

La notion de compétence

Après avoir fixé le contexte de l'utilisation du numérique par les enseignants, il convient de faire le tour de la littérature qui constitue le point d'ancrage de notre recherche. Le premier concept qui nous interpelle est celui de la compétence. Nous l'aborderons sous plusieurs aspects. Dans un premier temps, nous nous intéressons à l'aspect de son évolution historique avant d'en esquisser une définition. Nous nous attarderons ensuite sur les compétences pour enseigner et terminer par l'acquisition et le développement de la compétence.

2.1 Evolution historique de la notion de compétence

Bronckart et Dolz (2002) nous renseignent que la notion de compétence est d'abord apparue dans le domaine juridique, pour signifier la reconnaissance à accomplir un acte. C'était aussi la reconnaissance des connaissances qui confèrent le droit de juger ou de prendre des décisions. On pouvait alors dire qu'un tribunal est compétent pour connaître un contentieux sur le mariage. C'est dans les années 80 que la notion de compétence fait son entrée dans le milieu du travail ; notamment dans le cadre de l'ergonomie du travail (Leplat, 2008, Montmollin, 1986). Elle vient bousculer la notion de qualification. En situation d'examen, les élèves mobilisent des savoirs et réussissent. Ce n'est pas toujours le cas dans des situations de vie. Perrenoud (1999) s'interroge en ces termes : « *Et pourquoi ceux qui ont passé des examens ne parviennent-ils pas à se servir de leur savoir dans la vie, par exemple pour prendre soin de leur santé ou comprendre les enjeux politiques ?* » La raison est que ceux-ci ne sont pas compétents. Pourtant beaucoup de temps et d'argent sont dépensés pour l'école avec l'espoir que cet « *investissement va être utile* ».

La formation permet d'obtenir des connaissances qui sont validées par des diplômes. Or l'évolution du cadre du travail ne permet plus aux travailleurs de s'en sortir avec les seules connaissances scolaires statiques et déclaratives (Bronckart et Dolz, 2002). Le travailleur doit sans cesse s'adapter à de nouvelles technologies. Pour cela il lui faut se doter de capacités à s'adapter à la flexibilité des situations de travail et aux nouveaux instruments. Le travailleur professionnel doit pouvoir prendre des décisions en temps réel malgré la variété des tâches auxquelles il fait face. Il apparaît que la notion de compétence vient avec celle des savoir-faire. Le travailleur ne sera plus jugé seulement sur ses savoirs, mais également sur sa capacité à faire

ce qu'il sait faire. Ce que nous venons de dire n'est qu'un des points de vue en ce qui concerne la compétence. En effet, plusieurs domaines de la société sont concernés et chacun développe ses propres repères.

En 2007, l'Inspection Générale de l'Education Nationale en France (MEN, 2007) faisait remarquer que la compétence est « une notion aux contours flous », « loin d'être claire et distincte ». Cependant, des points communs existent dans les multiples définitions données par les chercheurs. Tous parlent de la mobilisation et la mise en œuvre d'une diversité de ressources pour agir dans une situation donnée. La compétence fait donc référence à un individu en situation.

Dans une étude publiée en 2015, Jonnaert, Furtuna, Ayotte-Beaudet et Sambote affirment que la notion de compétence reste floue. Dans beaucoup de systèmes éducatifs de la maternelle au supérieur, le développement des compétences est le but ultime des curricula, surtout dans les pays africains. Et c'est comme cela que chaque système essaie de définir la compétence à sa manière. Encore que dans le même système, la définition de la compétence ne fait pas toujours l'unanimité ; d'où les débats houleux entre les acteurs de l'éducation. L'on confond objectif général et compétence, quand on ne les oppose pas (Jonnaert, Furtuna, Ayotte-Beaudet et Sambote, 2015). Pour ces auteurs, il est impérieux de *re-problématiser* la notion de compétence pour la dégager de la nébuleuse théorique dans laquelle les confusions et les glissements sémantiques l'ont enfoncée. L'étude aboutit à la conclusion qu'une compétence se construit par des *personnes en situations*. Et que la compétence caractérise le moment de l'harmonie entre ces personnes et ces situations ; c'est-à-dire le moment qui leur permet d'affirmer que leurs actions dans ces situations sont *viables* à cet instant.

2.2 L'APC : contexte camerounais

L'approche par compétence dans le système éducatif camerounais est perçue de manière variée selon la posture de chaque maillon de la chaîne éducative. Le manque de cadrage précis à l'introduction de cette approche dans le système a donné lieu à des interprétations très différentes les unes des autres, parfois complémentaires et parfois opposées.

2.2.1 Une entrée semi-officielle

Selon une étude réalisée par le Bureau International de l'Éducation (BIE) en 2010, l'APC fait son apparition au Cameroun pour la première fois en 2001 à la faveur de la participation du pays à une formation des experts francophones en sciences de l'éducation dont les travaux ont porté sur l'APC. En 2003, l'APC est introduite dans le système éducatif au Cameroun dans le cadre d'un projet pilote visant à réduire les redoublements par le développement des activités de remédiation. Pendant l'année scolaire 2003-2004, l'APC est expérimentée dans 75 écoles pilotes pour mesurer son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Par la suite, l'évaluation du projet souligne l'excellence des résultats obtenus. Puis des formations sont organisées en faveur des responsables de la chaîne de supervision pédagogique. Mais c'est seulement en 2006 que l'arrêté n° 315/B1/1414 du Ministre de l'Éducation de Base fait allusion aux compétences à maîtriser par les élèves pour chaque niveau du cycle primaire. Par ce texte, le ministère de l'éducation de base procédait à l'adoption de l'APC sans avoir mené une réflexion globale sur les enjeux et les implications de la diffusion de ce type d'approches. Le ministère a été guidé en cela par les initiatives des partenaires extérieurs.

La situation ainsi décrite dans l'enseignement primaire n'est pas différente dans l'enseignement secondaire. En effet, c'est grâce aux partenaires extérieurs, notamment l'OIF que l'enseignement secondaire technique s'est investi dans l'APC depuis 2004. L'enseignement secondaire général ne s'y intéressera qu'en 2013 lorsqu'il faut élaborer les curricula du premier cycle. Jusque-là, aucun texte sur le plan macro ne définit l'APC au Cameroun. Cette absence d'un dispositif de pilotage national entraîne une mise en œuvre à différentes facettes et à différentes vitesses.

2.2.2 Une mise en œuvre diversifiée de l'APC

Nous pouvons distinguer ici deux grandes entités : l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. Nous faisons le choix de ne pas parler de l'enseignement supérieur pour la simple raison que nous ne percevons pas pour le moment suffisamment d'indices permettant de soutenir un point de vue.

Dans l'enseignement primaire, la notion de compétences apparaît donc dans un texte officiel pour la première fois en 2006. Elle évoque les programmes de formation dont la révision n'est pas à l'ordre du jour en ce moment-là. La mise en œuvre de cet arrêté ministériel signifiait que l'on applique la notion de compétences à des programmes qui ont été conçus sans en tenir compte. Autrement dit, personne n'avait l'obligation de s'inscrire dans la logique de l'approche par compétences. Cependant, le concept suivait son bonhomme de chemin avec des formations qui s'adressaient surtout aux responsables pédagogiques nationaux au détriment bien entendu de l'enseignant de champ. C'est ainsi que jusqu'en 2009, les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux avaient reçu entre 24 et 29 jours de formation à l'APC. Pendant ce temps les enseignants, principaux utilisateurs de l'APC, recevaient à peine deux jours de formation par an, au mois d'octobre, lors de journées pédagogiques. Ces derniers étaient formés par les inspecteurs régionaux ou départementaux qui eux-mêmes avaient reçu la formation des nationaux. Dans le même temps, la formation initiale des instituteurs ne s'était pas encore adaptée à l'APC. C'est seulement en 2013 que de nouveaux programmes élaborés selon l'APC vont voir le jour pour la formation des Instituteurs de l'Enseignement Général (Minesec, 2013a). Ceux du cycle primaire révisés en 2018 pour être adaptés à l'APC, sont actuellement en cours d'expérimentation.

