, de localisation, ainsi que d'innovation, de milieu, ou encore de multiplicateurs régionaux. Ces éléments ont fait l'objet en science régionale de cadrages théoriques et ont abouti à la conception de méthodes et d'outils applicables.

D'autre part, le sujet cadre bien avec l'un des types de démarches mis en œuvre dans ces sciences régionales : l'ancrage dans le réel observable et les applications possibles (Vermot-Desroches, 2012), soit en d'autres termes, partir d'un problème territorial, comprendre, tester, puis expliquer. Par ailleurs, l'étude des liens entre acteurs sur un même territoire nous amène à mobiliser également certains éléments de l'intelligence territoriale, définie comme *tout le savoir multidisciplinaire qui améliore la compréhension de la structure et des dynamiques des territoires* (Girardot, 2002 cité dans Bertacchini, 2010).

Il nous faut en particulier nous positionner par rapport à trois éléments de base : « *école doctorale et territoire* », «

développement économique et territoire », et « innovation et territoire ».

Évoquer une activité de recherche implique tout d'abord de s'interroger sur la nature de la recherche que l'on traite et sur les types d'acteurs à prendre en compte. L'intérêt est uniquement porté sur la recherche universitaire localisée dans les écoles doctorales.

À la fin des années 1980, ces centres de recherche se créaient surtout dans les sciences humaines et sociales. Elles constituaient un outil d'organisation de ces secteurs dans lesquels la recherche était souvent individuelle. Il apparaissait nécessaire de structurer cette organisation scientifique.

Cette articulation entre le rôle de pivot stratégique des écoles doctorales dans les politiques universitaires dites initiales et la partie recherche est l'une des missions implicites des écoles doctorales qui contribuent au renforcement de la notoriété de l'université. C'est un élément d'attractivité.

Mais comment mieux assurer son rôle de promotion et d'appui au développement à travers sa position d'interface qu'il peut jouer pour l'université ? Comment l'organiser en cohérence avec les attentes académiques et de recherche externes. L'école doctorale est un élément de cohérence interne. Le lien entre le

master et les structures de recherche relève, au quotidien, des écoles doctorales. Il est bidirectionnel parce que les structures de recherche vont atteindre les étudiants en master, voire en licence, au travers du dispositif de formation doctorale ; réciproquement, c'est au travers des licences et des masters que l'on reproduit de futurs chercheurs pour l'université.

PROBLÉMATIQUE

Peut-on parler de stratégie à propos des écoles doctorales ? Sont-elles des instances stratégiques? On trouve la réponse dans le texte de loi qui les définit. Elles pourraient être des instances stratégiques parce qu'elles répondent presque totalement à deux critères : elles ont des objectifs à destination des docteurs et des établissements. Par ailleurs, elles mettent en œuvre la coordination afin d'obtenir des résultats sur un certain objectif.

La capacité des écoles doctorales à être des pivots stratégiques peut être discutée : la question des allocations de ressources financières, humaines et matérielles constitue leur pierre d'achoppement. Les écoles doctorales, telles qu'elles sont décrites actuellement, n'ont pas les capacités de gérer intégralement toutes les missions qui leur sont dévolues. Nous nous sommes fondés sur des documents accessibles qui

analysent dans le détail les politiques impulsées dans les universités d'État au Cameroun. Il s'agit des plans stratégiques de ces institutions, plus précisément les universités de Yaoundé II, Douala horizon 2028, Dschang et Maroua qui affichent un retard considérable en matière de politique doctorale. Cela dresse un portrait sombre de la réalité des écoles doctorales au Cameroun. Celles-ci, loin d'être spécialisées, c'est-à-dire en adéquation avec les préoccupations socio-économiques de leurs régions, ne semblent pas disposer de suffisamment de sources financières et logistiques en matière de pilotage et de gouvernance heuristique.

Pour nombre d'entre elles qui présentent par ailleurs une ressemblance organique et dont seuls les budgets diffèrent, ces plans stratégiques ont, pour la plupart, quatre axes présentés ainsi qu'il suit :

Le premier s'intitule *Accès et équité*. Il comporte les stratégies de réduction des formes de disparité, de diversification de l'offre de formation professionnelle et d'accès aux infrastructures.

Le deuxième décline les stratégies d'amélioration de la qualité des apprentissages, la promotion d'une approche intégrée et transversale de la recherche, l'adaptation des

formations à l'environnement socioéconomique et la promotion de la formation sur l'axe identitaire du développement rural avec une forte mutation technopédagogique.

Le troisième porte sur la *gouvernance universitaire*. Les stratégies présentées dans cet axe oscillent autour de l'amélioration de la gestion des ressources humaines, de la transparence dans la gestion des ressources et du renforcement de la planification du système.

Le quatrième dégage *les stratégies de financement*. Le problème de fond est donc la position des écoles doctorales dans le dispositif prévu par ces plans stratégiques. Si l'axe numéro deux prévoit l'adaptation des formations à l'environnement socioéconomique ainsi que la promotion de la formation et le développement rural avec une forte mutation technopédagogique, son contenu est presque muet. On n'y associe ni les stratégies de déploiement des opérations et des actions de mise en œuvre, ni les ressources d'accompagnement de cette volonté stratégique et politique.

Au-delà du cœur de métier, la recherche dans les écoles doctorales et les formations annexes est en discordance avec les réalités locales. Il s'agit d'amener les doctorants à intégrer les inputs de recherche à leurs environnements locaux. Le chantier

est entièrement à bâtir. L'espace partenarial qu'est le contexte des écoles et des études doctorales est forcément multidimensionnel parce qu'il implique le monde académique au niveau des différentes granulométries (local, régional, national, transfrontalier).

Il se pose donc le problème de l'adéquation de nos formations aux marchés de l'emploi concernés. On a la tentation de soupçonner l'incapacité des universités à croire en ce qu'ils pensent, à savoir que leurs formations doctorales sont véritablement et professionnellement adaptées à toutes les situations possibles susceptibles d'apporter une transformation significative au développement des régions.

La structuration des centres de recherche en école doctorale a souvent un impact sur celle du dispositif de recherche. C'est un processus clairement itératif qui articule l'organisation des laboratoires et celle de la formation doctorale. Comment leur faire mieux jouer ce rôle d'outils de partenariat et de développement des ressources matérielles et du capital humain ?

Les écoles doctorales sont de formidables outils de développement de partenariats entre l'université, établissement d'enseignement supérieur, et son environnement, et plus loin

entre des universités déjà partenaires, puis entre l'université et le monde socio-économique, l'école doctorale étant souvent l'un des pivots permettant d'articuler les attentes et propositions du monde économique avec celles des universités.

MÉTHODOLOGIE

La collecte des données primaires dans les huit universités d'États au Cameroun se rapporte à leurs offres de formation en termes de *curricula*. Nos cibles sont les universités de Douala, Dschang, Maroua et Yaoundé II, toutes francophones et guidées par un plan stratégique de développement. Nous y associons les établissements d'enseignement technique et technologique, ainsi que le Ministère de la décentralisation et du développement local.

L'approche descriptive des données qualitatives récoltées à ces différents niveaux scalaires et l'analyse du niveau de cohérence et des écarts observés nous amène à faire, sur le plan tactique, une analyse des perspectives stratégiques entre l'identité scientifique des universités et leurs territoires. Globalement, cette étude est centrée sur une revue documentaire appuyée par un devis qualitatif.

Si l'on envisage souvent le développement régional en termes exclusivement économiques, le cadre élaboré par l'Organisation de Coopération et de Développement

Economique (OCDE) pour le processus d'autoévaluation suggérait une interprétation plus large. Il demandait aux établissements d'enseignement supérieur d'évaluer l'efficacité de leur contribution au développement de leur région en faisant preuve de sens critique, en associant leurs partenaires régionaux et en se plaçant dans le contexte de la politique nationale d'enseignement supérieur et des politiques régionales. Les items de cette évaluation sont principalement axés sur les points suivants : la contribution de la recherche à l'innovation régionale; le rôle de l'enseignement et de l'apprentissage dans le développement du capital humain ; la contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement social, culturel et environnemental ; le rôle de ces institutions dans le renforcement des capacités de la région à agir au sein d'un environnement économique.

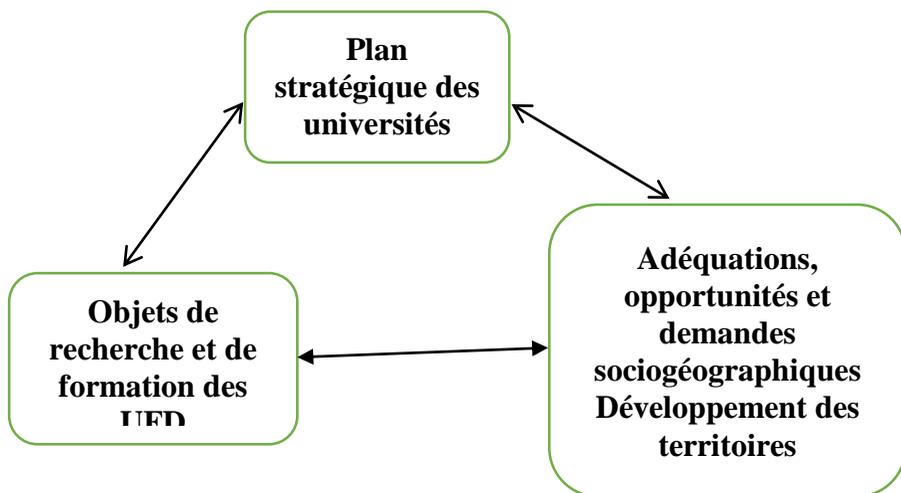
ANALYSE ET DISCUSSION

Notre réflexion est axée sur la place de l'école doctorale au sein de l'engrenage universitaire. Il s'agit d'analyser l'offre de formation et de recherche des écoles doctorales en rapport avec, non seulement les offres d'emploi, mais aussi en corrélation avec les sphères géographiques dans lesquelles elles sont ancrées. Nous partons de l'analyse des missions fondamentales des universités pour inférer celles des écoles doctorales. Conformément aux textes en vigueur, l'État du Cameroun assigne trois principaux objectifs à l'institution universitaire locale : une mission d'enseignement, une autre de recherche et une dernière portant sur l'appui au développement.

Ces trois missions nous intéressent globalement, mais notre focus repose sur la mission de recherche et d'appui au développement. Les *curricula* des écoles doctorales et l'orientation de leur recherche peuvent-ils appuyer le développement des aires géographiques qui les accueillent ? Les doctorants, les doctorats et masters promus par les écoles doctorales camerounaises répondent-ils aux besoins des communautés territoriales décentralisées où ils se trouvent ? Cet article questionne la congruence entre les objets ou produits des écoles doctorales, leurs acteurs et les objectifs de développement

des territoires. On pourrait résumer son texte en la figure suivante :

Figure 1 : le triangle stratégie, objet, action.



Nos sources : auteur

En l'état actuel de leur contenu d'enseignement et l'orientation de leur recherche, les écoles doctorales semblent en déphasage avec leur milieu. Elles ont pour la plus part, et ceci dans les huit universités publiques, deux handicaps majeurs. D'une part, leurs orientations curriculaires apparaissent peu

adaptées aux contraintes économiques locales. D'autre part, leur organisation structurelle n'obéit pas à une logique de spécialisation fléchée sur le potentiel de leur site d'hébergement.

Les *curricula* des universités, bien que récemment révisés, n'ont pas toujours fait l'objet d'une réactualisation qui tienne compte des préoccupations des entreprises et des politiques de développement territorial. L'analyse des budgets des universités camerounaises et leurs plans stratégiques témoignent de la place relative que les universités consacrent aux Écoles Doctorales (ED) dans leur vision de politique de développement des territoires.

La dynamique actuelle du pays est essentiellement tournée vers le secteur technologique ainsi que les actions ayant un lien avec les projets structurants et le développement des territoires décentralisés. Il s'agit de développer les secteurs à grands besoin d'une main-d'œuvre et d'expertises dont le profil tend non seulement vers la professionnalisation, mais aussi, vers la conduite et le suivi des projets polymorphes. L'école doctorale apparaît dans ce contexte très peu herméneutique.

L'analyse des orientations curriculaires des universités d'État présente une incongruence entre les axes stratégiques établis et édictés par les conseils d'administration et leur mise

en œuvre. Les conditions de réalisation de la troisième mission de l'université ne sont pas encore réunies par nos centres de recherche. On est en passe de dire que ces hauts lieux de cogitation ne peuvent pas encore solidement appuyer le développement de leurs localités d'ancrage, ni offrir à leurs diplômés des emplois directs au plan local après le master ou la thèse.

Au niveau structurel, les ED n'assurent pas le passage harmonieux du master au doctorat. La cohérence et la cohésion entre les deux n'est pas toujours contrôlée. Les cycles universitaires apparaissent comme des vases clos. Or, ils sont tous des maillons d'un système complexe.

La localité a des *inputs* lorsqu'elle accueille une université. Mbaha et Assako (2015) pensent que la contribution de l'Université au développement économique des villes s'effectue de plusieurs manières, d'abord à travers le flux d'étudiants qui représentent une nouvelle classe d'acteurs privés et du développement des petits métiers, ensuite par l'impact de la fonction universitaire sur le foncier et le secteur locatif. Par contre, l'*output* au terme de la formation doctorale, doit répondre, c'est-à-dire, être en parfaite adéquation avec les besoins en ressources humaines et en capital intellectuel de la

zone, relativement à sa politique de développement socioéconomique.

Tout à côté de ces flux et dans un cadre plus fonctionnel, nous avons observé que les ED ne jouissent pas d'une réelle autonomie financière. Cela constitue un véritable handicap à l'atteinte des objectifs de développement des territoires, mais aussi à la difficile mise en œuvre des projets scientifiques et techniques qui pourraient être fécondée par le génie des doctorants.

Les études doctorales coûtent cher et les effets sont perceptibles à court, moyen et long termes pour la recherche fondamentale et ceci est rarement compris des politiques en Afrique. De plus, l'environnement actuel et les modes de financement ne permettent pas aux travaux de répondre aux préoccupations sociales et environnementales.

Les dépenses pour la recherche se divisent généralement en deux grands groupes (Lopes, 1967). Il s'agit de la science fondamentale qui vise l'augmentation des connaissances sans objet pratique spécifique et des sciences technologiques qui sont l'adaptation des renseignements issus de la recherche appliquée et des connaissances empiriques à la production de matériel d'intérêt économique.

L'aspect financier des activités scientifiques et technologiques dans les ED semble être le plus important dans l'appui au développement. C'est par la finance que les décisions en matière scientifique et technologique acquièrent toute leur signification et portent, selon Sandron et Folle (2010), tout leur véritable effet.

Il s'agit pour les ED de définir leur type de dépense à partir de plusieurs rubriques :

- Les dépenses d'investissement qui regroupent l'acquisition des mobiliers et immobiliers,
- Les dépenses de fonctionnement exposées en dépenses de personnel de recherche, de technologies, d'administration et auxiliaires, de matériels permanent et de consommation,
- Les dépenses de coordination, de diffusion, et de promotion de la recherche passent par les enquêtes, les congrès scientifiques, les expertises les bourses d'étude et de recherche etc....

L'origine des fonds viendrait des dépenses de l'État par le pouvoir central et les subventions, ainsi que le budget des Universités et des régions. On y ajouterait les dépenses de sources privées, puis celles des organismes parapublics, des organisations nationales et internationales.

Les ED apparaissent comme des enfants mal alimentés. Or, cette sous-alimentation déteint sur leur productivité et sur leurs aptitudes. Elles ne peuvent pas efficacement participer au développement local. L'article est un plaidoyer en faveur, sinon de la spécialisation et de la professionnalisation de leur recherche, d'un élargissement et de la conversion en des cursus pluri et multidisciplinaires. Le doctorant, au-delà de sa formation de base, doit s'ouvrir à des offres connexes disponibles dans le biotope devant l'accueillir au terme de la thèse. L'analyse part de l'expérience marocaine pour proposer des solutions.

Le Maroc a expérimenté une politique d'administration et de planification des ED. Cette dernière consiste en une ouverture de la formation doctorale à des domaines sociaux disponibles dans l'environnement immédiat du doctorant. Ladite politique a favorisé l'insertion socioprofessionnelle des doctorants marocains. Leur cursus s'est trouvé diversifié, mieux enrichi et, par conséquent, leur potentialité se trouve accrue. Les ED marocaines ont donc réussi le pari d'une adéquation entre les formations, les besoins d'emploi locaux et les ressources disponibles. Notons en passant que l'expérience marocaine est fille de l'université française.

L'analyse de l'ED en contexte de décentralisation est d'actualité. En effet, au-delà de l'école doctorale, c'est tout le système éducatif camerounais qui est remis en question étant donné les défis de développement actuels. L'université des territoires décentralisés semble être le prolongement d'un secondaire orienté vers des formations générales. Les cursus répondent peu ou pas aux besoins locaux. Par exemple, à quoi sert un cursus de lettres à un jeune de l'Unité de Formation et de Recherche (UFR) de l'Université de Dschang ou de Maroua, deux localités au potentiel agricole avéré ? Il acquiert certes une culture générale, mais celle-ci est non capitalisable dans son environnement.

Le Cameroun a besoin d'une main-d'œuvre qualifiée et adaptée à ses projets d'industrialisation. Les régions ont des ressources variables. Ainsi, le Cameroun doit reproduire une nouvelle carte universitaire et de recherche. Les ED et leur cursus doivent s'y adapter pour impulser un développement durable. Par ailleurs, la décentralisation se matérialise plus dans le paysage administratif et politique du pays. Les entités territoriales décentralisées acquièrent de plus en plus des compétences et une certaine autonomie. En ce sens, elles seront plus libres de leurs dépenses, de leurs projets et de leur capital humain. En outre, elles pourront peser de leur poids sur le choix,

l'offre et l'employabilité dans leur zone de compétence. Une mairie encline à l'exploitation de bois emploiera peu de personnel d'un parcours littéraire classique. Il en faudra plus de personnel. En l'état actuel du système universitaire et des ED, on est loin de cet idéal.

DISCUSSION

Bien que le texte et son orientation s'inscrivent dans des problématiques actuelles, ils méritent d'être soupesés. Nous en ferons un commentaire structuré en quelques points.

Les universités restent des institutions clés dans l'évolution de la société civile, car elles savent s'adapter au changement, tout en conservant des éléments de continuité essentiels (comme les relations mondiales qui caractérisaient déjà les universités médiévales).

La notion de *distance* était importante au XIX^e siècle car, à de nombreux égards, l'université de recherche était décrite comme le *refus de la localité* (Goddard et Puukka, 2008). L'idéal de la recherche scientifique incarné par l'université moderne est de tendre vers l'universel. La quête scientifique de la vérité est censée ne dépendre ni de l'époque ni du lieu, et la mission de l'université doit transcender son implantation géographique. L'idée de l'université comme un site indépendant

pour le questionnement critique, l'échange d'idées et la progression du savoir, en tant que tel, revêt une importance vitale pour la crédibilité et la légitimité de l'institution.

La nationalisation de la science et de l'éducation au XXI^e siècle a encore renforcé cette tendance. En raison de leur importance pour la construction de la nation, les universités n'étaient plus censées dépendre des églises, des municipalités et des élites locales. Elles devaient contribuer à créer une nouvelle identité nationale et la culture qui sous-tend la construction de la nation. Tout cela reposait sur un contrat implicite au terme duquel l'université rendait service à l'État en échange d'une certaine autonomie en matière de gouvernance interne (Crawford et *al.*, 1993; Clark, 1998).

Durant la seconde moitié du XX^e siècle, on a assisté à une augmentation considérable de l'investissement public, à la fois dans les activités de recherche et développement et dans l'enseignement supérieur. Cette évolution a profondément influé sur les universités apparues au siècle précédent, ainsi que sur leurs liens avec les régions

Dans certains pays comme le Cameroun, la dispersion géographique des établissements d'enseignement supérieur s'inscrit dans une stratégie destinée à préserver la répartition spatiale de la population et à parvenir à un développement

régional équilibré en remédiant aux disparités régionales. On cherche également à améliorer l'accès régional à cet ordre d'enseignement. Cette volonté se traduit par des politiques visant à implanter ces établissements dans diverses régions. Ce n'est pas simplement un phénomène allant du sommet vers la base : les villes font pression pour avoir *leurs* universités.

Le modèle scientifique ne tient pas compte de nombreuses caractéristiques du développement régional auquel les établissements d'enseignement supérieur contribuent directement et indirectement. Ainsi, il néglige la contribution d'un enseignement et d'un apprentissage à grande échelle à l'amélioration du capital humain de la région qui trouve essentiel à s'employer dans les services publics et privés

1. La notion de développement vue à l'aune du partenariat et de l'appui

L'article suggère que les ED sont des partenaires et des plateformes d'appui au développement local. Les notions de *partenariat* et *d'appui* ont des implications fortes. L'appui suppose des efforts personnels et un socle assez solide de la part de l'instance appuyée dans son initiative. En clair, si les zones géographiques, à savoir, les communautés territoriales décentralisées tardent à décoller, ce n'est pas à cause de

l'inadéquation des *curricula* et des offres de formation doctorale. Les ED ne sont que des adjuvants, d'autres instances étant les vrais sujets et acteurs dudit développement.

2. Les collectivités décentralisées et leurs ressources

Conséquemment à ce qui précède, notons que les entités territoriales doivent avoir et ont des ressources qui vont au-delà du capital humain. Pour leur développement, elles doivent les mobiliser toutes. Le capital humain adéquat peut exister, mais à quoi servira-t-il s'il n'est pas utilisé à bon escient ? Les allocations financières de ces dernières sont-elles orientées vers la promotion et le soutien des ED ? Une rupture apparaît entre l'Université, les ED et ces espaces. Chacune des entités se trouve ainsi investie des missions ou de charges distinctes. Chacune est déconnectée de l'autre. Pour que les ED puissent jouer leur rôle, il faudrait que les collectivités locales intègrent et agissent mieux dans les politiques doctorales en fonction des ressources et du profil d'individus voulus.

CONCLUSION

Certains des problèmes que pose la recherche scientifique dans les pays en développement (création d'une réserve croissante de spécialistes qualifiés, augmentation des ressources, renforcement de l'infrastructure nationale) ne

peuvent se résoudre en partie qu'avec la prise en compte de la spécialisation et la spécificité des écoles doctorales. La solution consiste à augmenter les budgets de ces unités. En revanche, il existe d'autres aspects tels que l'amélioration du statut des chercheurs, le choix de projets de recherche rationnels et utiles à la région et au pays, la simplification de la bureaucratie et la normalisation de la procédure d'importation du matériel scientifique dont la mise en œuvre pourrait être assez rapide et peu onéreuse.

La vocation de l'université au Cameroun ne doit pas, à notre sens, se limiter uniquement et essentiellement à la formation et à la recherche. Elle doit aussi s'appuyer sur un certain nombre de fonctions particulières pour contribuer au développement local en liaison avec la région qui doit à son tour profiter de l'installation dans son domaine de l'espace universitaire et des occasions qu'elle est en train de saisir et de subir. L'école doctorale doit être également un outil de promotion de recherche au sein des cursus. Peut-être que les universités Camerounaises ne savent pas suffisamment *vendre* les premiers cycles en explicitant le fait que l'université est organisée autour de la recherche.

Notre étude s'est centrée sur le rôle de l'école doctorale à l'Université dans un contexte camerounais où le développement territorial devient le nouveau paradigme inspirant les politiques en invitant les acteurs publics et les acteurs locaux à faire émerger de nouvelles gouvernances.

Les résultats de cette étude ont répondu aux questions qui nous ont permis d'établir les relations entre les ingrédients que l'on met au travers d'une formation de type master pour favoriser l'accès au doctorat et à la réponse aux problématiques locales à travers la recherche action et les effets rétroactifs. Les impacts réciproques entre l'organisation des écoles doctorales et la structuration de leur financement sont à soulever.

Enfin, la prise en compte de l'école doctorale comme élément de renforcement de la recherche et du développement des collectivités territoriales au Cameroun est nécessaire.

BIBLIOGRAPHIE

Bailly, A. (2009). « La science régionale en perspective »
in *Géographie, économie, société*, vol. 11, n°1, 1-7.

Bertacchini, Y. (2010). « Intelligence territoriale : une lecture retro-prospective ». *Revue internationale d'intelligence économique*, vol 2, n°1, 65-97.

Crawford et al. (2007) *Enseignement supérieur et région, concurrence mondiale, engagement local*. OCDE.

Goddard, J. & Puukka, J. (2008). « La contribution des établissements d'enseignement supérieur au développement régional : opportunités et enjeux ». *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 20, n°2, 11-47.

Mbaha, J., P. & Assako Assako, J. (2015), *l'Université camerounaise et son territoire : interactions et incidences socio-économiques et spatiales*, collection Etude et Recherche action pour le Développement de l'Afrique des Caraïbe et du Pacifique /CERADA-ACP/VOLUME 1

Leite Lopes, J. (1967) « La science, le développement économique et le Tiers Monde. Blocages et freinages de la croissance et du développement (2) » In *Tiers-Monde*, tome 8, n°29, 121-134;

Olembe, E. & Mbédé, E. (2015), « Territoires et savoirs des universités du Cameroun : discours, objets, médiations. Sciences économiques et de gestion dans les Universités de Yaoundé II-SOA et de Douala », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, n°16/3A, p.39 à 55, consulté le vendredi 1 novembre 2019

Sandron, F & Foller, C. (2010). *Parcours de recherche à Madagascar*, IRD

Vermot-Desroches, B., (2012). *Les sciences régionales au Québec : une régiologie particulière. Revue d'Économie Régionale & Urbaine*,



L'introduction de l'article scientifique: approche thématique.

Jean Désiré Banga Amvéné
Faculté de Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé 1

Résumé : Les modèles d'écriture de l'introduction de l'article de recherche s'intéressent davantage à ses aspects éthologiques et pragmatico-énonciatifs qu'à son organisation thématique, entendue comme la manière dont les phrases qui composent l'introduction portent l'information. Le modèle *Create A Research Space* de Swales (1990), en abrégé CARS, qui fait autorité en la matière depuis une trentaine d'années, ne répond pas véritablement à la question de savoir comment l'information scientifique s'organise dans l'introduction d'un article de recherche. Le présent travail propose une approche thématique qui répond à cette question en cinq points : thème, propos, problème, propos alternatif et planification. L'article, comme d'autres genres scientifiques, commence par l'énoncé des propriétés attribuées par des prédécesseurs à un thème

; l'auteur y trouve des lacunes qui justifient un propos alternatif dont l'exposé s'organise en séquences. L'approche thématique (ou topique) est une contribution à l'enseignement/apprentissage d'une compétence discursive, la compétence thématique entendue comme la capacité d'interpréter et d'organiser des informations dans un discours.

Mots clés : article, discours, introduction, thématique.

1. Introduction

Les modèles de lecture de l'introduction de l'article de recherche, à notre connaissance, s'intéressent davantage à ses aspects pragmatico-énonciatifs qu'à son organisation thématique, c'est-à-dire la manière dont les phrases qui composent l'introduction portent l'information. A titre d'exemple, le modèle de Swales (1990) dit *Create A Research Space*, en abrégé CARS, qui fait autorité en la matière depuis une trentaine d'années, postule que l'introduction de l'article de recherche s'articule en trois mouvements : établir un territoire, établir une niche et occuper la niche. La métaphore topographique à l'œuvre ici traduit une approche éthologique de marquage du territoire d'orientation pragmatique. Le modèle de Nuchèze (1999) qui met l'accent sur le guidage du lecteur affiche, quant à lui, une orientation pragmatico-énonciative. Pour pertinents qu'ils soient, de tels modèles ne rendent pas suffisamment compte de la complexité de l'organisation du discours en général, et singulièrement de l'organisation informationnelle du discours introductif de l'article scientifique. Le présent travail se propose de répondre à une interrogation : comment s'opère l'organisation informationnelle de l'introduction de l'article de recherche ?

Pour y répondre, il faudrait au préalable dévoiler les unités textuelles qui fondent une telle organisation. À la suite de Ducrot et Todorov (1972 : 344), et prenant appui sur l'instrument d'analyse de

la complexité de l'organisation du discours de Roulet (1999 : 32), nous faisons l'hypothèse que, comme tous les énoncés assertifs, l'introduction de l'article de recherche peut être décrite comme l'attribution d'une propriété (propos ou prédicat) à un certain objet de discours (thème ou topique).

L'opposition thème/rhème est une opposition de nature informationnelle, qui vise à distinguer dans l'énoncé, d'une part le support de l'information (le thème), d'autre part l'information qui est communiquée à propos du support (le rhème) (Neveu 2000: 113).

L'opposition thème/rhème est synonyme de l'opposition thème/propos (Bally, 1932) ou topique/commentaire (Hockett, 1958). Les deux constituent les unités d'analyse de l'organisation informationnelle de la phrase et du discours, d'après la théorie syntaxique de l'école de Prague (Combettes 1977 : 94-95) et en vertu de l'hypothèse de Barthes (1977 : 11) qui postule un rapport homologique entre la phrase et le discours entendu comme suite de phrases. Le présent travail consistera, dans un premier temps, en l'analyse de modèles pragmatico-énonciatifs de l'introduction (Swales 1990, Nuchèze 1999, Herman 2017) et des concepts de la linguistique textuelle que l'on souhaite opérationnaliser en vue d'un modèle thématique d'organisation de l'introduction. La

seconde partie consistera en l'énoncé d'un modèle thématique qui rende compte de la dimension topique de l'introduction.

2. Orientations de l'analyse : modèles et concepts

Le présent article se perçoit comme une recherche de développement d'outil didactique qui consiste à *chercher à quelles applications ou à quels développements d'outils peuvent conduire certains énoncés théoriques. Cette démarche intéresse le champ de la didactique* (Maren 2004 : 231-232). La démarche pour ce type de recherche consiste en

L'analyse du concept que l'on souhaite opérationnaliser. Ensuite, on conceptualise l'objet afin de pouvoir en élaborer un modèle, c'est-à-dire une représentation cohérente des éléments qui doivent le composer et des contraintes auxquelles il doit répondre.

Dans la présente étude, l'analyse des concepts à opérationnaliser sera précédée d'une analyse des outils existants qui ont passé sous silence les concepts visés. Dans cette perspective, trois modèles de description de l'introduction seront passés en revue : le modèle CARS (Swales 1990), le modèle cadrage et planification (Nuchèze, 1998) ainsi que le modèle rhétorique (Herman 2017). Seront également étudiés, les concepts issus de la linguistique textuelle et de la pragmatique que l'on souhaite mettre en œuvre :

thème, prédicat et positionnement. Le modèle thématique sera alors formulé et appliqué à l'aide de deux exemples.

L'introduction de l'article de recherche comporte deux articulations majeures, selon le modèle de Nuchèze (1998 : 27-29) : le cadrage et la planification. Le cadrage se subdivise en trois formats: le format générique hétéro-centré, le format spécifique auto-centré et le format spécifique auto-centré sans cadrage générique. Dans le premier format, le scripteur procède par généralisation : *les linguistes s'accordent en général., Traditionnellement, on attribue à ...* Immédiatement après la généralisation, le scripteur procède à une restriction de la vérité générale par l'usage de marqueurs d'opposition : *Il n'empêche que; mais; or; pourtant; sans nier l'intérêt pratique de...* Le troisième format présente tout de suite le travail: *L'objectif de cette réflexion; dans cet article; il s'agira ici d'explorer...* . Les trois opérations de cadrage sont suivies de la planification du texte en séquences, lesquelles sont généralement annoncées par des marqueurs métatextuels: *Dans une première partie...* Il arrive qu'une telle planification s'accompagne d'avertissements : *Je ne définirai pas...; Je ne reviendrai pas sur..* L'approche se veut pragmatico-énonciative car elle vise la finalité pragmatique de l'introduction et son *fonctionnement énonciatif* (Nuchèze 1998 : 25-27).

