

**EXPOSER ET DEBATTRE DES DIFFICULTES ENSEIGNANTES
DANS L'ESPACE SOCIONUMERIQUE FACEBOOK.
REVELATIONS AUTOUR DES « SITUATIONS DE VIE »
DANS LA PLATEFORME *LES ENSEIGNANTS DU CAMEROUN***

Russel Ponty ZAMBO¹, Sonia Carelle MENGUE²

Résumé

Cette étude aborde la problématique des difficultés enseignantes, jusque-là largement conceptualisées à partir du milieu scolaire ou encore le milieu de travail physique des enseignants. Partant de l'observation qu'au plan éducatif, les questions socioprofessionnelles de ces acteurs se transposent dans les réseaux sociaux numériques, à travers différentes plateformes, l'objectif de la recherche est de parvenir à la conceptualisation des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants, dès lors qu'il s'agit de l'approche par compétences avec entrée par situation de vie.

Mots-clés : Difficultés enseignantes ; Espace socio-numérique ; Situation de vie ; Approche par compétence ; Facebook.

EXPOSE AND DISCUSS TEACHING DIFFICULTIES IN SOCIAL NETWORKS SPACE ON FACEBOOK. REVELATIONS AROUND « LIFE SKILLS SITUATION » IN THE CAMEROONIAN TEACHERS PLATFORM

Abstract

This research dwells with the problem of teaching difficulties, largely conceptualized from the school environment or the physical work environment of teachers. Moving from the observation that at the educational level, the socio-professional questions of these actors are transposed in the social medias, through different platforms, the objective of the research is to conceptualize the difficulties teachers are confronted with, when it comes to the skills-based approach with entry by life situation.

Key words: Teaching difficulties; Social digital space; Life situation; Competency-based approach; Facebook.

¹ Chercheur en sociologie, Université de Yaoundé I, Cameroun, membre du Laboratoire Camerounais d'Études et de Recherches sur les Sociétés Contemporaines (CERESC) et conseiller d'orientation scolaire, Courriel : rpszambo3@gmail.com, auteur correspondant

² Chercheure en éducation, Université de Yaoundé I. Décédée le 25 août 2020 à Yaoundé et inhumée le 4 septembre 2020 à Mvangan, Cameroun

1. Introduction

Avec la réforme éducative et scolaire qui a opté pour l'approche par compétences (APC) au Cameroun, la pratique des activités d'enseignement-apprentissage a connu des dynamiques d'entrées nouvelles. De plus en plus d'enseignants tendent ainsi à déployer de nouvelles relations pédagogiques et des pratiques appartenant à l'APC. Dans le contexte camerounais, la variante adoptée à savoir l'approche par compétence avec entrée par situation de vie (APC-ESV) obéit à un certain nombre d'exigences méthodologiques, notamment celle qui consiste pour l'enseignant à confronter l'apprenant à des situations complexes, contextualisées ou proches de la vie réelle. C'est ainsi qu'on parle par exemple de situations problèmes, études de cas, simulations, situations de vie, etc. (Awoundja, 2019). Aussi, Mgbwa, Matouwé et Ndoungmo (2019 : 259) notent précisément que : « *lorsque la réforme curriculaire est articulée selon la logique de compétence, elle insiste sur les situations, parce que la situation est source et critère de compétence* ». Comme tel, les situations de vie construites par les enseignants, et globalement présentées sous forme de corpus narratifs, répondent à cette nécessité de donner du sens et de la concrétude aux apprentissages. Toutefois, le recours aux situations de vie dans l'entrée des activités d'enseignement-apprentissage pose un certain nombre de problèmes aux enseignants camerounais : tant cette pratique semble encore inintelligible chez ces professionnels (Evouna, 2019). C'est pour cette raison que cette recherche vise à étudier la problématique des difficultés enseignantes autour de l'APC-ESV, au prisme des opinions enseignantes.

Si cette problématique a suffisamment été abordée et conceptualisée à partir du milieu scolaire ou encore du milieu de travail physique des enseignants, elle est dans cette recherche approchée en dehors de ce cadre puisqu'elle prend appui sur les espaces socionumériques et les opinions en ligne. L'observation de ces espaces fait apparaître qu'au plan éducatif, les difficultés enseignantes se transposent dans les réseaux socionumériques, plus spécifiquement sur les plateformes de solidarité (inter)professionnelle ou de promotion. Des espaces grâce auxquels se mettent très souvent en place des dynamiques collaboratives, en vue d'un travail d'échanges, de partage des expériences et d'intercompréhension collective des difficultés qui occupent le champ éducatif ou le corps enseignant. Dans le contexte camerounais, on note à cet effet des plateformes socionumériques d'enseignants et autres personnels éducatifs telles que : « *Le collectif des enseignants indignés du Cameroun* », « *Guidance an Counselling Therapy Family* », « *Les conseillers d'orientation du Cameroun* », « *Les Enseignants du Cameroun* », etc. Notre démarche consiste à prendre en charge ces plateformes en ligne comme des lieux collaboratifs de compréhension et de signification des difficultés enseignantes. De la sorte, nous envisageons moins ces espaces numériques comme des « plateformes d'enseignement » mais bien plus comme des « plateformes d'enseignants », où se met en place un travail collaboratif et discursif autour des questions socioprofessionnelles que traverse ce métier.