Dans l'enseignement secondaire général, l'APC est mise en œuvre progressivement depuis 2014 à partir de la classe de sixième. A la rentrée 2018, la classe de seconde est entrée en scène avec de nouveaux programmes élaborés selon l'APC avec entrée par les situations de vie (Minesec, 2018). Il faut noter ici que les programmes sont rédigés par les inspecteurs pédagogiques en respectant un regroupement des disciplines tel que prévu dans l'organigramme du ministère (Présidence de la République, 2012 p 4-8). Par exemple, l'inspection pédagogique chargée de l'enseignement des sciences va rédiger tous les programmes de mathématiques et des sciences physiques pour toutes les séries, tandis que l'inspection de pédagogie chargée de l'enseignement des langues va rédiger tous les programmes de langues pour toutes les séries.

Dans l'enseignement normal technique et dans l'enseignement secondaire technique et professionnel, l'APC est introduite dès 2005 avec la formation des inspecteurs pédagogiques nationaux et l'écriture des premiers programmes grâce à l'appui des partenaires que sont l'UNESCO, la Commission scolaire des grandes seigneuries du Québec, l'OIF et bien d'autres. En 2008, la spécialité Maintenance Hospitalière/Biomédicale (MHB) est lancée avec des programmes écrits selon l'APC. La spécialité Maintenance et Installation des Systèmes

Electroniques (MISE) est lancée en 2011. Et depuis lors, plusieurs autres spécialités ont suivi. Aujourd'hui, l'APC est généralisée dans l'enseignement de base et l'enseignement secondaire au Cameroun, mais des obstacles à son implantation effective existent.

2.2.3 Une absence de coordination au sein des ministères en charge de l'éducation

L'absence de coordination des actions en faveur de l'APC entraîne le fait que chacune des neuf inspections de pédagogie que compte le MINESEC agit en solitaire. Il n'est donc pas rare de se retrouver dans un établissement scolaire où une partie des enseignants maîtrise quelques notions d'APC tandis que les autres n'en savent rien du tout, parce que l'inspection pédagogique à laquelle appartiennent certains enseignants a organisé une formation sur le sujet alors que l'autre ne n'en a pas encore organisée ou n'entend pas le faire. La cacophonie autour de l'APC interpelle désormais les autorités, maintenant que toutes les composantes du dispositif de formation sont engagées. C'est ainsi que les débats lors de la rentrée pédagogique solennelle 2018 au Ministère des Enseignements Secondaires ont tournés autour de la compréhension et de l'appropriation du concept de l'APC par tous les maillons de la chaîne pédagogique. Il s'agit à terme de s'accorder sur un minimum de ce qu'est l'APC au sein du ministère afin de minimiser les sons de cloches discordants qui perturbent au lieu de créer la sérénité au sein du corps enseignant. Au cours de cette rencontre, l'on s'est accordé par exemple sur le fait que l'enseignement général applique l'APC avec entrée par les situations de vie et l'enseignement technique et normal applique l'APC avec entrée par les situations professionnelles. Dans le premier cas, il est question de préparer un citoyen qui s'intègre dans la société et dans le deuxième cas, l'on forme pour un métier précis : mécanicien automobile, comptable, enseignant, entre autres. Il est également apparu que les effectifs pléthoriques, le manque d'équipements et le déficit de formation des enseignants constituent des obstacles à la mise en œuvre de l'APC. C'est pour minimiser ces obstacles que l'inspection de pédagogie chargée de l'enseignement normal et celle chargée des sciences et technologies du tertiaire ont adopté l'enseignement explicite comme cadre de mise en œuvre de l'APC. L'enseignement explicite propose à l'enseignant un ensemble de stratégies lui permettant de faire mieux. Pour ce qui est de la formation des enseignants, un pilotage au niveau macro du système éducatif s'impose afin que le ministère de l'enseignement supérieur prenne en compte l'APC dans la formation initiale des enseignants qui sont utilisés par les autres ministères.