Suite à l'analyse de centaines d'introductions produites dans différents champs disciplinaires, Swales, pour sa part, observe un

certain nombre de mouvements constants qu'il appelle *rhetorical moves*. Parti de quatre mouvements en 1981, leur nombre a été revu à la hausse en 1990 puis réajusté en 2004. A en croire Swales, l'article de recherche comporte trois *rhetorical moves* : établir un territoire, établir une niche et occuper la niche. Établir un territoire consiste à situer la recherche dans un contexte, ce qui peut se faire de trois différentes manières: la centration, la thématisation et la revue de la littérature. La centration consiste à montrer au lecteur que le sujet de recherche évoqué occupe une place centrale dans le monde de la recherche. Pour exprimer la centralité de son sujet, l'auteur pourra, par exemple, dire : *Des travaux de fraîche date attestent que...; Les recherches au sujet de X revêtent une importance capitale...; Depuis quelques années,...* Une troisième approche consiste à convoquer des travaux antérieurs sur le sujet. D'aucuns utilisent alors les formules telles que *A en croire Hollande et Orange; De nombreux auteurs s'accordent à penser que*. Une telle revue de littérature peut être assortie de citations intégrales ou se limiter à des paraphrases. La deuxième articulation de l'introduction consiste pour l'auteur à établir une niche, ce que Swales appelle *Establishing a Niche*. Ici, l'auteur doit montrer que les recherches antérieures, bien que perspicaces, ont laissé un espace vacant, inexploré ou mal exploré dans lequel il se propose de s'insérer. Swales recense quatre façons possibles d'aménager une niche de recherche. La réfutation consiste

à critiquer les recherches antérieures en affirmant une thèse contraire: *Contrairement à l'opinion commune, Une lecture attentive de l'étude de X ...* La monstration consiste à indiquer aux lecteurs la brèche laissée ouverte par les études antérieures. Troisièmement, le questionnement interroge les recherches antérieures tout en suggérant la nécessité d'un approfondissement : *Les travaux de X sur l'application de la loi d'exercice en classe de chimie appellent d'autres interrogations, par exemple.* Quant à la continuation, elle refuse la critique et se présente comme une utile prolongation de travaux antérieurs. On dira, par exemple, *L'étude de X a abouti à une découverte à laquelle il nous semble nécessaire d'apporter des vérifications supplémentaires.* Le troisième mouvement de l'introduction consiste à *occuper la niche*. Ici, l'auteur va indiquer comment il compte développer sa réfutation faite plus haut; combler la lacune identifiée; répondre aux questions ou prolonger les recherches antérieures. Au total, les trois mouvements de l'introduction selon le modèle CARS sont les suivants:

Mouvement 1 : établir un territoire.

Mouvement 2: établir une niche en indiquant une lacune; un problème ou un besoin; des questions restées sans réponse par les recherches antérieures ou en indiquant comment l'on va continuer une tradition.

Mouvement 3: occuper la niche, en précisant les objectifs, procédures, méthode, matériaux, corpus, résultats, intérêt et la structure de l'article.

Le modèle de Swales (1981, 1990 et 2004), dénommé CARS ou Create A Research Space, qui signifie Créer un espace de recherche, a connu un succès immense, faisant l'objet de plusieurs analyses comparatives et contrastives entre des disciplines (Samraj 2002, 2005, Ozturk 2007). Le modèle a également été testé dans des disciplines telles que l'économie (Lakic 1997) et pour différents types de texte dont la thèse (Bunton 2002) et le mémoire de master (Samraj 2008), aussi bien en anglais qu'en espagnol, voire en vietnamien (Thuy & Pramoolsook 2014). Aux nombreuses déclinaisons du modèle CARS, l'article de Herman (2017) apporte un changement de paradigme en opérant un rapprochement entre le modèle CARS et la rhétorique classique. Mais Herman conserve une posture pragmatico-énonciative, notamment interactive. Par exemple, la *captatio benevolentiae* qui est proposée dans ce modèle consiste à capter la bienveillance de l'auditoire, ce qui est une préoccupation d'ordre pragmatique. Le modèle d'introduction de Herman partiellement fondé sur la rhétorique lui emprunte les trois articulations suivantes: *captatio benevolentiae*, *propositio* et *partitio*. Ladite introduction se compose notamment des phases successives ci-après: la *Captatio benevolentiae*; l'arrière-plan contextuel entendu

comme revue de travaux importants à rappeler et qui fondent l'article; la *Propositio* ou *Thèse-But-Enjeux*; la Contextualisation méthodologique et la *Partitio* qui clôt l'introduction.

Pour pertinents que soient ces modèles, ils ne rendent pas suffisamment compte de la complexité de l'organisation de l'introduction de l'article de recherche en tant que discours. Or, comme le confirme Roulet (1999, 2001), à la suite de Molino (1985, 1989), Ricœur (1986) et Starobinski (1977), l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive, c'est-à-dire la capacité de production et d'interprétation des discours, doit tenir compte de la complexité de l'organisation du discours, *résultat de la combinaison d'informations linguistiques, textuelles et situationnelles* (Roulet 1999 : 30), tripartition qui fait écho aux trois domaines de l'appréhension du langage de Morris (1974) : la syntaxe, qui s'occupe des relations qu'entretiennent les signes avec d'autres signes; la sémantique qui s'occupe des relations entre les signes linguistiques et ce qu'ils désignent ; la pragmatique qui s'intéresse au rapport qu'entretiennent les signes avec leurs utilisateurs, c'est-à-dire, *l'étude de l'usage du langage, par opposition à l'étude du système linguistique* (Moeschler et Reboul 1994 : 17).

Au total, l'instrument d'analyse de Roulet (1999 : 32) apparaît effectivement révélateur de la complexité de l'organisation du discours et permet de réaliser que les modèles pragmatico-énociatifs

ne rendent pas compte de l'organisation informationnelle et topique du discours. D'où la nécessité d'un modèle qui s'en occupe et contribue, avec les autres approches, mais dans une perspective différente, à réduire la complexité de l'organisation du discours en vue de l'enseignement-apprentissage de la compétence discursive. Le modèle thématique de description de l'organisation informationnelle de l'introduction de l'article de recherche, en abrégé ToP, a pour ambition d'être un instrument d'enseignement et d'apprentissage de la compétence informationnelle et thématique, dans l'introduction de l'article de recherche. Le modèle s'appuie sur un postulat (Ducrot et Todorov 1972 : 344):

Tous les énoncés assertifs (affirmatifs ou négatifs) semblent devoir être décrits comme l'attribution d'une propriété à un certain objet. D'où la nécessité que leurs descriptions sémantiques comprennent deux parties : un sujet que nous appellerons **logique**, désignant l'objet dont quelque chose est affirmé, et un **prédicat** indiquant la propriété affirmée.

Comme tous les énoncés assertifs, l'introduction de l'article de recherche peut être décrite comme l'attribution d'une propriété à un certain objet de discours. C'est pourquoi elle indique son objet ainsi que la propriété qui lui est attribuée afin que, d'entrée de jeu, le lecteur sache de quoi on parle. Le thème et le rhème sont les unités d'analyse de l'organisation informationnelle du texte. Thème, topique ou objet de discours désignent une seule et même chose : ce

dont on parle, c'est-à-dire, des *segments verbaux qui, dans un texte ou une conversation, renvoient à ce dont il est question* (Chareaudeau et Maingueneau 2002 : 406). Rhème, prédicat et propos sont également synonymes et désignent la propriété attribuée à l'objet de discours, au thème, à ce dont on parle. La théorie syntaxique de l'École de Prague, considérant la fonction informationnelle du langage comme primordiale, estime que l'une des préoccupations majeures de la syntaxe est d'étudier la manière dont l'information est portée par la phrase. Ainsi les linguistes tchèques distinguent-ils trois niveaux d'analyse de la phrase (Combettes 1977: 94-95) : les niveaux de la structure grammaticale, de la structure sémantique puis de l'organisation thématique illustrés dans le tableau ci-après:

Tableau n°1 : thème et propos dans l'énoncé

Énoncé	<i>Madeleine</i>	<i>se promène</i>	<i>dans son jardin</i>
Niveau syntaxique	Sujet	Verbe	Circonstant
Niveau sémantique	Agent	Action	Lieu
Niveau thématique	Thème/ topique	Propos	

3. Résultats : Le modèle thématique ou topique (ToP)

Unités d'analyse thématique de la phrase, le thème et le rhème constituent également les unités du texte, en vertu de l'hypothèse de Barthes (1977: 11) qui consiste à postuler un rapport homologique entre la phrase et le discours,

Dans la mesure où une même organisation formelle règle vraisemblablement tous les systèmes sémiotiques, quelles qu'en soient les substances et les dimensions: le discours serait une grande *phrase* (dont les unités ne sauraient être nécessairement des phrases), tout comme la phrase, moyennant certaines spécifications, est un petit discours.

L'introduction de l'article scientifique articule donc l'information de la manière suivante: énoncé du topique et des propriétés qui lui sont attribuées dans la littérature scientifique ; mise en évidence des limites du propos initial ; formulation du problème puis énoncé d'un propos alternatif qui marque le positionnement de l'auteur. Le tableau ci-après résume ce processus par rapport aux modèles de Swales et Nuchèze.

Tableau n° 2 : le modèle thématique comparé aux modèles de Swales et Nuchèze

Modèles	Mouvements/ unités				
CARS (Swales)	Territoire		Niche		Occupation de la niche
pragmatico-énonciatif (Nuchèze)	Cadrage				Planification
	Premier format		Deuxième format	Troisième format	
Topique (ToP)	Topique <i>Ce dont on parle</i>	Propos <i>Ce qu'on en dit</i>	Problème <i>Lacunes du propos</i>	Propos alternatif <i>Positionnement</i>	Planification

Les deux introductions choisies pour illustrer ce modèle relèvent de deux disciplines différentes, la linguistique et la géographie, et sont l'œuvre de deux chercheurs originaires d'Europe du Nord et d'Afrique centrale : la Danoise a publié en France et le Gabonais au Québec. En dépit de la distance qui les séparent, les articles ont en partage le mode d'organisation de l'information.