Avec cette approche par l'expression et la discussion des difficultés enseignantes par le prisme des espaces socionumériques, notre objectif n'est pas de

prendre en charge les difficultés enseignantes d'appropriation des technologies en éducation et des réseaux sociaux à des fins éducatives, ou encore les difficultés d'usages des plateformes dans une perspective d'enseignement à distance. Il s'agit encore moins d'étudier rigoureusement la communication et les interactions éducatives dans les environnements en ligne. L'objectif qui est le nôtre est de parvenir à analyser les discussions enseignantes dans les espaces socionumériques, à partir des plateformes d'enseignants. Ce qui donne à cette recherche la possibilité de conceptualiser quelques-uns des problèmes que pose l'APC-ESV aux enseignants ; permettant ainsi de comprendre les polémiques que cette approche suscite dans le contexte camerounais, bousculé depuis une dizaine d'années par des réformes de son système éducatif. La problématique majeure repose sur la question suivante : quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants à cause de l'entrée par les situations de vie, à la lumière des publications exposées et débattues par ces acteurs dans la plateforme numérique ? L'hypothèse que nous formulons à cet effet est que l'approche par compétence avec entrée par situation de vie confronte le monde pédagogique camerounais à des difficultés d'ordre épistémologique, méthodologique et théorique, tant cette approche est conduite dans la confusion, l'incertitude, les bricolages et l'absence d'une démarche cohérente. Pour vérifier cette proposition de recherche, nous avons adopté une démarche qualitative, qui combine l'observation des discussions en lignes et l'analyse catégorielles des commentaires. La recherche s'organise d'abord autour d'une double recension des écritures sur les difficultés enseignantes (1). Elle se poursuit ensuite avec les considérations théorico-méthodologiques (2) et la restitution des résultats, par conceptualisation des difficultés enseignantes (4). En fin, l'analyse se resserre autour d'une brève discussion scientifique (5).

2. Littérature sur la question des difficultés enseignantes

À travers la littérature existante, l'analyse des difficultés enseignantes se présente comme un domaine de recherche épistémiquement fécond, voire (sur)abondant (Murillo et Nunez Moscoso, 2019a ; 2019b). Aussi, ce domaine constitue un thème de recherche aux objets pluriels, ce qui lui vaut une certaine constellation conceptuelle (Nunez Moscoso et Murillo, 2017). Elle se caractérise par des approches situationnistes, recentrées sur la difficulté ordinaire, contextuelle ou ponctuelle du quotidien de travail ; des approches naturalistes, centrées sur la difficulté comme nature consubstantielle du travail ; et des approches causalistes, organisées autour des sources et effets des difficultés pour les acteurs (NunezMoscoso et Murillo, 2017). Aussi, en procédant à une classification des objets de recherche dans l'analyse des difficultés chez les enseignants, NunezMoscoso et Murillo (2017) dégagent : la difficulté physique, la difficulté psycho-physique, la difficulté décisionnelle, la difficulté ordinaire et la difficulté dans la transmission des savoirs.

Par ailleurs, on distingue globalement, par catégorie conceptuelle et contenu thématique, cinq grands paradigmes de recherche dans le champ des difficultés dans le travail enseignant en sciences sociales. À cet effet, on retrouve : le paradigme

psychologique, le paradigme didactique, le paradigme sociologique-anthropologique, le paradigme des théories du travail et de l'activité et le paradigme empiriste. À ceux-ci peuvent s'ajouter des approches théoriques très peu représentées dans ce domaine, comme l'approche médicale (Murillo et Nuñez Moscoso, 2019b).

De façon opératoire, le paradigme psychologique ouvre sur les difficultés psychiques des enseignants notamment en termes de crise, d'anxiété, d'angoisse, de conflit, de problème, de souffrance, de *burn out*, de trouble, des problèmes de santé, d'insatisfaction des enseignants et de stress (Blase, 1982). Ce qui permet de mieux développer des dispositifs d'accompagnement en faveur des enseignants en difficulté (Blanchard-Laville, 2013). Le paradigme sociologique et anthropologique, davantage centré sur l'influence des conditions de travail, analyse les questions d'organisation, de normes et interactions sociales, pour saisir des réalités telles que : la violence, le conflit, le malaise, la souffrance professionnelle, l'insécurité au travail des enseignants (Hargreaves, 1998 ; Lortie, 2002) ; sans oublier la nature de leur travail qui apparaît généralement comme un métier à la fois répétitif, intense, diversifié et très souvent sous-considéré (Spire, 2014). Le paradigme didactique quant à lui aborde les difficultés qu'ont les enseignants à enseigner un champ de savoirs donné. Cela se fait généralement en mobilisant différents courants de la didactique (Chevallard, 1999). Par contre, le paradigme des théories du travail et de l'activité s'appuie sur les auteurs représentant l'ergonomie, le cours d'action, la didactique professionnelle ou la clinique de l'activité, et aborde les difficultés des enseignants en s'intéressant— avec une approche compréhensive— à leurs processus émotionnels et cognitifs en situation de travail (Leplat & Hoc, 1983 ; Clot, 1999). Enfin, le paradigme empiriste répond davantage à l'objectif de dresser les difficultés, obstacles et préoccupations des enseignants dans un contexte sociohistorique ou géographique donné (Murillo, 2012).

3. Épure théorique et méthodologie de la recherche

3.1. Le recours à la théorie des opinions

Dans cette recherche, nous mobilisons la théorie de l'opinion (Tarde, 1901). L'opinion, rappelle Tarde (1901 : 36), « *est un groupe momentané et plus ou moins logique de jugements, qui répondant à des problèmes actuellement posés, se trouvent reproduits en nombreux exemplaires dans des personnes du même pays, du même temps, de la même société* ». Elle est donc par essence sociale et réfléchie. Aussi, diffère-t-elle des réponses idéologiquement inconsistantes issues des sondages. Par ailleurs, elle est constituée d'un ensemble d'idées en rapport avec des problèmes d'actualité exprimés en public. D'après les principes de la théorie de Tarde, l'opinion se forge dans la conversation. En cela, elle résulte de toutes ces actions à distance ou au contact (Tarde, 1901). Il y a chez lui l'idée que la conversation surabonde en surprises, puisque chacun s'entend énoncer des opinions qu'il n'avait pas conscience de professer (Katz, 1992). On retrouve également chez lui une certaine comparaison des opinions à la consommation d'un produit. Tout comme celle-ci permet à un moment donné d'évaluer la valeur et l'utilité ultérieures de ce produit, le partage

d'une opinion par les membres d'une société détermine aussi le développement de cette opinion. En cela, l'acte d'opter pour une opinion est assimilable à l'acte de consommer tel ou tel produit (Béché, 2012). C'est pourquoi il croit en l'émergence d'une opinion dominante au sein des opinions en compétition (Tarde, 1901). Dès lors, la prise en compte des opinions enseignantes, à travers leurs différentes publications et leurs divers commentaires dans les plateformes Facebook, peut donner à cette recherche la possibilité de cerner leurs difficultés autour de l'entrée par situations de vie, qui compte parmi les exigences du curriculum de l'APC-ESV.