2.3 Définition de la compétence

La notion de compétence est d'apparence simple à comprendre. Tout le monde, dans tous les domaines de l'activité humaine, l'utilise avec assurance et conviction. Mais lorsque nous lui jetons un regard analytique, nous nous rendons compte qu'elle n'est pas une notion univoque. Sa signification est plurielle et problématique (Piot, 2008). Dans l'industrie, la notion de compétence se veut fédératrice. Elle associe plusieurs performances réalisées par un seul individu dans l'accomplissement d'une tâche. C'est ainsi qu'un ouvrier compétent mobilisera un ensemble de connaissances (savoirs), d'habiletés (savoir-faire) et d'attitudes (savoir-être) pour réaliser un travail donné. Il apparaît clairement qu'il ne suffit pas de posséder des savoirs pour être qualifié de compétent. Nilles (2005) définit la compétence comme « la mise en œuvre par l'individu de multiples ressources afin de gérer une situation de travail donnée ». La compétence va se mesurer dans l'action et dans un contexte organisationnel bien défini. Elle présuppose une évaluation. Pour un comptable, l'on évaluera la justesse des écritures passées dans le journal tandis que pour un menuisier on compterait le nombre de pièces de bois produites. C'est à l'issue de cette évaluation que l'on déterminera le niveau d'acquisition de la compétence, qui n'est pas une chose mais un construit. Ainsi, le travailleur qui réalise correctement le travail qui lui est confié sera qualifié de compétent.

Pour mieux comprendre la notion de compétence, nous allons la mettre en perspective avec d'autres notions pour lesquelles les confusions sont souvent faites. Il s'agit de l'activité, de l'analyse du travail et de la qualification.

2.3.1 Compétence et activité

Du point de vue de la psychologie ergonomique (Leplat, 2008), l'activité dépend, à la fois des conditions externes liées à la tâche à réaliser et des conditions internes liées au sujet qui réalise la tâche. Les conditions externes sont d'ordre physique, technique, organisationnel, social et constituent le but à atteindre dans des conditions données. Les conditions internes caractérisent le sujet dans tous les traits qui interviennent dans son activité. Il s'agit notamment du fonctionnement physique et cognitif, des connaissances, de la motivation, de l'engagement à la tâche. C'est ce volet interne qui constitue les compétences de l'individu. A titre d'exemple un enseignant dispense son cours à l'heure prévue avec les outils convenus dans sa salle de classe.

Il s'agit de son activité. Pour y arriver, il lui a fallu développer des compétences qui lui ont permis de quitter le chez lui à temps, malgré la pluie, de maîtriser les notions à enseigner et de préparer sa leçon.

2.3.2 Compétence et analyse du travail

L'analyse du travail permet de relever deux types de compétences ; l'un extériorisé et l'autre tacite (Leplat, 2008). La compétence extériorisée est celle qui est définie par des procédures, des notices d'utilisation ou tout autre document formalisé et qui permet de donner une formation au travailleur en dehors de l'exercice de ses fonctions. La compétence tacite est celle que le travailleur mobilise et qui n'est écrite nulle part, mais le travailleur l'acquiert dans l'action. Il arrive que le travailleur soit conscient de ses compétences tacites et les verbalise lui-même. Quand il n'est pas personnellement conscient, il doit être assisté par une autre personne qui l'aide à verbaliser pour rendre ces compétences enseignables (Leplat, 2008, Clot et Leplat, 2005). A titre d'illustration, nous avons appris à l'école normale qu'un cours d'apprentissage à la communication écrite d'entreprise est essentiellement collaboratif. Les apprenants font des propositions qui sont analysées dans le groupe classe et corrigées le cas échéant. Mais en début de profession, nous nous sommes retrouvés dans une classe de CAP qui profitait des échanges pour perturber pratiquement tout l'établissement scolaire. Pour restaurer le calme, nous avons dû utiliser le cours magistral avant de revenir plus tard à la collaboration.

