

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET
ÉDUCATIVES

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION ET INGÉNIERIE
ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR SOCIAL
AND EDUCATION SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND
TRAINING IN SCIENCES OF EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**CONTEXTUALISATION DES APPRENTISSAGES EN
SVTEEHB ET DEVELOPPEMENT D'UN SAVOIR-
AGIR COMPETENT : LE CAS D'UNE LEÇON
D'HYGIENE DE LA PEAU EN CLASSE DE 4^{ème} AU
COLLEGE PAUL MOMO**

*Mémoire présenté et soutenu le 20 Septembre 2024 en vue de l'obtention du
diplôme de Master en Sciences de l'Education*

Option : Didactique des disciplines

Spécialité : Didactique des SVTEEHB

Par

HAMADOU DAMBA

22W3591

jury



Qualités	Noms et grade	Universités
Président	LONGO Frida, MC	UYI
Rapporteur	NKECK BIDIAS Renée Solange, Pr	UYI
Examineur	NTAMCHIA Laurence, CC	UYI

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de son utilisation.

Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire, ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

A mon oncle BOUBAKARI TOUMBA instituteur de l'enseignement maternel et primaire en services à l'école publique de Paha à Guider.

Père,

L'eau que tu as puisée hier au canari ne se trouve plus. Mais avant qu'elle ne tarisse, elle a alimenté plusieurs plantes qui s'y trouvent afin que tu puisses goûter un jour à la douce saveur de ses fruits.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail d'étude a été rendu possible avec l'aide de plusieurs personnes à qui nous exprimons notre profonde gratitude. A cet effet ;

- Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à notre encadreur, la Professeure **Renée Solange NKECK BIDIAS**, qui malgré ses multiples occupations a bien voulu diriger ce travail de recherche. Nous la remercions également pour sa détermination et sa rigueur dans le travail scientifique, ses observations critiques et ses conseils judicieux qui nous ont permis de travailler dans de bonnes conditions et d'atteindre nos objectifs.
- Notre profonde gratitude va aussi à l'endroit du Professeur BELA Cyrille Bienvenu, Doyen de la Faculté des Sciences et de l'Éducation de l'université de Yaoundé 1 qui s'efforce au quotidien à ce que cette faculté nous offre une bonne formation.
- Nous exprimons notre reconnaissance à tous nos enseignants qui nous ont accompagnés pendant ces années d'intenses activités intellectuelles.
- Nous remercions très grandement Monsieur NGUEFACK Patrice-Alidé le principal du Collège Paul MOMO de Damas pour son accueil et la place qu'il nous a accordée dans son institution sans oublier tout son personnel qui volontiers nous a accompagné dans ce travail.
- Nous remercions aussi tous nos aînés académiques pour leur soutien et particulièrement Docteur TCHOKOMENI Corneille, pour son accompagnement très particulier.
- Aux membres de ma famille biologique et à tous mes camarades et amis qui ont contribué de près ou de loin, d'une manière ou l'autre à l'aboutissement de ce travail, qu'ils trouvent ici tous l'expression de notre profonde gratitude.

SOMMAIRE

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE.....	24
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE.....	46
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	56
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RESULTATS.....	81
CONCLUSION GENERALE.....	90
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	93
ANNEXES	100
TABLE DES MATIERES	119

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Tableau synoptique des questions, objectifs, hypothèses et des variables.	43
Tableau 2 : schémas expérimentaux en recherche quantitative selon Karsenti et Savoie Zajc (2006).....	49
Tableau 3 : présentation de la population enquêtée du groupe-classe.....	51
Tableau 4 : présentation des fréquences selon le statut et l'effectif des participants.....	58
Tableau 5 : présentation des participants selon le sexe et leurs groupes.....	58
Tableau 6 : notes du groupe témoin et du groupe expérimental au pré-test.	59
Tableau 7 : Répartition des fréquences (%) au pré-test.....	61
Tableau 8 : notes des élèves obtenues au test n°1 (VI1)	62
Tableau 9 : notes des élèves obtenues au test n° 2 (VI2).....	64
Tableau 10 : notes des élèves obtenues au test n°3 (VI3).....	66
Tableau 11 : Répartition des fréquences (%) au test 1 sur la contextualisation sociale des apprentissages	69
Tableau 12 : tableau statistique du test1 basé sur la contextualisation sociale	70
Tableau 13 : tableau statistique du test 2 sur la contextualisation historique	72
Tableau 14 : tableau statistique du test 3 sur la contextualisation environnementale	73
Tableau 15 : Récapitulatif des tests d'hypothèses avec le test de T-Student.....	74
Tableau 16 : Tableau d'analyse des productions selon la grille d'observation et la grille d'analyse	75
Tableau 17 : Productions de l'élève 1	78
Tableau 18 : Productions de l'élève 2	79

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : les 7 étapes de la démarche d'investigation Selon Musserotte (2004).....	8
Figure 2 : Schéma explicatif du modèle DiTPHeRIC selon Arkalon (2002)	10
Figure 3 : schéma de la transposition didactique selon Chevallard (1985)	41
Figure 4 : graphe des notes groupe témoin et groupe expérimental au pré-test.....	60
Figure 5 : graphe des taux de réussite et d'échec de deux groupes.....	61
Figure 6 : graphe des notes des élèves obtenues au test n°1 (VI1)	63
Figure 7 : graphe des taux de réussite et d'échec au test n°1	64
Figure 8 : graphe des notes des élèves obtenues au test n°2 (VI2)	65
Figure 9 : graphe des taux de réussite et d'échec des GT et GE au test n°2.....	66
Figure 10 : graphe des notes des élèves obtenues au test n°3 (VI3)	67
Figure 11 : graphe des taux de réussite et d'échec des GT et GE au test n°3	68

LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES

APC/ESV :	Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie
APO/PPO :	Approche par objectifs /Pédagogie Par Objective
CREAS :	Collectif de Recherche sur l'Enseignement et l'Apprentissage des Sciences
DiPHTeRIC :	Données initiales – Problème – Hypothèses - Test des Hypothèses - Expérimentation – Résultats – Interprétation – Conclusion
ENIEG :	École Normale des Instituteurs de l'Enseignement Générale. HR : Hypothèse de recherche
HG :	Hypothèse Générale
HS :	Hypothèse Spécifique
IPM/CPM :	Institut Paul MOMO/Collège Paul MOMO
MELS :	Ministre et ministère de l'Education, du Loisir et du Sport
MINESEC :	Ministère des Enseignements Secondaires.
OHERIC :	Observation – Hypothèses – Expérimentation – Interprétation – conclusion
OPHERIC :	Observation – Problème – Hypothèses – Expérimentation – Résultats – Interprétation – Conclusion
SVTEEB :	Sciences de la Vie et de la Terre, Education à l'Environnement Hygiène et Biotechnologie
THEORIC :	Test – Hypothèse – Observation – Résultats – interprétation – conclusion TIC : Technologies de l'Information et de la Communication.
TIC :	Technologies de l'Information et de la Communication.
VD :	Variable Dépendante
VI :	Variable Indépendante

RESUME

L'étude que nous avons effectuée porte sur l'importance de relier les apprentissages à des situations concrètes en SVTEEB et le développement d'un savoir agir-compétent des élèves. Partant du constat selon lequel le dispositif d'enseignement mis en œuvre par les enseignants dans le cadre de l'enseignement d'une leçon sur les maladies liées au décapage et hygiène de la peau n'est pas favorable au développement des compétences pratiques, le présent propos vise à aider les enseignants à trouver un dispositif robuste. Cette étude se base sur un ensemble de théories notamment celle de la transposition didactique de Chevallard (1985) et celle de l'action conjointe en didactique de Sensevy & Meirieu (2007) pour analyser comment la contextualisation des apprentissages en SVT peut favoriser le développement d'un savoir agir-compétent chez les élèves. L'objectif principal de notre étude est celui d'évaluer l'influence de la contextualisation sociale, historique et environnementale sur le développement d'un savoir-agir compétent des apprenants. Pour y parvenir, nous avons formulé l'hypothèse principale selon laquelle, la contextualisation des apprentissages favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau. Ainsi, l'opérationnalisation de cette hypothèse nous conduit à la formulation des trois hypothèses spécifiques suivantes : **HS1** : la contextualisation sociale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves ; **HS2** : la contextualisation historique favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves ; **HS3** : la contextualisation environnementale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves. Afin de confirmer nos hypothèses, nous avons travaillé avec deux groupes constitués de quinze élèves chacun, dont un groupe témoin et un groupe expérimental issus de l'ensemble du groupe-classe des élèves du niveau de quatrième. Partant de la question principale : quelle est l'influence de la contextualisation des apprentissages sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de pratique de règles d'hygiène de la peau ? Notre méthodologie repose sur une étude quasi-expérimentale et une recherche mixte. La collecte des données a été faite à l'aide d'un dispositif constitué des tests (test, prétest, Post-tests) et d'une grille d'observation. Grâce à l'analyse quantitative (le test de Student et le logiciel Excel) et l'analyse qualitative (analyse de contenu) des données, les résultats obtenus font ressortir par conséquent que le groupe expérimental a développé un savoir-agir compétent, grâce à une contextualisation des contenus sur trois dimensions du contexte (social, historique et environnemental) selon Hasni.

Mots clés : *contextualisation, apprentissage, savoir-agir compétent, décapage et hygiène de la peau.*

ABSTRACT

The study we conducted focuses on the importance of linking learning to concrete situations in and the development of competent action knowledge and the development of a competent know-how among students. Based on the observation that the teaching approach implemented by teachers in the context of a lesson on diseases related to skin exfoliation and hygiene is not conducive to the development of practical skills, this proposal aims to assist teachers in finding a robust framework. This study is based on a set of theories, including Chevallard's didactic transposition theory (1985) and Sensevy & Meirieu's joint action theory in didactics (2007), to analyze how the contextualization of learning in SVT (Life and Earth Sciences) can promote the development of competent know-how among students. The main objective of our study is to evaluate the influence of social, historical, and environmental contextualization on the development of competent know-how among learners. To achieve this, we formulated the main hypothesis that the contextualization of learning promotes the development of a competent know-how among students regarding hygiene practices for the skin. Thus, the operationalization of this hypothesis leads us to formulate the following three specific hypotheses: HS1: social contextualization promotes the development of a competent know-how among students; HS2: historical contextualization promotes the development of a competent know-how among students; HS3: environmental contextualization promotes the development of a competent know-how among students. To confirm our hypotheses, we worked with two groups consisting of fifteen students each, including a control group and an experimental group drawn from the overall class of fourth-grade students. Starting from the main question: what is the influence of the contextualization of learning on the development of competent know-how among students regarding hygiene practices for the skin? Our methodology is based on a quasi-experimental study and mixed research. Data collection was carried out using a framework consisting of tests (pre-test, post-test) and an observation grid. Through quantitative analysis (Student's t-test and Excel software) and qualitative analysis (content analysis) of the data, the results obtained indicate that the experimental group developed competent know-how due to the contextualization of content across three dimensions of context (social, historical, and environmental) according to Hasni.

Keywords: *contextualization, learning, competent action knowledge, skin peeling and hygiene.*

INTRODUCTION GENERALE

La contextualisation des apprentissages est aujourd'hui considérée comme une approche pédagogique essentielle pour donner du sens aux savoirs scientifiques et favoriser leur mobilisation par les élèves (Hasni, 2014 ; Lebrun, 2020). En SVTEEHB, cette pratique vise à relier les concepts et mécanismes étudiés à des situations concrètes de la vie quotidienne, afin de développer un savoir-agir compétent chez les élèves (Sensevy & Meirieu, 2007). Dans cette perspective, le cours sur les maladies liées au décapage de la peau et l'hygiène corporelle offre un terrain d'étude particulièrement pertinent. En effet, ces thématiques touchent directement à l'expérience et aux préoccupations des élèves, ce qui permet d'envisager une forte contextualisation des apprentissages (Forissier, 2019).

Toutefois, le problème que soulève cette étude est celui de la négligence accrue des règles d'hygiène de la peau qui se manifeste souvent par le décapage ou la dépigmentation de la peau par l'utilisation des produits cosmétiques. La question principale qui se dégage est celle de : quelle est l'influence de la contextualisation des apprentissages sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ? Cette question centrale nous génère les questions spécifiques de recherche suivantes : quelle est l'incidence de la contextualisation sociale sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ? Quelle est l'influence de la contextualisation historique sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ? Et enfin quelle est l'influence de la contextualisation environnementale sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ?

La présente recherche s'appuie sur deux principales théories : celle de la transposition didactique de Chevallard (1985) et celle de l'action conjointe en didactique de Sensevy & Meirieu (2007) pour analyser comment la contextualisation des apprentissages en SVT peut favoriser le développement d'un savoir agir-compétent chez les élèves. Cette étude s'inscrit dans la lignée des travaux de Forissier (2019) sur la *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences*, les travaux de Lebrun (2020) sur la *Contextualisation des apprentissages en sciences et technologies et en sciences humaines au primaire : quels liens avec la vie hors de l'école ?* et les travaux de Hasni (2014) sur *Réflexions sur la notion de contextualisation des apprentissages en sciences et technologies : significations, apports et dérives potentielles*.

En partant du postulat que, la contextualisation des apprentissages favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau. De ce fait, l'opérationnalisation de cette hypothèse nous conduit à la formulation des hypothèses spécifiques suivantes : **HS1** : la contextualisation sociale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves ; **HS2** : la contextualisation historique favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves ; **HS3** : la contextualisation environnementale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves.

L'objectif général est celui d'évaluer l'influence de la contextualisation sociale, historique et environnementale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau afin de lutter contre le phénomène du décapage de la peau. Cet objectif se décline en des objectifs spécifiques suivants : mesurer l'impact de la contextualisation sociale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau ; estimer l'incidence de la contextualisation historique sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et déterminer l'influence de la contextualisation environnementale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau. Ces objectifs seront déclinés par l'identification des modalités pédagogiques les plus à même de tirer parti des bénéfices de la contextualisation, tout en assurant la construction de connaissances scientifiques solides sur les maladies liées au décapage de la peau et l'hygiène corporelle. Une attention particulière sera portée aux conditions favorables pour développer chez les élèves un savoir-agir compétent, c'est-à-dire la capacité à mobiliser leurs acquis dans des situations complexes et signifiantes. Le dispositif méthodologique approprié est ainsi constitué d'épreuves (pré-test, test, des Post-test) et de la grille d'observation qui nous permettront de collecter les données qui feront l'objet d'une analyse quantitative et qualitative.

De ce fait, notre travail est organisé en cinq grandes parties intitulées en chapitres qui sont : la problématique de l'étude, l'insertion théorique de l'étude, le cadre méthodologique de l'étude, présentation et analyse des résultats, et enfin l'interprétation, discussion et implications didactiques.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1.1. Contexte et justification

1.1.1. Contexte historique

1.1.1.1. Histoire de l'enseignement des sciences dans le monde

L'enseignement des sciences de la vie et de la terre, également connu sous le nom de biologie et géologie, a connu de nombreuses évolutions significatives au fil du temps, reflétant les avancées dans les domaines scientifiques, les changements sociaux et culturels, ainsi que les progrès en matière de pédagogie. Les principales étapes de l'évolution de l'enseignement de cette discipline remontent depuis l'antiquité jusqu'à nos jours avec quelques travaux de certains auteurs.

Antiquité : Dans l'Antiquité, l'enseignement des sciences était principalement basé sur les observations empiriques et les idées philosophiques. Les penseurs grecs comme Aristote (384-322 av. J.-C.) ont posé les bases de la pensée scientifique en développant des théories sur la nature et le cosmos puis de la biologie en étudiant la classification des espèces et les caractéristiques des organismes vivants.

Moyen Âge : Pendant le Moyen Âge, l'enseignement des sciences était largement influencé par l'Eglise et la scolastique. Les connaissances scientifiques étaient souvent limitées et contrôlées par les autorités religieuses (Iribarren, 2017).

Renaissance (XVe-XVIe siècle) : La Renaissance a marqué un tournant dans l'enseignement des sciences, avec l'émergence de la méthode scientifique et l'importance croissante accordée à l'observation, à l'expérimentation et à la rationalité. Des figures comme Galilée et Copernic (1503 à 1642) ont révolutionné la façon dont les sciences étaient enseignées et perçues.

XVIIIe siècle : Au siècle des Lumières, des naturalistes comme Linné (1758) ont développé des systèmes de classification des espèces qui ont jeté les bases de la taxonomie moderne. Des explorations scientifiques ont également permis d'accumuler des connaissances sur la diversité des formes de vie et sur la structure de la Terre. Quant à Vinci (1758) il contribua à l'avancement de la biologie en réalisant des dessins anatomiques détaillés et en observant la nature. Les idées émises de ce siècle ont favorisé le développement de l'enseignement des sciences en mettant l'accent sur la raison, la liberté de pensée et la diffusion des connaissances. Des institutions comme les académies des sciences ont été créées pour promouvoir la recherche et l'enseignement scientifique.

Révolution industrielle : XIXe siècle, des progrès majeurs ont été réalisés dans les domaines de la biologie cellulaire, de la théorie de l'évolution et de la paléontologie. Les travaux de Darwin (1871) sur l'évolution par sélection naturelle ont révolutionné la compréhension de la diversité du vivant. Au XIXe siècle, la Révolution industrielle a entraîné une demande croissante de travailleurs qualifiés dans les domaines scientifiques et techniques. Cela a conduit à la création d'écoles spécialisées et à une plus grande formalisation de l'enseignement des sciences.

XXe siècle : Au cours du XXe siècle, l'enseignement des sciences de la vie et de la terre s'est développé avec l'introduction de nouvelles méthodes pédagogiques, telles que l'apprentissage par projet, l'enseignement différencié et l'utilisation des technologies éducatives. Les programmes scolaires ont également été révisés pour intégrer les avancées scientifiques et méthodes d'observation, telles que la microscopie électronique et la biologie moléculaire. Les avancées dans les domaines de la génétique, de l'écologie et de la géologie ont enrichi les programmes scolaires (Watson, Crick 1953, Carson 1962 et Jay Gould 1980).

1.1.1.2. Enseignement des SVTEEHB au Cameroun

L'histoire de l'enseignement des SVT au Cameroun remonte depuis la période précoloniale jusqu'à nos jours.

Pendant la période précoloniale, au Cameroun, l'enseignement des SVT s'est concentré principalement sur l'étude des connaissances traditionnelles en matière de sciences naturelles et de médecine. C'est d'ailleurs ce que Eugène Holl (1970), Ethnologue et Anthropologue Français nous démontre dans ses travaux de recherches intitulés « les pratiques médicales et les connaissances en matière de médecine traditionnelle des populations camerounaises ». Ces travaux ont permis de documenter les savoirs locaux sur les plantes médicinales, les maladies et les techniques de guérison ; pour Labouret (1930), Anthropologue français qui a mené des études sur les croyances, les pratiques religieuses et les connaissances cosmogoniques des différentes communautés camerounaises cité par Dieterlen (1992). Ses travaux ont mis en lumière la relation étroite entre les populations locales et leur environnement naturel ; et enfin, les travaux de Théodore Monod Naturaliste et Explorateur français, ont permis aussi de réaliser plusieurs expéditions au Cameroun pour étudier la faune, la flore et les écosystèmes de la région. Ses observations ont contribué à enrichir les connaissances sur la biodiversité du pays et à sensibiliser à la préservation de l'environnement.

Pendant la période coloniale, l'éducation a été influencée par la mise en place du système éducatif par les autorités coloniales françaises et britanniques. Ainsi, les matières scientifiques y compris les SVT, ont été introduites dans les programmes scolaires pour répondre aux besoins de la colonisation et former une main-d'œuvre adaptée aux besoins économiques des puissances coloniales. Cette époque a été marquée par les travaux de plusieurs auteurs qui en démontrent par leurs études portant sur le système éducatif du pays. C'est ainsi donc le cas de : Tchoumboué (2004) soulignant dans ses travaux l'introduction des SVT dans le système éducatif qui remonte dans les années 1960. Après l'indépendance du pays, les SVT ont été intégrées dans les programmes scolaires pour offrir une formation scientifique aux élèves et les sensibiliser aux enjeux environnementaux. Pour Nkengne (2017), il met en lumière dans ses travaux les défis rencontrés par l'enseignement des SVT au Cameroun, tels que le manque de ressources pédagogiques, les effectifs pléthoriques dans les salles de classes et le faible niveau de qualification des enseignants. Quant à Pierre Talla, il démontre dans ses recherches qui portent sur l'éducation en Afrique l'importance des SVT dans la formation des élèves camerounais, en les aidant toutefois à comprendre le fonctionnement du monde vivant et à prendre conscience des enjeux environnementaux et mondiaux.

La période postcoloniale, après l'indépendance du Cameroun en 1960, l'enseignement des SVT a continué à une évolution pour s'adapter aux besoins du pays en matière de développement économique, social et environnemental. Les programmes scolaires ont été révisés pour inclure une approche plus pratique et contextualisée des SVT, mettant l'accent sur la compréhension du monde vivant et la sensibilisation aux enjeux environnementaux.

- **Enseignement des SVT en classe de 4^{ème} au Cameroun**

L'enseignement des SVT en classe de 4^{ème} au Cameroun est sous l'encadrement d'une chaîne pédagogique constituée par les Inspecteurs Généraux de l'Enseignement Secondaire, Inspecteurs Nationaux Coordonnateurs et les Inspecteurs Régionaux. Afin de garantir la bonne marche du processus enseignement-apprentissage, les apprenants et les enseignants sont soumis sous l'encadrement de la communauté éducative (la loi n° 98/004 du 4 Avril 1998).

Les nouveaux programmes de SVTEEBH classe de 4^{ème} proposent un certain nombre de changement u niveau des contenus d'enseignement, des approches pédagogiques, des méthodes d'enseignement et des procédures d'évaluation. L'entrée en vigueur de l'Approche Par les Compétences (APC) qui marque la fin de la PPO (Pédagogie Par Objective) dans les années 2012 et 2013. La mise en œuvre de cette approche a fortement recommandé l'utilisation

de la méthode d'investigation (MI) scientifique celle dite DiPHTeRIC, et l'évaluation est axée beaucoup plus sur les compétences visées. La loi n° 98/004 du 4 Avril 1998), l'APC est une recommandation de l'UNESCO (arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014).

- **Méthodes d'enseignement et les démarches appropriées pour l'enseignement des SVT au Cameroun**

L'APC, basée sur la mise en pratique et de la résolution de problème dans des situations concrètes et contextualisées (en lien étroit avec la vie courante des apprenants et de la communauté dans laquelle ils vivent). Elle fut adoptée dans les classes de 4^{ème} en 2016. D'après BIE-UNESCO, (2006), la connaissance fait la référence à la compréhension d'un fait ou d'un sujet et à la capacité d'appliquer cette connaissance, tandis que les comportements recouvrent un vaste domaine des normes sociales, éthiques et morales, des valeurs, des droits, de la culture, des traditions, de la spiritualité, de la religion, des sentiments sur soi-même et sur les autres. Selon Meirieu (1991), la compétence serait une combinaison appropriée de plusieurs capacités dans une situation déterminée. La notion de compétence est la principale innovation que suscite l'avènement de l'APC. Les compétences peuvent être d'ordre psychologique et interpersonnelle, elles permettent donc la prise d'une décision sur la base d'une information concrète, de communiquer efficacement et de faire face aux exigences de la vie. L'utilisation d'une démarche scientifique recommandée serait d'une grande importance pour la réussite de la mise en œuvre de l'APC. Dès lors, l'introduction de l'APC dans les méthodes d'enseignement induit immédiatement à la mise en œuvre de la démarche d'investigation (DI) scientifique qui se repose sur plusieurs démarches scientifiques : la démarche OHERIC ; la démarche OPHERIC et la démarche DiPHTeRIC. Ces démarches scientifiques sont des méthodes pédagogiques utilisées dans l'enseignement des sciences. Chacune de ces démarches présente ses propres caractéristiques, avantages et limites. Avant de présenter les différentes démarches, une aperçue sur les sept étapes de la DI scientifique nous serait très utile. Selon Musserotte (2004), la mise en œuvre de la DI dans l'enseignement des sciences repose sur 7 piliers essentiels que sont :

1. Questionnement initial : Les élèves posent des questions sur un phénomène ou une situation à investiguer.
2. Recherche documentaire : Les élèves cherchent des informations pertinentes pour répondre à leurs questions.

3. Hypothèses : Les élèves émettent des hypothèses ou des prédictions sur les réponses aux questions posées.

4. Planification : Les élèves conçoivent un plan d'expérience détaillé pour tester leurs hypothèses, en identifiant les variables à contrôler et à mesurer.

5. Expérimentation : Les élèves réalisent l'expérience en suivant leur plan, en collectant des données et en effectuant des observations.

6. Analyse : Les élèves analysent les données recueillies pour tirer des conclusions et vérifier la validité de leurs hypothèses.

7. Communication : Les élèves communiquent leurs résultats, conclusions et démarches suivies, souvent sous forme de rapports écrits, présentations orales ou affiches.



Figure 1 : les 7 étapes de la démarche d'investigation Selon Musserotte (2004)

Source : <https://www.enseignants.hachette-education.com/actualites/demarche-dinvestigation-en-svt-mode-demploi>

En voici une description détaillée de chacune des démarches scientifiques qui incombent la mise en œuvre de la DI :

- Démarche OHERIC

La démarche OHERIC (Observation, Hypothèse, Expérience, Résultats, Interprétation, Conclusion) : est une méthode scientifique qui suit les étapes traditionnelles de la méthode scientifique. Elle commence par l'observation d'un phénomène, puis la formulation d'une

hypothèse pour expliquer ce phénomène. Ensuite, des expériences sont menées pour tester cette hypothèse, et les résultats sont collectés et analysés. Enfin, une interprétation des résultats est faite et une conclusion est tirée Brousseau & Doorman (2014). Elle est issue des travaux d'un éminent biologiste Claude Bernard grâce à sa théorie de la méthode expérimentale dans ses travaux qui portent sur « l'introduction à l'étude de la médecine expérimentale » (1865, p. 54). Plusieurs auteurs ont critiqué ces démarches en relevant certaines de ses limites. C'est le cas de Giordan (1976) dans sa thèse et en 1978, il présente sa critique dans son livre intitulé « une pédagogie pour les sciences expérimentales ». Des reproches majeurs ont été formulées à l'encontre de la démarche OHERIC, c'est donc le cas de Dewey, Bachelard et Popper qui insistent sur le fait que dans les cheminements scientifiques : « la science ne commence que s'il y a problème » (Popper, 1963). Dès lors, plusieurs propositions alternatives ont été faites en incluant toutefois la phase de formulation d'un problème (P) ou de la théorie (T). Selon le cas on aura donc OPHERIC Brunet (1998) ou PHERIR Coquidé (1988) ou alors THEORIC Clément (1992). Cariou (2002) en propose alors un modèle plus élaboré : « il ne s'agit pas seulement d'un sigle, mais d'un outil pédagogique composé d'un modèle de démarche et d'un mode d'emploi. (Outil DiPHTeRIC= Modèle DiPHTeRIC+ son Mode d'emploi) ».

Cette démarche met l'accent sur l'importance de l'observation, de la formulation d'hypothèses et de la vérification expérimentale. Elle permet aux élèves de développer leurs compétences en observation, en raisonnement logique et en esprit critique. Cependant, elle peut parfois être limitée dans le sens où elle ne favorise pas suffisamment la créativité et l'exploration.

- Démarche OPHERIC

Selon les travaux de Durant-Guerrie & Arzarello (2015), La démarche OPHERIC (Observation, Problématisation, Hypothèse, Expérimentation, Résultats, Interprétation, Conclusion): est une évolution de la démarche OHERIC qui ajoute une étape supplémentaire: la problématisation. Cette étape consiste à formuler un problème à partir de l'observation initiale avant de formuler une hypothèse. Cette démarche encourage les élèves à réfléchir davantage sur le problème à résoudre avant de proposer une hypothèse.

La démarche OPHERIC permet de renforcer la réflexion critique et la capacité à poser des questions pertinentes. Elle encourage également les élèves à s'engager davantage dans le processus scientifique en les incitant à formuler leurs propres problèmes et hypothèses.

Cependant, comme pour la démarche OHERIC, elle peut être limitée dans le sens où elle ne favorise pas suffisamment la créativité et l'exploration.

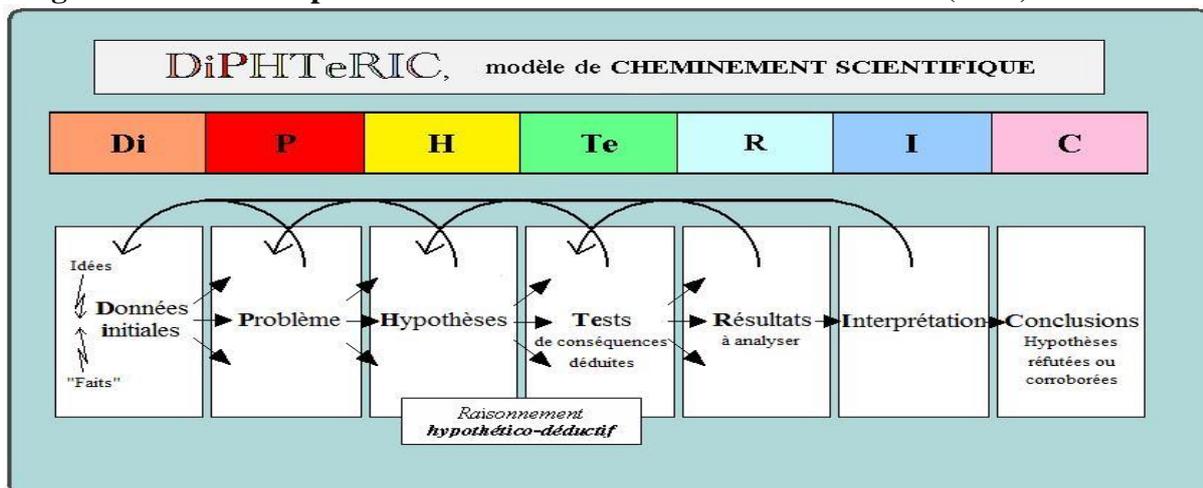
- Démarche DiPHTeRIC

La démarche DiPHTeRIC (Découverte, Problématisation, Hypothèse, Test, Résultats, Interprétation, Conclusion) : est une autre évolution de la démarche OHERIC qui met l'accent sur la découverte et l'exploration. Elle commence par une phase de découverte où les élèves explorent un sujet donné sans contraintes ni hypothèses préconçues. Ensuite, ils problématisent leur découverte en formulant un problème à résoudre. Ils proposent ensuite une ou plusieurs hypothèses pour résoudre ce problème, puis réalisent des tests pour vérifier ces hypothèses. Les résultats sont ensuite interprétés et une conclusion est tirée Tiberghien & Le Maréchal (1999).

La démarche DiPHTeRIC favorise la créativité, l'autonomie et l'exploration chez les élèves. Elle encourage également la curiosité scientifique en permettant aux élèves de découvrir par eux-mêmes avant de formuler des hypothèses. Cependant, cette démarche peut être plus difficile à mettre en œuvre car elle nécessite un accompagnement pédagogique approprié pour guider les élèves dans leur exploration.

Il convient de noter que ces démarches ne sont pas mutuellement exclusives et peuvent être adaptées en fonction des besoins spécifiques des élèves et des objectifs d'apprentissage visés. De plus, il existe d'autres démarches scientifiques telles que la méthode expérimentale ou la méthode inductive qui peuvent également être utilisées dans l'enseignement des sciences. C'est ainsi que Arkalon nous présente un schéma explicatif du Modèle de démarche DiPHTeRIC

Figure 2 : Schéma explicatif du modèle DiTPHeRIC selon Arkalon (2002)



Modèle DiTPHeRIC selon Arkalon (2002) Source : <https://commons.m.wikimedia.org>.

- **Normes en matière d'enseignement de SVT au Cameroun**

L'enseignement des SVTEEHB en classe de 4^{ème} au Cameroun est régit par un ensemble des règles définies par les lois, les arrêtés et les circulaires.

La circulaire n° 148/D/MINEDUC/SG/IGP du 28-9-78, portant sur l'enseignement pratique des sciences naturelles. Elle rejette l'enseignement dogmatique et théorique qui mettent l'accent plus sur les capacités de mémorisation et de citacisme au lieu de celle des compétences de réflexion. Elle invite l'enseignant à développer chez l'apprenant les aptitudes, des attitudes ou même des habitudes afin de le préparer à faire face à des situations de vie courante dans un monde en constance évolution.

La circulaire n° 69/G/49/MINEDUC/IGP/ESG/SAP du 13-11-75, fixant le contrôle de l'exécution des programmes annuels de l'enseignement secondaire. Elle présente ainsi trois buts essentiels qui sont la remédiation aux carences des enseignants notamment en ce qui concerne la non couverture du programme, le manque d'expérience et d'organisation, et la mauvaise volonté ; éviter les conséquences néfastes issues de ces carences sur les apprenants qui conduisent immédiatement à l'échec et enfin d'alléger le système éducatif. Il est donc important pour l'enseignant de faire une préparation de ses activités sur fiches qui selon le calendrier et d'organiser les séances de rattrapage et de remédiation si éventuelle et en cas d'un retard accusé ou d'une difficulté détectée chez l'apprenant. Les activités de l'enseignant sont suivies par les autorités académiques que sont les conseillers pédagogiques et les inspecteurs dont leurs rôles sont spécifiés selon les instructions ministérielles d'après la circulaire n° 104/B1/438 du 14-10-78.

La loi n° 98/004 du 4 Avril 1998, portant l'orientation de l'éducation au Cameroun, décrivant ainsi les modalités pratiques et les institutions et le contexte dans lequel les institutions scolaires doivent fonctionner. Elle présente également les principaux acteurs du processus de l'éducation tout en définissant leurs rôles et prérogatives.

L'arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant la définition des programmes d'études des SVTEEHB de classes de 4^{ème} et de 3^{ème} de l'enseignement secondaire général. Le programme d'études des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} ainsi présentés, prescrit « une démarche participative et novatrice ». Cette loi de l'orientation de l'éducation (1998) et le document de stratégies pour la croissance et de l'emploi (2009), ont permis la conception de ce programme à visée de « former dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais maitrisant les deux langues officielle(français et anglais), enracinés

dans leur culture tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication ». Ces programmes ont été conçus dans les inspections de la pédagogie et introduits pour une expérimentation dans les lycées et collèges en 2012. Ces programmes ont été également enrichis par les contributions des enseignants chargés des classes et de celle de certains syndicats des enseignants, qui présentent ainsi une évolution sur trois axes :

- Une évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie courante ;
- Une évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ;
- Une évolution d'une évaluation des savoirs, à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.

Tout en tenant compte de ces évolutions et de ces nouvelles orientations, l'on remarque ainsi un grand changement du paradigme dans cette réforme curriculaires. L'APC/ESV est donc l'option qui fait le choix. La mise en œuvre de cette approche requiert chez les enseignants une adaptation des situations d'enseignement-apprentissage à une réalité concrète de la vie des apprenants ; c'est donc la phase de contextualisation qui est très importante.

De ce fait, pour une meilleure réalisation de ce projet, l'on dégagera tour à tour le point de congruence entre la contextualisation des apprentissages en SVTEEHB et le développement d'un savoir agir-compétent chez les élèves dans la pratique des règles de l'hygiène corporelle pour le maintien de la santé afin de lutter contre les maladies liées au phénomène du décapage de la peau.

1.1.1.3. Formation des enseignants de SVT au Cameroun

Le Cameroun est un Etat unitaire démocratique et bilingue où règnent deux sous système dans le processus enseignement-apprentissage grâce aux deux langues officielles issues de son système colonial britannique et français. La formation pratique professionnelle initiale et continue des enseignants est un enjeu primordial face à la demande croissante en qualité et en quantité de l'éducation, des exigences des nouvelles réformes curriculaires et les impératifs de la mondialisation de l'éducation (Djeumeni, 2015, 169). La formation des enseignants des SVT au Cameroun est assurée d'une part les écoles de formation professionnelle dénommés les ENS, et d'autre part par les centres universitaires. En effet, les ENS forment les élèves-professeurs en deux cycles : cycle 1 pour les professeurs des collèges de l'enseignement secondaire général

(PCEG) et cycle 2 pour les professeurs des lycées d'enseignement secondaire général (PLEG). Les PCEG ont pour une durée de formation 5 ans soit de manière continue, soit subdivisées en deux moments : 3 ans avec l'obtention de DIPES 1, puis 2 ans après quelques années d'expériences font le retour sur titre et sortir avec le DIPES 2 ; quant aux PLEG, ils ont 2 ans de formation avec l'obtention de DIPES 2 à la fin Mapto (1998), soit alors après avoir obtenu le DIPES 1 pour les élèves-professeurs du premier cycle et avoir une licence, les élèves-professeurs sont donc appelés ou à être autorisés pour continuer sa formation pour deux ans de plus et à la fin, obtiennent le DIPES 2 Djeumeni (2015).

1.1.1.4. Présentation du programme officiel des SVTEEHB de classe de quatrième

La lecture du programme officiel des SVT au Cameroun nous montre que les contenus de cette discipline sont structurés d'abord en Modules (03), puis en Chapitre/Séquences, et en fin en Leçons/Séances. Chaque séance vise alors un objectif qui est composé en des savoirs (connaissances théoriques), savoir-faire (connaissances pratiques ou compétences ou encore des aptitudes) et des savoir-être (attitudes ou comportements). Dès lors, pour favoriser le développement des compétences pratiques ou des savoir-agir compétents des apprenants, les sont soumis par le MINESEC (2000), d'adopter leur pratique didactique à l'aide des supports ou matériels didactiques qui peuvent être concrets, semi-concrets ou abstraits selon le niveau des apprenants. En effet, à partir de ces supports l'enseignant doit poser des questions guides pour interpeller les apprenants à interagirait et de les placer aussi au centre du processus enseignement-apprentissage Ngono (2010).

➤ Les objectifs généraux de l'enseignement de la SVT classe de 4^{ème}.

De manière générale, un aperçu général du programme officiel des SVT en classe de quatrième au Cameroun vise à initier les élèves à la démarche scientifique et à la compréhension approfondie des phénomènes biologiques et géologiques. En plus d'acquérir des connaissances factuelles sur les différentes thématiques abordées, les apprenants sont encouragés à développer une réflexion critique, à poser des hypothèses, à mener des expériences et à interpréter les résultats.

Du point de vue épistémologique, le programme des SVT en classe de quatrième met l'accent sur l'observation, l'expérimentation, la classification et la modélisation. Les élèves sont amenés à observer des phénomènes naturels, à formuler des hypothèses sur leur fonctionnement, à concevoir des expériences pour les vérifier et à interpréter les résultats

obtenus. Par cette approche, les élèves comprennent que la science est un processus dynamique basé sur la remise en question permanente des résultats établis.

En outre, le programme des SVT en quatrième au Cameroun encourage les élèves à développer une vision holistique du vivant et de la Terre, en mettant en lumière les interactions complexes entre les différents éléments de la nature. Les élèves apprennent ainsi à considérer les êtres vivants et leur environnement comme un système interconnecté, où chaque élément joue un rôle crucial dans l'équilibre global.

Les objectifs généraux de l'enseignement des SVT en classe de quatrième au Cameroun visent à développer les compétences des élèves en observation, expérimentation et découverte. Ces objectifs incluent des apprentissages qui conduisent à des résultats attendus, une acquisition des connaissances scientifiques et techniques, ainsi que le développement de la méthodologie participative. Les travaux pratiques, tels que la collecte, l'observation, les expérimentations, et les projets pédagogiques sont essentiels pour renforcer les connaissances des apprenants. L'observation, l'expérimentation et la découverte sont des activités clés pour former les apprenants à la démarche scientifique, les aidants à questionner, classer, comprendre, et tirer des conclusions des lois de la nature Ngono (2010).

1.1.1.5. Problèmes liés à l'enseignement des SVT au Cameroun

L'enseignement des SVT dans les lycées et collèges au Cameroun présente plusieurs problèmes inhérents dans la mise en œuvre des contenus et de la nouvelle approche (APC) qui recommande surtout une entrée par les situations de vie (ESV). L'entrée par les situations de vie est le point de départ pour une meilleure contextualisation des apprentissages au premier cycle du secondaire. En tenant compte des écrits des certains auteurs, à l'instar de Ngono (2010), ces problèmes peuvent être d'ordre matériel, financier et pédagogique.

Sur le plan matériel, l'enseignement des SVT au premier cycle du secondaire requiert plus des actions expérimentales, des observations et découvertes des faits sociaux. Cependant, les ressources financières requises pour la construction, l'équipement et l'entretien des laboratoires réels sont loin d'être à la portée des plusieurs établissements secondaires au Cameroun. Par conséquent, les apprenants ne sont pas initiés aux observations des faits, à l'expérimentation et à la découverte de réalités de vie quotidienne. C'est ainsi alors qu'on assiste à la non atteinte des objectifs assignés au programmes qui s'aperçoit souvent par le manque de savoir-agir compétent des élèves à résoudre les situations dans leur quotidien. A cela s'ajoutent les difficultés telles que : l'inadéquation du temps de l'apprentissage théorique

et le savoir-faire pratique ; la difficulté de reproduire les situations réelles pour les faire percevoir par les élèves afin de les préparer à les affronter et de prendre les dispositions de lutter contre d'autres situations qui minent la société.

Sur le plan pédagogique, la situation la plus précaire est celle de manque des ressources pédagogiques et celle de la formation insuffisante des certains enseignants des SVT. Les enseignants qui n'ont pas eu une formation adéquate en pédagogie et didactique des sciences ont par conséquent des difficultés dans la mise en œuvre des recommandations de l'APC/ESV dans les situations de classe. Ceci a un impact sur la qualité de leur enseignement et les résultats attendus à la fin du processus enseignement-apprentissage des sciences.

Les travaux de Ngalim et Ojong (2015) abordent également les difficultés rencontrées par les enseignants de sciences au Cameroun. Se basant sur les témoignages et les points de vue des enseignants eux-mêmes, ils identifient les obstacles principaux à un enseignement efficace des sciences. Il en ressort ainsi selon leurs travaux les problèmes tels que le manque de ressources pédagogiques adéquates, les infrastructures inadéquates, le manque de formation continue pour les enseignants, ainsi que des contraintes liées à la surcharge de travail et aux conditions socio-économiques des élèves. Ces défis impactent négativement la qualité de l'enseignement des sciences dans les écoles secondaires du Cameroun d'où l'importance des nouvelles réformes pour une amélioration de la situation.

En un mot, les problèmes liés à l'enseignement des SVT au Cameroun sont plus d'ordre pédagogique/didactique, matériel et/ou financier. Une étude de ces problèmes nous laisse voir les conséquences sur le plan pédagogicodidactique, notamment celui de la non contextualisation des contenus d'enseignement-apprentissage, qui a pour conséquence la manière de faire et d'agir des élèves ; c'est-à-dire le manque de savoir-agir compétent des élèves dans la résolution des situations dans leur vie courante.

1.2. Formulation du problème

1.2.1. Constats

Cette étude sur la contextualisation des apprentissages en SVTEEHB et développement d'un savoir agir-compétent : cas d'une leçon d'hygiène de la peau en classe de 4^{ème} au collège Paul MOMO, prend naissance lors des observations faites sur le comportement des élèves en matière d'hygiène corporelle pendant le stage académique comptant pour le second semestre du Master I au lycée de Ngoa-Ekéllé. De là, le constat a été fait sur la santé corporelle qui se manifeste souvent par le décapage ou la dépigmentation volontaire de la peau chez certains

élèves. Alors, nous nous questionnons sur le rôle joué par l'enseignement de SVTEEHB en général, et particulièrement celui du cours portant sur les maladies liées au décapage et hygiène de la peau.

Malgré l'ensemble des dispositions prises par le gouvernement camerounais pour améliorer les résultats scolaires en général et le processus enseignement-apprentissage des SVT en particulier, l'on constate au fil du temps chez les élèves une négligence accrue des règles d'hygiène corporelle et plus loin le décapage de la peau par l'utilisation des produits cosmétiques. Pourtant, ces élèves ont bel et bien suivi les cours de SVT portant sur la séquence de la peau qui se décline par des séances telles que : la Structure de la peau ; les Rôles et fonctions de la peau ; les Maladies liées au décapage de la peau (les cancers, les brûlures, les mycoses, les eczémas, les escarres...) et l'hygiène de la peau, en classe de 4^{ème}.

Il est encore à noter que, les observations faites sur les pratiques enseignantes de certains enseignants de SVT permettent également de constater que bon nombre d'entre eux ne respectent pas les étapes préconisées par la démarche d'investigation scientifique, celle dite DiPHTeRIC lors du processus enseignement-apprentissage des SVT. Or, dans la mise en œuvre de l'APC/ESV inscrit pour point d'encrage cette méthode d'investigation dont sa mise en œuvre recommande aux enseignants les données initiales des apprenants comme point de départ de toute séance d'enseignement-apprentissage. Ceci se retrace par la description d'une leçon observée comme en ressort les différentes articulations ci-dessous.

Premièrement, la révision qui porte sur : quel est le rôle de la peau ? En suite, il fait l'annonce de la nouvelle leçon en mettant le titre au tableau : « séance N° 17 : les maladies liées au décapage de la peau et hygiène corporelle ». Et enfin pour cette rubrique de l'introduction, l'enseignant passe à la motivation des apprenants en leur annonçant l'objectif et/ou l'intérêt de la séance. L'enseignant introduit le cours par une situation-problème, il relate un fait social sur la dépigmentation de la peau. Il enchaine en parlant des maladies liées au décapage de la peau, il les cite : « comme le risque lié à cette pratique nous avons les maladies de la peau suivantes : les eczémas, les escarres, les brûlures, ... ».

Puis il continue avec les questions suivantes et expliquant chaque fois : C'est quoi le décapage de la peau ? Explique...Quelle peut être la cause du décapage ? Explique...Quelles sont les conséquences liées à cette action ? Explique...Quelles sont les solutions ? Explique...Et fin il invite les apprenants à noter le résumé dans leur cahier. Pour finir, l'enseignant conclut la leçon en donnant aux élèves un devoir.

L'analyse de cette pratique enseignante nous permet de relever à cet effet quelques points de remarques et les difficultés ci-après : premièrement, nous avons remarqué l'absence total de la contextualisation des contenus. En effet, l'enseignant n'était pas dans la logique de la mise en œuvre du processus enseignement-apprentissage selon l'APC/ESV. Toutefois, l'absence du matériel didactique (texte, vidéo ou journal sur la dépigmentation de la peau), a rendu la classe morte ; par conséquent, l'apprentissage des élèves n'a pas été observée, car l'enseignant a monopolisé la parole toute longue de la séance, aucune interaction entre l'enseignant et les apprenants. De ce fait, la mise en œuvre de l'APC et celle du modèle DiPHTeRIC pourraient guider l'enseignant dans la contextualisation du contenu ; conséquemment les élèves auraient à leur tour participer dans leur apprentissage. En conclusion, la non contextualisation des contenus ici a relativement conduit les apprenants à ne pas développer leur savoir agir-compétent en matière de pratiques des règles d'hygiène de la peau et afin de lutter contre les maladies liées au décapage de la peau tout en faisant un choix judicieux et l'utilisation de produits de toilette.

De plus, il est également constaté que, le dispositif d'enseignement-apprentissage mis en œuvre en classe des SVTEEHB ne tient pas lieu de la contextualisation des contenus d'apprentissages des élèves. Par conséquent, les élèves ont du mal à non seulement s'approprier les contenus disciplinaires, mais aussi à développer leur savoir agir-compétent en matière de pratique des règles d'hygiène corporelle afin de lutter contre les maladies liées au décapage. Partant de tous ces éléments de constats ici mis en évidence, l'on s'interroge alors sur la potentielle influence et la place de la contextualisation des apprentissages des SVTEEHB en classe de 4^{ème}. Ces constats s'en suivent encore que, la réforme actuelle qui prône par la mise en œuvre de l'APC demeure tout de même inconnue, mal pratiquée et mal intégrée par certains intervenants, dans un monde en pleine essor de l'apprentissage des sciences, avec accès sur le développement des compétences nécessaires à la résolution des situations de vie quotidienne des apprenants. Du CONFEMEN, les états africains en particulier ont adopté une suite de prescription plusieurs réformes notamment l'APC dans tous systèmes éducatifs ayant un lien avec l'éducation en vue de la qualité et de l'efficacité.

En définitif, cet écart entre la norme et les pratiques enseignantes conduit à des échecs des apprenants qui se manifeste par leur incompetence d'agir face à des situations de la vie courante. C'est donc par exemple le non-respect des règles d'hygiène corporelle à travers l'usage des produits décapants ce qui conduit sans doute alors aux maladies liées au décapage. Cette situation alarmante peut s'expliquer par les faits ci-après : le magistrocentrisme des

enseignants dans leur pratiques de classe, l'enseignant est le magister, le seul détenteur du savoir, les apprenant étaient considérés comme une vase à remplir ; le manque de contextualisation des contenus des apprentissages ne permet pas aux apprenants de saisir le sens de leurs apprentissages et par conséquent ne manifestent aucun intérêt pour l'apprentissage ; l'absence du matériel didactique adéquat pour susciter la motivation et l'engagement des apprenants Perrenoud (1999).

1.2.2. Problème de recherche

Selon Gauthier et al. (1986, p.52), un problème de recherche : « est considéré comme étant un écart ou un manque à combler dans le domaine de nos connaissances entre ce que nous savons et ce que nous devrions et désirons savoir sur le réel », cité par Donald (2004). C'est donc la différence entre ce que l'on voit ou ce qui existe et ce qui devait exister réellement. Concernant cette étude, le problème qui se dégage est celui du non-respect des règles d'hygiène de la peau dû au mauvais traitement accordé à la peau par l'usage des certains produits du décapage ou dépigmentation de la peau. La question sera de taille sur l'influence de la contextualisation des apprentissages sur le développement du savoir-agir compétent des élèves dans la pratique rigoureuse des règles d'hygiène corporelle. En effet, la contextualisation des apprentissages vise à donner un sens et de rendre les situations d'apprentissage plus proches de la réalité des élèves, en augmentant toutefois leur engagement. Pour une leçon sur l'hygiène et les maladies liées au décapage de la peau, il s'agirait par exemple de proposer les activités d'apprentissage ancrées dans des situations concrètes de la vie quotidienne des élèves plutôt que, des connaissances décontextualisées. L'objectif serait alors d'amener les élèves à mobiliser leurs connaissances sur l'hygiène dans des tâches contextualisées, afin de développer un véritable savoir-agir compétent transférable hors de la classe. Bien qu'après avoir suivi les enseignements sur la séquence de la peau, l'on se pose donc les questions sur l'origine de ce problème. Toutefois, l'enseignement-apprentissage des SVTEEHB doit pouvoir aider les élèves à développer leurs capacités (savoir-agir compétent) et d'adopter un comportement responsable afin de faire face aux exigences de la vie courante.

Pour Ministre et ministère de l'Education, de Loisirs et de Sport en abrégé MELS (2004, p. 272), « une situation est contextualisée dans la mesure où elle s'inspire de phénomènes naturels, de questions d'actualité, de problèmes du quotidien ou de grands enjeux de l'heure. Les préoccupations en matière de consommation, d'environnement, de santé, de bien-être, d'économie et de gestion responsable des ressources sont autant de sujets qui mettent à

contribution la science et la technologie et qui peuvent éveiller l'intérêt de l'élève » cité par Hasni (2019 : 10).

La question principale qui se dégage de cette étude relève des travaux de certains auteurs tels que Hasni (2014) et Forissier (2019). Ce dernier dans ses travaux portent sur « Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences », il aborde la notion de « contextualisation didactique » des apprentissages tout en partant du point de vue des différentes relations entre les contextes d'apprentissage (historique, socioculturel et environnemental) et les apprentissages disciplinaires. De même pour Hasni, il part toujours du contexte auquel est renvoyé l'enseignement-apprentissage de sciences et technologies (S&T) ; il en développe ainsi trois contextes pour présenter la diversité des modalités de contextualisation des apprentissages des S&T : « le contexte (historique) de la production des savoirs à enseigner; le contexte physique (environnement naturel) avec lequel les élèves sont (ou peuvent être) en contact comme objet d'étude et le contexte social dans sa relation avec les savoirs à enseigner » (2013, P. 10-11).

1.3. Questions de recherche

Creswell (2014), définit la question de recherche comme une question qui guide l'étude et qui est formulée pour explorer un problème ou un phénomène particulier. Elle doit alors être claire, précise et orientée vers l'objectif de la recherche. Celle de notre étude est constituée d'une question principale, qui se décline en sous questions ou questions spécifiques.

1.3.1. Question Principal

La question principale de recherche est cruciale car elle détermine la direction de l'étude et les méthodes à utiliser. Elle doit être formulée de manière claire et explorable à travers des méthodes bien appropriées Flick (2018). Celle qui guide notre travail est la suivante.

Question principale : quelle est l'influence de la contextualisation des apprentissages sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ?

1.3.2. Questions spécifiques

Selon Bryman (2016), les questions spécifiques de recherche sont des dérivées de la question principale et servent à guider l'enquête tout en se concentrant sur des éléments précis qui peuvent être mesurés ou analysés. Les questions spécifiques issues de notre question principale peuvent être les suivantes :

- **Question spécifique 1 :** Quelle est l'incidence de la contextualisation sociale sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ?
- **Question spécifique 2 :** Quelle est l'influence de la contextualisation historique sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ?
- **Question spécifique 3 :** Quelle est l'influence de la contextualisation environnementale sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ?

1.4. Objectifs de recherche

Nick (2023), définit l'objectif de recherche comme : « une déclaration claire et concise des buts et objectifs spécifiques d'une étude de recherche. Il décrit ce que le chercheur a l'intention d'accomplir et ce qu'il espère apprendre ou découvrir grâce à sa recherche ». Pour notre étude, nous avons un objectif principal qui se décline en trois objectifs spécifiques.

1.4.1. Objectif Principal

L'objectif principal de recherche selon Creswell (2014), est la déclaration générale qui résume ce que le chercheur espère accomplir à travers son étude. C'est une déclaration large qui guide l'ensemble de la recherche. Celui de notre est le suivant : partant d'une étude contextualisée sur trois dimensions, notre objectif général est d'évaluer l'influence de la contextualisation sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.

1.4.2. Objectifs Spécifiques

Robson (2011), souligne que les objectifs spécifiques de recherche sont des énoncés qui détaillent les résultats souhaités et les aspects particuliers que le chercheur souhaite explorer. Ce sont les dérivés de l'objectif principal et aident à structurer l'étude. Les objectifs spécifiques de notre étude sont les suivants :

- **Objectif spécifique 1 :** mesurer l'impact de la contextualisation sociale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.
- **Objectif spécifique 2 :** estimer l'incidence de la contextualisation historique sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.

- **Objectif spécifique 3** : déterminer l'influence de la contextualisation environnementale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.

1.5. Intérêt de la recherche

1.5.1. Intérêt scientifique

La question de recherche sur l'influence de la contextualisation des apprentissages sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques des règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau présente plusieurs intérêts scientifiques. Se penchant toutefois sur les travaux de certains auteurs comme Hasni (2014) qui définit la contextualisation des apprentissages selon trois contextes (sociale, historique et environnementale), notre étude s'inscrit à la suite de ses travaux et a pour contribution :

1. Contribution à la littérature existante : Ce sujet de recherche peut contribuer à enrichir la littérature scientifique sur l'efficacité de la contextualisation des apprentissages dans le domaine de l'éducation sanitaire en particulier et de la biologie en général, en mettant toutefois en lumière l'importance de l'ancrage des connaissances dans des situations concrètes et pertinentes.
2. Impact sur la pratique éducative : Les résultats de cette étude pourraient avoir des implications directes sur les pratiques didactiques en matière d'enseignement des règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau, en proposant des approches plus efficaces et adaptées aux besoins des apprenants.
3. Promotion de la santé publique : En sensibilisant les élèves aux bonnes pratiques d'hygiène de la peau et en les formant à la lutte contre le décapage de la peau, cette recherche pourrait avoir un impact positif sur la santé publique en favorisant des comportements préventifs et responsables.

1.5.2. Intérêt pédagogique

Sur le plan pédagogique, une approche basée sur la contextualisation des apprentissages en SVT peut rendre l'enseignement plus concret et pertinent pour les élèves. En mettant en relation les connaissances théoriques avec des situations de la vie réelle, les apprenants sont plus susceptibles de s'engager dans leur apprentissage et de développer les compétences pratiques utiles. Cette recherche permettra aux enseignants de relever le défi dans leurs pratiques de classes et au travers de changement du paradigme pour enfin gagner en même temps l'enjeu du processus enseignement apprentissage tout opérant un choix judicieux du

matériel didactique, des démarches et stratégies, des approches pédagogiques adéquates et adaptés au contexte et au niveau des apprenants. Ainsi, cela pouvait conduire à des recommandations pour les enseignants et les concepteurs de programmes sur la manière de structurer les leçons, les activités et les évaluations pour favoriser le développement d'un savoir agir-compétent des apprenants.

1.5.3. Intérêt didactique

L'intérêt didactique d'une telle recherche est multiple et peut avoir un impact significatif sur l'enseignement des Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) dans le domaine de la santé et de l'hygiène corporelle.

1. Pertinence des apprentissages : En contextualisant les apprentissages sur les maladies liées au décapage de la peau et l'hygiène corporelle, les élèves peuvent mieux comprendre l'importance des connaissances théoriques dans des situations réelles. Cela favorise une meilleure appropriation des concepts scientifiques et une application plus concrète des connaissances.

2. Engagement des élèves : La contextualisation des apprentissages peut susciter l'intérêt des élèves en les impliquant dans des situations concrètes et pertinentes à leur quotidien. Cela peut favoriser leur motivation et leur engagement dans le processus d'apprentissage, ce qui est essentiel pour le développement d'un savoir agir-compétent.

3. Développement de compétences transversales : En abordant ces thématiques, les élèves sont amenés à développer des compétences transversales telles que l'esprit critique, la prise de décision éclairée, la communication efficace et la collaboration. Ces compétences sont essentielles pour le développement d'un savoir agir compétent dans le domaine de la santé et de l'hygiène corporelle.

1.5.4. Intérêt social

Une telle étude basée sur la contextualisation des apprentissages des SVT pourrait contribuer dans la lutte contre les normes sociales ou cultures qui encouragent la dépigmentation volontaire de la peau, en mettant en lumière les risques pour la santé et en promouvant des alternatives plus sûres et respectueuses de la peau. Cela pourrait encore avoir un impact positif et significatif sur la sensibilisation aux risques du décapage de la peau et sur la perception de la beauté et de la santé chez les jeunes, tout en favorisant des attitudes plus positives envers leur corps et en encourageant des pratiques de la peau plus saines.

Cette étude permettra aussi l'amélioration des compétences professionnelles : En identifiant les meilleures stratégies de contextualisation pour le développement d'un savoir agir compétent chez les élèves, cette recherche pourrait contribuer à améliorer les compétences professionnelles des futurs travailleurs dans le domaine de la santé et de l'esthétique.

1.6. Délimitation de l'étude

1.6.1. Délimitation théorique

Sur le plan théorique, deux principales théories qui sous-tendent cette étude ont été convoquées. Ces théories seront entre autres clarifiées afin de mieux cerner les contours de ce travail. Ce sont donc : la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Meirieu (2007) et la théorie de la transposition didactique de Yves Chevallard (1985).

1.6.2. Délimitation thématique

Ce travail d'étude s'inscrit dans le cadre des sciences de l'éducation en général, et prend le pan de la didactique de SVTEEHB en particulier et porte sur l'importance de la contextualisation des apprentissages en SVT et le développement d'un savoir-agir compétent des élèves. Ainsi, une analyse sera faite sur une leçon intitulée les maladies liées au décapage de la peau et hygiène.

1.6.3. Délimitation spatiale

L'étude est menée dans un établissement d'enseignement secondaire général et technique, au Cameroun dans la région du centre. Précisément, le Collège Paul MOMO situé à Damas dans l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}, département du Mfoundi est le lieu principal de cette étude.

1.6.4. Délimitation temporelle

Cette étude s'inscrit dans le cadre des travaux de Master Recherche en didactique des SVTEEHB, dont le thème est la contextualisation des apprentissages en SVTEEHB et développement d'un savoir-agir compétent des élèves. Elle s'effectue au Cameroun dans la région du Centre, précisément dans l'arrondissement de Yaoundé IIIème. Elle est effectuée durant l'année académique 2023/2024, pendant la période du mois d'octobre 2023 jusqu'au 30 juin 2024.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

Apriori, il serait judicieux pour nous de faire un recensement et de présenter quelques travaux des auteurs et les théories relatives à notre sujet. Parlant de concepts, plusieurs concepts clés qui permettent de cerner le contour de ce sujet : contextualisation des apprentissages ; savoir agir-compétent ; décapage de la peau ; hygiène corporelle. Pour une meilleure orientation de ce travail, une clarification de ces concepts serait d'une grande importance.

2.1. Définition des concepts

2.1.1. Contextualisation des apprentissages

- **Contexte :**

Le Robert (2024) nous propose la définition du contexte comme « ensemble des circonstances dans lesquelles se produise un fait ». C'est aussi l'ensemble des circonstances qui entourent l'évènement (dictionnaire Cordial Dico Français-Définition, 2007-2022). Ces deux définitions situent le terme contexte par rapport au temps où se déroulent un fait ou un événement.

Selon Bruner (1986), le contexte est l'ensemble des circonstances, des conditions et des éléments qui entourent un évènement ou une situation donnée. Pour cet auteur, le contexte est assimilé avec les conditions qui permettent le déroulement d'un événement par rapport au temps.

Pour Pourtois et Desmet (2004. 37), le contexte est : « l'ensemble des circonstances qui accompagnent un évènement, il devient un élément incontournable de recherches de type qualitatif qui insiste sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout » (; cité par Sylvie Parrini- Alemanno,2007, p 337).

On entend alors le concept de contexte comme l'ensemble des moments précis pendant lesquels un ensemble des faits ou des évènements peut se dérouler.

- **Contextualisation**

Selon le Dictionnaire de français Larousse (2024), ce terme vient du verbe contextualiser ; c'est-à-dire : mettre en relation une action, un fait avec les circonstances historiques, sociales, artistiques, etc., dans lesquelles ils se sont produits. C'est donc situer les faits de part leur nature dans le temps et dans l'espace.

Pour Marcel (2002), il définit ce terme en s'intéressant aux interactions enseignant-contexte. Qu'il va appeler ainsi contextualisation « l'ensemble des relations interactives entre

l'enseignant et le contexte en cours d'action ». Pour lui, la contextualisation c'est le fait pour l'enseignant d'agir selon le moment donné dans son activité.

Quant à Hasni (2014), il définit ce terme de contextualisation tout en se basant sur la notion du contexte (historique, social et environnemental) :

- Le contexte historique entendu comme une approche qui consiste à intégrer des éléments historiques et contextuels dans les processus d'enseignement-apprentissage. Selon lui, il est important de prendre en compte le contexte historique dans lequel les connaissances scientifiques et technologiques ont émergé, afin de permettre aux apprenants de mieux comprendre et interpréter leurs apprentissages.
- Le contexte social, il le définit comme une action qui consiste à intégrer des éléments sociaux (les problématiques sociales) et culturels dans les processus d'enseignement-apprentissage. Cela peut inclure la prise en compte des normes, des valeurs, des croyances, des coutumes et des pratiques sociales et culturelles qui influent sur l'apprentissage des apprenants.
- Le contexte environnemental consiste à intégrer des éléments environnementaux, des données concrètes dans les processus d'enseignement-apprentissage. Cela peut inclure la prise en compte des caractéristiques physiques, biologiques, géographiques et écologiques de l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage. Cette approche vise à permettre aux apprenants de mieux comprendre les interactions entre les êtres vivants et leur environnement, ainsi que les enjeux environnementaux actuels.

L'on peut ainsi définir la contextualisation du point de vue de l'enseignement comme le fait pour un enseignant de relier les contenus disciplinaires à un fait ou un événement spécifique de la vie quotidienne.

• **Contextualisation des enseignements**

D'après la Revue française de pédagogie, la contextualisation des enseignements peut être définie comme un ensemble de relations interactives entre l'enseignant et le contexte en cours d'action, contribuant à donner du sens aux apprentissages et suscitant la curiosité et le questionnement de la part de l'élève.

Selon Bru (1991), la contextualisation est « l'ensemble des processus par lesquels le sujet en contexte construit son milieu ». Elle implique donc la mise en relation des contenus

d'enseignements avec situations concrètes, des exemples du quotidien des élèves, des problématiques, afin de favoriser la compréhension et l'enseignement des apprenants.

La contextualisation des enseignements est donc le fait pour l'enseignant de placer un contenu disciplinaire spécifique à des circonstances de la vie d'un apprenant afin que celui-ci puisse les comprendre facilement en faisant un lien avec son quotidien.

- **Contextualisation des apprentissages**

Selon Perrenoud (1997), la contextualisation des apprentissages est le fait de « relier les apprentissages à des situations significatives, proches des préoccupations, des expériences et des représentations des élèves ». À ces propos, la contextualisation des apprentissages vise à favoriser la motivation, l'engagement et la compréhension des apprenants en leur permettant de voir l'utilité et la pertinence des savoirs qu'ils acquièrent. Elle contribue également à développer des compétences transversales telles que la résolution des problèmes, la créativité et la collaboration. Par cette action, les enseignants peuvent rendre les savoirs plus accessibles et plus significatifs pour les élèves, favorisant ainsi leur apprentissage.

Quant à Lave (1991), elle définit la contextualisation des apprentissages comme étant le processus par lequel les individus acquièrent des connaissances et des compétences en s'engageant dans des activités situées dans des contextes spécifiques, tels que des communautés de pratique ou des environnements sociaux particuliers.

Blanchet et al. (2008) définissent la contextualisation didactique comme « objectif et moyen d'apprendre des usages effectifs dans des situations de communication (contextes authentiques) produites ou initiées en situation de classe (contextes pédagogiques) de façon réaliste (contexte social) » cité par Forissier, (2019 : 26). La contextualisation est, pour ces auteurs, un objet véritablement didactique, il s'agit réellement d'un « apprentissage de la prise en compte des contextes » par les élèves. Cette approche didactique de la contextualisation est, pour une grande part, transposable à la didactique des sciences Forissier (2019).

La contextualisation des apprentissages englobe la création des situations d'apprentissage authentiques, le transfert des connaissances et l'ancrage des activités dans les contextes variés pour favoriser la compréhension et la motivation des élèves (Tardif et Meirieu, 1996). Ainsi, la contextualisation des apprentissages peut être entendu comme ce processus qui permet à l'enseignant dans un premier temps de donner du sens aux contenus, de les adapter et de rendre visible son action didactique à travers les situations concrètes de vie courante, et

donc pour l'apprenant de voir leur signification afin de les transférer dans ses pratiques, activités ou situations de vie quotidiennes.

De manière simple, la contextualisation des apprentissages est un processus qui permet à l'enseignant de relier les contenus des apprentissages aux réalités ou situations de vie de l'apprenant afin que celui puisse comprendre le sens de ce qu'il apprend.

- **Apprentissage**

Beillerot (1989) cité par (PROFIInnovant), définit l'apprentissage comme : « un processus qui permet à l'apprenant de créer des savoirs pour pouvoir penser et agir. C'est-à-dire, c'est un processus qui permet à celui qui apprend de créer à l'intérieur de lui-même des savoirs pour penser et agir ». Elle définit ce terme mettant le sujet apprenant au centre de son processus d'acquisition des connaissances par ses propres réflexions afin d'être en action pour apprendre.

Pour Piéron, l'apprentissage se définit comme : « modification adaptative du comportement au cours d'épreuves » et comme « une acquisition d'un nouveau comportement à la suite d'un entraînement » (1990, p.31). Pour cet auteur, l'apprentissage permet le changement de comportement chez l'apprenant.

Delevay (1992), essaie de relever une petite différence, c'est donc en ce sens qu'il dit : « l'apprentissage est un processus qui permet à l'individu de se transformer psychologiquement. C'est une transformation qui s'effectue lorsque celui qui apprend entre en contact avec des objets qui lui sont extérieurs ». Pour lui, l'apprentissage permet de transformer l'apprenant dans tout son être une qu'il intègre les nouvelles connaissances.

Legendre (1993) quant à elle définit l'apprentissage comme un « acte de perception, d'interaction et d'intégration d'un objet par un sujet. Acquisition des connaissances et développement d'habileté, d'attitudes et des valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne ». Pour cette auteure, l'apprentissage est non seulement comme un regard et le contact que fait un sujet avec un objet qui lui est extérieur, mais aussi l'acquisition de l'aptitude, des manières d'être qui façonne l'intelligence d'une personne.

L'apprentissage est aussi défini selon les approches théoriques telles que :

L'approche behavioriste : les théoriciens de cette approche mettent l'accent sur le comportement mesurable de l'individu. Pour eux, l'apprentissage c'est le fait de transmettre à quelqu'un d'autre des savoirs. L'enseignant est donc l'émetteur, il est le guide, le facilitateur

de l'apprenant qui est le récepteur qui réagit selon le stimulus qu'il reçoit afin de modifier son comportement suite à un renforcement des réponses.

Pour les socioconstructivistes, ils assimilent l'apprentissage à un processus social et individuel qui permet à l'apprenant de se développer. Au contact des autres, l'apprenant construit ce qu'il pouvait le faire seul. C'est donc l'influence de l'environnement et des interactions qui jouent un rôle primordial.

Quant à l'approche constructiviste, l'apprentissage est le résultat de l'action de l'individu, d'une activité cognitive. Grâce au conflit cognitif, l'apprenant transforme ses représentations initiales par l'intégration des nouvelles informations.

- **Enseignement**

D'après le dictionnaire de français La Toupie (2021) l'enseignement est défini de par son étymologie : « dérivé du verbe enseigner, du latin populaire *insignare*, du latin classique *signare*, imprimer un signe, une trace, mettre une marque, signaler une chose. L'enseignement est donc : l'action ou la manière d'enseigner, de transmettre des connaissances ou des savoirs nouveaux ». C'est alors le fait pour l'enseignant de poser un acte de faire acquérir quelque chose de nouveau à l'apprenant.

Nous pouvons aussi retenir la définition que donne ce site (WikiFranca) celle qui semble convenir le plus avec le contexte de l'étude que nous menons. « L'enseignement (du latin *insignis*, remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative ». Ici, l'enseignement est l'action posée par l'enseignant afin de faire acquérir les connaissances et de développer le comportement et l'aptitude à tout sujet apprenant.

Pour Rebol (1991), ce qui caractérise l'enseignement, c'est « l'intention de faire apprendre ». Ainsi, faire apprendre va consister pour l'enseignant à organiser les situations d'apprentissage en leur donnant un sens afin que l'apprenant perçoive le sens réel dans sa vie quotidienne ; par conséquent alors celui-ci construit son savoir sur la base du développement des compétences nécessaires pour agir en situation de vie. Pour cet auteur, l'enseignement est le fait pour l'enseignant de relier ses pratiques de classes avec le contexte des apprenants afin qu'ils saisissent le sens et acquièrent des aptitudes pour faire face aux situations de vie courante.

Dès lors, nous pouvons retenir que, l'enseignement est l'ensemble des conditions et des actions posées par l'enseignant pour permettre à l'apprenant d'apprendre de manière aisément afin qu'ils en développent leurs compétences pour agir en situation de vie quotidienne.

2.1.2. Développement d'un savoir agir-compétent

- **Savoir**

Le savoir est « l'ensemble des connaissances d'une personne ou d'une collectivité acquise par l'étude, par l'observation, par l'apprentissage et/ou par l'expérience » (Tiers Etat, 1853, P. 17). Le savoir pour cet auteur qualifie une personne ou groupe de personnes qui en dispose une faculté intellectuelle acquis sur tous les plans.

Selon LAL, (1968), le savoir est « Etat de connaissance d'une personne qui sait, qui a pleine connaissance de quelque chose ; entendement, connaissance, relation entre le sujet qui pose l'acte de savoir et l'objet de pensée » cité par PHILOS dans Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). Le savoir est comme ce qui caractérise l'état d'une personne qui manifeste des connaissances et qui fait l'objet de réflexion.

En fin, l'on peut dire que le savoir est non seulement l'ensemble des connaissances théoriques mais aussi pratiques que dispose une personne et qui le caractérise par son action ou manière de faire.

- **Agir-compétent :**

La définition de l'agir-compétent peut être interpréter de plusieurs manières en fonction du contexte. Ainsi, « agir » signifie « prendre des mesures », tandis que « compétent » signifie « efficace ». D'où « agir-compétent peut être traduit par « agir efficacement ou prendre des mesures efficaces ». C'est alors le fait d'une personne de manifester ses aptitudes dans ses pratiques quotidiennes.

Dans le domaine de l'éducation, l'agir-compétent est un terme privilégié qui est en avant le développement conscient de la compétence personnelle par l'apprentissage de nouveaux comportement issus de l'expérience de vie et de divers contextes. Dans ce contexte, l'agir-compétent c'est alors être capable d'appliquer les compétences acquises dans différentes situations et de s'adapter aux exigences de chaque situation » grand dictionnaire terminologique (2022).

- **Savoir-agir compétent**

Savoir-agir et compétent sont des termes liés à la notion de compétence. Savoir-agir fait la référence à la capacité d'une personne à agir de manière pertinente dans une situation donnée en mobilisant un ensemble de ressources personnelles et externes Masciotra et Medzo (2009).

Pour Perrenoud, (1997), le savoir agir-compétent est la capacité d'une personne à mobiliser et d'appliquer ses connaissances, ses compétences et ses ressources dans des situations réelles et complexes. Cela implique alors la capacité à prendre des décisions éclairées, à résoudre des problèmes et à s'adapter aux changements, à communiquer efficacement et à travailler de manière collaborative.

Le savoir-agir compétent est de manière simple l'aptitude d'un individu à appliquer des connaissances théoriques et pratiques afin de résoudre les situations de la vie quotidienne.

- **Développement d'un savoir-agir compétent**

Le développement d'un savoir-agir compétent se réfère à la capacité d'un individu à mobiliser ses connaissances, compétences et attitudes pour agir de manière efficace dans des contextes variés. Ce concept ne se limite pas seulement à l'acquisition des savoirs théoriques, mais inclut également la capacité à les appliquer dans des situations réelles Perrenoud (1999) et Develay (2005). On comprend ici que le développement d'un savoir-agir compétent est un processus complexe qui nécessite une approche intégrée alliant la théorie et la pratique ; c'est-à-dire combinant en même temps les connaissances acquises et la capacité à les appliquer de manière intelligente et efficace dans la résolution des situations de vie courantes.

2.1.3. Décapage de la peau :

Le dictionnaire de français Larousse (2023) nous en donne la définition du décapage de la peau comme : « Décoloration de la peau provoquée par une dermatose ou en rapport avec une maladie générale ». Le décapage de la peau est le changement de la couleur de la peau au moyen des produits ou dû à une maladie.

Selon le Robert (2023), le décapage de la peau est comme « une perte ou suppression du pigment d'un tissu, notamment de la peau ». Ici, le décapage de la peau est considéré comme une lésion de la couche de la peau.

Le décapage ou la dépigmentation de la peau se définit comme : « étant la modification de la couleur de sa peau, ou de son teint, pour des raisons personnelles, à l'aide des produits

divers tels que des crèmes, laits, savons, lotions éclaircissants, contenant ou non de l'hydroquinone, médicaments » (wordpress.com). Selon ce site, le décapage c'est le fait de changer l'éclat naturel de sa peau par des soins qui peuvent être inappropriés.

En s'appuyant sur les termes éclaircissement ou blanchiment de la peau, l'on peut définir ce terme comme « une pratique cosmétique de dépigmentation de la peau par réduction de la mélanine à l'aide des produits chimiques », selon Wikipédia.

Ainsi, nous pouvons définir le décapage de la peau ou la dépigmentation comme une action qui consiste à perdre la couleur naturelle de la peau suite à l'application exagérée ou non des produits cosmétique sur celle-ci.

2.1.4. Hygiène de la peau

Le dictionnaire de médecine définit l'hygiène comme l'étude des rapports sanitaires de l'homme dans le monde extérieur et des moyens de préserver la santé individuelle et collective. Selon l'article du journal des femmes, l'hygiène est une combinaison d'actes et d'attitudes visant à maintenir le corps, l'organisme et le mental en bonne santé. Wikipédia en donne la définition suivante : « l'hygiène du corps représente l'ensemble des mesures destinées à préserver la propreté des téguments par le nettoyage avec de l'eau et des produits nettoyants ».

Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) définit l'hygiène comme la branche de la médecine qui traite de tout ce qu'il convient de faire pour préserver et améliorer la santé individuelle et collective, couvrant des aspects comme l'hygiène corporelle, l'hygiène publique et l'hygiène sociale.

2.2. Histoire/évolution du concept « contextualisation » dans l'enseignement

L'évolution du concept « contextualisation » dans l'enseignement a été influencée par plusieurs mouvements pédagogiques, théories psychologiques et avancées technologiques.

- **Les Fondements Théoriques du concept**

Les années 1960-1970 avec le Constructivisme et l'Apprentissage Contextualisé : le constructivisme qui émerge dans les années 1960 avec des figures comme Piaget et Vygotsky a posé les bases de la contextualisation dans l'éducation. Ces théoriciens ont soutenu que l'apprentissage est un processus actif où les apprenants construisent leur propre compréhension en interagissant avec leur environnement.

Piaget a mis en avant l'idée que les enfants apprennent mieux lorsqu'ils peuvent relier de nouvelles informations à leurs expériences antérieures. Vygotsky quant à lui, a introduit le concept de "zone de développement proximal", soulignant l'importance du contexte social et culturel dans le développement cognitif des enfants. Il a affirmé que l'apprentissage est profondément enraciné dans les interactions sociales.

- **Les Approches Pédagogiques**

Les années 1980 avec l'avènement de l'Approche par Compétences : dans les années 1980, l'éducation a commencé à se concentrer davantage sur le développement de compétences pratiques, ce qui a renforcé l'idée que l'apprentissage doit être contextualisé. Les programmes éducatifs ont commencé à intégrer des situations réelles pour aider les élèves à appliquer leurs connaissances. Kolb (1984) a proposé le modèle d'apprentissage expérientiel, qui insiste sur l'importance de l'expérience concrète dans le processus d'apprentissage. Selon Kolb, l'apprentissage est un cycle qui commence par l'expérience, suivi de la réflexion, de la conceptualisation et de l'expérimentation active.

- **L'Émergence des Nouvelles Technologies**

Les années 1990 : L'Intégration des Technologies Numériques ; avec l'avènement d'Internet et des technologies numériques, la contextualisation dans l'enseignement a pris une nouvelle dimension. Les enseignants ont commencé à utiliser des outils numériques pour créer des environnements d'apprentissage plus riches et interactifs.

Gardner (1993), avec sa théorie des intelligences multiples, a également mis en avant l'importance de contextualiser l'apprentissage en fonction des différentes manières dont les élèves comprennent et interagissent avec le monde.

- **L'Apprentissage Basé sur les Problèmes (ABP)**

Les années 2000 avec les approches innovantes : l'apprentissage basé sur les problèmes (ABP) est devenu une méthode populaire qui place les étudiants dans des situations réelles où ils doivent résoudre des problèmes concrets. Cette approche favorise la contextualisation en liant directement les connaissances théoriques aux applications pratiques. Barrows et Tamblyn (1980) ont été parmi les premiers à formaliser cette approche dans le domaine médical, mais elle s'est étendue à d'autres disciplines.

- **Les Réformes Éducatives Contemporaines**

Les années 2010-2020 avec les Pédagogies Actives et Personnalisées : les dernières décennies ont vu une montée en puissance des pédagogies actives et personnalisées, où la contextualisation joue un rôle clé. Les enseignants sont encouragés à adapter leur enseignement en fonction des intérêts et des expériences de leurs élèves. Dewey (1938), bien que ses travaux datent du début du XXe siècle, ont eu une influence durable sur la pensée éducative contemporaine. Il a plaidé pour une éducation centrée sur l'expérience et le contexte social.

En conclusion, le concept de contextualisation dans l'enseignement a évolué en réponse aux avancées théoriques et pratiques en éducation. De la théorie du constructivisme aux approches basées sur les compétences et à l'utilisation des technologies numériques, la contextualisation reste essentielle pour créer des environnements d'apprentissage significatifs et efficaces.

2.3. Revue de littérature ou études relatives au sujet

La contextualisation des apprentissages est une notion didactique qui a marqué l'attention de plusieurs auteurs parmi lesquels :

- Thomas Forissier : *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences. Education. Université des Antilles.*
- Johanne Lebrun : *Contextualisation des apprentissages en sciences et technologies et en sciences humaines au primaire : quels liens avec la vie hors de l'école ?*
- Abdelkrim Hasni : *Réflexions sur la notion de contextualisation des apprentissages en sciences et technologies : significations, apports et dérives potentielles.*

2. 3.1. Les travaux de Thomas Forissier (2019)

Le travail de Forissier (2019) sur la *contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des sciences* se concentre sur l'importance de prendre en compte le contexte dans lequel se déroule l'apprentissage scientifique. Il met en lumière comment les élèves peuvent mieux comprendre et retenir les concepts scientifiques lorsqu'ils sont présentés dans des contextes pertinents et significatifs pour eux. Forissier explore également comment les enseignants peuvent utiliser des contextes authentiques pour favoriser l'engagement des élèves et améliorer leurs performances dans l'apprentissage en sciences. En résumé, son travail souligne l'importance de la contextualisation dans l'enseignement des sciences pour rendre l'apprentissage plus significatif et efficace.

Sa méthodologie repose principalement sur des études empiriques menées en contexte scolaire. Il a réalisé des expérimentations et des observations pour étudier l'impact de la contextualisation sur l'apprentissage des sciences, en comparant les performances des élèves exposés à des contextes pertinents avec ceux exposés à des contextes moins pertinents ou décontextualisés. Les résultats qu'il obtint mettent en évidence que la contextualisation favorise une meilleure compréhension et rétention des concepts scientifiques chez les élèves. Les contextes authentiques et significatifs permettent aux apprenants de mieux se représenter les notions abstraites et de les relier à des situations concrètes de leur quotidien, ce qui facilite leur apprentissage. De plus, la contextualisation stimule l'engagement des élèves et leur motivation à apprendre les sciences.

Cependant, la limite de cette approche par rapport à la contextualisation des apprentissages en SVT et développement d'un savoir-agir compétent chez les apprenants réside dans le fait que la contextualisation peut parfois être difficile à mettre en œuvre de manière systématique et cohérente. En effet, il peut être complexe pour les enseignants de trouver des contextes pertinents pour chaque concept scientifique abordé en classe, et cela nécessite souvent un investissement important en termes de préparation et de ressources.

De plus, la contextualisation peut également poser des défis en termes d'évaluation des apprentissages, car il peut être difficile de mesurer de manière objective l'impact des contextes sur les performances des élèves. Il est donc essentiel de trouver un équilibre entre la contextualisation et d'autres approches pédagogiques pour garantir un apprentissage complet et équilibré en SVT, favorisant à la fois la compréhension des concepts scientifiques et le développement de compétences pratiques chez les apprenants.

2.3.2. Les travaux de Johanne Lebrun (2020)

Le travail de Lebrun (2020), sur la *contextualisation des apprentissages en sciences et technologies et sciences humaines au primaire*, met en lumière l'importance de relier les connaissances enseignées à la vie quotidienne des élèves. Elle souligne que la contextualisation permet de rendre les apprentissages plus concrets, plus significatifs et plus pertinents pour les élèves, en établissant des liens avec leur expérience personnelle et leur environnement extérieur à l'école. En intégrant des exemples concrets, des situations authentiques et des problématiques réelles dans les activités pédagogiques, les élèves peuvent mieux comprendre l'utilité des savoirs enseignés et développer des compétences transférables dans leur vie hors de l'école.

Lebrun met ainsi en avant l'importance de favoriser une approche contextualisée de l'enseignement pour encourager l'engagement des élèves et leur appropriation des savoirs.

Elle utilise une approche qualitative, basée sur l'observation des pratiques pédagogiques en classe, des entretiens avec les enseignants et des analyses de documents pédagogiques. Elle a également mené des expérimentations et des interventions dans des classes pour mettre en œuvre des activités contextualisées et évaluer leur impact sur les apprentissages des élèves.

Ses résultats obtenus mettent en évidence les effets positifs de la contextualisation des apprentissages sur l'engagement des élèves, leur motivation, leur compréhension des concepts enseignés et leur capacité à transférer leurs connaissances dans des situations concrètes. Les élèves semblent plus impliqués et plus intéressés par les activités pédagogiques qui font appel à des exemples concrets et des problématiques réelles, ce qui favorise leur apprentissage et leur développement de compétences transversales. Cependant, une limite importante de son travail est la difficulté de trouver des situations authentiques et pertinentes pour tous les élèves, en fonction de leur contexte socio-culturel, de leurs expériences personnelles et de leurs intérêts. Il est parfois complexe pour les enseignants de créer des activités contextualisées qui répondent aux besoins et aux attentes de chaque élève, tout en respectant les programmes scolaires et les objectifs d'apprentissage. En ce qui concerne le développement d'un savoir-agir compétent chez les apprenants, la contextualisation des apprentissages peut constituer un levier efficace pour favoriser la mobilisation des savoirs dans des situations pratiques et pour encourager les élèves à développer des compétences transversales telles que la résolution de problèmes, la prise de décision, la communication et la collaboration. Cependant, il est essentiel de veiller à ce que la contextualisation ne se fasse pas au détriment de l'acquisition de connaissances disciplinaires solides, nécessaires pour comprendre en profondeur les concepts scientifiques et humains. Il convient donc de trouver un équilibre entre la contextualisation des apprentissages et l'acquisition de savoirs disciplinaires pour permettre aux élèves de développer un savoir-agir compétent complet et équilibré, nécessaires à la résolution des situations de la vie quotidienne.

2.3.3. Les travaux de Abdelkrim Hasni (2014)

Le travail de Hasni (2014) intitulé « Réflexion sur la notion de contextualisation des apprentissages en sciences et technologies : significations, apports et dérives potentielles » explore en profondeur l'importance de contextualiser les apprentissages dans ces domaines. L'auteur met en lumière les avantages de relier les connaissances théoriques à des situations concrètes pour favoriser la compréhension et l'engagement des apprenants.

La méthodologie utilisée par Hasni implique une approche qualitative basée sur une revue de la littérature et une analyse critique des concepts étudiés. L'auteur a examiné diverses sources académiques pour explorer les significations, les apports et les possibles dérives de la contextualisation des apprentissages. Il obtint alors les résultats qui mettent en évidence l'importance de la contextualisation pour favoriser l'apprentissage significatif et le développement d'un savoir agir compétent chez les apprenants en sciences et technologies. En reliant les connaissances théoriques à des situations concrètes et pertinentes, les apprenants sont plus susceptibles de comprendre les concepts, de les retenir et de les appliquer dans des contextes variés. La contextualisation permet également d'engager les apprenants en les rendant acteurs de leur apprentissage, ce qui favorise leur motivation et leur implication.

Cependant, malgré ses nombreux avantages, la contextualisation des apprentissages en sciences et technologies présente certaines limites. Hasni souligne notamment le risque de dérives potentielles liées à une contextualisation excessive ou inappropriée. Une sur-contextualisation peut entraîner une perte de rigueur scientifique et une simplification excessive des concepts, ce qui peut nuire à la compréhension réelle des phénomènes étudiés. De plus, une contextualisation inadaptée peut conduire à des généralisations abusives ou à des interprétations erronées, ce qui pourrait compromettre le développement d'un savoir agir compétent chez les apprenants.

En conclusion, bien que la contextualisation des apprentissages en sciences et technologies soit un outil précieux pour favoriser l'apprentissage et le développement de compétences chez les apprenants, il est essentiel de l'utiliser de manière réfléchie et équilibrée afin d'éviter les écueils potentiels et de garantir un enseignement de qualité.

2.4. Théories relatives au sujet

2.4.1. Théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Meirieu (2007)

Les travaux de Sensevy et Meirieu sur la théorie de l'action conjointe en didactique ont été menés en 2007. Cette théorie met en avant l'idée que l'apprentissage se construit dans une interaction entre les enseignants et les élèves, à travers des actions conjointes qui visent à favoriser la compréhension et la construction des savoirs. Sensevy et Meirieu insistent sur l'importance de la coopération et de la collaboration entre les acteurs de l'enseignement pour favoriser un apprentissage significatif et efficace. Un lien important entre cette théorie et notre sujet intitulé : contextualisation des apprentissages en SVT et le développement d'un savoir-

agir compétent chez les élèves, le cas du cours sur l'hygiène de la peau. La mise en œuvre de cette théorie de l'action conjointe en didactique serait d'une grande importance.

De ce fait, tout en intégrant les principes de collaboration et d'interaction entre les enseignants et les élèves dans le processus d'enseignement-apprentissage de SVT en général et du cours sur l'hygiène corporelle, il est possible de favoriser un apprentissage plus dynamique et interactif. Les actions conjointes entre les acteurs permettent de construire des savoirs de manière collective et collaborative, ce qui peut contribuer au développement d'un savoir-agir compétent chez les élèves.

De plus, en combinant les notions de contextualisation des apprentissages et d'action conjointe en didactique, il est possible de créer des situations d'apprentissage authentiques et pertinentes, favorisant ainsi le développement de compétences pratiques et opérationnelles chez les élèves, notamment dans le domaine spécifique de pratique des règles d'hygiène de la peau. La collaboration entre enseignants et élèves, basée sur des actions conjointes, peut permettre une meilleure appropriation des connaissances et des compétences nécessaires pour agir de manière compétente dans le maintien de santé corporelle.

Toutefois, il est important de souligner en quoi cette théorie est nécessaire pour un tel sujet de recherche sur la contextualisation des apprentissages en SVT et développement d'un savoir-agir compétent des apprenants. Apriori, sachant que l'apprentissage se construit à travers une collaboration active où les savoirs sont co-construits, cette théorie met l'accent sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves dans le cadre de l'apprentissage. Quant au concept de la contextualisation des contenus disciplinaires, il permet à l'enseignant de relier les apprentissages à un cas spécifique des faits ou des situations de la vie courante des sujets apprenants selon le contexte bien déterminé. C'est ainsi alors, en intégrant des situations concrètes liées à l'hygiène de la peau, les enseignants peuvent favoriser une action conjointe où les élèves réfléchissent et discutent ensemble des implications pratiques de leurs apprentissages. C'est ce qui permet donc la motivation et le développement d'un savoir-agir compétent des apprenants.

2.4.2. Théorie de la transposition didactique de Yves Chevallard (1985)

Yves Chevallard est un chercheur français en didactique des mathématiques connu pour sa théorie de la transposition didactique. En 1985, il a publié un article intitulé « La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné » dans lequel il développe sa théorie. Selon lui, ce terme de la transposition didactique consiste en la transformation du savoir

savant (connaissances scientifiques) en des savoirs à enseigner (contenu enseigné en classe) et plutard aux savoirs appris par les élèves. Cette transformation est complexe et implique plusieurs étapes, notamment la sélection, la simplification, l'organisation et l'adaptation du savoir savant pour qu'il soit accessible et compréhensible par les élèves. Ainsi, on décèle un point de rapport fort entre cette théorie et l'objet de notre étude. En effet, la contextualisation des apprentissages consiste à ancrer les connaissances dans des situations concrètes et significatives pour les élèves, ce qui peut être vu comme une étape de la transposition didactique. En intégrant des exemples concrets liés à l'hygiène de la peau dans l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre (SVT), les enseignants peuvent faciliter la compréhension et l'application des connaissances par les élèves, favorisant ainsi le développement d'un savoir-agir compétent et par conséquent le transfert des apprentissages.

Cependant, la transposition didactique quant à elle invite l'enseignant dans sa tâche de préparation des leçons, de continuer le travail commencé par les concepteurs pour pouvoir sélectionner, simplifier, organiser et adapter les contenus au niveau des apprenants selon le contexte de leur apprentissage. Les élèves pourront en ce moment percevoir le sens de ce qu'ils sont appelés à apprendre, et finiront par être motivés afin de développer leur savoir-agir compétent nécessaire pour participer à la résolution des situations de la vie quotidienne, d'où la nécessité de convoquer cette théorie pour notre étude sur la contextualisation des apprentissages. Dans le cadre de notre étude, la transposition didactique peut être observée dans la manière dont les enseignants choisissent et présentent les informations scientifiques pertinentes pour introduire une leçon sur les maladies liées au décapage et l'hygiène de la peau. Pour que les élèves puissent développer un savoir-agir compétent, il est tout à fait important que les contenus soient présentés dans un contexte qui fait sens pour eux.

En somme, le lien entre ces théories et le sujet de recherche sur la contextualisation des apprentissages en SVTEEB et le développement d'un savoir-agir compétent est fondamental. La théorie de l'action conjointe souligne l'importance de l'interaction entre enseignant et élèves dans un cadre collaboratif, tandis que la théorie de la transposition didactique met en avant le besoin d'adapter et de contextualiser les savoirs pour qu'ils soient pertinents et applicables. Ensemble, ces théories offrent un cadre théorique solide pour analyser comment une leçon sur les maladies liées au décapage et l'hygiène de la peau peut être conçue pour maximiser l'engagement des élèves et leur capacité à agir de manière compétente dans les situations de vie courante.

► Les types de savoirs selon la théorie de Chevallard

Chevallard présente dans sa théorie de la transposition nous présente trois type de savoirs qui sont :

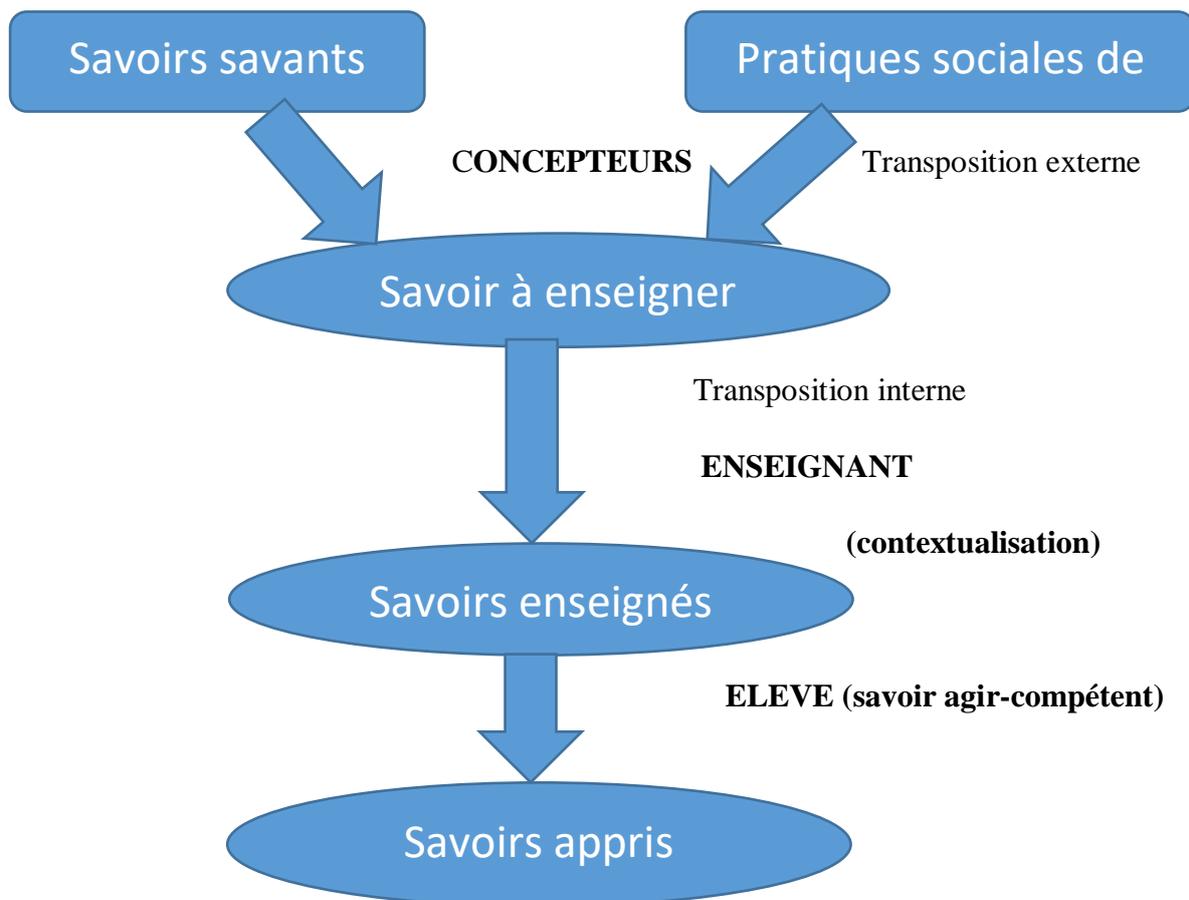
- Savoir savant : Ce terme désigne les connaissances et théories élaborées dans un domaine scientifique ou académique. Il s'agit des connaissances et des théories élaborées par des experts, souvent dans un contexte de recherche. Ce savoir est considéré comme « pur » et n'est pas encore adapté à un contexte éducatif.

- Savoir à enseigner : Cela fait référence à la transposition didactique du savoir savant en un contenu éducatif. Ce processus implique une sélection, une adaptation et une organisation des savoirs pour les rendre accessibles et pertinents pour les élèves. Le savoir à enseigner prend en compte les objectifs pédagogiques, le niveau de compréhension des élèves et le contexte éducatif.

- Savoir appris : Ce terme désigne les connaissances et compétences effectivement acquises par les élèves après le processus d'enseignement. Le savoir appris résulte de l'interaction entre le savoir à enseigner et les expériences d'apprentissage des élèves. Il peut différer du savoir à enseigner en raison de facteurs tels que la compréhension individuelle, les difficultés rencontrées ou les contextes d'apprentissage.

En résumé, ces trois types de savoirs illustrent le parcours d'un savoir, depuis sa forme initiale en tant que connaissance académique ou scientifique jusqu'à sa transformation en contenu pédagogique, puis à son appropriation/connaissance acquise par les apprenants.

Figure 3 : schéma de la transposition didactique selon Chevallard (1985)



Source : <http://www.educagri.fr/memento/section3/mettre/s32f3som.htm>

2.5. Formulation des hypothèses

2.5.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale : la contextualisation des apprentissages favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.

2.5.2. Hypothèses spécifiques

- **Hypothèse spécifique 1 :** La contextualisation sociale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.
- **Hypothèse spécifique 2 :** La contextualisation historique favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.
- **Hypothèse spécifique 3 :** La contextualisation environnementale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.

2.6. Définition des variables

Les variables susceptibles pour cette étude sont :

- **La variables indépendante (VI) :** Contextualisation des apprentissages en SVTEEEHB.
 - **VI 1 :** Contextualisation sociale
 - **VI 2 :** Contextualisation historique
 - **VI 3 :** Contextualisation environnementale
- **La variable dépendante(VD) :** Développement d'un savoir agir-compétent chez les élèves.

2.7. Tableau synoptique

Tableau 1 : Tableau synoptique des questions, objectifs, hypothèses et des variables.

SUJET :	Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de l'étude	modalités	Indicateurs
contextualisation des apprentissages en SVTEEHB et développement d'un savoir agir-compétent : cas du cours des maladies liées au décapage de la peau et hygiène corporelle chez les élèves au Collège Paul MOMO.	Question principale : Quelle est l'influence de la contextualisation des apprentissages sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau et de lutte contre les maladies liées au décapage de la peau ?	Objectif principal : Evaluer l'influence de la contextualisation sociale, historique et environnementale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.	Hypothèse générale : La contextualisation des apprentissages favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.	VI : contextualisation des apprentissages en SVTEEHB	Contextualisation historique	Intégration des éléments historiques et contextuels
					Contextualisation sociale	Intégrer les éléments sociaux et culturels
					Contextualisation environnementale	Intégrer les éléments environnementaux
				VD : développement d'un savoir-agir compétent	Acquisition des savoir-faire	Capacité d'analyser des situations ; résolution de problème ; prise de décision.
					Acquisition des savoir-être	Capacité de collaborer avec les autres ;

	<p>Question spécifique 1 :</p> <p>Quelle est l'incidence de la contextualisation sociale sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ?</p>	<p>Objectif spécifique 1 : Mesurer l'impact de la contextualisation sociale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.</p>	<p>Hypothèse spécifique 1 :</p> <p>La contextualisation sociale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.</p>	<p>VI 1 : Contextualisation sociale</p>	<p>- Les éléments sociaux et culturels</p>	<p>- Vidéos (débat) sur la dépigmentation volontaire de la peau</p>
	<p>Question spécifique 2 : Quelle est l'influence de la contextualisation historique sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ?</p>	<p>Objectif spécifique 2 :</p> <p>Estimer l'incidence de la contextualisation historique sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.</p>	<p>Hypothèse spécifique 2 :</p> <p>La contextualisation historique favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.</p>	<p>VI 2 : Contextualisation historique</p>	<p>- éléments historiques et contextuels</p>	<p>-L'histoire de la dépigmentation</p>

	<p>Question spécifique 3 : Quelle est l'influence de la contextualisation environnementale sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ?</p>	<p>Objectif spécifique 3 : déterminer l'influence de la contextualisation environnementale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.</p>	<p>Hypothèse spécifique 3 :</p> <p>La contextualisation environnementale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.</p>	<p>VI 3 : Contextualisation environnementale</p>	<p>-éléments environnementaux</p> <p>-données concrètes/se mis concrètes</p>	<p>-le milieu environnemental (salle de classe aérée)</p> <p>-le climat de la salle</p>
--	--	--	---	--	--	---

CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE

Bachelard (1934), définit la méthodologie comme l'étude des principes, des procédés et des règles de méthode qui guident la recherche scientifique. En général, elle se réfère à l'étude des méthodes, des outils et des techniques utilisées dans une discipline particulière pour mener à bien une recherche, une étude ou un projet.

En conformité avec le problème de la recherche qui a pour principal but d'évaluer l'influence de la contextualisation historique, sociale et environnementale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau afin de lutter contre le phénomène du décapage de la peau. Dans cette partie, notre attention sera figée sur la présentation des principes méthodologiques qui nous ont permis de recueillir et d'analyser des données de cette étude.

3.1. Type de recherche

Pour mener à bien ce travail, la recherche que nous avons effectuée se repose sur une recherche quasi-expérimentale (une étude de cas couplée à un essai randomisé). C'est aussi une recherche évaluative et mixte. Elle est une recherche évaluative parce qu'elle nous permet d'évaluer l'influence de la contextualisation sur le développement du savoir-agir compétent des élèves ; mixte, car elle combine à la fois la recherche quantitative et la recherche qualitative.

La recherche qualitative se concentre sur la compréhension en profondeur des phénomènes sociaux, des expériences vécues et des perceptions des individus. Elle utilise des méthodes telles que les entretiens, les observations, les groupes de discussion et l'analyse de contenu pour recueillir des données riches et détaillées Mays et Pope (1995, p. 43), cité par Gaspard (2019).

Cependant, la recherche quantitative se concentre sur la mesure et la quantification des phénomènes à l'aide de données numériques et statistiques. Elle utilise des méthodes telles que les enquêtes, les expériences contrôlées et les tests psychométriques pour recueillir des données quantitatives Creswell (2003). L'objectif principal de la recherche quantitative est de tester des hypothèses, de généraliser les résultats à une population plus large et d'établir des relations causales entre les variables, d'après le site SIS INTERNATIONAL.

3.2. Description de la méthode expérimentale / Etude de cas couplée à un essai randomisé

Une étude de cas couplée à un essai randomisé est une approche méthodologique qui combine l'exploration approfondie d'un cas spécifique avec la rigueur d'un essai contrôlé

randomisé (ECR). Cela permet donc de bénéficier des deux méthodes : la richesse contextuelle des études de cas et la validité interne des ECR.

L'étude de cas : Yin (2014) définit l'étude de cas comme « une méthode de recherche qui examine un phénomène dans son contexte réel, en utilisant plusieurs sources de données ». Cette étude se concentre sur un phénomène particulier dans son contexte réel. Elle permet ainsi d'explorer des aspects qualitatifs et quantitatifs d'une situation donnée.

L'essai contrôlé randomisé (ECR) : Schulz et al. (2010), affirment que « la randomisation est essentielle pour minimiser les biais et établir la causalité ». C'est une méthode expérimentale qui implique la randomisation des participants dans des groupes expérimentaux et de contrôle pour évaluer l'effet d'une intervention.

En fin, l'intégration d'une étude de cas avec un essai contrôlé randomisé permet non seulement d'obtenir des données quantitatives robustes sur l'efficacité d'une intervention, mais aussi de comprendre le contexte et le mécanisme sous-jacents qui peuvent influencer ces résultats. Cette approche hybride peut enrichir notre cas d'étude tout en fournissant une perspective plus complète sur les effets d'une contextualisation des apprentissages.

La méthode expérimentale est alors une approche de recherche qui permet d'étudier les relations de cause à effet en manipulant toutefois une ou plusieurs variables indépendantes tout en contrôlant les conditions de l'expérience.

Campbell et Stanley (1963), définissent l'expérimentation comme une méthode qui « permet de tirer des conclusions causales en manipulant une variable indépendante et en observant l'effet sur une variable dépendante, tout en contrôlant les autres variables ».

Shadish, Cook et Campbell (2002), ces auteurs soulignent que « la clé d'une expérience est la randomisation, qui aide à établir la validité interne en garantissant que les groupes sont équivalents avant l'intervention ».

Pour Creswell (2014), il décrit l'expérimentation comme « un processus systématique qui permet d'explorer des relations causales en utilisant un design rigoureux et contrôlé ».

En somme, la méthode expérimentale est essentielle pour établir des relations causales dans divers domaines de recherche. Grâce à la manipulation des variables et à la randomisation, elle offre un cadre rigoureux pour tester des hypothèses et tirer des conclusions fiables. C'est ainsi nous voyons avec Karsenti et Savoie-zajc qui présentent dans leurs travaux la recherche quantitative selon trois modèles de recherches dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : schémas expérimentaux en recherche quantitative selon Karsenti et Savoie Zajc (2006)

Caractéristiques	Différents modèles de recherche		
	Expérimental	Quasi-expérimental	Pré-expérimental
Echantillon des sujets est fait au hasard dans une population donnée	Oui	Non	Non
Le hasard détermine quels sujets seront soumis aux épreuves	Oui	Non	Non
Implication d'un groupe de contrôle	Oui	Oui	Non
Le groupe expérimental et le groupe témoin sont équivalents	Oui	Non	Non

Source : <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w.8>

3.3. Site de l'étude

Notre étude s'est déroulée principalement à l'Institut Paul MOMO (IPM), qui est un établissement privé qui a pris sa genèse dans les années 2010 et 2011. En effet, 2010 est l'année de création, et l'année 2011 marque la date d'ouverture. Toutefois, l'IPM est un établissement à statut polyvalent francophone qui abrite en son sein deux grands établissements d'enseignement secondaires, à savoir : l'enseignement général et l'enseignement technique commercial et industriel, premier et seconds cycles dirigés par un Principal. L'IPM est un établissement secondaire général et technique située dans ville Yaoundé 3^{ème} logée dans le quartier dit DAMAS, juste à 400 mètres du Rond-Point Damas, en direction de la Barrière.

Comme tous les établissements de la république secondaire du Cameroun, le collège Paul MOMO dispose :

- ❖ 1 bloc administratif ;
- ❖ 1 salle des professeurs ;
- ❖ 1 salle polyvalente ;
- ❖ 2 bureaux des surveillants généraux ;
- ❖ 1 bureau du préfet des études

- ❖ 1 bureau de responsable financier (comptable) ;
- ❖ Des laboratoires pour les disciplines de l'enseignement professionnel tels que les ateliers de cuisine, de couture, de maçonnerie, etc. ;
- ❖ 1 service de gardiennage ;
- ❖ 1 service de sport ;
- ❖ 1 service d'assistance sociale ;
- **Système d'enseignement**

Le Collège Paul MOMO tout comme les autres établissements d'enseignement secondaire sous tutelle du MINESEC, est l'un des établissements privés. De nos jours, Il compte environ 1500 élèves venus de la contrée de la ville de Yaoundé, dirigés par 112 personnels dont, 11 personnels d'administration, 12 enseignants permanents et 89 enseignants vacataires. L'IPM est un établissement qui abrite en son sein le sous-système francophone, avec deux grands établissements d'enseignement général et technique. Les deux établissements se présentent ainsi qu'il suit :

- L'enseignement général constitué du 1er cycle sanctionné par l'obtention du BEPC ; le second cycle composé des 2ndes A4, et C puis des 1ères A4 et C sanctionnée par l'obtention du Probatoire et enfin des Tles A4 sanctionnées par l'obtention du Baccalauréat.
- L'enseignement technique commercial et industriel du premier cycle constitué des spécialités telles que : CH, IH, ESF, COOM, COME, EE, IS, MACO, ESCO, ESCOM, etc., sanctionnées par l'obtention du CAP ; du second cycle est composé trois classes (les 2ndes, les 1ères et les Tles).

- **Mode de fonctionnement**

Le mode de fonctionnement à l'IPM est plein temps, c'est-à-dire les cours commencent dès 7H 30 min et s'achèvent à 15H 30 minutes, intercalé par deux pauses : la petite pause de 10H 15 à 10H 30 d'une durée de 15 minutes, et la seconde pause dite grande de 12H 15 à 12H 45, qui dure 30 minutes selon les réglementations en vigueur.

L'IPM comprend les organes suivants :

- ❖ L'administration scolaire ;
- ❖ Le conseil d'établissement
- ❖ L'assemblée générale des personnels ;
- ❖ Les conseils d'enseignement présidés par les animateurs pédagogiques
- ❖ Les conseils de classes ;

- ❖ Le conseil des animateurs pédagogiques
- ❖ Le conseil de discipline ;
- ❖ L'assemblée général des clubs et des associations d'élèves

3.4. Population d'étude

Du point de vue statistique, la population est un ensemble d'éléments sur lesquels porte une enquête et qui constituent une collectivité ayant des propriétés communes d'après Kerlinger (1973) et Sauvy (1965). Celle de notre étude, elle est constituée l'ensemble des enseignants et des élèves du groupe-classe de l'établissement d'enseignement secondaire général au Cameroun. La population cible quant à elle, est constituée des élèves du groupe-classe de quatrième du Collège Paul MOMO. Pour ce qui est des enseignants, nous allons tour à tour travail avec l'enseignant d niveau ciblé du même collège.

3.5. Echantillon et méthode d'échantillonnage

L'échantillon est un sous-ensemble de la population sélectionné scientifiquement dans une population pour participer à une étude. Celui de notre étude est constitué de deux sous-ensembles dont un groupe témoin et groupe expérimental, issus de l'ensemble du groupe-classe des élèves du niveau de quatrième.

Le groupe témoin, est un groupe auquel sera appliqué l'enseignement d'une leçon sur les maladies liées au décapage et l'hygiène corporelle sans tenir compte de la contextualisation de contenus.

Le groupe expérimental quant à lui, recevra un enseignement de la même leçon tout en respectant les critères de la contextualisation sous ses trois dimensions. Cependant, pour obtenir les deux sous-groupes, nous procéderons par une technique d'échantillonnage aléatoire simple du groupe-classe. C'est dire ainsi que, le groupe-classe sera simplement divisé en deux sous-groupes constituant les deux rangés de la salle.

Tableau 3 : présentation de la population enquêtée du groupe-classe

Etablissement	Classes	Effectif total par option	Effectif des enquêtés	Absents
Collège Paul MOMO	4 ^{ème} All	23	17	6
	4 ^{ème} ESP	18	13	5
Total	2	41	30	11

Donnée de l'étude, février 2024

3.6. Description de l'instrument de collecte des données

Selon Seaman (1991), les instruments sont un ensemble d'un dispositif qui permet de collecter les informations. Ce dispositif peut être constitué des entretiens, le questionnaire, l'observation, le test, etc.

La collecte des données a été faite à l'aide d'un dispositif qui est constitué des tests (prétest, test, Post-test) adressés aux élèves et d'une grille d'observation.

- **Pré-test**

Un prétest est une évaluation qui s'effectue avant l'expérimentation pour vérifier le niveau initial de l'échantillon. Celui de notre étude est une épreuve constituée de trois séries des questions appelées consignes. Cette épreuve porte essentiellement sur l'évaluation de la partie compétence notée sur dix points. Cette évaluation permet de mesurer le niveau de connaissances préexistantes des élèves concernant les maladies cutanées et les pratiques d'hygiène corporelle avant toute intervention pédagogique. En réalisant ce pré-test, l'on n'a pu identifier les lacunes spécifiques dans les connaissances et les compétences des élèves. Cela a permis de cibler les domaines où les interventions pédagogiques peuvent avoir le plus d'impact et où des améliorations sont nécessaires. Son but principal dans notre étude est de vérifier l'homogénéité de deux groupes que constitue la population de l'étude, avant l'expérimentation. Cette évaluation s'est déroulée le 07 mars 2024 de 8h 30 à 9h 30 minutes dans la salle des quatrièmes.

- **Test**

Le test c'est l'évaluation à laquelle sont soumis les apprenants pendant le processus enseignement-apprentissage /l'expérimentation afin de vérifier le degré d'atteinte de l'objectif d'apprentissage et/ou de compétence chez les élèves. Il a été administré alors aux deux groupes et a eu lieu le 21 mars 2024.

- **Post-test**

Le Post-test c'est une évaluation qui s'effectue après l'expérimentation pour vérifier l'impact de l'expérimentation sur le groupe expérimental. En ce qui concerne notre étude, trois tests ont été administrés à tous les deux groupes, et chacune des trois épreuves porte sur chacune des trois hypothèses préalablement formulées.

- **Grille d'observation**

Une grille d'observation est un outil structuré permettant d'organiser et de systématiser les observations réalisées sur le terrain. Legendre (2005) définit l'observation comme une « action de porter une attention minutieuse et méthodique sur un objet d'étude dans le but de constater des faits particuliers permettant de mieux le connaître ». D'après Creasources (2020).

3.7. Validation de l'instrument de collecte de données

Dans le cadre de notre étude, les principaux outils retenus pour la collecte de données sont : les tests (les épreuves) et la grille d'observation.

Legendre (2009), définit la grille d'observation comme : « un instrument qui permet de guider l'observateur dans la collecte de données en lui indiquant les éléments à observer et à noter ». Selon Gaspard (2019), l'observation peut être entendue comme une technique fréquemment qu'utilise un chercheur pour mener une recherche qualitative, et qui lui permet de recueillir des données verbales et non verbales.

Lors de son utilisation par l'enquêteur, la grille d'observation doit être adaptée aux différents contextes du terrain de l'étude. Dans le cadre de cette étude, la grille d'observation est d'une grande importance car, elle doit permettre d'évaluer les comportements observables des élèves pendant et après l'intervention pédagogique ; Elle évalue si les élèves sont capables de transférer leurs connaissances sur les maladies cutanées et l'hygiène corporelle dans des actions concrètes et appropriées. La grille d'observation facilite le suivi des progrès individuels des élèves au fil du temps. Cela permet de détecter les éventuelles lacunes dans la compréhension ou l'application des apprentissages, et d'adapter les stratégies d'enseignement en conséquence.

La mise en situation nous permettra de réunir les différents participants, c'est-à-dire l'enseignant et les élèves, afin de voir leurs interactions. Elle nous permettra ainsi de mener une observation sans aucune modification particulière des participants. Cette mise en situation doit permettre à l'enquêteur de faire non seulement une observation de la situation d'enseignement-apprentissage/ de l'expérimentations, mais aussi et surtout d'apprécier le comportement de chacun.

Une étude cas couplée à un essai randomisé pour cette recherche serait d'une grande importance. Elle peut se justifier par le fait que l'on ne peut travailler qu'avec un nombre restreint des individus qui est composé de l'échantillon de l'étude. Elle sera donc administrée

au groupe-classe constitué de deux sous-groupes des élèves du niveau quatrième du collège, et donc les participants présentent des caractéristiques particulières. Elle prendra ainsi la forme du prétest, test et de Post-test. Les deux sous-groupes seront constitués d'un groupe témoin (15 participants) et d'un groupe expérimental (15 participants).

3.8. Procédure de collecte des données

Les données pour cette étude ont été collectées grâce à notre descente sur le terrain. Ainsi, au cours de notre visite sur le site de l'étude, un nombre important des informations ont été collectées. Celles-ci sont de nature quantitative et qualitative.

Les données quantitatives ont été collectées grâce à des enquêtes qui se sont déroulées auprès des élèves qui constituent la population de l'étude. Ces enquêtes ont eu lieu en trois étapes : la première étape concernait le pré-test qui était administré aux deux groupes avant le processus enseignement-apprentissage. La seconde étape était le test lors du processus enseignement-apprentissage et de l'expérimentation qui nous a permis d'obtenir les données quantitatives et même les données qualitatives pour ce qui est de l'observation des productions des élèves et la troisième étape portait sur le Post-test qui s'est déroulé après le processus enseignement-apprentissage/expérimentation. Les observations et les vidéos/photos ont eu lieu lors de l'expérimentation et de visites sur le terrain d'étude ce qui nous a permis d'obtenir les données qualitatives d'une part et quantitatives d'autres part.

3.9. Méthodes d'analyse des données

Afin de vérifier les différentes hypothèses préconçues de notre recherche, une analyse succincte des données sera importante. Dès lors, des analyses quantitatives seront réalisées d'une part et le test de Student en fonction des critères d'autres part. Plusieurs méthodes d'analyse des données feront l'objet. En voici les principales méthodes d'analyse des données collectées lors de cette étude :

- Analyse qualitative des données issues de l'observation et de productions des élèves :

Analyse de contenu des observations notées pour chaque thème observé ; Catégorisation et codage des comportements observés selon une grille prédéfinie ; Comptage et analyse statistique simple des fréquences de comportements et mise en relation des observations avec le contexte et les hypothèses de recherché.

- Analyse quantitative des données issues des différents tests :

A travers la saisie et le nettoyage des données dans un logiciel statistique (excel); Calcul des scores moyens aux tests avant et après l'intervention; Comparaison des scores moyens entre le pré-test et les Post-test (test t de Student); Analyse statistique descriptive (fréquences et moyennes) des questions.

Ces méthodes permettent d'exploiter de manière rigoureuse les données collectées à travers les différents instruments et de répondre aux questions de recherche.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS

Dans le travail qui nous incombe, il était question de démontrer l'influence de la contextualisation des apprentissages sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves. Ainsi, dans le présent chapitre nous allons présenter non seulement les résultats des données collectées, mais aussi des analyses de ces résultats tant sur le plan qualitatif que quantitatif ; afin de démontrer que la contextualisation des apprentissages influence sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves spécifiquement cas d'une leçon sur les maladies liées au décapage de la peau et l'hygiène corporelle. Ceci étant tridimensionnel, c'est-à-dire sur le plan historique, social et environnemental.

4.1. Présentation et analyse des résultats quantitatifs

4.1.1. Présentation descriptive des résultats

Elle consiste à présenter les élèves dans leur effectif, ceux qui ont pris part aux différents tests, à décliner leur répartition par sexe et les caractéristiques de tendances centrales de leur niveau d'aptitudes en fonction du groupe auxquels ils appartiennent.

Dans le cadre de cette étude, le plan adopté est le plan quasi-expérimental de type groupe expérimental, groupe témoin, pré-test et Post-test pour sa partie quantitative selon les propos de Tsafack (2004). Ainsi, d'après ce plan, une présentation descriptive des résultats se fera faite en trois étapes respectivement selon les hypothèses spécifiques. La collecte des données de cette étude a été faite grâce à une expérimentation qui est porté sur les épreuves de : un pré-test qui s'est déroulé le 07 mars 2024 ; un test qui a eu lieu le 21 mars et des Post-tests le 10 mai 2024. Ces épreuves ont été soumis auprès de notre échantillon constitué de 30 élèves répartis en deux groupes de même taille : groupe témoin (15 participants) et groupe expérimental (15 participants).

4.1.2. Vérification de l'homogénéité des groupes expérimental et témoin

Il s'agit pour nous ici de montrer apriori, les deux groupes présentent les mêmes caractéristiques afin que les différences observées après l'expérimentation deviennent l'objet d'une préoccupation à notre étude. Cette action de vérification se fera donc à travers une analyse des notes des élèves obtenues au premier test (pré-test en annexe). Ci-dessous sont présentées les notes obtenues des élèves au pré-test (tableau 6).

4.1.3. Identification des participants

Tableau 4 : présentation des fréquences selon le statut et l'effectif des participants

Statut	Effectif groupe témoin		Pourcentage		Effectif groupe expérimental		Pourcentage	
	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test	Prétest	Post-test
Redoublants	0	0	0	0	0	0	0	0
Nouveaux	15	15	100%	100%	15	15	100%	100%
Total	15	15	100%	100%	15	15	100%	100%

Source : enquête de terrain réalisée, février 2024

L'analyse de ce tableau de présentant les fréquences selon le statut des participants nous montre clairement une homogénéité entre les deux groupes de l'échantillon tant au niveau du pré-test qu'au niveau du Post-test. S'agissant d'une recherche quasi-expérimentale, les deux groupes (groupe témoin et groupe expérimental) présentent la même taille et les mêmes caractéristiques.

4.1.4. Présentation des participants selon le sexe

Notre étude porte sur les élèves du niveau de quatrième de l'enseignement secondaire général au collège Paul MOMO. Les deux groupes sont issus de la même classe qui jumelle deux options allemand et espagnol. Le tableau ci-dessous représente les participants selon leurs sexes et leurs groupes.

Tableau 5 : présentation des participants selon le sexe et leurs groupes

Sexes	Nature du groupe			
	Groupe expérimental		Groupe témoin	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Filles	12	80%	10	66,66
Garçons	3	20%	5	33,34
Total	15	100%	15	100%

Source : enquête de terrain réalisée par Damba, février 2024

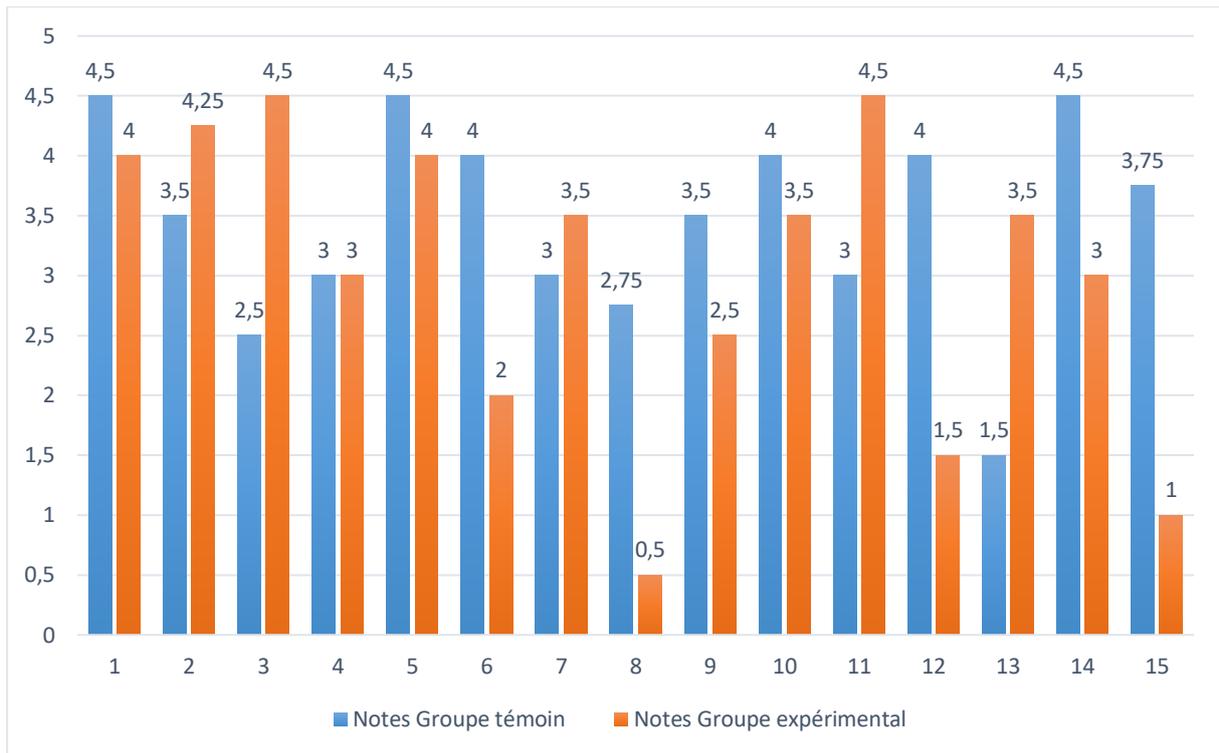
Bien que l'analyse de ce tableau nous ressort que le pourcentage des filles est supérieur à celui des garçons dans tous les deux groupes. Entendu bien que le phénomène sur lequel porte notre étude soit beaucoup plus observé chez les femmes, mais il en reste de même qu'il est aussi observé chez les hommes. Ainsi donc, pour une généralisation des résultats et que l'objectif de cette étude ne concernant pas un seul genre, cet aspect n'aura pas une influence négative pour nos résultats attendus.

Tableau 6 : notes du groupe témoin et du groupe expérimental au pré-test.

N°	Notes /10 du Groupe témoin	Notes /10 du Groupe expérimental
1	4,5	4
2	3,5	4,25
3	2,5	4,5
4	3	3
5	4,5	4
6	4	2
7	3	3,5
8	2,75	0,5
9	3,5	2,5
10	4	3,5
11	3	4,5
12	4	1,5
13	1,5	3,5
14	4,5	3
15	3,75	1
TOTAL	47	45,25
Moyenne G	3,13	3,01
Pourcentage R	0,00%	0,00%
Pourcentage E	100,00%	100,00%

Données de l'étude, mars 2024

Figure 4 : graphe des notes groupe témoin et groupe expérimental au pré-test



Données de l'étude, février 2024

L'analyse de ces résultats obtenus nous montre clairement à travers les notes du tableau 6, aucun élève de tous les groupes n'a obtenu une note supérieure ou égale à 5/10. Le groupe témoin a obtenu un taux de réussite de 0%, de même pour le groupe expérimental. Une légère différence s'observe au niveau des moyennes. Le groupe témoin a obtenu une moyenne de 3,13/10 tandis que le groupe expérimental a obtenu une moyenne de 3,01/10. Ainsi, la différence de ces deux groupes est donc de 1,17, ce qui inférieur à 5%. Par conséquent cette différence nous laisse confirmer que les deux groupes sont homogènes et possèdent par conséquent les mêmes caractéristiques au début de l'expérimentation. Le graphe suivant nous montre l'homogénéité qui s'exprime en taux de réussite (0%) et d'échec (100%) de ces groupes.

Figure 5 : graphe des taux de réussite et d'échec de deux groupes

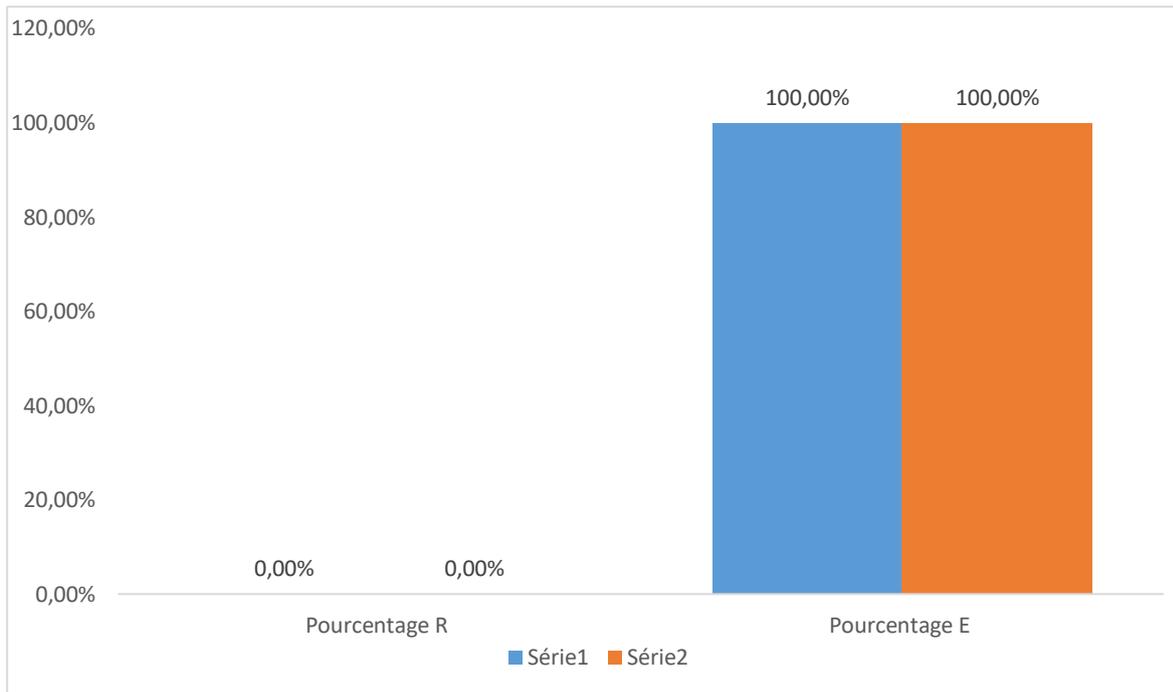


Tableau 7 : Répartition des fréquences (%) au pré-test

Groupe témoin			Groupe expérimental		
Performance	Effectif	Fréquence(%)	Performance	Effectif	Fréquence(%)
0,5	0	0	1		6,66
1	0	0	1		6,66
1,5	1	6,66	1		6,66
2	0	0	1		6,66
2,5	1	6,66	1		6,66
2,75	1	6,66	0		0
3	3	20	2		13,33
3,5	2	13,33	3		20
3,75	1	6,66	0		0
4	3	20	2		13,33
4,25	0	0	1		6,66
4,5	3	20	2		13,33
Moyenne générale		100%	Moyenne générale		100%
3,43/10			3,01/10		

Source : enquête de terrain, février 2024

L'analyse du tableau ci-dessus nous montre que le groupe témoin a une moyenne générale de 3,43/10, alors que le groupe expérimental a obtenu une moyenne générale qui est de 3,01/10. Cette analyse nous permet alors de ressortir une légère différence qui est de 0,42

entre les moyennes de ces groupes. Cependant, pour confirmer cette différence, une analyse sera faite au moyen de test de Student afin de calculer la valeur de T de student pour une comparaison nécessaire. Toutefois, l'application ce test statistique (test T de Student) nous permet alors d'obtenir une valeur de T calculé à travers les résultats du prétest. Ainsi, après les calculs effectués à travers la formule, nous obtenons $T = 0,26$. De ce fait, T calculé a une valeur $<$ à celle du T lu au seuil de 0,05(5%). Cette comparaison nous montre qu'il n'y a pas de différence significative. Par conséquent, les deux groupes sont homogènes.

4.1.5. Mise en évidence de l'impact de l'expérimentation sur développement d'un savoir agir-compétent des élèves.

Dans cette sous-partie, nous voulons démontrer que l'expérimentation a influencé sur la construction du savoir agir-compétent des élèves en matière de lutte contre le décapage de la peau et l'hygiène corporelle en faisant un choix judicieux des produits naturels et adaptés à la peau. Pour cela, nous allons effectuer la comparaison des moyennes des élèves du groupe témoin avec celles du groupe expérimental. Cette opération va s'effectuer en trois étapes pour en tenir compte de chacune des variables qui est testée lors du Post-test.

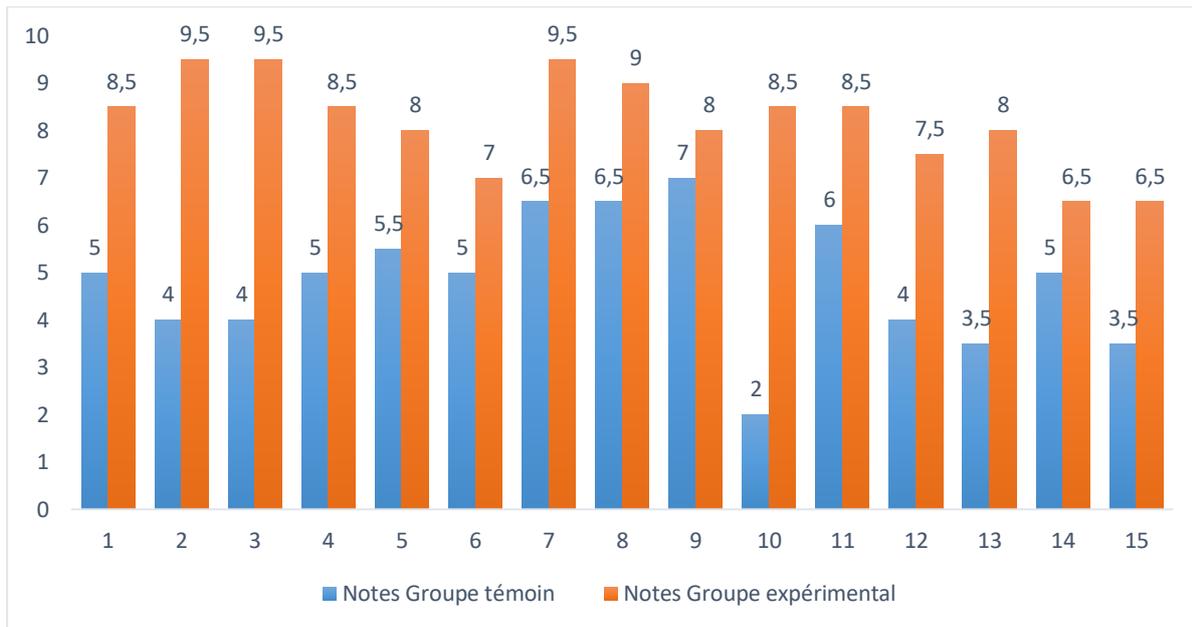
4.1.5.1. 1^{ère} Etape : VI 1 : Contextualisation sociale

Tableau 8 : notes des élèves obtenues au test n°1 (VI1)

N°	Notes/10 du Groupe témoin	Notes/10 du Groupe expérimental
1	5	8,5
2	4	9,5
3	4	9,5
4	5	8,5
5	5,5	8
6	5	7
7	6,5	9,5
8	6,5	9
9	7	8
10	2	8,5
11	6	8,5
12	4	7,5
13	3,5	8
14	5	6,5
15	3,5	6,5
TOTAL	66	123
Moyenne G	4,4	8,2
Pourcentage R	60,00%	100,00%
Pourcentage E	40,00%	0,00%

Données de l'étude, mars 2024

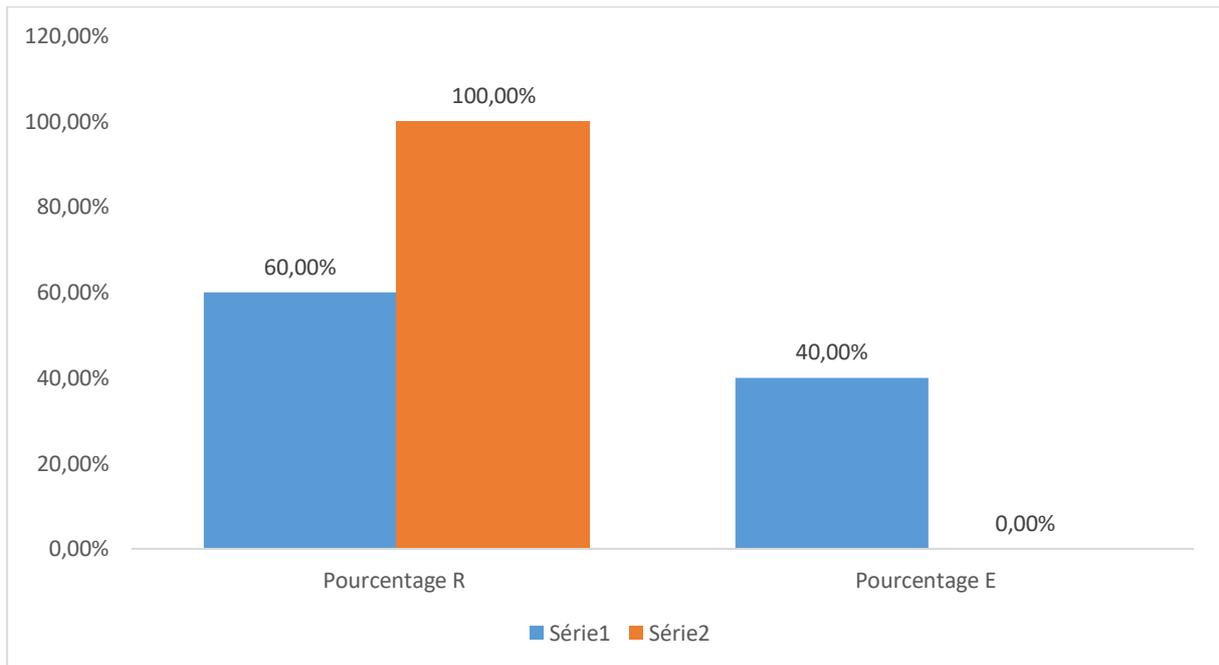
Figure 6 : graphe des notes des élèves obtenues au test n°1 (VI1)



D'après le graphique de ces notes, nous constatons que les notes du GT varient entre 2/10 et 7/10, alors celles du GE varient entre 6,5/10 et 9,5/10. Les notes du GE présente une performance par rapport à celles du GT.

De l'analyse du tableau 3 représentant les notes des élèves après les activités d'enseignement-apprentissage/l'expérimentation, il en ressort que : le groupe témoin a obtenu une moyenne et le pourcentage de réussite respectivement de 4,4/10 pour le GT et 8,2/10 pour le GE, le taux de réussite de 60% et 100% respectivement. Ceci nous montre clairement l'écart entre les deux sous-groupes. On en déduit alors que le GE a obtenu une moyenne largement supérieure à celle du GT. C'est ce qui nous laisse confirmé que les activités d'enseignement-apprentissage organisées au sein du GE ont impacté positivement sur la construction des compétences des élèves. Cependant, les activités menées au sein du GT n'ont pas vraiment une impacte positive car, les élèves n'ont pas eu assez de progrès, 40% de taux d'échec est observé. Par conséquent, l'on en tire une conclusion que : la contextualisation sociale des apprentissages favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves. C'est donc ce que le graphe ci-dessous nous en illustre départ son observation de taux de réussite et d'échec.

Figure 7 : graphe des taux de réussite et d'échec au test n°1



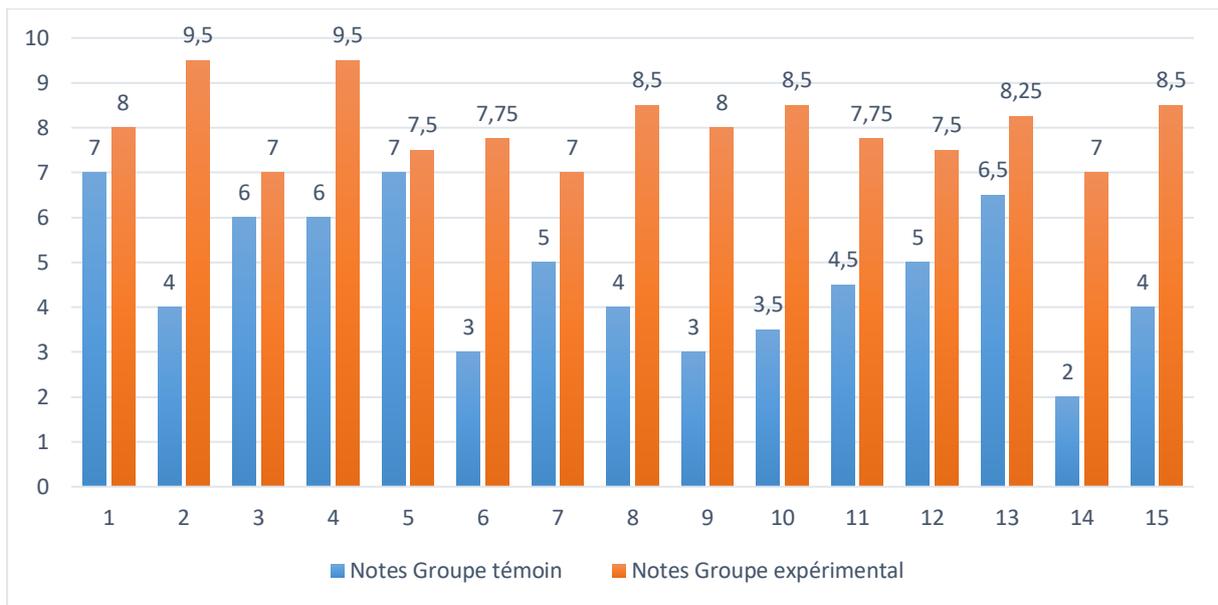
4.1.5.2. 2^{ème} Etape : VI 2 : Contextualisation historique

Tableau 9 : notes des élèves obtenues au test n° 2 (VI2)

N°	Notes/10 Groupe témoin	Notes/10 Groupe expérimental
1	7	8
2	4	9,5
3	6	7
4	6	9,5
5	7	7,5
6	3	7,75
7	5	7
8	4	8,5
9	3	8
10	3,5	8,5
11	4,5	7,75
12	5	7,5
13	6,5	8,25
14	2	7
15	4	8,5
Total	70	120,5
Moyenne	4,66	8,03
Pourcentage R	46,66%	100,00%
Pourcentage E	53,34%	0,00%

Données de l'étude, mai 2024

Figure 8 : graphe des notes des élèves obtenues au test n°2 (VI2)

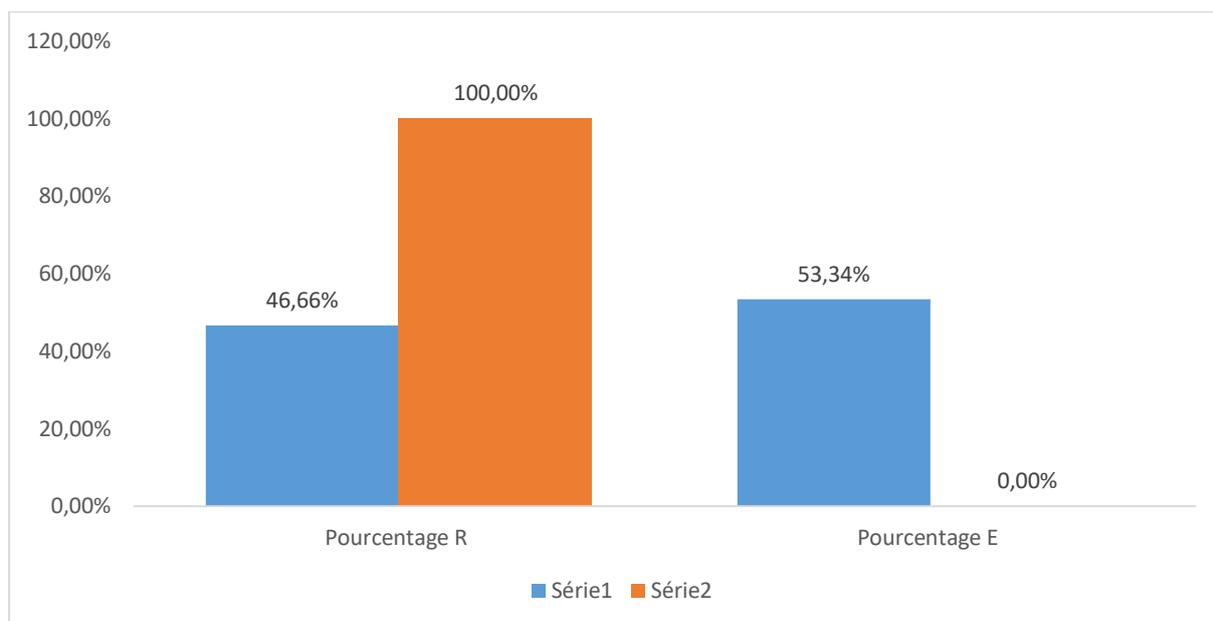


Source : étude de terrain, mai 2024

Ce graphe nous montre clairement que les notes du GT varient entre 2/10 et 7/10, alors que celles du GE varient entre 7/10 et 9,5/10 ; ceci explique alors que les élèves du GE ont eu une performance très élevée par rapport aux élèves du GT qui montrent un léger progrès après les activités d'enseignement-apprentissage.

Les résultats du tableau 8 montrent encore les différences entre ces deux groupes. C'est dans la mesure où l'on relève une moyenne de 4,66 et 8,03, et le taux de réussite de 46,66% et 100% respectivement aux GT et GE au test n° 2. La leçon que l'on peut en tirer alors est que la contextualisation historique des apprentissages favorise bien et belle sur le développement du savoir agir-compétent des apprenants en SVT. Le graphe ci-dessous nous ressort l'observation des moyennes obtenues par les deux groupes.

Figure 9 : graphe des taux de réussite et d'échec des GT et GE au test n°2



Enquête de terrain, mai 2024

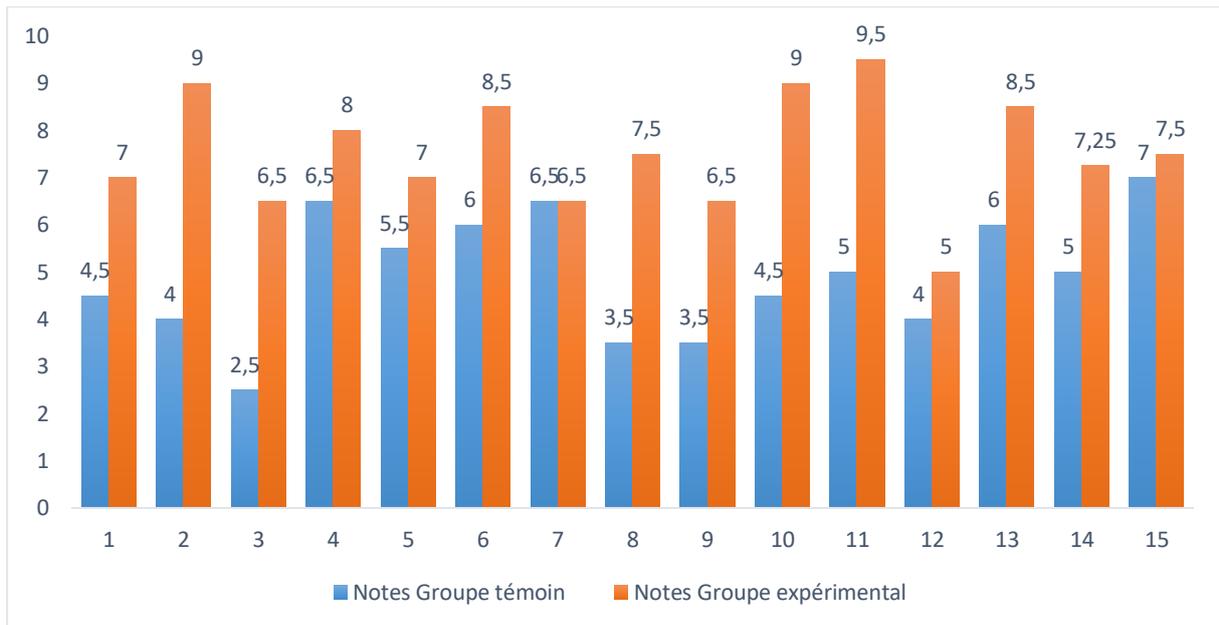
4.1.5.3. 3^{ème} Etape : VI 3 : Contextualisation environnementale

Tableau 10 : notes des élèves obtenues au test n°3 (VI3)

N°	Notes/10 Groupe témoin	Notes/10 Groupe expérimental
1	4,5	7
2	4	9
3	2,5	6,5
4	6,5	8
5	5,5	7
6	6	8,5
7	6,5	6,5
8	3,5	7,5
9	3,5	6,5
10	4,5	9
11	5	9,5
12	4	5
13	6	8,5
14	5	7,25
15	7	7,5
TOTAL	73	121
Moyenne G	4,86	8,06
Pourcentage R	53,33%	100,00%
Pourcentage E	46,67%	0,00%

Données de l'étude, mai 2024

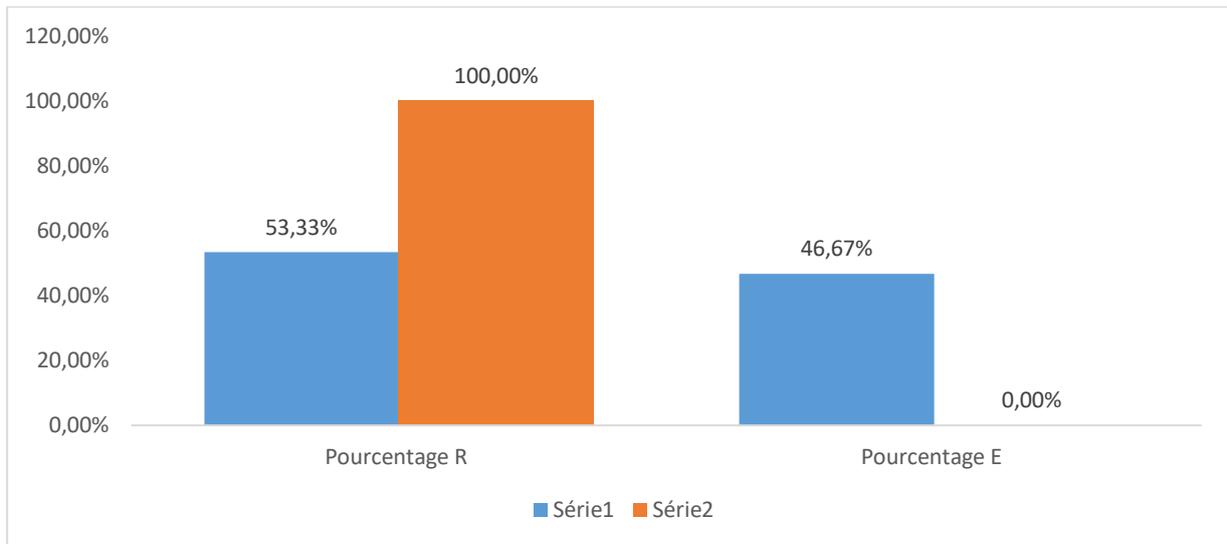
Figure 10 : graphe des notes des élèves obtenues au test n°3 (VI3)



Partant de l'analyse de ce graphe représentant les notes obtenues au test n°2 après l'enseignement-apprentissage/expérimentation, nous relevons que : les notes obtenues par les élèves du GT varient entre 2,5/10 et 7/10, pendant que celles obtenues par les élèves du GE varient de 5/10 à 9,5/10. Ceci montre encore une fois de plus que le GE a primé avec une performance très ascendante sur le GT après les activités d'enseignement-apprentissage/expérimentation.

Quant aux résultats du tableau 5, l'on relève que : le GT a obtenu une moyenne de 4,86/10 et un taux de réussite de 53,33% alors que le GE a obtenu une moyenne de 8,06/10 avec un taux de réussite de 100%. Départ ces différences relevées, nous parvenons encore à une conclusion partielle que : la contextualisation environnementale des apprentissages induit aussi au développement d'un savoir agir-compétent des élèves. Le graphe ci-dessous nous illustre l'observation au niveau des pourcentages de ces deux groupes.

Figure 11 : graphe des taux de réussite et d'échec des GT et GE au test n°3



Enquête de terrain, mai 2024

4.1.6. Vérification des hypothèses

Bien que la vérification des hypothèses soit fondée sur l'analyse des productions des élèves du groupe témoin, mais celle-ci a une visée beaucoup plus sur l'analyse des résultats obtenus des élèves du groupe expérimental. Dès lors, pour une comparaison des moyennes de deux groupes de l'échantillon, le test t de student nous permettra de ressortir s'il existe une différence significative entre les groupes. C'est ainsi que l'on formula les hypothèses suivantes :

- L'hypothèse nulle H_0 : il est supposé que les performances des deux groupes soient égales. Un tel scénario conduirait à infirmer notre hypothèse.
- L'hypothèse alternative H_a : il est supposé que le groupe expérimental soit plus performant que le groupe témoin.

Dans le cadre de ce travail, confirmer ou infirmer l'hypothèse H_0 et H_a , nécessite de fixer un seuil de significativité. Etant donné que notre échantillon de travail est constitué de deux sous-ensembles indépendants, le seuil retenu ici est de 5%. Ainsi, l'interprétation sera faite en fonction des conditions suivantes : d'après STHDA (Statistical tools for high-throughput data analysis),

- Si le T calculé est inférieur ou égal à celui lu au seuil de 0,05 (5%), H_0 est confirmée et H_a est rejetée.

- Si T calculé est supérieur à celui lu au seuil de 0,05 (5%), H₀ est rejetée et H_a est confirmé.

De ce fait, l'analyse du tableau 6 nous laisse voir clairement qu'il n'y a pas de différence significative de performance entre le groupe témoin et le groupe expérimental lors du pré-test car les deux moyennes (3,43 et 3,01) situent les deux groupes au même niveau de développement des compétences. En outre, la différence entre les moyennes de ces deux groupes est de 0,42. Ceci n'atteint même pas les 5%, donc cette différence est belle et bien négligeable. Les deux groupes sont donc homogènes. De plus, cette homogénéité est justifiée par l'application de test statistique qui nous ressorti T calculé < à T lu au seuil de 0,05(5%).

4.1.6.1. Vérification de l'hypothèse spécifique 1 (HS1)

Rappel de l'**HS1** : La contextualisation sociale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.

De là, une hypothèse contraire en découle nommée **H0** : La contextualisation sociale des apprentissages ne favorise pas le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.

Tableau 11 : Répartition des fréquences (%) au test 1 sur la contextualisation sociale des apprentissages

Groupe témoin			Groupe expérimental		
Performance	Effectif	Fréquence	Performance	Effectif	Fréquence
5	4	26,66%	5	0	0%
5,5	1	6,66%	5,5	0	0%
6	1	6,66%	6	0	0%
6,5	2	13,33%	6,5	2	13,33%
7	1	6,66%	7	1	6,66%
7,5	0	0%	7,5	1	6,66%
8	0	0%	8	3	20%
8,5	0	0%	8,5	4	26,66%
9	0	0%	9	1	6,66%
9,5	0	0%	9,5	3	20%
TOTAL	9/15	60%	TOTAL	15/15	100%
Moyenne G	3,43		Moyenne G	6,15	

Source : données de l'enquête du terrain, mai 2024

► **Calcul de la valeur du test T de Student : cas du test1**

Nous avons calculé la valeur du test T de Student tel que présenté dans le tableau ci-dessous avec l'utilisation des formules suivantes :

$$T = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sigma \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$$

X1= moyenne du groupe témoin au test 1 et N1 = effectif du groupe témoin

X2= moyenne du groupe expérimental au test 1 et N2 = effectif du groupe expérimental ;

Alors que σ est la variance $\sigma = \sqrt{\frac{(N_1\delta_1^2 + N_2\delta_2^2)}{N_1 + N_2 - 2}}$

$\delta^2 = \text{écart - type}$ de chaque groupe

Tableau 12 : tableau statistique du test1 basé sur la contextualisation sociale

Caractéristique de la série statistique								Moyenne	Ecart-type	Variance
Performance du groupe témoin	5	5,5	6	6,5	7					
Fréquence du GT	4	1	1	2	1			3,43	1,15	1,33
Performance du groupe expérimental	6,5	7	7,5	8	8,5	9	9,5			
Fréquence du GE	2	1	1	3	4	1	3	6,15	2,83	8,2

Source : étude de terrain, mai 2024

En application de la formule du test T de Student à partir de ces données nous avons T calculé égal à 9,71. Le nombre de degré de liberté $(N_1 + N_2) - 2$ étant de $(15 + 15) - 2 = 28$;

On lit alors la valeur de T dans la table de loi statistique de Student au seuil de 0,05 ; ce qui correspond à 2,048. En conclusion $T \text{ calculé} > T \text{ lu}$, nous avons à ce seuil apporté la preuve d'une différence significative entre les deux moyennes des deux groupes (témoin et

expérimental) au test1. Nous pouvons ainsi affirmer que la contextualisation sociale favorise sans doute un meilleur apprentissage des élèves au sein des groupes-classes. Ceci justifie alors le développement d'un savoir agir-compétent des élèves dans la lutte contre les maladies liées au décapage de la peau toute en la pratiquant non seulement les règles d'hygiène corporelle, mais aussi à participer à la sensibilisation des autres car, l'hypothèse nulle (H0) est donc rejetée.

4.1.6.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2 (HS2)

Rappel de l'**HS2** : La contextualisation historique favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.

L'hypothèse contraire est H0 : La contextualisation historique ne favorise pas le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.

De l'analyse des résultats du tableau 4, il n'existe pas une différence significative entre les deux groupes pendant le l'évaluation du pré-test car, les deux groupes se situent au même niveau des compétences à travers leur moyenne (3,13 pour le GT et 3,01 pour le GE). Nous allons ainsi calculer la valeur du test T de Student pour les moyennes obtenues au test 2.

► Calcul de la valeur du test T de Student pour le cas du test 2.

Cette la valeur du test T de Student sera calculée tel que présenté dans le tableau ci-dessous avec l'utilisation des formules suivantes :

$$T = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sigma \sqrt{\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}}}$$

X1= moyenne du groupe témoin au test 2 et N1 = effectif du groupe témoin ;

X2= moyenne du groupe expérimental au test 2 et N2 = effectif du groupe expérimental ; alors que σ est la variance.

$$\sigma = \sqrt{\frac{(N_1\delta_1^2 + N_2\delta_2^2)}{N_1 + N_2 - 2}} \quad \delta^2 = \text{écart - type de chaque groupe}$$

Tableau 13 : tableau statistique du test 2 sur la contextualisation historique

Caractéristique de la série statistique								Moyenne	Ecart-type	Variance
Performance du groupe témoin	5	5,5	6	6,5	7	0	0			
Fréquence du GT	2	0	2	1	2	0	0	2,83	0,59	0,35
Performance du groupe expérimental	7	7,5	7,75	8	8,25	8,5	9,5			
Fréquence du GE	3	2	2	2	1	3	2	8,01	4,03	16,25

Source : enquête du terrain, mai 2024

A l'application de la formule du test T de Student à partir de ces données, nous avons T calculé égal à 4,79. Le nombre de degré de liberté $(N1 + N2) - 2$ étant de $(15 + 15) - 2 = 28$; nous lisons la valeur de T dans la table de loi statistique de Student au seuil de 0,05 qui correspond à 2,048.

En fin de compte, $T \text{ calculé} > T \text{ lu}$, nous avons à ce seuil, apporté la preuve d'une différence significative entre la moyenne du groupe témoin et celle du groupe expérimental au test 2. Dès lors, nous pouvons affirmer que La contextualisation historique permet aussi un meilleur apprentissage des élèves, qui par conséquent favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre les maladies cutanées. Par conséquent, l'hypothèse nulle (H02) est rejetée.

4.1.6.3. Vérification de l'hypothèse spécifique 3 (HS3)

Rappel de l'**HS3** : La contextualisation environnementale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.

A l'encontre de cette hypothèse, l'hypothèse H0 est formulée de manière suivante : La contextualisation environnementale ne favorise pas le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.

Pour une vérification ultime, nous allons encore calculer la valeur du test T de Student pour les moyennes obtenues au test 3.

► **Calcul de la valeur du test T de Student pour le cas du test 3.**

Ce calcul doit s’effectuer de la même façon que les deux premières fois, c’est-à-dire en appliquant la démarche et la même formule.

Tableau 14 : tableau statistique du test 3 sur la contextualisation environnementale

Caractéristique de la série statistique										Moyenne	Ecart-type	Variance
Performance du groupe témoin	5	5,5	6	6,5	7							
Fréquence du GT	2	1	2	2	1					3,16	0,93	0,88
Performance du groupe expérimental	5	6,5	7	7,25	7,5	8	8,5	9	9,5			
Fréquence du GE	1	3	2	1	2	1	2	2	1	7,55	4,58	21,03

Source : enquête du terrain, mai 2024

Comme dans les cas précédents et en application de la même formule pour calculer la valeur du T de Student à base de ces données, T calculé nous donne 3,59. Le nombre de degré de liberté $(N1 + N2) - 2$ étant de $(15+15) - 2 = 28$; alors que nous lisons la valeur de T dans la table de loi statistique de Student au seuil de 0,05 qui correspond à 2,048. En conclusion, T calculé > T lu, nous avons à ce seuil, apporté la preuve d’une différence significative entre la moyenne du groupe témoin et celle du groupe expérimental au test n°3 portant sur la contextualisation selon le contexte environnemental. De ce fait, l’on peut donc affirmer que La contextualisation environnementale des apprentissages conduit à un meilleur apprentissage des élèves en reliant toutefois les connaissances acquises directement avec leur milieu environnemental. Ceci nous a en fin permis d’affirmer encore sans risque de nous faire tromper que l’HS3 est belle et bien vérifiée et que : la contextualisation environnementale favorise le développement d’un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles

d'hygiène de la peau afin de lutter contre le décapage de la peau. Conséquemment, l'hypothèse nulle (H03) n'est pas acceptée. Ci-dessous, nous représentons dans un tableau le récapitulatif des vérifications des hypothèses avec le test T de Student.

Tableau 15 : Récapitulatif des tests d'hypothèses avec le test de T-Student

Hypothèses de recherche	calculé T Student	Degré de liberté	Alpha	T-Student lu	Observation	Décision
HS1	9,71	28	0,05	2,048	T-Student calculé > T lu	L'HS1 est acceptée et l'H0 est rejetée.
HS2	4,79	28	0,05	2,048	T-Student calculé > T lu	L'HS2 est acceptée et l'H0 est rejetée.
HS3	3,59	28	0,05	2,048	T-Student calculé > T lu	L'HS3 est acceptée et l'H0 est rejetée.

Source : données collectées, mai 2024

Les données issues des tests (test1, test2 et test3) de ces deux sous-groupes nous ont permis alors de faire cette analyse dont les résultats en démontrent qu'en fin de compte, au regard de la vérification faite des toutes ces hypothèses spécifiques, nous parvenons à conclure belle et bien la vérification de notre hypothèse générale (**HG**). Ceci nous permet de confirmer alors que : La contextualisation des apprentissages vue sur les trois dimensions induit sans doute le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et de lutte contre le décapage de la peau.

4.2. Présentation et analyse des données qualitatives

4.2.1. Analyse des pratiques de classe

Cette analyse se base principalement sur des données issues de la grille d'observation et de la grille d'analyse d'une séance du cours sur les maladies liées au décapage et hygiène de la peau (en annexe 13).

Tableau 16 : Tableau d'analyse des productions selon la grille d'observation et la grille d'analyse

Les différentes rubriques de la leçon	Commentaires
Révision, Titre et objectif de la leçon	<p>La révision est fonctionnelle, ce qui indique que l'enseignant a une approche structurée et efficace pour rappeler les connaissances antérieures. L'énonciation du titre et de l'objectif au tableau est essentielle pour clarifier le but de la leçon, ce qui aide à orienter les élèves sur ce qu'ils doivent apprendre. Cependant, L'enseignant n'a pas recueilli les données initiales des apprenants, ce qui peut limiter la contextualisation des apprentissages. Selon la théorie de l'action conjointe en didactique, connaître les représentations initiales des élèves est d'une importance pour construire des savoirs significatifs. Un diagnostic préalable des connaissances des élèves permettrait en effet d'adapter la leçon à leurs besoins spécifiques et d'ajuster le niveau de difficulté. Le type d'évaluation approprié est diagnostique à caractère orale et le style didactique est plus interrogatif et interpellatif avec le registre courant.</p>
Situation-problème	<p>L'utilisation d'un texte et d'une vidéo comme supports pour la situation-problème est efficace pour capter l'attention des élèves et stimuler leur intérêt. Cela favorise non seulement une approche multimodale de l'apprentissage mais aussi une meilleure compréhension des enjeux liés à l'hygiène de la peau. C'est ainsi que Chevallard dans sa théorie de la transposition didactique souligne l'importance de rendre les contenus accessibles et significatifs pour les élèves. Ici, l'activité proposée aux élèves est cognitive ayant pour matériels semi-concret et audio-visuels, avec pour registre courant adapté au niveau des apprenants, le style didactique est plus interpellatif et incitatif. Par ailleurs, bien que l'utilisation de supports variés soit positive, l'enseignant pourrait encourager des activités interactives (discussions en petits groupes, questions-réponses) pour favoriser un engagement plus profond des élèves avec le contenu.</p>
Formulation du problème	<p>L'enseignant encourage les élèves à formuler le problème, ce qui favorise leur implication et leur pensée critique même comme celle-ci reste insuffisante, elle pourrait ainsi conduire à une compréhension limitée des concepts. L'enseignant pourrait guider davantage les élèves dans cette démarche pour assurer une meilleure</p>

	<p>clarté. La formulation du problème est cruciale pour orienter l'investigation. Si les élèves ne parviennent pas à cerner le problème scientifique, cela peut nuire à la profondeur de leur réflexion. C'est donc ce qui souligne la nécessité d'accompagner les élèves dans cette étape, pour les aider à développer un esprit critique.</p>
<p>Emission des hypothèses</p>	<p>L'enseignant pose des questions pertinentes en lien avec l'objectif et utilise le registre courant et un niveau de langue adapté, ce qui facilite la compréhension et l'expression. Cette étape est bien menée et favorise l'engagement des élèves. En leur permettant d'émettre des hypothèses, on les incite aussi à réfléchir activement et à s'appropriier le contenu grâce aux activités cognitives proposées, avec une évaluation de type formative à caractère orale et écrite et les styles didactiques interrogatifs, interpellatifs et incitatifs. Cela correspond alors à l'idée de Meirieu et Sensevy sur l'action conjointe, où l'élève est acteur de son apprentissage. Outre, encourager les élèves à formuler leurs propres hypothèses pourrait renforcer leur autonomie et leur engagement dans le processus d'apprentissage. Cela pourrait également stimuler leur créativité et leur esprit critique.</p>
<p>Investigation ou test d'hypothèses</p>	<p>Les élèves travaillent bien en groupes et individuellement. Le travail en groupe favorise la coopération et le partage d'idées, tandis que le travail individuel permet une appropriation personnelle des connaissances. Cela répond aux besoins variés des apprenants et enrichit leur expérience d'apprentissage. L'enseignant pourrait dès lors circuler davantage entre les groupes pour offrir un soutien ciblé et s'assurer que tous les élèves participent activement grâce aux activités cognitives proposées et une évaluation formative à caractère écrite et avec des styles tels que interrogatifs, interpellatifs et incitatifs. Cela permettrait également d'identifier les difficultés rencontrées par certains élèves.</p>
<p>Confrontation des résultats</p>	<p>Inviter les élèves à présenter leurs travaux est une bonne pratique pour développer leurs compétences orales. Il est à noter que le manque de discussion sur les résultats peut limiter l'apprentissage collectif. Encourager un débat ouvert permettrait aux élèves de mieux comprendre les différentes perspectives et d'approfondir leur réflexion sur les résultats obtenus. Ne pas laisser suffisamment d'espace pour la discussion peut limiter l'apprentissage collaboratif et empêcher une réflexion critique sur les hypothèses émises.</p>

Synthèse ou institutionnalisation	<p>L'enseignant formule moyennement le résumé et invite les élèves à le faire également. En effet, la formulation du résumé par l'enseignant et l'invitation aux élèves à participer à cette synthèse favorisent une meilleure assimilation des connaissances et prouvent d'un style didactique expositif et interpellatif, ayant fait appel à des registres soutenus et adaptés au niveau des élèves. Une synthèse plus structurée et collaborative pourrait renforcer la mémorisation des concepts clés. Toutefois, l'enseignant pourrait encourager les élèves à reformuler avec leurs propres mots. Une bonne synthèse permet aux élèves de consolider leurs apprentissages, par conséquent leurs compétences dans la pratique efficace des règles d'hygiène de la peau.</p>
Retour à la situation-problème et Évaluation	<p>Les questions de cours posées par l'enseignant montrent un bon suivi pédagogique. La distribution du travail à faire permet de prolonger l'apprentissage et de maintenir l'engagement des élèves. Cela fait preuve d'une évaluation finale à caractère orale et écrite. Cependant, ne pas revenir à la situation-problème initiale peut laisser les élèves sans lien avec le contexte initial. Le retour à la situation-problème est crucial pour ancrer les apprentissages dans un contexte concret. Cela permet aux élèves de voir comment leurs nouvelles connaissances répondent aux questions posées au début de la leçon. Ne pas effectuer ce retour peut réduire la pertinence des apprentissages et leur application dans des situations réelles.</p>
<p>En conclusion, l'analyse montre que plusieurs éléments de la leçon sont bien structurés et l'enseignant démontre une bonne maîtrise des étapes pédagogiques grâce aux activités proposées, à l'organisation de l'espace, à l'utilisation des matériels didactiques adéquats, l'emploi des registres de communications, les types d'évaluations et les styles didactiques variés. Par ailleurs, il existe plusieurs opportunités d'amélioration pour maximiser non seulement l'engagement et la compréhension des élèves, mais aussi de favoriser une meilleure contextualisation des apprentissages et un développement du savoir-agir compétent des élèves. Toutefois, en intégrant plus systématiquement les représentations initiales des élèves, en favorisant la discussion autour des résultats, et en revenant à la situation-problème finale, l'enseignant pourrait renforcer l'efficacité pédagogique de sa démarche.</p>	

4.2.2. Analyse de contenu des productions des élèves

Tableau 17 : Productions de l'élève 1

Production de l'élève 1 au Prétest	Production de l'élève 1 au Post-test
Consigne 1 : l'origine de la maladie de la cliente est dû au mélanine, à la pigmentation, l'utilisation des produits cosmétiques inadaptés à sa peau.	Consigne 1 : trois maladies liées au décapage de la peau et les décrire. L'acnés : ce sont les boutons qui apparaissent sur le visage ; les brulures : ce sont des lésions des tissus provoqués par les agents thermiques, chimiques et les produits cosmétiques ; les écorchures : ce sont des plaies superficielles qui affectent l'épiderme.
Consigne 2 : décrire trois règles d'hygiène de la peau. Eviter l'utilisation des laits cosmétiques éclaircissants (brulant la peau) ; éviter la pratique des produits cosmétiques de dépigmentation ; éviter de traumatiser la peau.	Consigne 2 : les règles d'hygiène corporelle sont très importantes par exemples : nettoyer la peau normalement ; prendre des douches régulières ; utiliser des produits adaptés et le port de vêtements convenables ; hydrater la peau.
Consigne 3 : pas de réponse.	Consigne 3 : le choix et l'utilisation des produits de toilette pour lutter contre le décapage de la peau : être conseillé par un spécialiste ; savoir le type de peau adaptée à l'huile ou lait de toilette.

Prétest :

A l'analyse de ces productions, il en ressort que : la réponse donnée à la première consigne, l'élève évoque des causes des maladies liées à la peau, qui est une réponse vague et manque de précision. Le terme « mélanine » est d'ailleurs mal utilisé dans ce contexte. Cependant, bien que les réponses fournies à la deuxième consigne soient pertinentes, mais elles se concentrent sur les produits à éviter sans mentionner d'autres règles d'hygiène corporelle, ce qui limite la portée de la réponse. En fin, l'absence de réponse pour la troisième consigne indique un manque d'engagement ou alors le manque de compréhension de la tâche. Il serait bénéfique alors pour cet élève de travailler sur son engagement avec toutes les consignes et d'encourager une réflexion plus approfondie sur les sujets abordés. La question de bien contextualiser les apprentissages peuvent probablement aider celui-ci à mieux combler ses lacunes.

Post-test :

Pour cette partie, l'analyse que nous pouvons en faire est que : pour la première consigne, l'élève fournit comme réponse trois maladies, mais la description reste sommaire. L'acné est mentionnée, mais les brûlures et écorchures mériteraient une explication plus détaillée. Quant à la réponse de la deuxième consigne, elle est plus complète et couvre plusieurs aspects de l'hygiène corporelle, montrant une amélioration par rapport au prétest. En fin, la réponse de la dernière consigne est plus structurée, mais elle pourrait bénéficier d'exemples concrets de produits ou de conseils pratiques. Il est bien à noter que pour cette production l'élève a marqué une progression très importante par rapport au prétest, et que la contextualisation faite lors du processus enseignement-apprentissage a bel et bien trouvé satisfaction par rapport aux lacunes qu'il éprouvait.

Tableau 18 : Productions de l'élève 2

Production de l'élève 2 au Prétest	Production de l'élève 2 au Post-test
Consigne 1 : l'origine de la maladie de la cliente est eczémas elle dermatose prurigineuse caractérisée par une inflammation non contagieuse.	Consigne 1 : comme maladies nous avons : les cancers : ce sont les multiplications désordonnées des cellules de la peau ; les mycoses : ce sont les affections provoquées par les champignons microscopiques ; les eczémas : c'est une inflammation de la peau non contagieuse accompagnée des rougeurs et des démangeaisons.
Consigne 2 : comme règles d'hygiène de la peau nous avons : éviter l'utilisation de produits décapants ; éviter les escarres ; éviter des cancers.	Consigne 2 : les règles d'hygiène corporelle sont : utiliser les produits adaptés et port des vêtements convenables, prendre des douches régulières, nettoyer la peau normalement, hydrater la peau, etc.
Consigne 3 : bonjour cher population pour utiliser...	Consigne 3 : il est essentiel de prendre des mesures d'hygiène corporelle adéquates afin de lutter contre le phénomène du décapage. Ces règles consistent à nettoyer la peau normalement, hydrater la peau, prendre des douches régulières, etc.

Prétest :

L'analyse de ces productions nous montre que : pour la première consigne, l'élève identifie l'eczéma comme l'origine de la maladie, ce qui n'est pas du tout la réponse attendue. Ceci explique alors que la consigne n'a pas été comprise soit alors il ne manifeste aucune motivation. Pour la suite, l'élève fournit comme réponses à la deuxième consigne une seule règle d'hygiène qui n'est même pas du tout pertinente et en donne deux maladies de la peau, ce

qui n'est pas toujours satisfaisant. Quant à la dernière consigne, la réponse commence bien mais est incomplète, indiquant un besoin d'approfondissement. Au regard des réponses fournies par cet élève, on a l'impression qu'il n'a vraiment pas compris la tâche qui lui est demandée. Ainsi, l'on se laisse croire qu'une meilleure contextualisation des contenus des apprentissages pourrait l'aider à pallier sa situation préoccupante.

Post-test :

Pour cette analyse, dès la première consigne, l'élève démontre une meilleure compréhension dans sa réponse en nommant et décrivant trois maladies. Ce qui nous montre déjà une progression significative par rapport au prétest. Il fournit à la deuxième consigne une réponse complète et bien structurée, intégrant plusieurs aspects importants de l'hygiène corporelle. Il fait preuve d'une progression significative. Pour la dernière consigne, bien que la réponse soit pertinente, elle reste générale. Des exemples spécifiques de produits ou de pratiques recommandées pourraient enrichir davantage la réponse. Il est ainsi à bien noter que pour cette partie de production, l'élève a marqué d'une progression significative après l'expérimentation.

En conclusions, il en ressort de ces analyses, à comprendre et préciser que : l'élève 2 montre une meilleure compréhension globale des concepts liés aux maladies de la peau et aux règles d'hygiène que l'élève 1, ceci après l'expérimentation (au Post-test). On peut également noter qu'une évolution des réponses : Les deux élèves montrent une amélioration entre le prétest et le Post-test, mais l'élève 2 a une progression plus marquée dans la clarté et la précision des réponses. En fin, dans l'engagement et les détails, l'élève 1 a des lacunes dans l'engagement avec certaines consignes (notamment la consigne 3 du prétest), tandis que l'élève 2 présente des réponses plus complètes et structurées.

Au terme de cette partie, qui consistait d'une part à la présentation descriptive des données et d'autre part à l'analyse de ces données qui ont été collectées pendant le moment de l'étude du terrain. En effet, c'est grâce à l'analyse statistique au moyen des logiciels tels que Windows et Excel. Ces logiciels nous ont permis de traiter les données, de confectionner des figures et des tableaux afin de leur analyse ; mais une analyse de contenu a été d'une importance également. Ceci nous a alors permis confirmer toutes les hypothèses de notre recherche. Suite à la présentation descriptive et l'analyse des résultats issus des différentes productions des élèves, une interprétation, une discussion et les implications restent à clarifier dans ce cadre du travail.

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RESULTATS

Dans cette dernière partie de notre étude, il est question pour nous d'apporter des interprétations, de faire les discussions et en fin d'en déduire les implications didactiques, les difficultés et les perspectives de cette étude.

5.1. Interprétation, discussion des résultats

Pour le rappeler, l'objectif principal de notre étude était d'évaluer l'influence de la contextualisation sociale, historique et environnementale des apprentissages sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau afin de lutter contre le phénomène du décapage de la peau. Étant donné que cette action didactique conduit à des meilleures conditions pour l'apprentissage et le développement d'un savoir agir-compétent des élèves ; c'est cela qui nous conduit alors à la considération de notre hypothèse que la contextualisation des apprentissages favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau afin de lutter contre les maladies liées au décapage de la peau. L'on est donc en mesure d'affirmer que les méthodes classiques compte tenu de l'évolution et du contexte actuel ne favorisent pas les apprenants à développer des compétences scientifiques nécessaires pour répondre aux exigences de la vie quotidienne par les apprenants. Il est avéré que l'approche par les compétences met l'accent sur le développement des compétences, mais il est vrai que les techniques d'enseignement actuellement utilisées pour sa mise en œuvre ne favorise pas autant le développement des compétences chez les apprenants. Le contexte d'enseignement-apprentissage est très dominé par la mise en œuvre de l'APC, qui voudrais que les élèves développent des compétences pratiques et nécessaires afin de faire face aux exigences de la vie.

5.1.1. De la contextualisation sociale, une manière de développer le savoir agir-compétent

La contextualisation sociale des apprentissages partant d'un fait social dans une phase de recherche présente des avantages indéniables. Toutefois, en jetant un regard sur les résultats qui ont fait l'objet d'une observation dans le chapitre précédent, ce concernant notre premier (test1) portant sur la contextualisation sociale des apprentissages, il en ressort alors d'après les statistiques que le groupe expérimental a connu une performance très ascendante dans sa moyenne allant de 3,01/10 au pré-test à 8,2/10, avec une variation de 5,19, soit un taux de réussite de 100% contre 0% au pré-test ; alors que du groupe témoin n'a pas eu une très grande performance car, sa moyenne au pré-test était de 3,13/10 et de 4,4/10, avec une variation de 1,27 ; soit un taux de réussite de 60% contre 0% a pré-test. De même les variances calculées indiquent 8,02 pour le groupe expérimental au test n°1 et 1,33 pour le groupe témoin lors du

même test. En application dans le calcul de la valeur du test T-Student a indiqué 9,71 nettement supérieure à la valeur de T lu (2,048) au seuil $\alpha=0,05$. Ces données convoquées dans cette étude trouvent alors toutes leurs explications. C'est dans cette logique que la contextualisation sociale permet aux apprenants le développement de leur savoir agir-compétent. En outre, la contextualisation sociale favorise non seulement le développement d'un savoir agir-compétent des élèves mais, aussi facilite le transfert des apprentissages dans la vie courante de l'élève.

En relation avec les principales théories pour cette étude, la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Meirieu (2007) met en avant l'idée que l'apprentissage est un processus social qui se déroule dans un contexte d'interaction entre les individus. La contextualisation sociale enrichit cette théorie en mettant en lumière l'importance de considérer le contexte social dans lequel ces interactions ont lieu, car il influence la manière dont les individus agissent ensemble et construisent leur savoir.

En ce qui concerne la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985), qui s'intéresse à la manière dont les connaissances scientifiques sont transposées dans un contexte d'enseignement, la contextualisation sociale souligne que le processus de transposition est également influencé par le contexte social dans lequel il se déroule. Les normes, les valeurs et les pratiques sociales jouent un rôle dans la manière dont les connaissances sont présentées, enseignées et reçues.

En résumé, la contextualisation sociale enrichit ces théories en mettant en lumière l'importance du contexte social dans l'apprentissage, l'action conjointe et la transposition des connaissances, soulignant ainsi l'interdépendance entre les individus et leur environnement social.

5.1.2. De la contextualisation historique, comme une façon de développer le savoir-agir

Pour la contextualisation historique des apprentissages partant d'un fait historique ou de l'épistémologie du concept dans une phase de recherche, elle présente aussi des avantages indéniables. Partant toutefois des résultats qui ont fait l'objet d'une observation dans le chapitre précédent, notre second test (test n°2) sur la contextualisation historique des apprentissages, il ressort alors de l'analyse statistiques que le groupe expérimental a une performance très élevée avec une moyenne allant de 3,01/10 au pré-test à 8,03/10, avec une variation de 5,02, soit un taux de réussite de 100% contre 0% au pré-test ; cependant, le groupe témoin n'a pas toujours eu une très grande performance car, sa moyenne au pré-test était de 3,13/10 et de 4,66/10, avec une variation de 1,53 ; soit un taux de réussite de 46,66% contre 0% a pré-test.

Les variances calculées indiquent 16,25 pour le groupe expérimental au test n°2 et 0,35 pour le groupe témoin lors du même test. En fin, en appliquant le calcul de la valeur du test T-Student indiqué 4,79 encore supérieure à la valeur de T lu (2,048) au seuil $\alpha=0,05$. Ces données convoquées dans cette étude trouvent alors toutes leurs explications. C'est alors dans cette même logique que la contextualisation historique permet aux apprenants de développer leur savoir agir-compétent. Par conséquent, les élèves peuvent alors jouir non seulement d'un meilleur développement des compétences pratiques, mais aussi d'une bonne capacité à transférer les apprentissages dans leur vie quotidienne.

En ce qui concerne la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Meirieu, la contextualisation historique met en lumière l'influence des contextes historiques sur les interactions sociales et sur la construction des savoirs en situation d'action conjointe. Les normes, les valeurs et les pratiques sociales qui émergent d'un contexte historique donné influencent la manière dont les individus agissent ensemble et construisent leurs connaissances.

Enfin, en ce qui concerne la théorie de la transposition didactique de Chevallard, la contextualisation historique souligne que les processus de transposition des connaissances scientifiques dans le contexte de l'enseignement sont également influencés par le contexte historique. Les changements dans les programmes éducatifs, les réformes pédagogiques et les conceptions dominantes de l'éducation ont un impact sur la manière dont les connaissances sont sélectionnées, organisées et présentées aux apprenants.

Ainsi, la contextualisation historique de Hasni enrichit ces théories en mettant en lumière l'importance du contexte historique dans le développement des compétences, dans l'action conjointe et dans la transposition des connaissances, soulignant ainsi l'interdépendance entre les connaissances, les pratiques pédagogiques et les événements historiques.

5.1.3. De la contextualisation environnementale, au développement d'un savoir-agir

La contextualisation selon le contexte environnemental est une approche qui met l'accent sur l'importance de prendre en compte le contexte dans lequel les connaissances sont produites, transmises et enseignées. Cette approche souligne que les connaissances et les pratiques pédagogiques sont influencées par les caractéristiques de l'environnement dans lequel elles sont développées et appliquées, Hasni (2014).

Partant de ce contexte, les résultats qui ont été présentés et décrits dans le chapitre précédent, au test n°3 portant sur la contextualisation des apprentissages selon le contexte

environnemental, il en ressort alors dans les statistiques que le groupe expérimental a une performance remarquable dans sa moyenne allant de 3,01/10 au pré-test à 8,06/10, avec une variation de 5,05, soit un taux de réussite de 100% contre 0% au pré-test ; cependant, le groupe témoin n'a toujours pas eu une très grande performance car, sa moyenne au pré-test était de 3,13/10 contre 4,86/10, avec une variation de 1,73 ; soit un taux de réussite de 53,33% contre 0% a pré-test. Le calcul des variances indique 21,03 pour le groupe expérimental au test n°3 et 0,88 pour le groupe témoin lors du même test. Après l'application du calcul de la valeur du test T-Student, l'on obtient 3,59, supérieure à la valeur de T lu (2,048) au seuil $\alpha=0,05$. C'est dans cette même logique encore que la contextualisation selon le contexte environnemental favorise aux apprenants le développement de leur savoir agir-compétent.

En ce qui concerne la théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Meirieu, la contextualisation selon le contexte environnemental met en lumière l'influence de l'environnement sur les interactions sociales et sur la construction des savoirs en situation d'action conjointe. Les caractéristiques de l'environnement, telles que les normes, les valeurs et les pratiques sociales, influencent la manière dont les individus agissent ensemble et construisent leurs connaissances.

Enfin, en ce qui concerne la théorie de la transposition didactique de Chevallard, la contextualisation selon le contexte environnemental souligne que les processus de transposition des connaissances dans le contexte de l'enseignement sont également influencés par l'environnement. Les caractéristiques de l'environnement éducatif, telles que les programmes éducatifs, les réformes pédagogiques et les conceptions dominantes de l'éducation, ont un impact sur la manière dont les connaissances sont sélectionnées, organisées et présentées aux apprenants.

Ainsi, la contextualisation selon le contexte environnemental enrichit ces théories en mettant en lumière l'importance de l'environnement dans le développement des compétences, dans l'action conjointe et dans la transposition des connaissances, soulignant ainsi l'interdépendance entre les connaissances, les pratiques pédagogiques et les caractéristiques de l'environnement.

Cependant, comme toute recherche scientifique peut présenter des limites inhérentes en son sein, nous reconnaissons ainsi pour cette étude sur la contextualisation des apprentissages et développement d'un savoir-agir compétent quelques limites à savoir : la variabilité des Contextes Scolaires : selon Brousseau (1997), les établissements scolaires varient

considérablement en termes de ressources, de culture institutionnelle et de pratiques pédagogiques/didactiques. Une étude qui se concentre sur un seul contexte peut ne pas être généralisable à d'autres. Par exemple, une leçon d'hygiène de la peau dans une école urbaine peut différer d'une leçon dans une école rurale, tant en termes de contenu que d'engagement des élèves ; d'après Perrenoud (1999), une limite se repose sur la mesure du savoir-agir compétent : évaluer le développement d'un savoir agir compétent peut s'avérer complexe. Car, cette action nécessite que les outils d'évaluation doivent être soigneusement conçus pour mesurer non seulement les connaissances théoriques, mais aussi la capacité à les appliquer dans des situations concrètes. En fin, nous relevons avec Hattie (2009), la durée et la profondeur de l'intervention : cela s'explique par le fait qu'une leçon unique peut ne pas suffire pour observer un changement significatif dans la compréhension ou le savoir agir des élèves. Des études longitudinales peuvent être nécessaires pour évaluer l'impact à long terme. Il est tout à fait nécessaire de préciser que les limites que nous venons de relever peuvent plutôt constituer des opportunités pour des futures recherches. Car, s'agissant de la variabilité des contextes scolaires, celle-ci doit nous aider à explorer la diversité des expériences éducatives, en permettant toutefois de mieux comprendre comment les résultats scolaires et le comportement des élèves sont influencés en fonction de l'environnement. Pour une limite sur la mesure du savoir-agir compétent, celle-ci permet en effet une motivation accrue des apprenants lorsque l'accent est mis sur des compétences liées à leur vie quotidienne. Il est encore très important a priori que malgré ces limites, nos résultats restent valables et ouvrent le chemin pour de futures recherches. Toutefois, une telle étude présente quelques perspectives. Sur le développement de programmes pédagogiques contextualisés : les résultats de l'étude pourraient orienter la création de programmes éducatifs plus contextualisés qui intègrent des problématiques réelles liées à la santé et à l'hygiène, rendant ainsi l'apprentissage plus pertinent et attrayant pour les élèves ; sur la formation continue des enseignants : les résultats pourraient également souligner la nécessité d'une formation continue pour les enseignants sur la manière de contextualiser efficacement leurs leçons et d'évaluer le savoir agir compétent des élèves dans la discipline de SVTEEHB en général, et sur la leçon portant sur l'entretien de la peau en particulier.

5.2. Implications didactiques des résultats

Cette étude menée présente une importance implication didactique. En effet, le développement d'un savoir agir-compétent tient compte que l'acquisition des savoirs se fait après une construction échelonnée de la connaissance. Cette construction passe par le respect des étapes de la démarche d'investigation qui met l'élève au centre de son apprentissage. Avec

les nouveaux programmes conçus selon l'APC, la démarche recommandée est celle dite DiPHTeRIC. L'enseignement par la démarche scientifique est pour l'enseignant un moyen de permettre à l'apprenant de mieux se situer dans la vie sociale toute en faisant la transposition ou la décontextualisation des situations d'apprentissage dans la vie quotidienne.

A cet effet, il est important pour les enseignants de revoir leurs pratiques de classe, le modèle didactique de la contextualisation pourra servir de guide aux enseignants et donnera ainsi le sens à leurs pratiques enseignantes. De plus, la contextualisation des apprentissages permettra aux enseignants de mieux adapter les contenus disciplinaires au réalité quotidienne des élèves. Quant aux apprenants, ils pourront aussi eux même avoir la possibilité de formuler les hypothèses et de ce fait appréhender les situations de manière scientifique afin de s'impliquer réellement dans le processus de développement de leur savoir agir-compétent.

Au niveau des supports didactiques, les résultats de notre recherche pourront favoriser la conception des supports de cours selon un modèle didactique bien contextualisé sur tous les plans. En effet, dans la plupart des établissements scolaires d'enseignement secondaire, l'enseignement des SVT se fait souvent selon une approche transmissive, et ne permet pas de ce fait aux apprenants de développer les compétences pratiques. Les résultats de cette étude favoriseront donc un renouvellement des pratiques enseignantes traditionnelles non contextualisées en faveur des pratiques innovantes et favorisant le développement d'un savoir agir-compétent des élèves. La contextualisation passe aussi par l'utilisation d'outils pédagogiques adaptés (outils technologiques) au contexte, comme des études de cas, des mises en situation, etc. Cela favorise le développement d'un savoir-agir compétent chez les élèves

En fin, il est clair que l'application de ce modèle demandera assez du temps, mais il aura à notre avis le mérite d'être une activité de correction vivement efficace où l'élève pourra voir le sens des activités de classe et par ricochet construire son savoir agir-compétent afin de faire face aux situations de la vie courante.

5.3. Difficultés de l'étude

Les problématiques portant sur la didactique des SVT au Cameroun ne sont pas encore très explorées. Ainsi, lors de la collecte des donnée documentaires nous avons fait face à une rareté des ouvrages traitant de la contextualisation. Ces ouvrages étaient totalement absents dans les bibliothèques. C'est ainsi qu'il a fallu que nous faisons recours aux travaux produits dans les pays occidentaux pour les adapter à notre contexte du pays. De plus, les horaires alloués pour l'enseignement de la leçon sur les maladies liées au décapage de la peau et hygiène étaient

de 2h dans la fiche de la progression (en annexe), mais, avec le modèle didactique proposé, il a fallu 4h à 5h pour l'enseignement de cette leçon.

La conception d'activités d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer un véritable savoir agir-compétent sur les questions d'hygiène corporelle, au-delà de la simple mémorisation de connaissances.

La prise en compte des difficultés spécifiques liées à l'enseignement de la biologie et de la santé, comme la gestion des aspects affectifs et des représentations des élèves.

5.4. Perspectives

Une formation épistémologique et didactique sur la contextualisation des apprentissages serait d'une grande importance pour renouveler les pratiques des SVT et favoriser la construction des compétences pratiques des apprenants. C'est dans cette optique qu'il nous est permis de penser que d'éventuelles recherches pourraient dans le futur intégrer le modèle didactique proposé pour une contextualisation des apprentissages afin de développer le savoir agir-compétent des apprenants. Ainsi, le modèle propose pourrait être expérimenté dans des établissements de formation des futurs enseignants des SVT afin de leur permettre de développer les aptitudes dans le domaine de la contextualisation des apprentissages des élèves.

De plus, d'autres perspectives peuvent être suggérées pour approfondir l'étude de ce thème, plusieurs Chemins de recherche sont envisagés pour une future recherche : analyser comment la prise en compte de ces différents contextes dans la conception d'outils pédagogiques et de situations d'apprentissage peut favoriser le développement de compétences chez les élèves; étudier les pratiques enseignantes visant à contextualiser l'enseignement des SVT et leurs effets sur l'engagement et la mobilisation des connaissances par les élèves; proposer des modèles de contextualisation didactique qui articulent les différentes dimensions du contexte (épistémologique, psychologique, sociale, etc.) pour favoriser un apprentissage signifiant et transférable; modéliser davantage les processus de contextualisation en SVT, en s'appuyant sur les différents types identifiés. Cela permettrait de mieux comprendre comment les savoirs sont transformés et appropriés dans des contextes spécifiques et enfin, identifier les leviers pédagogiques et didactiques favorisant une contextualisation efficace, en s'intéressant par exemple aux rôles de l'enseignant, aux ressources utilisées, ou aux modalités d'évaluation. Cela permettrait de formuler des recommandations concrètes pour la formation et les pratiques enseignantes.

En explorant ces différentes pistes, la recherche pourrait contribuer à une meilleure compréhension et à une optimisation de la contextualisation des apprentissages en SVT, au service du développement de compétences pratiques chez les élèves.

CONCLUSION GENERALE

Nous sommes parvenus au terme de notre étude qui portait sur la contextualisation des apprentissages en SVT et développement d'un savoir agir-compétent des élèves, spécifiquement sur la leçon des maladies liées au décapage et hygiène de la peau. Cette étude a permis de mettre en évidence l'intérêt et les enjeux de la contextualisation des apprentissages en SVT pour favoriser le développement d'un savoir agir-compétent chez les élèves. En s'appuyant sur les théories de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Meirieu, 2007), de la transposition didactique (Chevallard, 1985), elle a analysé les modalités pédagogique les plus à même de tirer parti des bénéfices de la contextualisation, tout en assurant la construction de connaissances scientifiques solides.

Toutefois, cette étude soulève le problème de la négligence accrue des règles d'hygiène de la peau qui se manifeste par le décapage ou la dépigmentation de la peau par l'utilisation des produits cosmétiques. La question principale qui se dégage est : Quelle est l'influence de la contextualisation des apprentissages sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ? Les questions spécifiques de la recherche sont les suivantes : quelle est l'incidence de la contextualisation sociale sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ? Quelle est l'influence de la contextualisation historique sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ? Et enfin quelle est l'influence de la contextualisation environnementale sur le développement d'un savoir-agir compétent des élèves en matière de la pratique des règles d'hygiène de la peau ?

Cependant, l'hypothèse générale de cette étude est : la contextualisation des apprentissages favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau afin de lutter contre les maladies liées au décapage de la peau. Les hypothèses spécifiques qui nous ont conduit à la recherche sont : **HS1** : la contextualisation sociale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves ; **HS2** : la contextualisation historique favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves ; **HS3** : la contextualisation environnementale favorise le développement d'un savoir agir-compétent des élèves.

L'objectif général de cette étude était d'évaluer l'influence de la contextualisation sociale, historique et environnementale sur le développement du savoir-agir compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau afin de lutter contre le phénomène du décapage de la peau. Cet objectif s'était décliné en des objectifs spécifiques qui sont : mesurer l'impact de la contextualisation sociale sur le développement d'un savoir agir-

compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau ; estimer l'incidence de la contextualisation historique sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau et déterminer l'influence de la contextualisation environnementale sur le développement d'un savoir agir-compétent des élèves en matière de pratiques de règles d'hygiène de la peau.

Pour se faire, la collecte des données sur le site de l'étude a été rendu possible grâce à un dispositif méthodologique constitué de prétest, test, des Post-test (épreuves) et d'une grille d'observation. Le logiciel Excel et Windows nous ont permis d'analyser des données de l'étude. Les résultats obtenus montrent que la contextualisation des apprentissages sur les maladies de la peau et l'hygiène corporelle permet de donner du sens aux savoirs scientifiques pour les élèves, en les reliant à leurs expériences et préoccupations quotidiennes (Forissier, 2015 ; Lebrun, 2020). Cela favorise leur engagement et leur capacité à mobiliser leurs connaissances dans des situations complexes, développant ainsi un véritable savoir-agir compétent (Hasni, 2014).

Cependant, la recherche a également mis en évidence certaines limites et dérives potentielles d'une contextualisation excessive, qui risquerait de réduire les apprentissages à des aspects trop utilitaristes au détriment de la construction des concepts scientifiques fondamentaux (Hasni, 2014). L'équilibre subtil entre adaptation aux contextes et solidité des savoirs disciplinaires s'avère donc essentiel.

Au-delà de ces résultats, cette étude ouvre des perspectives intéressantes pour repenser en profondeur les pratiques didactiques en SVT, en s'appuyant sur une approche plus contextualisée et problématisée des apprentissages (Lebrun, 2020). Elle invite également à explorer davantage les liens entre contextualisation, développement de compétences transversales et construction de connaissances scientifiques (Forissier, 2015 ; Sensevy & Meirieu, 2007).

En définitive, la contextualisation des apprentissages en SVT apparaît comme un levier puissant pour donner du sens aux savoirs et développer un savoir-agir compétent chez les élèves, à condition d'en maîtriser les enjeux et les modalités de mise en œuvre. C'est un défi majeur pour les enseignants, qui nécessite une réflexion approfondie sur les pratiques pédagogicodidactique.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bachelard, G. (1938). *La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance.*: vrin.
- Barrows, H. S., & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education.* Springer Publishing Company.
https://books.google.cm/books/about/Problem_Based_Learning.html?id=9u-5DJuQq2UC&redir_esc=y
- Blay, M. et al. (2012). Dans « *Grand dictionnaire de la philosophie.* Editions Larousse et Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), XIII-1 137p. »
<https://doi.org/10.7202/1022501ar>
- Brousseau, G. (1997). *Theory of Didactical Situations in Mathematics.* Kluwer Academic Publishers.
- Brousseau, G., & Doorman, M. (2014). Démarches d'investigation en didactique des mathématiques : quelles perspectives ? In *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques (25-40).* Université Paris Diderot.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods. (5th ed.).* Oxford University press.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research.* Houghton Mifflin. <https://www.sfu.ca/~plays/campbell&stanley-1959-Exptl&QuasiExptlDesignsForResearch.pdf>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) consulté sur <https://cnrtl.fr>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: Du savoir savant au savoir enseigné.* La pensée sauvage
- CNRTL. <https://cnrtl.fr> hygiène corporelle.
- CREASOURCE. <https://blog.creasources.ca/guide-ultime-des-grilles-observation/>
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Sage Publications. www.ucg.ac.me
- Creswell, J.W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and Mixed Methods Approaches.* Sage publications.
- Darwin, C. (1871). *Darwin et le darwinisme.* <https://www.cairn.info/darwin-et-le-darwinisme--9782715409552-page-51.htm>
- Develay, M. (2005). *La pédagogie des compétences.* Edition Retz
- Débat_sur_la_dépigmentation_à_la_CRTV_télé_par_KENMOÉ_René._Conseillé_beauté_et_bien-être.(135). www.youtube.com/@renekene25
- Le_phénomène_de_la_dépigmentation_de_la_peau_en_Afrique(720p)

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1610444>
- Dictionnaire Cordial Dico Français-Définition, 2007-2022).
- Dictionnaire de français Larousse (2023). <https://www.larousse.fr>
- Dictionnaire de médecine, de chirurgie, de pharmacie et des sciences qui s’y rapportent. 1905-1908, p.823-825 (hygiène). <https://openedition.org>
- Dictionnaire le Robert. Décapage de la peau. <https://dictionnaire.lerobert.com>
- Djeumeni, T., M. (2015). *La formation pratique des enseignants au Cameroun. formation des enseignants au C*. pdf
- Donald, L. (2004). *Définir une problématique de recherche. problème selon Donald L*. pdf
- Douzou, P., Durant, G. et Siclet, G. (2001). *Les bases fondamentales des biotechnologies*. <https://cairn.info>
- Durand-Guerrier, V., & Arzarello, F. (2015). La démarche d’investigation en mathématiques: histoire et perspectives. In *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques (pp. 41-56)*. Université Paris Diderot.
- Eclaircissement de la peau – wikipédia. *Décapage de la peau*. Consulté sur <https://fr.m.wikipedia.org>
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative Research (5th ed.)*. Sage publications.
- Forissier, T. (2019). *Contextualisation et effets de contextes dans l’apprentissage des Sciences. Education*. Université des Antilles.
- Galilée et Copernic (1503 à 1642) <https://edu1d.ac-toulouse.fr/politique-educative-31/mathsciences31/files/2020/11/Copernic-Galilee-la-construction-dune-connaissance-scientifique.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. Basic Books.
<https://psynet.apa.org/record/1993-97726-000>
- Gaspard, C. (2019). *Echantillonnage: tout ce que vous devez savoir pour vos recherches*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/echantillonnage/>
- Gaspard, C. (2019). *La méthode de l’observation pour vos recherches: définition, types et exemple*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/observation/>
- Gaspard. (2019). *Etude qualitative: définition, techniques, étapes et analyse*. <https://www.scribbr.fr/methodologie/etude-qualitative/>
- Grand dictionnaire terminologique, 2022. Agir-compétent.
vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/ office québécois de la langue française

- Guikas, I., Morin, D. & Bigras, M. (2016). Développement d'une grille d'observation : considérations théoriques et méthodologiques. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 27, 163–178. <https://doi.org/10.7202/1043131ar>
- Hasni, A. (2014). Réflexions sur la notion de contextualisation des apprentissages en sciences et technologies : significations, apports et dérives potentielles. *Bulletin du CREAS*, 2(2), 10-13
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hulin, N. (1984). L'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique. In : *Revue française de pédagogie*, 66, 15-27 DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1587>
- Iribarren, I. (2017). « Pierre Riché, L'Enseignement au Moyen Âge », *Revue des sciences religieuses*, 91(2), 291. <https://journals.openedition.org/rsr/3978>
- Jerome. B. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*.
- Karsenti, T, Savoie Zajc, L (2006). *Recherche en éducation: étapes et approches*. 4ème édition. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv69sv3w.8>
- Kerlinger, F.N. (1973). *Foundation of Behavioral Research*. Holt, Rinehart & Winston. <https://www.sfu.ca/~plays>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. <https://www.researchgate.net/publication/235701029>
- L'encyclopédie française. *Contextualisation*. www.encyclopedie.fr
- La dépigmentation de la peau ou « décapage – WordPress.com ». *Décapage de la peau*. <https://doulackomentmag.wordpress.com>
- Larousse (2023). *Contextualisation*. Dans le dictionnaire Larousse. <https://www.larousse.fr>
- Larousse (2023). *Développement*. <https://www.larousse.fr>
- Le dictionnaire de français La Toupie (2021). Enseignement. <https://toupie.org>
- Le Maréchal, J. F., & Tiberghien, A. (1999). Les démarches d'investigation en sciences expérimentales : un cadre pour analyser les pratiques enseignantes et les innovations pédagogiques. *Aster*, 29(29), 55-80.
- Lebrun, J. (2015). L'enseignement des sciences et de la technologie à l'école primaire : un bilan des recherches francophones. *Recherche en Didactique des Sciences et des Technologies*, 13(1), 7-39.
- Lebrun, J. (2020). *Contextualisation des apprentissages en sciences et technologies et en sciences humaines au primaire: quels liens avec la vie hors de l'école?*

- Lebrun, J., & Tiberghien, A. (2009). *Enseigner les sciences et les technologies au préscolaire et au primaire : fondements et pratiques pédagogiques*. De Boeck Supérieur.
- Lebrun, J., Hasni A. (2014). La contextualisation : sens et contresens. *Bulletin du CREAS*, 2(2), 4.
- Legendre, M.-F. (2009). *La recherche sociale : Explication de textes*. Armand colin.
- Linné C. V. (1758) <https://www.universalis.fr/encyclopedie/systema-naturae/>
- Loi de l'orientation de l'éducation au Cameroun : Loi N°98/004 du 14 avril 1998.
- Long, D. (2004). *Définir une problématique de recherche*. www.studocu.com.
- Mapto, K., V. (1998). Des systèmes de formation sous influence. *Revue internationale d'éducation de sèvres*, 20, 1998, 135-142. Sur <https://journals.openedition.org/ries/2846>, DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2846> .
- Marcel, J.F, (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques *Revue française de pédagogie*, 138(138), 103-113, janvier-février-mars 2002 ;
- Masciotra et Medzo, (2009). *Dans développer un agir*
- Mendel (1856) <https://fr.khanacademy.org/science/biologie-a-l-ecole/x5047ff3843d876a6:bio-4e-annee-sciences-generales/x5047ff3843d876a6:bio-4-2h-genetique-et-heredite/a/mendel-and-his-peas#:~:text=Mendel%20a%20%C3%A9tudi%C3%A9%20la%20transmission.exemple%20grande%20vs%20petite%20taille>.
- Ministère des Enseignements secondaires (2014). *Programmes d'études de 4e et 3e*: Se:EHB.
- Ministère des Enseignements secondaires (2019). *Rapport de l'état général des travaux*. Modèle_de_démarche_DiPHTeRIC. <https://commons.m.wikimedia.org>.
- Monod, T. (1955). *Exploration du Cameroun: Faune, Flore, Paysages naturel*. Lechevalier
- Musserotte C. (2004). sur <https://www.enseignants.hachette-education.com/actualites/demarche-dinvestigation-en-svt-mode-demploi>
- Ngalim, J. E., & Ojong, N. (2015). The challenges of Teaching Science in Cameroun Secondary Schools: The Teachers' Perspectives. *Creative Education*, 6(02), 249.
- Ngono N., B. (2010). *Didactique-de-lenseignement-de-lasvt-aucameroun-53618008.html*. <https://stephane-alexi.over-blog.com/article-chapitre-3->
- Nick, J. (2023). *Qu'est-ce qu'un objectif de recherche? Définition, types, exemples et bonnes pratiques*. https://ideascale.com/fr/blogues/quel-est-lobjectif-de-la-recherche/?utm_source=perplexity

- Parrini- Alemanno, S. (2007. 337). *Recherches qualitatives-Hors-série- numéro 3, actes du colloque bilan et prospectives de la recherche qualitative*. Association pour la recherche qualitative ISSN 1715-8702
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*.
- Perrenoud, P. (1997). *Savoir-agir: les compétences professionnelles au-delà des savoirs*.
- Perrenoud, P. (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF
- PHILOS : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). *Savoir*.
<https://cnrtl.fr>.
- Piaget, J. (1970). *The Science of Education and the Psychology of the Child*. Viking Press.
<https://search.worldcat.org/fr/title/Science-of-education-and-the-psychology-of-the-child/oclc/87613>
- Planetcalc : test de Student sur deux échantillons. https://fr.planetclac.com/7857/#google_vignette
- Pourtois et Desmet (2004, P.37). Cité par Sylvie Parrini- Alemanno, 2007, p 337). SOURCE: recherches qualitatives-Hors-série- numéro 3, actes du colloque BILAN ET PROSPECTIVES DE LA RECHERCHE QUALITATIVE © 2007 Association pour la recherche qualitative ISSN 1715-8702
- PROFInnovant. <https://www.profinnovant.com/definition-de-lapprentissage/>
- Revue française de pédagogie: la contextualisation des enseignements.
https://www.persee.fr/doc/crf_0556_7807_2002_NUM_138_1_2868.
- Robson,C. (2011). *Real world research (3rd ed.)*. wiley.
- Santé journal des femmes. <https://sante.journaldesfemmes.fr> hygiène.
- Sauvy, A. (1965). *La population. Sa mesure, ses mouvements, ses lois*. Presses universitaire de France. http://classiques.uqac.ca/contemporains/sauvy_alfred/population.
- Schulz, K. F., Altman, D. G., & Moher, D. (2010). *CONSORT 2010 Statement: Updated Guidelines for Reporting Parallel Group Randomised Trials*. PLoS Med, 7(3), e1000251.
- Sensevy, G., & Meirieu, P. (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves de Boeck Supérieur*.
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Houghton Mifflin.
<https://www.scholars.northwestern.edu/en/publications/expeimental-and-quasi-experimental-design-for-generalized-causal>

- SIS INTERNATIONAL. <https://www.sisinternational.com/fr/quest-ce-que-la-recherche-quantitative/>
- Situated learning: Legimate Peripheal Participation (Apprentissage Situé : Participation Périphérique légitime).
- Stephen Jay Gould (1980) <https://www.cairn-sciences.info/la-mal-mesure-de-l-homme--9782738105080.htm>
- STHDA. https://www.sthda.com/french/wiki/test-de-student-formles?utm_source=perplexity
- Tardif et Meirieu (1996), dans « le soutien au transfert des apprentissages ».
- Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*. Montréal: Éditions Logiques.
- Tardif, J. et Meirieu, P. (1996). Stratégies pour favoriser le transfert des connaissances. *Vie pédagogique*, 98, 4-7.
- Thierry, A. (1853). *Récits des temps mérovingiens ; précédés de considérations sur l'histoire de France*, