

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation  
www.la-recherche-en-education.org

N° 5 (2011), pp. 32-45

## **La réforme, Effets de contexte sur la production d'associations verbales : le cas des représentations de la dynamique des formules pédagogiques chez les enseignants à l'éducation de base**

*Emmanuel Bingono*

Université de Maroua  
bingonoemma@yahoo.fr

### **Résumé**

Dans la production des discours des sujets, on peut observer des conduites exprimables ou non, tolérées ou non, qui dépendent en fait des contextes et de leurs intérêts. En effet, pour certains objets, dans certains contextes et certaines conditions, il existe une zone muette de ces connaissances ou de ces attitudes relatives à cette représentation sociale. Cette zone muette est constituée d'éléments qui ne sont pas verbalisés et non exprimables et par conséquent ne sont pas pris en compte dans l'étude d'une représentation sociale.

L'objectif de cette étude est d'identifier cette zone muette et de saisir le comportement de conformité d'opinion et de la peur d'être stigmatisé chez ces enseignants qui font ressortir d'autres types d'éléments à savoir ceux qui sont non exprimables relatifs à la dynamique des formules pédagogiques. On peut dire dès lors que la pression normative trouve son origine dans deux éléments de situation à savoir le sujet lui-même et son groupe de référence. C'est l'action sur ces deux objets qui peut permettre d'envisager deux types d'outils de facilitation à l'expression de la zone muette qui sont respectivement la technique de substitution et la technique de la décontextualisation.

**Mots-clés** : Zone muette – Représentation sociale – Formule pédagogique et éducation

### **Introduction**

Depuis la vieille approche pédagogique (VAP) caractérisée par la pédagogie par objectif (PPO), jusqu'au chantier d'innovation pédagogique (CIP) en passant par la pensée inférentielle, la nouvelle approche pédagogique (NAP) et l'approche par les compétences (APC), les méthodes pédagogiques semblent aujourd'hui avoir atteint leur point culminant avec leur stabilisation au niveau des méthodes actives avec un objectif précis : la recherche perpétuelle de l'amélioration de la qualité de l'éducation.

Fonkoua (2006) montre à ce propos qu'un consensus doit faire jour autour de l'idée de maîtrise de développement, qui part des savoirs investis en termes de transformation de soi, des autres, des choses et des idées en passant par la maîtrise d'une connaissance, d'une part ou d'une technique, d'un jugement, d'une formation sociale ou d'une action dans le milieu. Il s'agit, en un mot, du savoir-dire-penser-partager-faire, et du savoir-vivre.

En fait, la problématique de la qualité de l'éducation se situe en droite ligne des conférences mondiales de Thaïlande en Asie (1990), d'Hamann en Jordanie (1996) et de Dakar au Sénégal (2000). Les conférences se succédant les unes aux autres pour mesurer le chemin parcouru par les uns et les autres pour atteindre les objectifs de l'éducation du millénaire parmi lesquels l'éducation primaire pour tous à l'horizon 2015 et accéder à une éducation de qualité. La diversité des discours des enseignants relatifs à l'atteinte des objectifs du millénaire sur la qualité de l'éducation montre que les acteurs sont pris dans le jeu des relations sociales et de la résolution des conflits.

En quoi le jeu des acteurs peut-il expliquer les altérations d'une politique éducative entre le niveau national et le niveau local ? Comment fonctionne une politique éducative locale qui se réfère à une politique éducative nationale ? Comment définir le jeu et le rôle des acteurs ? L'objectif est d'identifier et mieux comprendre le comportement des acteurs dans la production des discours sur l'évaluation de la politique nationale sur l'ingénierie pédagogique et de son effectivité sur le plan local.

Dès lors, on peut observer des conduites exprimables ou non, tolérées ou non qui dépendent en fait des contextes et des intérêts de chaque enseignant relatifs à la dynamique des formules pédagogiques. En effet, pour certains objets, dans certains contextes et certaines conditions, il existe une zone muette qui est l'ensemble de ces connaissances ou de ces attitudes relatives à cette représentation sociale. Cette zone muette est constituée d'éléments de la représentation qui ne sont pas verbalisés et par contrecoups non exprimables. Constituée d'éléments de la représentation qui ont un caractère contre-normatif « elle peut être définie comme un sous-ensemble spécifique des cognitions ou de croyances qui tout en étant disponibles, ne sont pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production... et qui, si elles étaient exprimées (notamment dans certaines conditions), pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe » (Abric ; 2005 : 61-62).

## 1. Problématique

La quasi-totalité des études des représentations reposent sur la production verbale des individus ou des groupes. Faute de mieux, on demande aux gens de s'exprimer sur l'objet étudié et tout le travail des chercheurs consiste à utiliser les outils les plus appropriés pour permettre aux personnes interrogées de dire ce qu'elles pensent. L'individu pris dans un contexte est sous l'emprise du social. Cette prise de position définit déjà les prémisses fonctionnelles d'une représentation sociale.

Selon Abric (2003), cette pratique ne concerne pas seulement l'étude des représentations mais tous les domaines des sciences sociales où l'on cherche à connaître l'état d'une opinion (sondages), les attitudes et les pratiques sociales (enquêtes qualitatives, questionnaires), le climat social, etc. Dès lors, se pose une question cruciale qui devrait profondément atteindre le moral, voire les certitudes, de nos chercheurs : Les personnes que l'on interroge nous disent-elles réellement ce qu'elles pensent ? Les corpus recueillis et sur lesquels nous travaillons correspondent-ils à la réalité des pensées et des pratiques de ceux qui nous le fournissent ?

En effet, les discours relatifs à la dynamique d'une formule pédagogique vont tous dans le sens où Temkeng (2007 : 1), pense qu'« il s'agit d'une approche innovante qui ouvre la voie royale et incontournable de la vérification de la réussite de l'action éducative, afin que les apprentissages et l'école aient du sens .» Mais la fréquence de changement et l'absence de résultats attendus de ces innovations pédagogiques viennent remettre au jour la question de la

pertinence des cognitions et arguments qui sous-tendent la mise en œuvre ou l'adoption de ces nouvelles formules pédagogiques.

Fonkoua (2006) fait remarquer à ce propos que dans cette dynamique des formules pédagogiques, que nous sommes à la recherche d'un processus interactionnel d'apprentissage qui peut se définir comme une prise de conscience idiosyncrasique de plus en plus articulée de relations existantes dans un environnement donné. L'intervenant dans ce processus d'apprentissage accepte de contribuer à la création d'un environnement riche et diversifié.

Quelle analyse peut-on faire de ce constat ? Deux hypothèses peuvent facilement être dégagées. Soit un certain nombre d'arguments qui ont permis à la mise sur pied de la formule pédagogique n'ont pas tenu en compte des réalités environnementales pour l'effectivité de son application. On fera allusion dès lors au processus d'expérimentation qui permet à l'application de ces formules. Par ailleurs, certains de ces discours ne trouvent pas de schèmes correspondants ou une certaine congruence mentale chez les sujets qui sont porteurs et responsables de l'effectivité de ses nouvelles méthodes pédagogiques sur le terrain. On peut dire que les sujets tiennent un discours dont ils ne sont pas responsables (soumission à l'autorité et relation entre les discours et les pratiques) ou les conséquences afférentes sur leurs arguments ne leur incombent pas.

On pourrait aussi comprendre cette attitude des sujets par le fait qu'ils craignent en étayant leur argument de donner une mauvaise image d'eux-mêmes. La première hypothèse pourrait être la non prise en compte des réalités qui peuvent biaiser l'attente des résultats. La seconde hypothèse est celle axée sur le comportement de conformité d'opinion et de la peur d'être stigmatisé par ces sujets. La première hypothèse fait ressortir ce que nous appelons la présence des schèmes non actives. La seconde quant à elle qui est notre hypothèse fait ressortir d'autres types d'éléments à savoir ceux qui sont non exprimables.

Selon Abric (2003), pour certains objets, dans certains contextes, il existe une zone muette de la représentation sociale. Cette zone muette est constituée d'éléments de la représentation qui ne sont pas verbalisés et par contrecoup non exprimables. Constituée d'éléments de la représentation qui ont un caractère contre-normatif « elle peut être définie comme un sous-ensemble spécifique des cognitions ou de croyances qui tout en étant disponibles, ne sont pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de production... et qui, si elles étaient exprimées (notamment dans certaines conditions), pourraient mettre en cause des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe » (Abric ; 2003 :61-62).

En fait, la notion de zone muette s'inscrit facilement dans les derniers développements théoriques de l'approche structurale (Abric ; 1994), de schèmes dormants (Guimelli ; 1998), d'élément contournable (Ebalé Moneze ; 1991), et s'inscrit dans l'idée que certains éléments du noyau central peuvent être non activés dans certaines situations.

S'inspirant des travaux d'Abric, Ebalé Moneze (1991), part de la problématique selon laquelle qu'il y a les difficultés sur le plan fonctionnel de la représentation où les éléments du système central forment le *noyau dur* de celle-ci. Pour y arriver, il part de l'hypothèse selon laquelle la plasticité du noyau central permet de gommer l'idée qui assimilait les éléments centraux de la représentation sociale au noyau dur.

Dès lors, il démontre que le statut des éléments du noyau central sera différent en fonction de la saillance et des fonctions que ceux-ci remplissent dans une représentation sociale.

L'approche structurale ou du contenu de la représentation nous montre que les schèmes remplissent deux fonctions. Une fonction prescriptive et une fonction descriptive. Ces fonctions « impliquent qu'ils disent ce qu'il faut faire et ce qu'il est interdit de faire alors que les schèmes sont aussi descriptifs, c'est-à-dire qu'ils décrivent des comportements » (Ebalé Moneze, 1991 : 24).

De ce qui précède, il semble pour lui que la notion de noyau de sa fonction et son rôle explicatif de la théorie. Dès lors, il s'avère adéquat de parler de la plasticité du noyau central. Nous disons que cet élément central est devenu contournable, un schème mourant. « Ce qui suppose une certaine élasticité des éléments centraux, voire du noyau central tout entier... L'élasticité du noyau central permet au moins de gommer l'idée qui assimilait le noyau central à un noyau dur. Cette assimilation du solide au dur a sinon introduit un biais dans plusieurs recherches, du moins empêcher d'éviter sérieusement leurs résultats. » (Ebalé Moneze ; 1991 : 222-224).