2.3.3 Compétence et qualification

La compétence n'est pas quantifiable, la qualification l'est (Pastre, 1999). C'est pourquoi la qualification a pendant longtemps servi de base à la classification des emplois. Avec le taylorisme, la qualification permettait de décrire les postes de travail de manière précise. Cela était pertinent avec la conception de l'ouvrier spécialisé et la division du travail. Sauf que l'homme n'est pas un robot et se lasse de la répétition des mêmes gestes sans opportunité d'initiative. A partir de ce moment les tâches sont désormais enrichies et l'homme au travail doit satisfaire à des fonctions. « L'heure est davantage à des capacités générales permettant de gérer globalement une situation » (Wittorski, 1998). L'on passe progressivement de la qualification à la compétence (Pastre, 1999). La qualification est liée au poste de travail, alors que la compétence est davantage liée à la personne, à sa capacité à gérer des situations

complexes, non nécessairement prévues et formalisées. A qualification égale, deux travailleurs ne vont pas toujours être jugés également compétents. Nous avons l'exemple de cet enseignant qui dans une classe de l'ENIET, en 2006, explique très bien à ses élèves, schémas à l'appui, le fonctionnement de la carte perforée comme support moderne de l'information. Cet enseignant avait une qualification consistant à expliquer la carte perforée mais il n'était pas compétent dans la mesure où la carte perforée était désormais un support obsolète. S'il avait été compétent, il aurait adapté ses enseignements à l'évolution de la technologie, puisque le thème de son enseignement était « les supports modernes de l'information ». De plus, l'enseignant avait en face de lui des futurs utilisateurs de supports de stockage en tant qu'agents administratifs et non de futurs informaticiens qui avaient besoin de maîtriser les techniques et les principes d'enregistrement de l'information.

2.4 Les compétences pour enseigner

Pour Beckers (2004), un enseignant compétent est celui qui peut faire face avec efficacité et autonomie à des situations d'enseignement-apprentissage non routinières et contextualisées. Chaque système éducatif définit ce qu'il entend par enseignant compétent. Certaines caractéristiques semblent néanmoins faire l'unanimité.

Pour ce faire, et comme le stipulent les référentiels de compétences professionnelles de l'enseignant en France (BO n°30 du 25 juillet 2013), au Canada (Ministère de l'éducation, 2001) et au Cameroun (Minesec, 2013a, 2013b), chaque enseignant doit montrer à travers son action qu'il maîtrise les savoirs disciplinaires et leur didactique. Il doit pouvoir concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage, évaluer la progression de ses élèves et leur degré d'acquisition des compétences, organiser et assurer le fonctionnement du groupe des apprenants afin de favoriser leur apprentissage et leur socialisation. Il doit enfin communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit. Tout cela dans le respect de l'éthique et le sens de responsabilité. En nous appuyant sur des référentiels de compétence des enseignants au Canada, en France et au Cameroun, nous pouvons dire que de manière basique, un bon enseignant prépare ses enseignements, les administre et évalue ses apprenants pour s'assurer que son message est bien passé, le tout dans le cadre du respect des valeurs de la société. Il instruit et éduque.

Cette concordance des points de vue tend à démontrer une certaine universalité des attentes envers l'enseignant. La compétence à enseigner ne serait pas pour le Sud ou le Nord, l'Est ou l'Ouest. Nous n'avons pas la prétention d'affirmer que le contexte de travail n'influencerait pas l'homme au travail. D'ailleurs Thierry Piot (2008) considère que la compétence consiste en « un savoir-agir fonctionnel qui est à la fois finalisé, contextualisé et opérationnel ». Le contexte fournit alors un concret, un réel mobilisable, non supposé. Il s'agit pour l'enseignant compétent de construire des réponses face à des situations singulières complexes et non pas de les puiser dans un répertoire prédéfini (Perrenoud, 1995). Faire face à des situations singulières et complexes est effectivement ce que l'enseignant vit tous les jours dans la pratique de son métier.

2.4.1 Maitriser les savoirs disciplinaires et leur didactique

Un enseignant qui maîtrise les savoirs disciplinaires et leur didactique est celui qui connaît de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. Il est capable d'en situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques. Il maîtrise les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant. Il contribue à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement. Les savoirs disciplinaires sont ces ressources dont a besoin l'apprenant pour développer les compétences attendues de lui. Il peut s'agir des savoirs savants ou culturels. La formation d'un enseignant devrait donc en tenir compte. Le culturel qui entre en compte ici fait appel à la capacité de l'enseignant à s'adapter à un milieu spécifique, notamment celui dans lequel il dispense ses enseignements. Il serait maladroit pour l'enseignant de penser à mobiliser des ressources qui se trouvent ailleurs alors qu'il en existe dans l'environnement où il se trouve. Pour Legendre (2001), être compétent, c'est donc faire appel aux bonnes ressources, les combiner de manière efficace et les utiliser à bon escient.

2.4.2 Concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage

Concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage signifie que l'enseignant soit capable de préparer ses séquences de classe et de les formaliser en précisant tous les détails (programmation, progressions, objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation). L'enseignant compétent est capable d'adapter son enseignement aux besoins particuliers de ses élèves. Il sélectionne des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées. Dans le cadre de la

formation des instituteurs de l'enseignement technique au Cameroun, l'APC est mise en œuvre en s'appuyant sur les principes de l'enseignement explicite fondés sur l'étayage et l'effet enseignant. C'est un enseignement structuré et systématique qui va du simple au complexe. Il est basé sur le modèle PIC (Préparer, Interagir et Consolider). Nous aborderons les principes de l'enseignement explicite plus loin dans le chapitre traitant des théories mises en œuvre, puisque la construction de notre grille d'analyse des scénarios et des présentations des leçons en classe repose sur les principes de l'enseignement explicite. L'enseignant compétent favorise l'intégration de compétences transversales afin de développer chez les apprenants les qualités liées à la créativité, la responsabilité, la collaboration, la coopération, etc.

2.4.3 Evaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves

L'évaluation de la progression des apprentissages et du degré d'acquisition des compétences des élèves suppose que l'enseignant connaît les objets à évaluer, les outils d'évaluation et la manière d'interpréter les résultats. Il doit communiquer les résultats aux élèves et aux parents en veillant à ce que ses appréciations soient de nature à améliorer les résultats futurs. Les évaluations doivent servir de base à un processus de réflexivité et de métacognition (Doly, 2006). Dans cet ordre d'idée, l'évaluation permet à l'enseignant d'adapter ses enseignements dans le sens d'améliorer ses propres résultats et ceux de ses élèves, de vérifier que les objectifs qu'il s'était fixés pour l'apprentissage sont atteints. L'évaluation participe à la construction du praticien réflexif qu'est l'enseignant. Pour Perrenoud (1999), l'évaluation est un tout puisqu'il s'agit d'apprécier la capacité de décoder les attentes et les consignes, de prendre des risques calculés, de doser son effort, de choisir les questions qui "rapportent", de tricher, se faire aider, de négocier la demande et l'appréciation.

2.4.4 Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit signifie que l'enseignant utilise un langage écrit et oral varié, soigné et adapté dans son enseignement et dans ses interventions auprès des élèves, des parents et de ses pairs tout en conservant un vocabulaire juste et précis. Il cherche constamment à s'améliorer et corrige les erreurs de ses élèves à l'oral et à l'écrit.

Dans le cadre de cette recherche, il est question de vérifier que l'enseignant s'exprime correctement à l'écrit dans son scénario et ses notes de cours que lors de son exposé en salle de classe. Est-ce qu'il emploie le langage approprié à sa discipline ? Comment explique-t-il le vocabulaire nouveau à ses élèves ?