3.2. Les considérations méthodologiques

Notre travail s'appuie sur un matériau collecté par le biais des investigations de l'espace socionumérique. Le travail a consisté à investir la plateforme Facebook, « *Les Enseignants du Cameroun* » (LECA), où se sont très souvent déroulés et organisés des débats en ligne sur les situations de vie, en application de l'APC. À l'aide de notre compte Facebook personnel, et bien entendu du fait de notre statut comme membre de ce groupe public, nous avons eu accès à diverses publications entre 2017 et 2020, sans oublier divers commentaires directement en rapport avec les situations de vie prescrites par l'APC. Les données ont ainsi été collectées par captures d'écran (*screenshots*) à partir de notre téléphone mobile. Cela nous a ainsi permis d'analyser, en fonction de nos interrogations, les opinions, les expériences et les prises de position déposées sur la plateforme par les enseignants de diverses localités du Cameroun. La sélection des commentaires a pris en compte les plus significatifs d'entre eux : écrits expressément et sans abréviation. L'analyse des données mobilise la technique d'analyse de contenu thématique, basée sur la catégorisation des publications et des commentaires par unités de sens, en lien avec le cadre conceptuel des difficultés enseignantes et le cadre théorique de recherche. Notre rapport avec l'objets'appuie globalement sur une méthodologie de l'image ainsi que sur une méthode de recueil des discours. La plateforme d'étude est sélectionnée en raison de sa popularité et son flux de publications, avec plus de 53 990 membres au moment de nos investigations. Le tableau ci-dessous dresse une synthèse de nos observations :

Tableau 1. Références des publications sur les situations de vie

Source : *Les Enseignants du Cameroun*, Facebook; 26/07/2020.

Publication principale	Date de la publication	Heure de la publication	Nombres de commentaires
1	17/09/2017	17h 15mn	58
2	03/06/2018	06h 11mn	29
3	17/09/2019	07h 48mn	161
4	18/09/2019	07h 14mn	111
5	19/09/2019	09h 49mn	4
6	22/05/2020	16h 42mn	172

Le tableau ci-dessus indique que le matériau récolté au cours de notre investigation est constitué de 06 publications principales, traitant des situations de vie. Ce qui nous a permis d'analyser 535 commentaires représentant les opinions des enseignants intervenants. Il nous reste dès lors à formaliser, à l'épreuve des faits, les catégories de difficultés exprimées par ces acteurs autour de l'exigence d'entrée par situations de vie.

4. L'entrée par situations de vie : catégorie des difficultés exprimées à partir des débats dans la plateforme en ligne

L'objectif de cette partie est de présenter les informations que nous avons recueillies dans la plateforme socionumérique d'étude à l'issue de notre investigation. Ces informations brutes sont formalisées par catégories, afin de les traduire en données scientifiques. Pour ce faire, nous avons regroupé les différentes publications capturées par images en deux compilations.