Tableau n° 3 : analyse thématique de deux introductions

Texte	Topique <i>Ce dont on parle</i>	Propos initial <i>Ce qu'on en dit</i>	Problème <i>Limites du propos initial</i>	Propos alternatif <i>Positionnement</i>
1	Le texte	contrairement à la phrase, n'a ni système, ni syntaxe, ni structure, et que par conséquent, il n'a pas de grammaire et ne constitue pas un objet d'investigation pour la linguistique.	Mais, s'il en est ainsi, comment expliquer que des sujets sachent déterminer, avec en général un grand consensus, si une séquence donnée de phrases constitue un texte ou non ? ... que système, syntaxe, structure ou règles existent, sous une forme ou sous une autre ?	Nous fondant sur ce <i>factum textus</i> , nous allons voir s'il se qualifie de <i>factum grammaticae</i> , et si, en plus, il peut se hisser au rang de <i>factum linguae</i> .
2	La perception géopolitique des relations internationales	demeure figée par la vision verticale qu'avait introduite le géopoliticien allemand Karl Haushofer au lendemain de la Première guerre mondiale.	Pour valide que soit encore aujourd'hui la vision géopolitique verticale dans les schèmes de pensée courants, cette perception ne s'en trouve pas moins ébranlée par l'émergence, hors de l'hémisphère nord,... et, de surcroît, dans la zone tropicale, de nouvelles puissances ...	Il y a donc lieu de souligner l'avènement d'une <i>horizontalité</i> du système international à venir et d'y entrevoir le rôle que ces deux puissances entendent faire jouer à l'Afrique noire

4. Discussion

La description de l'organisation thématique de l'introduction a rarement été envisagée parce que, pendant longtemps, la linguistique a limité à la phrase l'objet de son investigation, convaincue que, *dans la combinaison des phrases en énoncés, l'action des règles contraignantes de la syntaxe s'arrête net* (Jakobson 1963: 47-48). Les unités d'analyse d'une telle grammaire sont pourtant connues. Mais le modèle thématique, à base sémantique n'en est pas moins pragmatique. La sémantique s'occupe des relations entre les mots du discours et l'information qu'ils véhiculent, alors que la pragmatique s'intéresse à la finalité des discours pour leurs utilisateurs. Or le texte scientifique présente, dès l'introduction, des savoirs pour convaincre de leur vérité et modifier des états de croyance, tout en gérant des réseaux de relations à l'intérieur de communautés scientifiques (Nuchèze 2009). Dès lors, le modèle thématique s'inscrit dans une perspective dialogique. Pour souligner l'originalité de son propos et montrer son érudition, l'auteur doit signaler les propos antérieurs, entrant ainsi en dialogue avec la communauté scientifique.

Le dialogisme apparaît comme une orientation majeure de l'introduction, car le discours est certes produit par les moyens propres à l'organisme individuel, mais il reste éminemment social. C'est pourquoi *dans tous les domaines de la vie et de la création*

idéologique, nos paroles contiennent en abondance les mots d'autrui, transmis avec un degré de précision et de partialité fort varié (Bakhtine 2003 :157). Le langage est donc foncièrement dialogique, si l'on en croit Todorov, à la suite de Bakhtine (Todorov 1981 : 98):

L'orientation dialogique est, bien entendu, un phénomène caractéristique de tout discours. C'est la visée naturelle de tout discours vivant. Le discours rencontre le discours d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet, et il ne peut pas ne pas entrer avec lui en interaction vive et intense. Seul l'Adam mythique, abordant avec le premier discours un monde vierge et encore non dit, le solitaire Adam, pouvait vraiment éviter absolument cette réorientation mutuelle par rapport au discours d'autrui, qui se produit sur le chemin de l'objet.

En somme, comme tout discours vivant, l'introduction de l'article de recherche rencontre *la parole d'autrui sur tous les chemins qui mènent vers son objet*. Le modèle thématique de lecture et d'écriture de l'introduction (ToP) met donc en relief le dialogue qui s'engage entre l'auteur et ses prédécesseurs autour d'un enjeu: l'attribution de propriétés novatrices à un objet de discours. Il s'agit d'une contribution à l'enseignement-apprentissage de la

compétence thématique chez le lecteur-scripteur de l'introduction, c'est-à-dire la capacité d'organiser et d'interpréter l'information scientifique dans une introduction.

5. Références

- Bakhtine, Mikhaïl (2003) *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Barthes, Roland (1977) «Introduction à l'analyse structurale des récits». *Poétique du récit*. Paris : Seuil.
- Belibi, Alexi-Bienvenu (2009) «Le discours scientifique dans les mémoires de DIPES 2: approche empirique pour une didactique du discours de recherche». *Syllabus Review*, 1, 281-207.
- Bunton, David (2002) «Generic Moves in PhD Thesis Introductions». *Academic Discourse*. Harlow : Longman.
- Charaudeau, Patrick et Maingueneau, Dominique (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Combettes, Bernard (1977) «Ordre des éléments de la phrase et linguistique du texte». *Pratiques*, 13, 91-101.
- Ducrot, Oswald et Todorov, Tzvetan (1972) *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Seuil.
- Herman, Thierry (2017) «De la *captatio* à la *partitio*: rhétorique de l'introduction de l'article de recherche». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 65, 89-111.
- Jakobson, Roman (1963) «Deux aspects de langage et deux types d'aphasie». *Essais de linguistique générale*. Paris :

Minuit.

Lakic, Igor (1997) «Genre Analysis of Article Introductions in Economics». *La revue du GERAS*, 15/18, 409-26.

Lundquist, Lita (1999) «Le Factum Textus : fait de grammaire, fait de linguistique ou fait de cognition?» *Langue française*, 121, 56-75.

Maren, Jean Marie Van Der (2004) *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal & DeBoeck Université.

Moeschler, Jacques et Reboul, Anne (1994) *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.

Morris, Charles (1974) «Fondements de la théorie des signes». *Langages*, 35, 15-21.

Neveu, Franck (2000) *Lexique des notions linguistiques* Paris : Nathan.

Öztürk, Ilhan (2007) «The Textual Organisation of Research Article Introductions in Applied Linguistics: Variability within a Single Discipline». *English for Specific Purposes*, 26(1), 25-38.

Ricœur, Paul (1986) «Qu'est-ce qu'un texte?». *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique*. Paris : Seuil, 137-159.

Ropivia, Marc-Louis (1986) «Géopolitique et géostratégie : l'Afrique noire et l'avènement de l'impérialisme tropical

- gondwanien». *Cahiers de géographie du Québec*, 30(79), 5-19.
- Roulet, Eddy (1999). *La description de l'organisation du discours. Du dialogue au texte*. Paris, Didier.
- Samraj, Betty (2002) «Introductions in Research Articles: Variations across Disciplines». *English for Specific Purposes*, 21(1), 1-17.
- Samraj, Betty (2005) «An Exploration of a Genre Set: Research Article Abstracts and Introductions in Two Disciplines». *English for Specific Purposes*, 24(2), 141-56.
- Samraj, Betty (2008) «A Discourse Analysis of Master's Theses across Disciplines with a Focus on Introductions». *Journal of English for Academic Purposes*, 7(1), 55-67.
- Starobinski, Jean (1970) *La relation critique*. Paris: Gallimard.
- Swales, John (1981) *Aspect of article introductions*. Michigan: University of Michigan.
- Swales, John (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge : CUP.
- Swales, John (2004) *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge : CUP.
- Nuchèze, Violène de (1998) «Approche pragmatique-énonciative du discours de recherche». *Lidil*, 17, 25-40.
- Thuy Nguyen, Ly & Pramoolsook, Issra (2014) «Rhetorical

structure of introduction chapters written by novice Vietnamese TESOL postgraduates». *Language, Linguistics and Literature, The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 20(1), 61-74.

Todorov, Tzvetan (1981) *Mikhail Bakhtine, le principe dialogique*. Paris : Seuil.



Détection au primaire d'élèves camerounais en difficulté scolaire¹

Evelyne Amana

École Normale Supérieure, Université de Yaoundé 1

et

Pierre Potvin

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Résumé

L'échec scolaire qui souvent mène au décrochage est un problème qu'éprouvent de nombreux pays dans le monde. Le Cameroun fait partie des pays grandement touchés par ce grave problème en éducation. Dans la présente recherche de type exploratoire, le but principal était de détecter les élèves à risques d'échec scolaire dans quelques écoles camerounaises. Ceci s'est effectué dans deux écoles primaires publiques situées à Yaoundé, milieu urbain. L'évaluation a été réalisée par 18 enseignantes auprès de 144 élèves âgés entre 4 et 10 ans dont 84 garçons (58%) et 60 filles (42%), occupant de manière décroissante les dix derniers rangs de la classe. Un logiciel

¹ Une recherche semblable ayant le même but, avec un autre outil de dépistage, a été entreprise en Algérie avec la collaboration de la chercheuse Zahia Bali de l'université de Kasdi Merbah, Ouargla Algérie.

québécois de dépistage des élèves à risque d'échec scolaire intitulé *Premiers signes* (Potvin et Lapointe, 2014) a été utilisé.

Les principaux résultats montrent que parmi les types de difficultés rencontrées par les élèves, ce sont les difficultés d'apprentissage dans les matières de base qui viennent en tête avec 22% des élèves (32/144) dont la plus forte proportion est chez les filles (20/60 – 33%) soit une fille sur 3 comparée à 14% (12/84) chez les garçons. Viennent par la suite les difficultés de comportement intériorisées (retrait, timidité, difficulté de relation interpersonnelle, etc.) soit 17 % des élèves (24/144) avec une proportion plus grande chez les garçons (19%) comparés à 13% chez les filles. Puis ce sont les difficultés de comportement extériorisées (agressivité, violence, non-respect des règles, opposition, etc.) soit 10 % des élèves (15/144) avec une proportion plus grande chez les garçons (13%) comparés à 7% chez les filles.

La prochaine étape de la recherche sera l'intervention préventive par l'accompagnement des enseignant(e)s dans leur pratique de gestion de classe. L'un des outils qui pourra être utilisé dans une étape future est le *Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire Agir dès les premiers signes* (Potvin, et al., 2017)

Mots-clés : échec scolaire, décrochage scolaire, élèves camerounais, détection.

Introduction

De nombreuses études nord-américaines et canadiennes ont démontré que les difficultés scolaires qui peuvent nuire à la réussite éducative des enfants apparaissent tôt dans leur cheminement scolaire. Ces problèmes peuvent s'accroître si aucune intervention n'est mise en place. Cela peut entraîner, le désinvestissement scolaire, des échecs répétés, la démotivation de l'élève et conduire éventuellement au décrochage au niveau secondaire de l'enseignement.