2.4.5 Respecter l'éthique et le sens de responsabilité

Le respect de l'éthique et du sens de responsabilité est la dimension sociale que doit développer l'enseignant. L'école n'est pas un monde à part. Elle est partie intégrante d'une société qui a des règles éthiques à respecter. Dans cette socialisation de l'école, l'enseignant explicite les objectifs visés et amène ses élèves à participer à la construction du sens des compétences. C'est le rôle d'éducateur que joue l'enseignant.

2.5 Acquérir des compétences en formation initiale

Nous nous situons dans la logique de la formation initiale. Un individu qui se prépare pour une profession choisit d'entrer en formation pour acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de son métier. Il y parvient « *par l'acquisition de savoirs théoriques : par « intégration/assimilation » de savoirs nouveaux* (Wittorski, 1998). En dehors des savoirs, le processus va s'enrichir avec des exercices de simulation au sein de l'école à travers des jeux de rôles ou bien des stages en entreprise ou dans des établissements scolaires d'application. Sans être effectivement en situation réelle de travail, l'apprenant acquiert des processus de production de compétences méthodologiques qui lui permettront d'analyser et résoudre les problèmes en situation professionnelle. Dans le cas de la formation à l'enseignement, il convient de « s'attarder sérieusement à l'articulation entre la formation disciplinaire des enseignants et leurs compétences d'enseignement » (Hasni, 2006). En effet, la formation d'un enseignant s'articule sur deux axes principaux : quoi enseigner ? et comment enseigner ?

Le « quoi enseigner ? » renvoie aux connaissances disciplinaires (mathématiques, communications administratives, dessin technique, couture, anglais, etc) à enseigner dans l'école où l'enseignant est appelé à exercer et le « comment enseigner ? » renvoie à la pédagogie mise en œuvre pour dispenser ses enseignements. Il convient dans ce cas d'élaborer les

programmes de formation des enseignants en fonction des disciplines scolaires qu'ils devront enseigner sur le terrain.

Dans les ENIET au Cameroun, cette manière de concevoir la formation à l'enseignement pose un problème de collaboration entre l'enseignant de spécialité et l'enseignant de sciences de l'éducation qui doivent s'entendre pour savoir qui fait quoi, à quel moment et pourquoi. Le développement de la professionnalité chez les futurs instituteurs de l'enseignement technique passe par là. Dans le cadre de la mise en œuvre de l'enseignement explicite, nous avons proposé une collaboration entre l'enseignant de sciences de l'éducation et l'enseignant de spécialité afin que l'instituteur sorti de l'ENIET soit capable de maîtriser sa discipline de spécialité et la didactique qui va avec.

2.6 Développer des compétences

Le développement des compétences commence en formation initiale, mais se poursuit tout au long de la carrière de l'enseignant et en fonction du milieu dans lequel il exerce. Piot (2008) identifie trois sources de construction des compétences à enseigner : la pratique du métier, les savoirs académiques et les valeurs, croyances et théories fonctionnelles. Deux registres distincts et complémentaires permettent de comprendre les schèmes d'actions construits progressivement dans l'action. Dans le registre réflexif, l'enseignant utilise les savoirs académiques acquis au cours de sa formation. C'est ainsi que des enseignants novices qui auraient reçu une formation universitaire de niveau élevé pourraient mobiliser des connaissances plus solides que des enseignants expérimentés n'ayant reçu qu'une formation de niveau baccalauréat. Par contre, dans le registre éactif, l'enseignant mobilise les acquis de l'expérience qui se sont accumulés et qui lui permettent de donner des réponses aux situations récurrentes qui se présentent. Selon Varela (1992), l'éaction est la dynamique qui unit perception et action dans un contexte précis. Les novices en sont dépourvus. Ces savoirs sont renforcés par la réputation de l'enseignant qui les détient.

Safourcade et Alava (2011) trouvent que dans la conduite de son action, l'enseignant est amené à prendre des décisions, évaluer les éléments du contexte favorable, mobiliser des ressources afin d'organiser l'activité pédagogique. L'ensemble de ces choix tactiques ou stratégiques met en exergue les compétences professionnelles forgées dans et par l'action. Pour eux, le sentiment

de compétence de l'enseignant, au travers de son sentiment d'efficacité personnelle est prédictif de son comportement dans la conduite des situations d'enseignement-apprentissage. Ce processus cognitif et subjectif contribuerait à la construction et au développement de ses compétences.