Nous pouvons dire que les schèmes périphériques ou conditionnels permettent de prévoir des comportements alors que les schèmes centraux ou absolus qui sont incontournables, selon Ebalé Moneze (2001), déterminent et organisent le reste de la représentation.

L'hypothèse est dès lors axée sur le comportement de conformité d'opinion et de la peur d'être stigmatisé par ces enseignants qui fait ressortir d'autres types d'éléments à savoir ceux qui sont non exprimables. La zone muette est constituée d'éléments contre-normatifs, il va falloir réduire la pression normative pour faciliter sa verbalisation. On peut dire dès lors que la pression normative trouve son origine dans deux éléments de situation à savoir le sujet lui-même et son groupe de référence.

Au lieu de nous offusquer alors au sujet de la multitude des changements qui caractérisent le domaine de l'éducation en général et de la didactique en particulier, il est essentiel pour nous de poser cette question : quels sont les éléments non activés ou non exprimables des cognitions et des croyances chez les enseignants de l'éducation de base qui ne sont pas prises en considérations lors de l'élaboration d'un projet pédagogique ? Autrement dit quels sont les éléments contre-normatifs i.e. les cognitions qui ne sont pas exprimées par les sujets dans les conditions normales de productions au cours de la mise en forme d'une formule pédagogique ?

En fait, la dynamique des formules pédagogiques reposent sur le postulat selon lequel notre école ne permet pas aux apprenants d'acquérir des aptitudes à agir avec efficacité sur le réel et dans la vie de tous les jours. Car l'éducation d'un individu n'a réussi que quand elle permet à ce dernier de s'intégrer de manière harmonieuse dans la vie sociale. Fort de ce qui précède, on peut constater que les formules pédagogiques proposées jusque là non pas encore trouver la solution à cette préoccupation.

Plusieurs pistes de solutions ont jusque là était proposées à savoir que les ressources acquises en contexte doivent être conséquentes des contenus dispensés, d'autres centrées sur l'apprenant ou sur l'enseignant et interactionnistes. Mais au delà de ce qui peut être considéré comme des arguments saillants relatifs à la dynamique de la didactique des disciplines, on peut s'interroger sur le profil d'homme à former i.e. celui qui sera un instrument de développement pour son pays.

Cette mobilité cognitive ou cette réflexion sur le système éducatif montre que les sujets (enseignants) sont en interaction avec l'objet (discours sur une innovation pédagogique) qui peut être soit abstrait, idéal, imaginaire ou symbolique. Et par contrecoup matérialise un certain

conflit inter et intra psychique chez ces derniers pour assimiler et intégrer les nouvelles données dans leur système cognitif.

La problématique de la dynamique des formules pédagogiques dès lors s'articule sur l'individu pris dans le jeu des relations sociales et de la résolution des conflits y afférents. Le primat psychologique des données subjectives sur les réalités objectives dans l'étude de la conduite nous montre que quand un individu considère une situation comme réelle, elle aura des implications psychologiques réelles sur lui, même si d'autres individus estiment qu'elle n'est pas objective.

En outre, la réalité qui a une incidence sur la conduite d'un individu est une construction symbolique du réel. Cette construction du réel élaborée à, partir de ses interactions avec les situations auxquelles il est confronté. De ce fait, l'individu est à la fois produit et producteur de la réalité.

D'une part, on peut analyser alors le comportement de l'individu dans l'optique de l'expliquer, en tenant compte, aussi bien de ses caractéristiques et mobiles personnels et du contexte dans lequel se manifeste ledit comportement, que des interactions qu'il entretient avec d'autres personnes et groupes de son environnement. D'autre part de pouvoir prédire et surtout agir sur lui dès lors qu'il y a nécessité de résoudre des problèmes d'ordre interpersonnel voire d'ordre social.

Ainsi, les relations que les individus entretiennent avec leurs semblables sont susceptibles de générer une certaine connaissance, une certaine influence qui peut être physique, sociale, concrète et imaginaire ou symbolique. Ces relations par ailleurs peuvent aussi générer une certaine connaissance des attitudes et en un mot une certaine représentation.

En définitive, l'orientation de la théorie de la représentation sociale telle que présentée montre que le système central n'est pas constitué en noyau dur mais qu'il y'a une certaine plasticité à prendre en compte. Les implications sont de ce fait sur la nature des éléments qu'il appelle schème d'une part et qui diffèrent en fonction de leur activité, du contexte, de leur saillance et des rôles qu'ils remplissent dans la structure de la représentation sociale d'autre part. Il peut donc exister dans une représentation, en particulier dans son noyau central, deux types d'éléments dormants : ceux qui sont en sommeil parce que non activés et ceux qui sont en sommeil parce que non exprimables (zone muette).

L'existence de la zone muette de la représentation sociale d'une formule pédagogique implique que les outils spécifiques soient mis en œuvre pour la faire verbaliser. Les quelques travaux actuellement réalisés sur cette question montre que certains éléments du noyau central sont dans la zone muette et que la signification de la représentation, telle qu'on pourrait l'imaginer à travers les discours retenus est totalement fautive : des éléments essentiels n'ayant pas été pris en compte.

## **2. Orientation théorique et hypothèses**

La représentation sociale est un produit collectif : c'est-à-dire qu'il naît des rapports qu'entretiennent les individus en situation groupale. En outre «la représentation sociale est un produit qui se constitue au cours des interactions. Elle est engendrée collectivement et se pose comme expression des interactions. » Cependant, retenons que les principaux processus de

représentation sociale débouchent sur une construction spécifique de la réalité sociale définis par Moscovici en 1961 sous le terme d'objectivation et d'ancrage.

### **2.1. L'objectivation**

C'est le processus qui transforme une donnée abstraite en concrets : « il s'agit d'un mécanisme par lequel s'opère le passage d'éléments abstraits théoriques à des images concrètes. » Ce processus se décompose en trois étapes distinctes. La sélection d'information : elle l'opère comme un filtre qui retient certains éléments et rejeter d'autres ; Le schéma figuratif : il se constitue par un agencement dialectique qui comporte d'une part une condensation des éléments d'information et d'autres parts, une évaluation de ses aspects les plus conflictuels ; Le processus de naturalisation: il s'agit de concrétisation des éléments figuratifs qui deviennent des éléments évidents et simples de réalité.

### **2.2 L'ancrage**

Ce processus désigne d'une part, les modalités d'insertion dans le social et d'autre part les fonctions qui en découlent. De la même façon que l'objectivation, elle se décompose aussi en trois étapes distinctes ; le processus d'interprétation : ici on attribue à une représentation sociale une valeur d'utilité sociale ; le réseau de signification est celui qui permet d'attribuer une signification à la représentation ; en mentionnant le fait que ces significations découlent en réalité du système de valeur produit par la société ; la fonction d'intégration : elle insère la représentation dans des systèmes de pensées déjà présents. Le propre processus d'ancrage est d'incorporer ce qui nous est étranger dans des catégories qui nous sont familières, de faire glisser l'inhabituel dans le coutumier.

### **2.3. L'approche génétique de la représentation sociale**

C'est une approche axée sur le contenu, c'est-à-dire l'analyse des expressions concernant les activités et les structures cognitives en psychologie sociale. Il s'agit d'un ensemble d'informations sociales relatives à un objet social, qui peuvent être plus ou moins stéréotypées, plus ou moins riches. Le contenu de la représentation est également marqué par son caractère signifiant, c'est-à-dire qu'elle est définie par un rapport figure/sens qui exprime une correspondance entre ces deux pôles.

Ainsi, les significations passent par les images et ces images produisent des significations, donc le caractère n'est jamais indépendant du caractère figuratif. Enfin, le contenu de la représentation est symbolique, le symbole constituant un élément de la représentation. Ceci dans la mesure où, d'une part, l'objet présent désigne ce qui est absent dans notre perception immédiate et, d'autre part, ce qui est absent prend une signification en s'appuyant sur lui et en lui conférant des qualités qui l'investissent de sens.

Pour Moscovici, la représentation est analysable selon plusieurs dimensions :

- l'attitude qui exprime l'orientation générale, positive ou négative, vis-à-vis de l'objet de la représentation ;
- l'information qui renvoie à la somme des connaissances possédées à propos d'un objet social ;
- la notion de champ de représentation, plus complexe, qui exprime d'abord l'idée d'une organisation de contenu, mais aussi le caractère plus ou moins riche de ce contenu. La représentation sociale de l'approche génétique de Moscovici montre que la représentation sociale est un univers d'opinions ; de jugements permettant d'affirmer des pré-

jugés, des stéréotypes, des croyances, des attitudes, des valeurs qui sont susceptibles d'orienter le comportement humain.

L'objectif d'une telle analyse n'est pas seulement de mettre en évidence la structuration du contenu de la représentation, les relations entre ses différentes dimensions. Il réside aussi dans la possibilité d'études comparatives portant sur le clivage, la différenciation des groupes en fonction de leurs représentations sociales.

La théorie du noyau central est définie par Abric (1987 : 24), comme

*« Tout élément qui joue un rôle privilégié dans la représentation en ce sens que les autres éléments en dépendent car c'est par rapport à lui que se définissent leurs poids et leurs valeurs pour le sujet. »*

Moliner (1994), lui, précise qu'une cognition est centrale par ce lien privilégié avec l'objet de représentation ; ce lien est symbolique et résulte des conditions historiques et sociales qui ont présidé à la naissance de la représentation. Il existe un rapport d'implication entre un élément central et un ou plusieurs éléments périphériques. La présence de plusieurs éléments centraux dans une représentation constitue le noyau central qui lui donne sa signification et sa cohérence. Il est générateur et organisateur.

En effet, d'après Abric (1994), le système central se distingue du système périphérique par les caractéristiques ci-après : il est lié à la mémoire collective et à l'histoire du groupe ; il est consensuel et définit l'homogénéité du groupe. C'est un système stable, cohérent et rigide ; il s'oppose et résiste au changement et il est peu sensible au contexte immédiat. Comme fonction, il génère la signification de la représentation et détermine son organisation.

De ce qui précède, disons que les représentations sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples. Ce noyau central est l'élément fondamental de la représentation. C'est lui qui détermine, à la fois, sa signification et son organisation interne. Ce noyau central sera un sous-ensemble de la représentation composé d'un ou de quelques éléments dont l'absence déstructurerait la représentation ou lui donnerait une signification complètement différente.