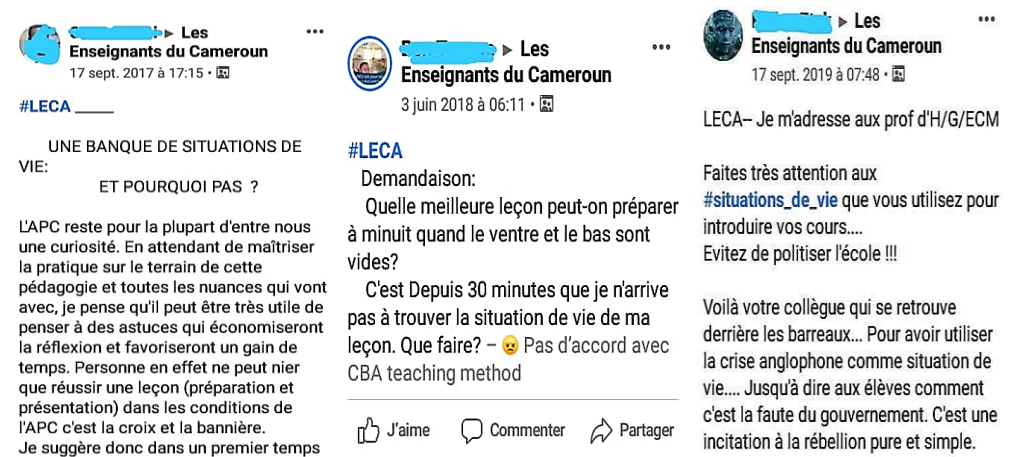


Figure 1. Publications débattues sur le thème des situations de vie

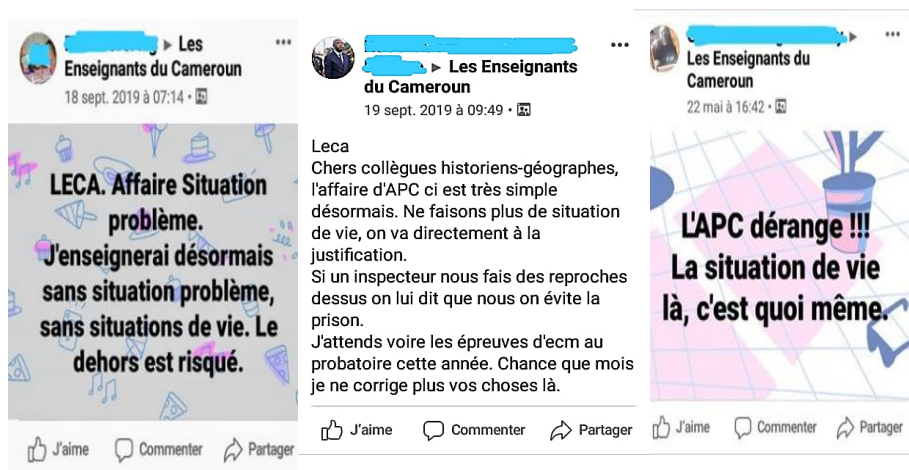


Figure 2. Publications débattues autour des situations de vie

Les images ci-dessus mettent en exergue un ensemble de débats interprofessionnels enseignants dans la plateforme socionumérique « *Les Enseignants du Cameroun* ». Elles attestent des difficultés vécues par les enseignants autour des situations de vie. L'analyse des informations permet ainsi d'appréhender les situations de vie comme éléments en clair-obscur (1), un cas seulement des difficultés sur l'APC (2), une ingénierie inintelligible (3) et une transposition didactique risquée (4). La restitution des résultats se présente sous forme de tableaux commentés. Pour chacune des difficultés répertoriées et catégorisées, nous mettons en évidence : les publications de la catégorie thématique, ses énoncés et un commentaire bref sur la tendance. La codification se fait par la norme suivante : (Ens-FB-1-Op2), renvoyant à Enseignant-Facebook-numéro de la publication-numéro de l'opinion retenue.

4.1. Les situations de vie : éléments en clair-obscur

Cette catégorie thématique est obtenue en analysant les représentations et les définitions que donnent les sujets autour des situations de vie. Elles nous ont ainsi permis d'appréhender le niveau de connaissance que les enseignants ont de ces procédés éducatifs. Des connaissances susceptibles de renseigner sur les bonnes/mauvaises pratiques ou encore sur la maîtrise/non-maîtrise de l'APC-ESV en milieu scolaire camerounais. Les principaux commentaires ont été obtenus à partir de la sixième publication.

Tableau 2. Description des situations de vie comme un clair-obscur

Catégories thématiques	Tendance des commentaires	Publication rangée dans la catégorie thématique	Exemples d'énoncés significatifs décrivant la catégorie thématique
Du clair-obscur dans la compréhension des mécanismes de l'APC chez les enseignants	Représentations et imprécisions sur les situations de vie Esquisse de définition des situations de vie et confusion avec la situation problème	n°6	« Une situation de vie est une situation construite sur le vécu quotidien de l'apprenant » « Je pense que la situation de vie est comme un thème, alors que le problème est un aspect du thème » « Beaucoup confondent parfois une situation de vie à une situation problème » « Je n'y comprend plus rien »

Le tableau ci-dessus précise les représentations et les connaissances que les enseignants ont des situations de vie. D'une part, les deux premiers commentaires mettent en évidence les tentatives de définition d'une situation de vie, telle qu'elle est comprise par les enseignants camerounais. D'autre part, on note un constat de

confusion dans les deux autres. Ainsi, en scrutant les représentations des sujets, les tentatives de définition se mêlent à des confusions, des imprécisions et à des incompréhensions de ce qu'est une situation de vie. C'est ainsi que ces procédés éducatifs apparaissent globalement comme un clair-obscur. En d'autres termes, un procédé à la fois défini et confondu ; plus ou moins compris et imprécis chez les enseignants. C'est ce qui justifie par ailleurs que dans la pratique quotidienne, les situations de vie sont conduites dans la confusion et l'incertitude généralisée chez les enseignants. Ce qui nous permet d'aborder la catégorie suivante des difficultés de mise en œuvre de cet outil, en fonction d'un système global qui fait de l'APC un casse-tête didactique, pédagogique, épistémologique, méthodologique et théorique chez les enseignants camerounais.

4.2. Un cas seulement des difficultés enseignantes sur l'APC

Cette catégorie est élaborée en regroupant thématiquement les commentaires en rapport avec les épreuves et les déboires professionnels que provoque l'entrée par les situations de vie pour les enseignants camerounais. Ainsi, elle nous permet de saisir les situations de blocages pédagogiques des enseignants à l'échelle des expériences [de classes] individuelles. Les énoncés significatifs décrivant cette catégorie thématique ont été obtenus autour des publications un, deux, quatre et six. Ils sont à cet effet décrits dans le tableau synoptique ci-dessous.

Tableau 3. Descriptions enseignantes des situations de vie comme difficulté de l'APC

Catégories thématiques	Tendance des commentaires	Publication rangée dans la catégorie thématique	Exemples d'énoncés significatifs décrivant la catégorie thématique
Difficultés autour de l'APC chez les enseignants	Mise en évidence des déboires professionnels et des épreuves professionnelles	n°1	« Une banque de situations de vie. Et pourquoi pas ? » « Personne ne peut en effet nier que pour réussir une leçon dans les conditions de l'APC, c'est la croix et la bannière » « Elle est tellement contraignante » « Depuis que je m'efforce à appliquer l'APC dans ma brousse, je n'avance jamais. Les enfants me regardent comme la télé » « Ayant décidé de les dispenser [les leçons] sur le modèle de l'APC, ce fut du n'importe quoi »
	Partages des expériences de blocages pédagogiques liés à l'application de l'APC	n°2	« Pas d'accord avec CBA teaching method »
	Oppositions à l'égard de l'APC	n°4	« À cause de l'APC, on souffre » « APC = AVC »

n°6	« L'APC dérange » « Je suis d'accord avec toi Prof... On embrouille les gens avec les bêtises » « L'APC pose encore des problèmes à certains collègues » « Cherches... l'APC est un genre » « En fait, on découvre progressivement »
-----	--

À la lecture de ce tableau, il est aisé de se rendre compte des difficultés que rencontrent les enseignants autour des situations de vie en particulier, et de l'APC-ESV en général. L'analyse des opinions des sujets sur l'entrée par les situations montre que cette activité donne lieu à des épreuves, ponctuées par des déboires professionnels. Dans ce cadre, en parcourant les commentaires, les concepts d'échec, problème, souffrance, complexité, contrainte et stress ont abondamment été évoqués par nos différents sujets.