Divers travaux de recherche portant sur l'analyse du cheminement scolaire des élèves, réalisés au primaire et au secondaire, indiquent que le rendement scolaire (réussite, échec, redoublement) est un bon prédicteur du risque de décrochage scolaire (Battin-Pearson, Newcomb, Abbott, Hill, Catalano et Hawkins, 2000; Anderson et Whipple, 2002; Janosz *et al.*, 2013; Fortin *et al.*, 2013; Jimerson,). Ce constat est cohérent avec les résultats d'une synthèse portant sur 800 méta-analyses sur le rendement scolaire réalisée par Hattie (2009) qui met clairement en évidence que l'un des bons prédicteurs du rendement scolaire actuel est le rendement des années antérieures.

Les principales difficultés identifiées dans les études comme cause de l'échec scolaire sont les problèmes d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dyscalculie, etc.), les difficultés de comportement extériorisé (déficit de l'attention, avec ou sans hyperactivité, le trouble de l'opposition, agressivité, difficulté à respecter les règles, etc.), ainsi que les difficultés de comportement intériorisé (isolement, timidité, sentiment dépressif, etc.). Cela peut nuire aux apprentissages, conduire à

l'échec scolaire, favoriser les troubles relationnels et entraîner une démotivation et le désinvestissement scolaire.

Le système d'éducation au Cameroun et la situation de l'échec scolaire

Le système éducatif camerounais est régi par la loi d'orientation de l'éducation 98/004 du 04 avril 1998. Les niveaux d'enseignement sont les suivants: maternelle, primaire, post-primaire, normal, secondaire et supérieur. Cette loi organise deux sous-systèmes: francophone et anglophone.

L'enseignement au Cameroun est assuré par deux secteurs: public et privé (laïc et confessionnel). Le second secteur occupe une place très importante. Les enquêtes menées par le MICS (2014, 2016; PASEC, 2014) portent sur la non-scolarisation des enfants âgés de 5/6 à 11 ans d'une part et l'évaluation des performances scolaires d'autre part. Elles révèlent une amélioration de la scolarisation, avec des taux plus élevés de non-scolarisation chez les filles que chez les garçons (19,5% contre 14,5%). Pour les enfants âgés entre 12 et 15 ans, période qui correspond à la fin du cycle primaire et à l'entrée au cycle d'observation du secondaire, il y a une augmentation du taux d'exclusion avec plus d'écart encore chez les filles (27,6%) contre 9,6% pour les garçons. Ceci nous éclaire sur les risques de décrochages plus accentués chez les filles que chez les garçons.

Avant la fin du cycle primaire, les risques de décrochage sont évalués à 24%, légèrement plus élevés ici chez les garçons que chez les filles (25% contre 23,6%). La non-scolarisation touche davantage les Régions du Nord, Extrême Nord, Adamaoua et Est, sur les dix que compte le Cameroun. Des disparités sont

aussi plus prononcées en milieu rural qu'en milieu urbain (21% contre 6,2%).

Selon le facteur socio-économique, il y a un très grand écart sur le taux de scolarisation entre les filles issues des familles riches et celles appartenant aux familles pauvres. Si on compte plus de 99% pour les premières qui bénéficient de la scolarisation, seules 59 à 67 % en sont concernées quant aux secondes.

Les raisons justifiant l'exclusion ou la déscolarisation précoce sont multiples. La culture, la pauvreté, l'indisponibilité des structures, le manque d'enseignants qualifiés, la démotivation des enseignants et des élèves, la non-valorisation de l'école, etc. Tous ces facteurs sont en interactions les uns les autres. La déscolarisation interpelle tous les différents acteurs de l'éducation: les parents, les élèves, la communauté éducative et l'ensemble du système. Il faut préciser que, c'est l'interaction des différents facteurs relevés qui favorise l'émergence et l'exacerbation de ce phénomène. Il est difficile qu'un seul soit à l'origine d'une déscolarisation.

Selon Soppi Mikano (2017), l'alphabétisation et la sous-scolarisation au Cameroun se justifiaient par les difficultés d'accès à une éducation de qualité. La politique d'une promotion collective fut la solution proposée. Elle vise à réduire les redoublements et le décrochage avant la fin du cycle primaire. Elle s'applique aux premiers paliers du primaire. Elle est une mise en pratique de la scolarisation obligatoire à ce niveau d'enseignement. Cependant, elle se heurte à la non-application des mesures qui accompagnent sa mise en œuvre, notamment la pédagogie de remédiation qui consiste à donner les cours de soutien aux élèves présentant des difficultés d'apprentissage.

C'est ce qui va justifier les taux de redoublement et décrochage élevés avant la fin du cycle d'orientation au secondaire.

Le but de l'étude

La présente recherche est de type exploratoire et s'inscrit dans un projet de collaboration entre un chercheur du Québec et une chercheuse du Cameroun. Son but principal est de prendre connaissance de l'état des lieux sur l'échec scolaire au primaire dans quelques écoles camerounaises et faire profiter de l'expertise québécoise (Canadienne) en la matière. L'expérimentation a consisté essentiellement à utiliser le *Logiciel de dépistage Premiers signes* pour le préscolaire et le primaire.

Méthode

Le logiciel de dépistage Premiers signes

Cette procédure québécoise de dépistage des élèves à risque d'échec scolaire intitulé *Premiers signes* (Potvin et Lapointe, 2014) s'appuie sur de nombreuses études scientifiques et professionnelles qui assurent sa validité (Silberman, 1969; Brophy. et Good, 1974; Kedar-Voivodas, 1979; Brophy et Evertson, 1981; Kedar-Voivodas, 1983; Potvin, 1997; Leclerc, Potvin et Massé, 2016; Potvin et Paradis, 2000).

À elle seule, l'étude longitudinale de Leclerc, Potvin et Massé (2016) d'une durée de 11 ans démontre le bien-fondé de la procédure de dépistage. Cette recherche a suivi 816 élèves de la maternelle 5 ans à la fin du secondaire (16 ans) et impliquait 131 enseignantes de maternelle (5 ans), de première année et deuxième année du primaire. Elle avait pour but de vérifier

jusqu'à quel point et dans quelles conditions la perception des enseignantes en début de scolarisation des élèves permettait de prédire ce qui leur arrivait à la fin du secondaire 11 ans plus tard, soit trois possibilités : un retard scolaire, la diplomation ou le décrochage scolaire.

Un élément important dans cette étude concerne l'utilisation des enseignants comme source des données, c'est-à-dire leurs perceptions en s'appuyant sur leur savoir d'expérience. À ce sujet, il semble reconnu que le jugement des enseignants à l'égard du développement ou du rendement scolaire de leurs élèves, sans être parfait, soit fiable (Tétreault et Desrosiers, 2013; Mashburn et Henry, 2004).

Le logiciel comprend trois questionnaires.

Le premier questionnaire *Cheminement scolaire anticipé* demande à l'enseignant d'indiquer l'une des quatre possibilités de cheminement possibles pour chacun de ses élèves : 1) poursuite du cheminement sans embûche, 2) possibilité de certaines difficultés, 3) possibilité de difficultés assez importantes, 4) prévision de difficultés très importantes. Les deux derniers cheminements anticipés indiquent une situation de risque chez l'élève.

Le deuxième questionnaire *Six types d'élèves* présente à l'enseignant une description de six types d'élèves. Il existe deux types d'élèves sans risque (bon élève et élève indifférent) et quatre types d'élèves à risque : élève ayant des difficultés d'apprentissage (préoccupant), élève ayant des difficultés de comportement extériorisées, élève ayant des difficultés de comportement intériorisées (inhibé, anxieux, en retrait, etc.), élève peu motivé.

Le troisième questionnaire *Description de l'élève*. L'enseignant ne remplira ce questionnaire que pour certains élèves identifiés à risque par les deux autres questionnaires. Ce questionnaire permet de mesurer la relation maître-élève et dans ce cas-ci le comportement de l'élève selon son enseignant (Potvin, 2017). Ce questionnaire est une échelle sémantique différentielle élaborée antérieurement par Osgood, Suci et Tannenbaum (1957) et adaptée par Potvin et Rousseau (1991,1993). Elle comprend 18 adjectifs bipolaires. Chaque paire peut prendre une valeur de - 3 à + 3, portant ainsi le total minimum à -54 et le total maximum à + 54. Plus le score est élevé, plus l'attitude est favorable. Le coefficient alpha corrigé est de 0,94 dans l'étude de Potvin & Paradis (2000) et Potvin (2017).

Lorsque les questionnaires sont remplis pour l'ensemble des élèves, le logiciel présente les résultats de chaque questionnaire et le degré de risque d'échec de chaque élève (aucun risque, à surveiller, risque faible, risque moyen et risque élevé).

La procédure de détection « Premiers signes » ne peut pas être vue comme « un test diagnostique » (Potvin et Lapointe, 2014, p.38) mais a une visée préventive : une sorte de « signal d'alarme ». Il est conseillé d'effectuer une détection après le premier trimestre de l'année scolaire, car l'enseignant aura alors une connaissance plus que suffisante de ses élèves. Afin de réajuster l'évaluation, contrôler les progrès et aiguiller l'organisation de l'année scolaire suivante pour l'école, il est suggéré d'en faire de nouveau en fin d'année scolaire. Cette procédure, qui est préventive, doit orienter une ou des interventions vers chaque élève selon ses besoins (Potvin et Lapointe, 2014).

Participants

La recherche a été effectuée au niveau primaire du sous-système francophone. Auprès d'élèves du premier palier de chaque niveau. Ils sont à la SIL, aux cours élémentaire et moyen I. Le choix de ce niveau se justifie par le fait que l'enseignement soit fondamental et obligatoire. Il vise l'épanouissement intégral de l'enfant qui doit à cet effet savoir lire, écrire, faire de simples calculs, explorer son environnement. Ce cycle couvre 06 (six) années d'étude couronnées par le CEP (Certificat d'Étude Primaire) ou le FSLC (First School Leaving Cerificat).

Le dépistage des élèves à risque s'est effectué dans deux écoles primaires publiques situées à Yaoundé, milieu urbain. Pour chacune d'elles, 02 (deux) groupes ont participé aux enquêtes: les groupes A et B pour l'école de Biyem Assi et les groupes 1 et 2 pour celle de Melen. Dans le système camerounais, au niveau primaire de l'éducation, il existe rappelons-le, trois niveaux avec 2 paliers chacun. L'échantillon a été sélectionné au premier palier de chaque niveau. On peut aussi trouver dans peu de cas, des écoles avec un seul palier au niveau I: le cours préparatoire spécial, sans SIL. Elles n'ont pas été concernées par cette étude.