Rappelons que la zone muette concernait surtout les éléments contre-normatifs. Ils ne sont pas produits car ils manqueraient un écart du sujet vis-à-vis des normes de son groupe d'appartenance. On sait qu'il y a dans le noyau central d'une représentation, des éléments fonctionnels et des éléments normatifs, et que d'autre part, il y aurait deux types d'éléments dormants (les non-activés et les non-exprimables). Ces deux caractéristiques nous ont permis de formuler les hypothèses de l'étude.

Certains éléments fonctionnels du noyau central ne sont pas utiles ou pertinents dans un contexte donné. Ils ne sont donc pas activés. Ils sont dans le sommeil ils peuvent être réveillés facilement dans les situations nouvelles.

Par contre certains éléments normatifs du noyau central ne sont pas en sommeil, ils sont cachés. Ce sont eux qui constituent la réelle zone muette, la face cachée et non avouable de la représentation. Ils constituent en quelque sorte, la partie non légitime de la représentation. Ce sont eux qu'il faut traquer, qu'il faut découvrir, pour connaître la représentation effective.

Ces considérations posent donc comme indispensable la mise en œuvre d'outils permettant d'accéder à cette zone muette, jamais verbalisée dans une situation normale de recueil. Abric (2003 : 75-76) affirme :

*« La zone muette est constituée d'éléments contre-normatifs, il va falloir réduire la pression normative pour faciliter sa verbalisation. Ceci va dans le sens des travaux de Flament (1999), qui montrent que les réponses à un questionnaire sont très largement déterminées par l'influence normative des instances de référence qui sont les leurs ou qu'on propose : les références pro-normatives (visant à être vu) influencent de manière déterminante les réponses à un questionnaire standard. »*

On peut dire dès lors que la pression normative trouve son origine dans deux éléments de situation à savoir le sujet lui-même et son groupe de référence. C'est l'action sur ces deux objets qui peut permettre d'envisager deux types d'outils de facilitation à l'expression de la zone muette qui sont respectivement la technique de substitution et la technique de la décontextualisation.

### 3. Méthodologie

Le protocole méthodologique de notre étude concerne les sujets et le matériel. Mais avant d'y arriver intéressons-nous d'abord aux hypothèses relatives à la zone muette.

#### 3.1. La technique de substitution

Cette technique vise à réduire la pression normative en réduisant le niveau d'implication du sujet. «Puisque le sujet a du mal à assumer certaines de ses idées, on va lui permettre de les exprimer en les attribuant à d'autres qu'à lui-même » (Abric ; 2003 : 76). La technique est simple : après avoir demandé au sujet son avis sur un thème, on lui demande alors de répondre comme le ferait une autre personne, interrogée sur le même thème. Il est bien entendu essentiel que cette autre personne appartienne au même groupe que le sujet, mais le niveau d'implication peut être varié du groupe d'appartenance le plus proche (par exemple les élèves professeurs du département des sciences de l'éducation de l'École Normale Supérieure de Maroua) à d'autres plus éloignés (les enseignants voire les responsables de l'éducation de base).

#### 3.2. La technique de décontextualisation normative

Cette technique vise à réduire la pression normative en plaçant le sujet dans un contexte éloigné de son groupe de référence, lui permettant d'exprimer plus librement sa pensée en réduisant les risques de jugement négatif de la part de son interlocuteur. Pour Abric (2003 : 78), cette technique

*« Consiste à jouer sur le destinataire, le récepteur auquel s'adresse le sujet lorsqu'il ; répond à une enquête. La pression normative exercée sur le sujet sera en effet autant plus forte qu'il s'adresse à quelqu'un dont il partage les mêmes valeurs. Il lui sera, par contre, beaucoup plus facile d'exprimer les idées " déviantes ", contre normatives face à une personne moins proche de lui, ou qui ne partage pas son système de référence. »*

Notre étude porte sur la représentation sociale de la dynamique des formules pédagogiques chez les enseignants de l'éducation de base. Il s'agira, pour nous, de voir si cette représentation diffère dans les eux conditions suivantes :

- contexte normal (normatif) : les chercheurs se présentent comme appartenant au même groupe que les sujets eux-mêmes, c'est-à-dire comme des enseignants en situation de travail dans leur établissement scolaire respectif ;

- décontextualisation normative : les chercheurs se positionnent comme appartenant à un groupe proche des enseignants mais perçu comme ceux qui ne partagent pas les mêmes valeurs. Ici les enquêteurs se présentent comme élèves professeurs en sciences de l'éducation en formation à l'École Normale Supérieure.

Le questionnaire se présente de la manière suivante :

### **3.3. Présentation du questionnaire**

Dans le cadre des travaux portant sur la dynamique des formules pédagogiques dans le système éducatif camerounais, une étude est menée sur les discours relatifs du passage de la méthode pédagogique de **la pensée inférentielle à l'approche par les compétences**. Votre contribution est capitale pour faire aboutir cette recherche.

#### Contexte normal

- A votre avis qu'elles sont les raisons qui peuvent justifier les changements des formules pédagogiques (pensée inférentielle à l'approche par les compétences) aujourd'hui dans l'enseignement de base ?

#### Contexte de substitution

- A votre avis, si on demandait aux enseignants et autres responsables de l'enseignement de base en général (au grand public) d'effectuer la même chose que vous venez de faire, quels sont, selon vous les 5 mots ou expressions qu'ils donneraient quand on leur dit « approche par les compétences » ?
- Parmi ces mots, quel est celui qu'ils (les collègues enseignants) considéreraient comme le plus important. Mettez le chiffre 1 devant le plus important pour eux, puis le chiffre 2 et ainsi de suite jusqu'à 5.