En parcourant les diverses opinions des sujets, les révélations partant des retours sur expérience de ces acteurs avec cette approche permettent de dégager d'une part les rapports chaotiques ainsi que les situations de blocages pédagogiques et de déboires professionnelles liées à l'application de l'APC. À juste titre, un sujet affirme : « *ayant décidé de les dispenser [les leçons] sur le modèle de l'APC, ce fut du n'importe quoi* » (Ens-FB-1-Op5). D'autre part, l'APC apparaît comme une embrouille, abondant chaque jour en rebondissements et posant encore des problèmes à certains enseignants en mal de compréhension de ses outils et méthode comme les situations de vie. C'est pourquoi les situations de vie se présentent comme un cas seulement des mécanismes qui mettent les enseignants camerounais en désaccord avec cette approche pédagogique. Un désaccord manifesté empiriquement par des rémanences de la Pédagogie par Objectifs, et traduit en discours par des énoncés comme : « *Pas d'accord avec CBA teaching method* » (Ens-FB-2-Op1). Comme on peut le constater avec la mise en cohérence de ces opinions en ligne, cette catégorie thématique met en évidence les déboires et épreuves professionnels vécus par les enseignants. Cela à travers les partages d'expériences de blocages pédagogiques liés à l'application de l'APC. Avec pour conséquences, les positions d'oppositions à l'égard de l'APC. Ce qui nous permet d'aborder la catégorie suivante des difficultés de mise en œuvre de la méthode décrite, en fonction du degré de compétence en ingénierie didactique des enseignants.

4.3. Une ingénierie encore inintelligible

Cette catégorie thématique est obtenue en regroupant les multiples opinions des sujets faisant état du caractère inintelligible des situations de vie, en tant qu'activité de classe et de formation dans le curriculum de la formation des compétences. En posant ainsi, les situations de vie comme une ingénierie encore globalement inintelligible, cette catégorie thématique nous permet à terme de définir les situations de vie comme des procédés éducatifs difficiles à organiser et à trouver chez les enseignants. Aussi, les énoncés utiles à la compréhension de cette catégorie

thématique relèvent principalement des publications trois, quatre, cinq et six, présentées plus haut dans les deux différentes compilations d'images capturées dans la plateforme d'étude.

Tableau 4. Description des situations de vie comme ingénierie inintelligible chez les enseignants

Catégories thématiques	Tendance des commentaires	Publication rangée dans la catégorie thématique	Exemples d'énoncés significatifs décrivant la catégorie thématique
Des situations de vie comme ingénierie difficile à organiser et trouver	Présentation des situations de vie comme une activité incomprise, inopérante et sans repères professionnels	n°3	« Le curriculum propose déjà à titre indicatif des exemples de situations et d'actions qui sont parfois hors contexte par rapport à la leçon »
		n°4	« Moi j'ai renoncé à ça (...). Le cours est même très facile à préparer ainsi »
		n°5	« Je ne gère même pas ces bêtises de situation de vie. Est-ce que ça change la vie ? »
	Renoncements à ces procédés éducatifs	n°6	« La situation de vie là, c'est quoi même ? »
			« Big question »
			« La galère mon frère, tout simplement la galère »
			« Quand tu peux, prends-toi ta situation. Mais, si tu ne peux pas, laisse »
			« Tu es obligé d'appliquer ça ? »

Les données contenues dans ce troisième tableau indiquent que les situations de vie appartiennent au registre des ingénieries de compétences ou de développement des compétences (Le Boterf, 2018) incomprises et inopérantes. Cette absence d'opérationnalité ne se lit pas seulement autour des bricolages didactiques des praticiens, puisque selon nos sujets, « *le curriculum propose déjà à titre indicatif des exemples de situations et d'actions qui sont parfois hors contexte par rapport à la leçon* » (Ens-FB-3-Op1). Ainsi, les situations de vie semblent générer une incompréhension généralisée, qui va jusque dans le cadre de décideurs pédagogiques. Aussi confrontent-elles le monde pédagogique à des difficultés d'ordre méthodologique – depuis son inscription sous le signe de l'APC et précisément l'APC-ESV – renforçant du même coup des interrogations enseignantes, à l'instar d'un sujet qui pose la question de savoir : « *la situation de vie là, c'est quoi même ?* » (Ens-FB-6-Op1). Dès lors, l'entrée en activité d'enseignement-apprentissage par ce procédé pédagogique incompris et habituellement encore inopérant chez beaucoup d'enseignants – renforcée par une

absence de repères professionnels ou également l'absence d'intégration d'un modèle de situation de vie pour l'aide à la formalisation et la conception de ces dispositifs – permet de constater un renoncement à ces procédés éducatifs dans la pratique des classes, en dépit de leur prescription curriculaire, tant il leur paraît que les situations de vie sont « *tout simplement la galère* » (Ens-FB-6-Op3). À juste titre, dans leurs échanges interprofessionnels, les sujets se recommandent mutuellement ces renoncements : « *quand tu peux, prends-toi ta situation. Mais, si tu ne peux pas, laisse* » (Ens-FB-6-Op4). Cela quand ils n'affirment pas leur renoncement catégorique, à l'instar de ce sujet : « *moi j'ai renoncé à ça (...). Le cours est même très facile à préparer ainsi* » (Ens-FB-4-Op1).