Jonnaert, Furtuna, Ayotte-Beaudet & Sambote, (2015) ont démontré que la compétence se développe dans le temps, tout au long de la vie. Une compétence est régulièrement remise en cause avec la survenue de situations nouvelles. Elle se manifeste à travers un résultat palpable à un moment donné. Après avoir présenté son cours, les apprenants ont tous réalisé un bon score au devoir qui leur a été proposé. On dira à ce moment que l'enseignant est compétent parce qu'il a amené les apprenants vers de bons résultats. Le problème est que les situations dans lesquelles l'enseignant et ses élèves ont évolué lors de ce processus d'enseignement-apprentissage ne se reproduiront pas tout le temps. Elles peuvent même ne plus se reproduire. Cependant, les objectifs à atteindre tels que fixés par les programmes restent les mêmes. Il faudra que l'enseignant agisse autrement pour atteindre ces mêmes objectifs. Et quand il les aura atteints, on dira de lui qu'il est compétent. Pourtant les situations sont différentes. C'est donc dans l'action qu'il développe ses compétences.

Longuet et Springer (2012) relèvent les tensions qui existent entre l'université, chargée de développer les compétences académiques et l'inspection qui a la charge du développement des compétences professionnelles chez les enseignants. Au Cameroun, la formation des instituteurs est entièrement confiée aux professionnels. La nécessité de construire des acquis de l'expérience a conduit à l'organisation des stages pratiques qui se déroulent dans les écoles et collèges et qui permettent aux enseignants en formation initiale de s'imprégner de la réalité de leur métier. Pendant cette période, le stagiaire agit sous l'encadrement d'un enseignant titulaire qui est censé lui transmettre les pratiques de terrain. Le stagiaire observe le titulaire et s'efforce de faire comme lui. Mais cette observation suffit-elle pour arriver à agir comme le titulaire ? Le stagiaire a besoin d'une certaine verbalisation des pratiques pour même comprendre le pourquoi et le comment de certains comportements.

2.7 Synthèse opérationnelle

Dans ce chapitre, nous avons abordé la notion de compétence. Sur le plan historique, nous avons vu qu'elle est apparue dans le milieu de travail dans le cadre de l'ergonomie du travail dans les années 80 (Leplat, 2008 Montmollin, 1986). Jusqu'aujourd'hui, ses contours ne sont pas stabilisés (Bronckart et Dolz, 2002 ; Perrenoud, 1999 ; MEN, 2007) et seraient même encore flous au point qu'il faille re-problématiser cette notion de compétence (Jonnaert, Furtuna, Ayotte-Beaudet & Sambote, 2015). Dans le contexte camerounais, l'APC est entrée dans le système éducatif de manière presque clandestine en 2001. L'APC est aujourd'hui généralisée dans l'éducation de base et l'enseignement secondaire. Le manque de coordination au niveau macro fait observer une mise en œuvre à plusieurs vitesses. Ce n'est que maintenant qu'on observe un effort d'harmonisation au sein des ministères en charge de l'éducation. Nous avons tenté une définition de la compétence, pour constater qu'elle revêt plusieurs aspects. Par la suite, nous avons abordé les compétences pour enseigner en cinq points : (1) maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique, (2) concevoir et piloter des situations d'enseignement-apprentissage, (3) évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences, (4) communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, (5) respecter l'éthique et le sens des responsabilités. Pour terminer, nous avons constaté que les compétences s'acquièrent lors de la formation initiale et se développent tout au long de la pratique du métier, dans l'action. Pour acquérir et développer ses compétences, l'enseignant novice observe l'enseignant expérimenté et essaie de faire comme lui. Seulement, l'observation ne suffit pas. Par moment, le geste du maître doit être formalisé et expliqué pour être compris. C'est pourquoi nous abordons la formalisation des pratiques dans le prochain chapitre.