#### Population et échantillon

La population de l'étude est celle des étudiants de la filière des sciences de l'éducation de l'École Normale Supérieure de Maroua.

Les raisons du choix d'une population d'élèves professeurs en sciences d'éducation sont assez simples car cette filière regorge d'apprenants qui ont une double casquette : celle des fonctionnaires de l'enseignement de base en général et celle des étudiants en cours de formation.

Nous avons retenu un échantillon de 80 sujets, des deux genres, âgés en moyenne de 35 ans. Les sujets ont été abordés individuellement soit dans leur poste de travail respectif (classe et bureau), soit dans les amphithéâtres. Nous leur avons présenté l'objet de notre étude avant de leur proposer de remplir nos instruments de recueil des données. Il a fallu, pour certains, expliquer la différence dans les différentes approches méthodologiques de notre étude. Nous leur avons ensuite accordé un quart d'heure pour remplir les questionnaires.

### **4. Présentation et analyse des résultats**

Si on analyse leurs résultats au moyen de l'approche structurale d'une représentation, on constate qu'en situation normale le noyau central est constitué de quatre éléments : « redoublement, innovation, compétence et efficace » qui donne de la représentation de la dynamique des formules pédagogiques une signification positive.

On retrouve en contexte de substitution le noyau central qui se voit être substitué d'autres nouveaux éléments (deux) en lieu et place des autres éléments qui étaient dans la structure en situation normale. En pratique on retrouve les éléments nouveaux dans le noyau central tels qu'« inefficace et se faire de l'argent ».

Ces termes deviennent même les plus essentiels de la représentation, donc une fréquence élevée et un rang moyen tendant vers 1 et 2. Alors qu'ils ne sont donnés que par 15% et 25% des sujets en contexte normal, ils sont produits dans le même ordre à 54% et 76% respectivement des réponses de substitution.

On peut alors légitimement faire l'hypothèse que les éléments évoqués en contexte de substitution (« inefficace et se faire de l'argent ») constituent la zone muette de la représentation sociale de la dynamique des formules pédagogiques chez les enseignants de l'éducation de base. Afin de ne pas donner une image peu gratifiante d'eux-mêmes, ils ne verbalisent pas les termes « inefficace et moyen de se faire de l'argent par les autorités » qui est cependant central dans leur représentation.

Par ailleurs, les enseignants peuvent facilement l'énoncer lorsqu'il est possible de l'attribuer aux autres. Les résultats ci-dessus présentés sont assez illustratifs :

1. **Contexte normal** : réduit le redoublement, innovation, compétence, active et efficace ;
2. **Contexte de substitution** : moyen de se faire de l'argent, innovation, active, compétence et inefficace.

Faisant allusion aux différences observées entre la production des sujets dans les deux contextes, Abric (2005) montre qu'on passe d'une représentation essentiellement descriptive, centrées sur les émotions et les sentiments en contexte normal on passe à une représentation stigmatisante, centrée sur les causes. Comme principales causes ici les enseignants évoquent la précarité de la profession, une évaluation approximative de l'efficacité de ces formules pédagogiques, un moyen de se faire de l'argent par les autorités en charge, une subjectivité avérée dans le choix des maîtres d'application et surtout l'absence d'une formation des enseignants et de suivi sur le terrain de l'effectivité de l'application de cette formule pédagogique.

Nous pouvons dire avec Deschamps et Guimelli (2000) :

*« Tout se passe comme si le contexte de substitution permettait aux sujets d'exprimer les réponses que probablement, ils jugent comme mal acceptées socialement ou encore comme susceptibles de mettre en cause des valeurs morales ou des normes sociales valorisées par le groupe d'appartenance, voire de façon plus générale dans la société. »*

En fait la mise en cause de la dynamique des formules pédagogiques par les enseignants associées à l'inefficacité et à de l'argent serait restée sous silence, si l'on n'avait pas fait intervenir le contexte de substitution.

## 5. Interprétation des résultats

Au regard des résultats, nous pouvons dégager d'autres analyses qui ressortent non seulement de notre instrument de collecte des données mais aussi de notre orientation de la théorie qui nous a permis d'interpréter nos résultats pour enrichir la compréhension des effets de contexte sur la production des discours.

Au niveau de l'instrument, la substitution ne permet que de formuler une hypothèse sur la zone muette. Rien n'empêche dès lors de penser que dans certains cas ce que les enseignants produisent en substitution concerne bien la représentation qu'ils se font de la dynamique des formules pédagogiques du groupe de référence qu'on leur propose et non la zone muette de leur propre représentation.

Par rapport à la théorie, en plus des types de représentations telles qu'évoquées plus haut par Abric, on peut aussi mentionner d'une part l'approche des schèmes cognitifs de base des représentations sociales de Guimelli (1994), et de la lecture ternaire des conduites en psychologie sociale d'Ebalé Moneze (2009), d'autre part.

En effet, Guimelli (1994) montre qu'un schème cognitif de base est une structure lexicologique formelle dont les relations sont spécifiées. Indépendante du contenu, elle est une structure lexicologique, car ses composantes sont lexicales. Elle s'intéresse aux fonctions du lexique dans l'agencement du discours des sujets. Ses composantes lexicales entretiennent des relations qui sont identifiables et dénombrables.