L'évaluation a été réalisée par 18 enseignantes auprès de 144 élèves âgés entre 4 et 10 ans dont 84 garçons (58%) et 60 filles (42%), occupant de manière décroissante les dix derniers rangs de la classe. La participation exclusive d'enseignantes se justifie par le fait qu'à ce niveau d'enseignement, les femmes sont majoritairement représentées, en outre, le regroupement familial œuvre en faveur de leur affectation en milieu urbain.

Le nombre d'élèves dans les classes est en moyenne de 60 élèves que ce soit dans les établissements publics que privés selon les textes. Néanmoins quelques établissements ont un effectif de 30 à 40 élèves par classe et, dans les contextes de massification nous pouvons avoir des effectifs dépassant 80 élèves par classe.

La technique d'échantillonnage utilisée est par choix raisonné. Certains critères d'inclusion ont été définis au départ : le premier palier des niveaux, le rang, le nombre, etc. Le choix du premier palier de chaque niveau se justifie par le fait que le programme d'étude du second palier est presque une répétition du premier et la politique de promotion collective est appliquée à ce niveau.

Les élèves enquêtés étaient ceux qui occupent les 10 derniers rangs de la classe. Nous avons estimé que ce classement est déjà un indice d'identification d'élèves en difficultés.

Les résultats

Il est très important de tenir compte de la stratégie d'échantillonnage avant de regarder les différents résultats. Les élèves qui ont été évalués ne représentent pas un groupe classe « régulier » puisque que ceux qui ont été retenus pour l'évaluation par les enseignants étaient choisis parmi les 10 derniers rangs de rendement scolaire. Donc, en partant des élèves « non performants », des élèves en principe qui présentaient des difficultés. Bien plus, ce sont des sujets se situant entre 4-10 ans, période où les plus jeunes devraient encore se retrouver en préscolaire.

Les types d'élèves

L'élève de type *Bon élève* ou *Élève modèle*, *Élève attachant* est celui qui joue bien son rôle d'élève, il est coopératif, performe bien, etc. C'est un élève qui n'est pas à risque d'échec scolaire. Dans des travaux antérieurs (Leclerc, Potvin et Massé, 2016; Pinard, 2017; Potvin, et Paradis, 2000) on retrouve entre 50 et 60% d'élèves dans ce type au préscolaire et au primaire. Les filles sont plus représentées que les garçons dans ce type d'élèves.

Sur les 144 élèves évalués, 32 (22%) sont considérés de *bons élèves*. Fait surprenant, on retrouve chez les garçons une proportion plus grande de *bons élèves* (21/84 – 25%) comparés aux filles (11/60 – 18%). Ce résultat est tout à fait contraire aux tendances observées dans plusieurs études sur le sujet. Toutefois, il semble bien correspondre à la réalité de la situation des filles au Cameroun.

L'élève de type *Indifférent* est l'élève tranquille, a son affaire, qui a peu de contact avec l'enseignant et qui peut être oublié par celui-ci. Il performe bien. C'est un élève qui n'est pas à risque d'échec scolaire.

On retrouve la même proportion d'élèves de ce type 32 (22%) que ceux considérés *bons élèves*. Presque la même proportion des garçons (18/84 – 21%) que de filles (14/60 – 23%). Dans d'autres études, on retrouve beaucoup moins de ces élèves, les taux variant autour de 10%. Il est possible que la réalité du surnombre d'élèves dans les classes camerounaises favorise ce taux élevé.

Parmi les types de difficultés rencontrées par les élèves, ce sont les difficultés d'apprentissage dans les matières de base qui

viennent en tête avec 22% des élèves (32/144) dont la plus forte proportion est chez les filles (20/60 – 33%) soit une fille sur 3 comparée à 14% (12/84) chez les garçons. Habituellement nous retrouvons un taux semblable entre les garçons et les filles dans d'autres études. Ceci peut se justifier par la perception qu'ont les élèves de certaines matières comme les mathématiques, l'anglais, etc. qui peut influencer positivement ou négativement le degré de motivation à s'impliquer dans l'apprentissage. Par ailleurs, la précocité d'accès à l'école peut être un autre facteur explicatif des difficultés d'apprentissage chez certains dont le niveau de maturité psychologique, et de résolution des problèmes ne correspond pas à celui des apprentissages proposés.

Viennent par la suite les difficultés de comportement intériorisées (retrait, timidité, difficulté de relation interpersonnelle, etc.) soit 17 % des élèves (24/144) avec une proportion plus grande chez les garçons (19%) comparés à 13% chez les filles. Encore ici, ce résultat est contraire à ce que l'on observe dans d'autres études, où ce sont les filles qui présentent ce type de difficulté.

Puis viennent les difficultés de comportement extériorisées (agressivité, violence, non-respect des règles, opposition, etc.) soit 10 % des élèves (15/144) avec une proportion plus grande chez les garçons (13%) comparés à 7% chez les filles. Ces résultats sont cohérents avec ce qu'on observe dans d'autres études, où ce sont les garçons qui présentent en plus forte proportion ce type de difficulté.

Les problèmes de motivation comme difficulté sont très peu présents avec 3% des élèves et seulement chez les garçons.

Les niveaux de risque

À partir des différentes évaluations des enseignants, le logiciel de dépistage permet d'identifier les élèves qui présentent des risques d'échec scolaire et aussi les degrés de risque (faible, modéré ou sévère).

Quelques 38% (54/144) des élèves ne présentent aucun risque autant chez les garçons que chez les filles. Sans présenter formellement de risque, 36% (52/144) demande de la surveillance, car ils pourraient éventuellement présenter un risque. Enfin c'est 26% (38/144) des élèves qui présentent un risque de faible à sévère. Les garçons sont légèrement plus à risque (30% (25/84) comparé aux filles (22% - 13/60). Nos résultats rejoignent ceux des enquêtes menées par le MICS (2014, 2016; PASEC, 2014) cités plus haut.

La description des élèves – perception positive vs négative des élèves

Le logiciel comprend un questionnaire *Description de l'élève*. Cet instrument permet de récolter pour certains élèves évalués la perception de l'enseignant en regard de ces élèves. C'est une façon indirecte de mesurer la relation enseignant-élève dans le sens des attitudes positives ou négatives de l'enseignant envers les élèves évalués.

C'est une échelle sémantique qui comprend 18 adjectifs bipolaires. Chaque paire peut prendre une valeur de - 3 à + 3, portant ainsi le total minimum à -54 et le total maximum à + 54. Plus le score est élevé positivement, plus l'attitude est favorable. Les catégories de scores sont : Très positif, positif, négatif et très négatif.

Quelques 90 élèves (63% des élèves) (55 garçons et 35 filles) ont fait l'objet de cette évaluation. Dans l'ensemble, 54% (49/90) des élèves évalués avec cet instrument obtiennent un résultat de positif à très positif. Il n'y en a pas de différence entre garçons et filles. Quelques 46% (41/90) sont évalués soit négativement ou très négativement. Les garçons sont significativement évalués plus négativement (59% - 28/49) comparés aux filles (29% - 12/41).

Aide aux élèves en difficulté

Dépister les élèves à risque d'échec scolaire est un premier pas dans la bonne direction pour venir en aide aux élèves en difficulté. En effet, déjà de savoir quels sont les besoins des élèves qui présentent des difficultés scolaires est de première importance. Ainsi, l'élève qui présente des difficultés d'apprentissage n'a pas du tout les mêmes besoins que celui qui présente des problèmes de discipline en classe (difficulté de comportement extériorisé). Des difficultés en écriture, en lecture, en mathématique demandent un soutien particulier pour rétablir les apprentissages. Cela demande des exercices particuliers, de la récupération, etc., alors que les problèmes de discipline demandent un apprentissage de gestion des émotions, des habiletés sociales, etc.

À titre d'exemple, l'observation des résultats de certains jeunes témoigne qu'ils ont particulièrement besoin d'une aide spécialisée et immédiate. Ainsi, six garçons présentent des difficultés de comportement intériorisé avec des scores très négatifs de leur enseignant (-48, -31, -18...) et un résultat de risque modéré à sévère. Cela signifie que ces jeunes sont vraiment en besoin d'aide.

Le contexte camerounais avec des groupes classe aussi nombreux que 50, 60 à plus de 80 élèves par classe pour deux enseignants –quand il y a disponibilité des enseignants- rend la tâche très difficile pour venir en aide aux élèves en difficulté. Non seulement les élèves ont besoin d'aide, mais l'enseignant lui-même en a besoin pour réaliser des enseignements efficacement. Mise à part la réduction du nombre d'élèves par classe, l'investissement dans des stratégies efficaces de gestion de classe semble une orientation intéressante. Dans cette perspective, l'utilisation du *Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire Agir dès les premiers signes* me semble une alternative intéressante.

Le passage du milieu familial pour le cadre préscolaire d'abord, ensuite pour le primaire, etc. implique des défis à relever pour la famille et leur enfant, de même que pour l'école. Les règles sociales sont parfois contradictoires, le style autoritaire et des nouveaux objets libidinaux différents. L'identification dès les premiers jours d'entrée dans chaque cycle de l'enseignement des enfants avec les difficultés de comportement pouvant remettre en question la capacité à construire leur expérience scolaire est de mise. Pour y parvenir, les écoles doivent avoir des ressources humaines spécialisées.

Ce sont des psychopédagogues -qui restent encore absents du cadre scolaire dans la grande majorité des cas au Cameroundont le rôle consistera à identifier précocement les catégories d'enfants afin de leur apporter un accompagnement psychologique. La réussite de cette action ne sera possible que si elle tient compte du contexte où se manifestent les symptômes de mal-être chez l'enfant. Ne pouvant pas exprimer ses

souffrances par les mots, il passe par les actes qui sont son moyen d'expression ou un appel à l'aide.

Le travail du spécialiste du comportement doit s'étendre à tous les acteurs de l'éducation selon le diagnostic posé. La relation parent-enfant, enfant-enseignants ou élèves-système scolaire doit être questionnée et assainie en cas de besoin. Le contexte familial, l'école qui privilégie les bonnes performances au détriment de l'épanouissement des élèves, un cadre d'apprentissage attrayant, la formation des enseignants au dépistage des enfants en difficultés d'apprentissage et de comportement, etc. sont à prendre en compte pour le bien-être des élèves et par ricochet leur adaptation scolaire.