Dans l'ensemble, la tendance générale des différents commentaires de cette catégorie thématique (276 occurrences) dresse un profil de difficultés, qui va de la présentation de l'entrée par les situations de vie comme une activité périlleuse, incomprise, inopérante et sans repères professionnels, à l'aveu de renoncement à ces procédés éducatifs de la part des enseignants camerounais. Ce qui nous permet d'aborder la catégorie suivante des difficultés de mise en œuvre des situations de vie, en fonction du sentiment de sécurité et de « souveraineté » pédagogique des enseignants camerounais face au danger de l'opinion politique.

4.4. Toutes les situations de vie ne sont pas conseillées : une transposition didactique risquée et problématique

À partir de nos investigations, cette recherche nous permet de comprendre que, pour les enseignants camerounais, « toutes les situations de vie ne sont pas conseillées ». La portée de cette catégorie thématique permet ainsi de saisir les situations de vie comme une transcription ou une activité risquée chez les enseignants. Ce qui est susceptible de faire appel à la sécurité des enseignants face au danger de l'opinion politique lié à l'usage de ces procédés éducatifs. Au regard des différentes informations récoltées dans la plateforme d'étude, les exemples d'énoncés significatifs décrivant cette catégorie thématique découlent globalement des publications trois, quatre et cinq.

Toutefois, la troisième publication, celle du 17 septembre 2019, est la plus révélatrice de cet état de fait.

À partir d'un tableau général, les éléments d'informations présentées ci-dessous permettent ainsi de visualiser les aspects majeurs qui se rapportent à la compréhension de cette catégorie.

Pour faciliter leur compréhension, nous y avons ajouté des commentaires, comme dans les cas précédents.

Tableau 5. Description enseignante des situations de vie comme procédé éducatif et transcription didactique risqués

Catégories thématiques	Tendance des commentaires	Publication rangée dans la catégorie thématique	Exemples d'énoncés significatifs décrivant la catégorie thématique
Les situations de vie comme transcription risquée	Les situations de vie comme dispositifs éducatifs problématiques	n°3	« Je m'adresse aux profs d'H/G/ECM. Faites très attention aux situations de vie que vous utilisez pour introduire vos cours » « Si l'APC est fait pour piéger les enseignants, on renonce à cela » « Gestapo quand tu nous tiens »
	L'APC comme une approche risquée du fait des dérives et surveillances qu'elle véhicule	n°4	« Affaire situation problème. J'enseignerai désormais sans situation problème, sans situation de vie. Le dehors est risqué » « L'APC est devenue risquée » « Les situations problèmes créent des problèmes » « Plus jamais de situation problème parce que ça amène des problèmes chez l'auteur, au lieu d'éclairer les apprenants » « L'APC est un piège » « Vraiment !! Affaire de situation problème là même. Tsuiip !! »
	Interpellation à la prudence dans l'élaboration des situations de vie à l'adresse des élèves	n°5	« Ne faisons plus de situation de vie, on va directement à la justification. Si un inspecteur nous fait des reproches dessus, on lui dit qu'on évite la prison » « Je ne gère même pas ces bêtises de situation de vie. Est-ce que ça change la vie ? »

En analysant les multiples opinions associées à différentes publications dans la plateforme, au regard de ce tableau reprenant les commentaires qui donnent les situations de vie non conseillées, il nous a été donné de constater trois grandes tendances dans les commentaires des sujets participant aux débats et discussions en ligne :

- Les situations de vie comme procédés éducatifs et ressources problématiques ;
- L'APC comme une approche risquée du fait des dérives et surveillances qu'elle véhicule ;
- L'interpellation à la prudence dans l'élaboration des situations de vie comme dispositif d'enseignement-apprentissage à l'adresse des élèves.

La première tendance des commentaires est exprimée par des opinions telles que : « *Plus jamais de situation problème parce que ça amène des problèmes chez l'auteur, au lieu d'éclairer les apprenants* » (Ens-FB-4-Op4) ; « *les situations problèmes créent des problèmes* » (Ens-FB-4-Op3) ou encore celle de ce sujet qui déclare : « *affaire situation problème. J'enseignerai désormais sans situation problème, sans situation de vie. Le dehors est risqué* » (Ens-FB-4-Op1). De telles considérations sont à situer dans un contexte sociopolitique tendu, avec l'arrestation d'un enseignant d'Histoire-Géographie pour avoir, semble-t-il utilisé la crise dite anglophone comme situation de vie, tel qu'il ressort dans la troisième publication du 17 septembre 2019 débattue dans la plateforme (Cf. Image 1).

La deuxième tendance se particularise par des opinions faisant allusions à la dérive et la surveillance dans l'APC-ESV, qui poussent nos sujets à poser que : « *l'APC est un piège* » (Ens-FB-4-Op5). Aussi, soutiennent nos sujets : « *si l'APC est fait pour piéger les enseignants, on renonce à cela* » (Ens-FB-3-Op2). Ce leitmotiv de la renonciation ou du renoncement permet de mieux saisir la portée des interpellations interprofessionnelles à la prudence face à ces procédés.

La troisième tendance des commentaires est par exemple représentée par les propos suivants : « *Je m'adresse aux profs d'H/G/ECM. Faites très attention aux situations de vie que vous utilisez pour introduire vos cours* » (Ens-FB-3-Op1). De telles recommandations ont pu être constatées dans la file des commentaires, au cours de nos investigations. Elles se situent dans la perspective des interpellations à la prudence voire au professionnalisme. Cela, dans un contexte de dérives et de confusions généralisées, dans lequel l'interprétation et l'application de l'APC ne s'appuient pas toujours sur un aménagement pédagogique, épistémologique, méthodologique et théorique cohérent.

5. Discussions

5.1. La crise de l'APC au-delà d'une approche logistico-quantitative dans le système éducatif camerounais

Cette recherche s'inscrit dans l'actualité de l'éducation au Cameroun. Cela dans la mesure où ce pays, comme beaucoup d'autres pays africains, subit depuis une dizaine d'années la réforme dans son système éducatif (Evouna, 2019). Ce qui se traduit par la réécriture du curriculum (Awoundja, 2019) et des programmes d'études en fonction de cette approche dont l'application – en impliquant un changement de paradigme et de nouvelles relations pédagogiques – prend le sens d'une véritable gageure chez les praticiens. L'APC, dans sa variante camerounaise (entrée par les situations de vie), supprime plusieurs approches, notamment la Pédagogie par objectif à laquelle la plupart des enseignants en activité ont pourtant été formés (Mba et Djiafeua, 2019). Toutes choses qui rendent la transition difficile et donnent à cette approche la forme d'une épreuve professionnelle. Ainsi, traiter de l'APC dans le contexte socio-éducatif camerounais implique de s'intéresser aux préoccupations qui entrent au cœur des malaises enseignants (Barrère, 2017 ; Perier, 2014).

L'intérêt pour les situations de vie permet d'élargir cette problématique des difficultés et des épreuves enseignantes au domaine de l'APC-ESV au Cameroun.

Aussi, les différentes révélations autour des difficultés provoquées par ces procédés éducatifs permettent de recentrer le problème de l'APC avant tout sur l'ingénierie. Comme tel, cette recherche permet d'enrichir le débat de la crise de l'APC au Cameroun (Evouna, 2019), sans toutefois s'attarder sur les problèmes logistiques ou quantifiables, toujours ambiants dans les travaux qui abordent cette politique éducative en Afrique (Thiam et Chnane-Davin, 2017). Elle se pose ainsi comme un dépassement de ces crispations analytiques récurrentes. C'est pourquoi pour saisir intégralement la crise de l'APC au Cameroun, il faut analyser les faiblesses matérielles, objectives et quantifiables de son système scolaire, et plus encore, les degrés de familiarité et de compétences des acteurs avec les facteurs d'ordre épistémologique, méthodologique, théorique et d'ingénierie didactique des réformes du système éducatif.

5.2. Des opinions révélatrices d'une conduite de l'APC dans la confusion et l'absence d'une démarche cohérente

Avec une approche discursivo-centrée, basée sur la prise en compte des opinions consignées en ligne, cette recherche confirme le point de vue générique que : « *la connaissance de l'opinion d'un peuple constitue la meilleure introduction qui soit à la connaissance même de ce peuple* » (NgaNdongo, 1999 : 11). En insistant davantage sur ce que les acteurs sociaux disent et pensent à propos de tel ou tel sujet (Labari et Marc, 2007), la recherche sociale permet très souvent d'aboutir au « *noyau central* » (Abric, 1994) des variations discursives sur le phénomène étudié. Dans le cas de cette recherche, fondée sur l'idée que les opinions sont « *les forces constitutives et fonctionnelles des sociétés* » (Tarde, 1901 : 16), les différents résultats permettent ainsi de poser les situations de vie comme un clair-obscur, un cas parmi tant d'autres des difficultés enseignantes sur l'APC, une ingénierie inintelligible, conduite dans la confusion, et comme une transposition didactique risquée. Ce qui permet donc d'apporter la preuve de la crise de l'APC au Cameroun sur un pan discret de cette approche éducative. On convient donc que la parole des individus qui constituent l'espace social est centrale (Cottier et Choquet, 2005).

L'explication principale de cette crise de l'APC, d'une part, et des différentes formes de difficultés dans la mise en œuvre des procédés éducatifs décrits, d'autre part, est liée à la conduite des méthodes et outils de cette approche (APC) ainsi que sa version choisie par le Cameroun (entrée par les situations de vie), dans la confusion, l'incertitude, les bricolages pédagogiques et l'absence d'une démarche cohérente. Ainsi, les difficultés enseignantes à cause des situations de vie se rapportent à la complexité de l'APC dont les contours peinent à être totalement cernés par les acteurs impliqués, qui, pour la plupart d'entre eux en activité, ont été formés dans la Pédagogie par objectif.

5.3. Opinions en ligne : un matériau d'analyse inexploré dans le domaine des difficultés enseignantes

Quoique de nombreux auteurs reconnaissent que : « *le Web constitue un terrain propice aux études d'opinion* » (Badouard, 2015), la prise en compte des opinions en ligne comme matériau d'analyse reste encore un terrain inexploré dans les travaux sur les difficultés enseignantes. Celles-ci restent dominées par l'emprise des rapports au milieu scolaire et espaces physiques de travail enseignants.

Aussi, les différentes problématisations d'auteurs ne sortent que très peu de ce cadre traditionnel. Cela, même si de plus en plus l'espace socionumérique constitue une opportunité heuristique à partir de laquelle se renouvellent plusieurs problématiques scientifiques en sciences sociales et en éducation (Ferrary, 2010) ; ou encore en dépit du fait que la communication et les interactions éducatives dans les environnements en ligne, constituent des axes récurrents dans l'analyse des dynamiques de travail enseignant. Dans un contexte comme le Cameroun, la présence exponentielle des espaces socionumériques de discussions, d'échanges d'expériences et de renforcement du travail d'intercompréhension collective des difficultés enseignantes, ponctuée par l'observation et la régularité de cette communauté professionnelle en ligne, se présente pourtant, à partir de cette recherche, comme une opportunité de mesure de l'opinion (Badouard, 2015).

Si comme nous le pensons, il faut suivre la piste des espaces socionumériques (inter)professionnels, et recouper dans les opinions en ligne ce qu'il y a de difficile dans leur rapport au travail, on peut davantage orienter l'analyse scientifique vers une conjonction d'approches : celle tellurique et celle (socio)numérique, pour une mesure holistique des système d'opinions sur les difficultés enseignantes dans le Cameroun contemporain.