Les connecteurs ou opérateurs sont au nombre de 28 et « sont organisés entre eux et regroupés en cinq schèmes de base par les termes suivants : type lexique (3) ; type composition (3) ; type voisinage (3) ; type praxie (12) ; type attribution (7). » (Guimelli, 1994 : 178). Il est évident dès lors que certains schèmes puissent dominer dans la production des discours des enseignants ou que certaines situations puissent être favorable à la production d'un certains types de schèmes autres que ceux qui renvoient à la description de l'objet de la représentation.

En outre, la production du discours chez certains enseignants peut être caractérisée par la dominance d'un certain type de schème cognitif de base. Ce qui peut être la marque de leur fonctionnement sur le plan mental. En plus du contexte, on peut observer que certains sujets fonctionnent plus en privilégiant un type de schème cognitif de base. Cette lecture du comportement des individus est complémentaire à celle que nous propose la psychologie sociale à travers sa grille de lecture ternaire.

En fait, en revisitant les travaux d'Ebalé Moneze (2009), sur le décryptage du fonctionnement mental de l'homme à travers le modèle ternaire de la psychologie sociale certaines conclusions peuvent être tirées. Pour lui, l'on situe les deux principales modalités de fonctionnement de l'homme que sont la modalité cognitive et la modalité affective sur deux axes. Il note que les axes de la cognition ou zones de la cognition se distinguent par la primauté de l'usage de la logique formelle qui se caractérise par un fonctionnement critique.

Quant à l'axe de l'affectivité, la particularité ici est qu'il y'a usage préférentiel de la logique sociale qui, elle, induit un fonctionnement automatique. En clair, le sujet qui est en face d'un objet de relation choisi un axe de fonctionnement (cognitif ou affectif) pour interpréter la réalité. Il était important de connaître au-delà du contexte prendre en considération aussi l'axe qui justifie la production du discours des enseignants.

Mais au-delà de cette conception des autres orientations à prendre en considération au cours de l'élaboration de ce travail il est à relever que son originalité n'est plus à démontrer. La prise en compte du contexte de production d'un discours qui peut générer des différences au niveau des éléments qu'on peut observer au niveau du noyau central de la représentation sociale. L'objet de notre étude était donc de montrer que dans la production des discours des acteurs, il y'a certains éléments qui sont verbalisables et d'autres non.

## Conclusion

D'une manière spécifique, nous avons pris l'exemple des discours relatifs à la dynamique des formules pédagogiques chez les enseignants de l'éducation de base. Il est ressorti clairement que les discours des enseignants de l'éducation de base entretiennent deux discours qui sont en fonction des contextes de production. Les éléments centraux de la représentation sociale des sujets en contexte normal de production diffèrent de ceux produits en contexte de substitution.

Pour y parvenir, nous nous sommes servi de la technique de substitution et de contextualisation pour recueillir et interpréter nos résultats. Nous avons pu démontrer que les éléments tels que : inefficace et gain d'argent font partie des discours des enseignants en situation de substitution relative à la dynamique des formules pédagogiques.

Sur le plan théorique, on a pu montrer que les éléments du noyau central d'une représentation sociale ont des statuts différents en fonction du contexte de production. Cette différence des éléments est fonction des intérêts et des aspirations des acteurs en interaction d'une part et des valeurs du groupe (Bingono, 2007) d'autre part. Des grilles de lecture complémentaires (schèmes cognitifs de base et le modèle ternaire de la psychologie sociale) des conduites des sujets sur la base de la théorie de la représentation nous ont permis d'enrichir notre étude.

Nous pouvons affirmer à la fin de ce travail que les discours sur l'impact de la représentation sociale de la dynamique des formules pédagogiques sur la qualité de l'éducation chez les enseignants de l'éducation de base sont différents en fonction du contexte de leur production. Ce qui confirme par contrecoup l'existence sur l'hypothèse selon laquelle les éléments non exprimés ou non verbalisables en contexte normal par les sujets constituent la zone muette de cette représentation sociale chez les enseignants.

Les hommes en général ont toujours deux discours qu'ils peuvent tenir face à un objet en interaction. La différenciation ou la richesse de leur répertoire voire la diversité des éléments de son noyau central de la représentation sociale montre que ce dernier (sujet) les utilise en fonction du temps et de l'espace. Cette richesse et cette diversité et surtout l'utilisation par ce dernier à la résolution des problèmes traduisent manifestement les différences entre les représentations dites fortes ou faibles.

## Bibliographie

- ABRIC J.-C. *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset, Delval, 1987.
- ABRIC J.-C. Les Représentations sociales : aspects théoriques. In J. C. Abric (éd.), *Pratique sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, 1994, pp. 10-36.
- ABRIC J.-C. L'approche structurale des représentations sociales : développements récents, *Psychologie et société*, 4, 2002, 81-103.
- ABRIC J.-C. (dir.) *Méthodes d'études des représentations sociales*, Paris, Érès, 2003.
- BINGONO E. (2007). *Activation des schèmes cognitifs de base et actualisation des valeurs liées au Monekal chez les Béti*. Mémoire de Diplôme d'Etudes Approfondies (D. E. A) de psychologie sociale, Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines, Université de Yaoundé.
- DESCHAMPS J.-C. et GUIMELLI, C. Effets de contexte sur la production d'associations verbales : le cas des représentations sociales des Gitans, *Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 47-48,3-4/00, 2000, 44-54.

- EBALÉ MONEZE C. *La représentation sociale du planteur de cacao chez les ruraux camerounais*. Thèse de Doctorat nouveau régime de l'Université de Provence (Aix-Marseille I), 1991.
- EBALÉ MONEZE C. *Le développement théorique de la psychologie sociale*, Yaoundé, Presses Universitaires de Yaoundé, 2001.
- EBALÉ MONEZE, C. (2009). *La psychologie sociale*, Yaoundé, Presses Universitaires de Yaoundé.
- FLAMENT C. La représentation sociale comme système normatif, *Psychologie et société*, 1, (1), 1999, 29-54.
- FONKOUA P. *Quels futurs pour l'éducation en Afrique?* Paris, Harmattan, 2006.
- GUIMELLI Ch. *Textes de base en sciences sociales. Structures et transformations des représentations sociales*. Lausanne, Delachaux et Niestlé, 1994.
- GUIMELLI Ch. Valence et structure des représentations sociales, *Bulletin de psychologie*, XLIX, 422, 1998, 58-72.
- JODELET D. Le modèle des Schèmes Cognitifs de Base (SCB) : méthodes et applications. In J-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Paris, Erès, 2003, pp. 119-143.
- JODELET D. Réflexions sur le traitement de la notion de représentation sociale en psychologie sociale, *Communication-Information*, vol. 6, n° 2-3, 1984, 15-42.
- MOLINER P. Les deux dimensions des représentations sociales, *Revue internationale de Psychologie sociale*, 2, (7), 1994b, 73-86.
- MOSCOVICI S. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris, Presses Universitaires de France, 1961.
- TEMKENG A. E. Educ-Avenir, les paramètres de la qualité de l'éducation en Afrique : le cas du Cameroun, *Magazine de recherche éducative pour le développement durable*. Réseau Educ-Afrique, Bouda, 2007.

### Resumen

En la producción de los discursos de los sujetos, podemos observar comportamientos verbalizados o no, tolerados o no, que dependen, en realidad, del contexto y de los intereses de cada uno. En efecto, para ciertos objetos, en ciertos contextos y en ciertas condiciones, hay una zona de silencio de conocimientos o de actitudes al respecto de esa representación social. Esta zona de silencio se compone de elementos de la representación que no son verbalizados y que, por lo tanto, no son considerados en el estudio de una representación social.

El objetivo de este estudio es identificar esa zona de silencio y entender por qué la conformidad de opinión y el miedo a ser estigmatizado ponen en evidencia, entre los profesores, otros tipos de elementos relativos a la dinámica de las fórmulas de enseñanza que no se pueden expresar. Por lo tanto, podemos decir que la presión normativa proviene de dos situaciones: la del propio sujeto y la de su grupo de referencia. Es la acción sobre estos dos objetos que permite considerar dos tipos de herramientas de facilitación para la expresión de la zona de silencio que son, respectivamente, la técnica de sustitución y la técnica de descontextualización.

**Palabras-clave:** Zona de silencio – Representación social – Fórmula de enseñanza y educación

### Abstract

When subjects produce their speech, we can observe behaviors that are expressible or not, tolerated or not and which depend on context or their interests. Indeed, for certain objects, in certain contexts and certain conditions, there is a zone that does not express this knowledge or attitudes related to this social representation. This dumb zone is made up of elements that are not verbal or expressible and consequently are not taken into account when we study a social representation.

The aim of this study is to identify this dumb zone and understand why conformity of opinion and a fear to be stigmatized is developed by some teachers and which unveils other types of elements, which are those that are not expressible and related to the dynamics of pedagogic formula. We can therefore say that the normative pressure finds its origin in two elements of situation, which are: the subject himself and its reference group. It is the action of both objects that can permit to consider two types of tools that will help in facilitating the expression of the dumb zone. The first one will be the technique of changing the word or concept on the questionnaire and the second one will be the technique that consists of changing the condition of admission to the subject.

**Keywords:** Dumb zone – Social representation – Pedagogic formula and education

### **Resumo**

Na produção dos discursos dos sujeitos, podemos observar comportamentos verbalizados ou não, tolerados ou não, que dependem realmente do contexto e dos interesses de cada um. De facto, para determinados objectos, em determinados contextos e em determinadas condições, há uma zona de silêncio relativamente a conhecimentos ou a atitudes dessa representação social. Esta zona de silêncio é composta por elementos da representação que não são verbalizados e que, por isso, não tomados em conta no estudo de uma representação social.

O objectivo deste estudo é identificar essa zona de silêncio e entender por que razão a conformidade de opinião e o medo de se ser estigmatizado põem em evidência, entre os professores, outros tipos de elementos relativos à dinâmica das fórmulas pedagógicas que não se podem exprimir. Por conseguinte, podemos dizer que a pressão normativa decorre de duas situações: da do próprio sujeito e da do seu grupo de referência. É a acção sobre esses dois objectos que permite considerar dois tipos de ferramentas de facilitação para a expressão da zona de silêncio que são, respectivamente, a técnica de substituição e a técnica de descontextualização.

**Palavras-chave:** Zona de silêncio – Representação social – Fórmula pedagógica e educação