Conclusion

L'échec scolaire qui souvent mène au décrochage scolaire est un problème qu'éprouvent de nombreux pays dans le monde. Le Cameroun fait partie des pays grandement touchés par ce grave problème en éducation. De nombreux travaux de recherche, particulièrement nord-américains et canadiens, ont démontré que le rendement scolaire tant au primaire qu'au secondaire était un bon prédicteur du décrochage scolaire au secondaire

Dans la présente recherche de type exploratoire, le but principal était de prendre connaissance de l'état de l'échec scolaire au primaire dans quelques écoles camerounaises en utilisant le *Logiciel de dépistage Premiers signes*.

Les résultats de détection nous permettent de mieux comprendre l'état de situation de l'échec scolaire dans certaines écoles primaires camerounaises et ainsi de pouvoir orienter de futures interventions préventives afin de venir en aide aux élèves en difficulté.

L'une des pistes d'intervention préventive pourra être l'accompagnement des enseignant(e)s dans leur pratique de la gestion de classe. L'un des outils qui pourra être utilisé dans une étape future est le *Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire Agir dès les premiers signes* (Potvin, et al., 2017).

Références

Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. et Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout : A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. doi : 10.1037/0022-0663.92.3.568

Brophy, J. E. et Evertson, C. M. (1981). *Student characteristics and teaching*. New-York, NY : Longman.

Brophy, J. E. et Good, T. L. (1974). *Teacherstudent relationships: Causes and consequence*. New-York, NY : Holt, Rinehart and Winston.

Fortin, L., Marcotte, D. Diallo, D, Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from and 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 27(3), 563-583. doi : 10.1007/s10212-012-0129-2

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Ney York, NY: Routledge.

Institut de la statistique du Québec (2012). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle*.

Gouvernement du Québec.

<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle.html>

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). *Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans*. Gouvernement du Québec : Institut de la

statistique du Québec. Volume 7, fascicule 2. Récupéré du site :

<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>

Jimerson, S., Anderson, G. E. et Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in School*, 39(4), 441-457. doi: 10.1002/pits.10046

Kedar-Voivodas, G. (1983). The impact of elementary children's school roles and sex roles on teacher attitudes: An interactional analysis. *Review of Educational Research*, 53(3), 415-437.

Kedar-Voivodas, G. (1979). Teachers' attitudes toward young deviant children. *Journal of Educational Psychology*, 71(6), 800-808.

Leclerc, D., Potvin, P. et Massé, L. (2016 - avril). Perceptions du type d'élève, du cheminement anticipé, de l'attitude des enseignants à la maternelle, première, deuxième année et qualification des élèves à la fin du secondaire : Diplomation ou décrochage ? *Revue de psychoéducation* 45 (1) 113-130.

Mashburn, A. J. et Henry, G. T. (2004) Assessing school readiness : Validity and biais in preschool and kindergarten teachers' rating. *Educational Measurement : Issues and Praticce*, 23(4), 16-30.

MICS. (2014). «Enquête par grappes à indicateurs multiples». Rapport final (2015), Yaoundé, Cameroun, Institut national de la statistique.

MICS. (2016). «Enquête par grappes à indicateurs multiples». Rapport final (2017), Yaoundé, Cameroun, UNICEF.

PASEC, (2014), «Performances des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone: compétences et facteurs de réussite au primaire ». Dakar, PASEC.

Pinard, É. (2017) *Implémentation d'un outil québécois de dépistage d'élèves à risque de décrochage scolaire dans une école fondamentale en Province de Liège*. Mémoire présenté en vue de l'obtention du titre de master en sciences de l'éducation. Faculté de psychologie et des Sciences de l'Éducation. Université de Liège.

Potvin, P., Nicole, M-C. Picher, M-J. et Roy, A. (2017). *Répertoire de pratiques pour prévenir les difficultés de comportement au préscolaire et au primaire Agir dès les premiers signes*. CTREQ.

Potvin, P. et Lapointe, J.-R. (2014). *Guide de prévention pour les élèves à risque au préscolaire et au primaire : Premiers signes*, CTREQ, Québec, Canada.

Potvin, P. et Paradis, L. (2000). *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et primaire, Études et recherches*, 5(3). Québec, Qc : Rapport de recherche présenté au Centre de recherche et d'intervention sur la réussite éducative et scolaire.

Potvin, P. (1997). Caractéristiques d'élèves de maternelle selon qu'ils sont considérés comme attachants, préoccupants, indifférents ou rejetés. *Science et comportement*, 26, 59-71.

Potvin, P. et Rousseau, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), pp. 132-149.

Soppi Mikano, G. V. (2017). *La problématique de la « promotion collective » dans les politiques d'éducation de base au Cameroun*. Cameroun: Edilivre.

Tétreault, K. et Desrosiers, H. (2012). *Les facteurs liés à la réussite à l'épreuve obligatoire de mathématique en sixième année du primaire : un tour d'horizon*. Québec, Qc : Gouvernement du Québec, Institut de la statistique du Québec. Récupéré sur le site : http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/prescolaire -primaire /epreuve_primaire.pdf

Silberman, M. L. (1969). Behavioral expression of teachers' attitudes toward elementary school students. *Journal of Educational Psychology*, 60(5), 402-407.

Instructions for Authors

Research papers

Articles should not exceed ten pages of printed text, including references, tables and figures (one page of printed text = approx. 600 words). Begin your submission with the title of the paper, your name and university affiliation, email address and a 150-200-word abstract, followed by a maximum of 10 key-words, on the first page. In the second page writes only the title of the paper, leave 2 taps and begin your essay. Submissions should range between 3,500 words (for shorter papers) and 6000 words (for longer papers). Authors are responsible for observing copyright laws when quoting or reproducing material from other sources.

Review papers: Review papers should not exceed 5 pages of printed text. A manuscript for a review should be assembled in the following order: Title, Author(s), and Affiliation and then the text.

Manuscript Submission: Submission of a manuscript implies the following: (1) that the work described has not been published before; (2) that it is not under consideration for publication elsewhere and (3) that its publication has been approved by all co-authors, if any, as well as by the responsible authorities – tacitly or explicitly – at the institute where the work has been carried out.

Manuscript should be submitted in two hard copies and an electronic version to the following address: **Professor Daniel Nkemleke**, Editor-in-Chief for Letters and Social Sciences Series, *Syllabus Review*, Ecole normale supérieure, Department of English, P.O. BOX 8036, Yaounde-Cameroon. Tel.: (+237) 77 89 96 70. E-mail: nkemlekedan@yahoo.com. The electronic version can be put in a CD-Rom or sent as email attachment. Maps and photographs should be

provided on separate sheets and authors will have to indicate in the text the position of the maps or photos.

Instructions aux auteurs

Articles de recherche

Ils ne devraient pas excéder dix pages imprimées, y compris les références, les tableaux et les figures (une page imprimée compte environ 600 mots). Votre document se présentera comme suit : sur la première page, inscrivez l'intitulé de l'article, puis votre nom et l'Université dont vous dépendez, votre adresse électronique, un résumé de 150-200 mots, suivis enfin d'un maximum de 10 mots-clé. Sur la deuxième page, n'inscrivez QUE l'intitulé de votre article, laissez deux espaces puis commencez votre article. La longueur des articles devrait s'inscrire entre 3500 et 6000 mots. Lorsqu'ils citent d'autres sources ou reproduisent d'autres documents, les auteurs doivent respecter la réglementation en matière de droit d'auteur.

Articles de synthèse : Ils ne devraient pas excéder 5 pages imprimées. Un document manuscrit à réviser devrait se présenter comme suit : Titre, auteur(s), université d'appartenance et texte.

Présentation manuscrite : elle laisse entendre : (1) que le document pas encore été publié ; (2) qu'il n'est pas à l'étude en vue de sa publication ailleurs et (3) que l'ensemble de ses auteurs, le cas échéant, ont convenu de sa publication, et que les autorités compétentes de l'institut où les travaux ont été effectués, ont donné leur accord tacite ou explicite.

Les documents manuscrits seront envoyés sous forme électronique et sous forme papier (2 copies) à l'adresse suivante : **Professeur Daniel Nkemleke**, Rédacteur en chef de *Syllabus Review*, séries Lettre et Sciences Humaines, Ecole normale supérieure, Département d'Anglais, B.P. 8036, Yaoundé-Cameroun. Tél. : (+237) 77 89 96 70. E-mail : nkemlekedan@yahoo.com. La copie électronique peut se présenter sous forme de CD-ROM ou en pièce jointe d'un courrier

électronique. Les cartes et les illustrations devront apparaître sur des feuilles distinctes, mais leur emplacement devrait être indiqué dans le texte.

SOMMAIRE

SYLLABUS REVIEW, Vol 9(1), 2020

Colette Mvoto Meyong Enset de Douala	L'apprentissage actif par la simulation numérique : utilité, apports, et défis	1
Roger Fopa Kuete Université de Maroua	Les lieux évaluatifs dans le monde rural balzacien	38
Jean Marie Yombo ENS de Bertoua	La démystification des impostures du <i>kitsch</i> chez Milan	58
Warayanssa Mawoume Laboratoire Langues, Dynamiques et Usages Université de Maroua, Cameroun	La peur comme stratégie dissuasive et d'éducation sentimentale dans les contes pour jeune fille au nord-Cameroun	77
Henri Rodrigue Njengoué Ngamaleu & Steve Ghislain Oleme Salla Université de Yaoundé 1	L'entrepreneuriat académique à double vitesses à l'Université de Yaoundé 1 : le contraste entre la FALSH et l'ENSPY en question.	106
Raphael Adiobo Mouko Université de Yaoundé 1	Évaluer la compétence discursive : le cas du discours scientifique Quels critères ?	138
George Massock Département des langues étrangères ENS Yaoundé 1	Kompetenzorientierung als neuer didaktisch-methodischer Ansatz im Kameruner DaF-Unterricht - Alter Wein in neuen Schläuchen?	181
Renée Solange Bidias Nkeck Université de Yaoundé 1	Pour une intervention éducative et socioéducative efficace en contexte d'approche par compétences (APC): le travail interdisciplinaire par projets dans les lycées urbains et ruraux au Cameroun	216
Emmanuel Njebakal Souck Faculté de sciences de l'éducation Université de Yaoundé 1	Les écoles doctorales dans les universités au Cameroun: identité, gouvernance heuristique et développement local.	252
Jean Désiré Banga Amvéné Faculté de sciences de l'éducation Université de Yaoundé 1	L'introduction de l'article scientifique: approche thématique.	282
Evelyne Amana ENS de Yaoundé & Pierre Potvin Université du Québec à Trois- Rivières, Québec, Canada	Détection au primaire d'élèves camerounais en difficulté scolaire	304