6. Conclusion

Le point de départ de cette recherche reposait sur le constat que dans le contexte camerounais, les problématiques éducatives se transportent dans les espaces socionumériques. Aussi a-t-on pris en charge l'exposition et les débats autour des « situations de vie » dans la plateforme *Les Enseignants du Cameroun* : dans l'objectif d'en formaliser les différentes difficultés enseignantes qui émergent de l'exigence du recours à ces procédés dans les activités d'enseignement /apprentissage en milieu scolaire. Ce qui nous a situé dans le cadre des dynamiques de formation rattachées à l'APC-ESV. Concrètement, l'analyse s'est organisée autour de la question centrale : quelles sont les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants à cause de l'entrée par les situations de vie, à la lumière des publications exposées et débattues par ces acteurs dans la plateforme numérique ? L'intérêt d'avoir tenté d'y répondre relève de trois ordres : il permet d'abord de poser le problème de l'APC au-delà d'une approche logistico-quantitative dans le système éducatif camerounais ; ensuite de montrer que les opinions des individus qui constituent l'espace social sont centrales et restent les instances essentielles pour décrire les difficultés ; enfin de définir les opinions en ligne comme une opportunité face à la présence exponentielle des espaces socionumériques de discussions,

d'échanges d'expériences et de renforcement du travail d'intercompréhension collective des difficultés enseignantes. À ce point, en restant centrés sur l'entrée par les situations de vie, les résultats présentent ces dispositifs éducatifs comme un clair-obscur, une source de difficultés dans la mise en œuvre de l'APC, une ingénierie inintelligible et une transposition didactique risquée chez les enseignants camerounais. Ces résultats sont la traduction d'une conduite de l'APC dans la confusion, l'incompréhension généralisée, l'incertitude, les bricolages pédagogiques et l'absence d'une démarche cohérente. Dès lors, qu'il s'agisse de l'école des compétences ou de tout autre approche, on ne peut proposer un système éducatif et d'application des réformes éducatives sans tenir compte ni de la réalité socio-culturelle d'un pays ni du degré de familiarité et de compétence en ingénierie didactique des enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF.
2. Awoundja, C. M. I. (2019). L'appropriation de l'APC par les maillons de la chaîne pédagogique au Ministère des Enseignements Secondaires : un souci permanent. *Syllabus Review*, 8(2), 1-14.
3. Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Flammarion.
4. Béché, E. (2012). Le rôle de l'usage de l'ordinateur dans le travail scolaire des apprenants : Opinions des élèves des lycées Général Leclerc et bilingue de Yaoundé (Cameroun). In C. Dili Palı (Éd.). *Langages, Littérature et Éducation. De la poétique des savoirs endogènes aux mutations sociale*, 222-243. Paris : L'Harmattan.
5. Blase, J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
6. Bodouard, R. (2015). Communauté en ligne et mesure de l'opinion. *Communication*, 2(33). Consulté le 11 octobre 2020. Repéré à : <https://doi.org/10.400/communication.5889>.
7. Chevillard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-265.
8. Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
9. Cottier, P., Choquet, C. (2005). De l'usager construit à l'usager participant. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain*, 1, 449-454.
10. Evouna, J. (2019). *L'École des compétences : le défi de l'aménagement pédagogique*. Paris : Connaissances & savoirs.
11. Ferrary M. (2010). Dynamique des réseaux sociaux et stratégies d'encastrement social. *Revue d'Économie Industrielle*, 129-130. Repéré à : <http://rei.revues.org/4153>
12. Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
13. Katz E. (1992). L'héritage de Gabriel Tarde. Un paradigme pour la recherche sur l'opinion et la communication, *HERMÈS*, 11-12, 265-274.

14. Larabi, X., Marc, B. (2007). En quête d'opinions : Le sondage, compromis entre praticiens et publics. In X. Marc, J. F. Tchernia (Dir.), *Étudier l'opinion* (pp.19-32). Grenoble : PUG.
15. Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Paris : Eyrolles.
16. Leplat, J., Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de Psychologie Cognitive*, 3(1), 49-63.
17. Lortie, D. C. (2002). *School-teacher: asociological study*. Chicago London : University of Chicago Press.
18. Mba, G., Djiafeua, P. (2019). Comprendre et appliquer l'approche par les compétences en classe de Langues et Cultures nationales au Cameroun, *Syllabus Review*, 8(2), 15-76.
19. Mgbwa, V., Matouwé, A., Ndoungmo, I. (2019). Appropriation de L'APC par les Acteurs : Entre Légimation et Résistance, *Syllabus Review*, 8(2), 259-286.
20. Murillo, A. (2012). Quels changements dans les difficultés perçues par les enseignants depuis leur entrée dans le métier ? In *Actes du XVIIe congrès de l'AMSE*. Reims.
21. Murillo, A. et Nuñez Moscoso, J. (2019a). Les paradigmes de recherche sur les difficultés dans le travail enseignant. *Éducation et socialisation*, 54, 1-15.
22. Murillo, A., Nuñez Moscoso, J. (2019b). Les recherches sur les difficultés dans le travail enseignant : approches et résultats. *Carrefours de l'éducation*, 47(1), 225-255.
23. NgaNdongo, V. (1999). *L'Opinion camerounaise, T1 : Problématique de l'opinion en Afrique noire*. Thèse de doctorat d'État ès Lettres et Sciences Humaines. Paris : Université Paris X- Nanterre.
24. NunezMoscoso, J., Murillo, A. (2017). La difficulté dans le travail enseignant : un thème de recherche aux objets pluriels. *Penser l'éducation*, 40, 59-86.
25. Perez-Roux, T. (2015). Accompagner un changement de fonction à partir d'un dispositif réflexif : l'analyse de pratiques comme lieu d'émergence d'un "genre professionnel" ? *Questions Vives*, 24, 1-20.
26. Périer, P. (2014). *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.
27. Roger, J.-L. et al (2007). De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien. *Éducation et Sociétés*, 19(1), 133-146.
28. Tarde G. (1901). *L'opinion et la foule*. Paris : PUF.
29. Thiam, O., Chnane-Davin, F. (2017). L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 117-137.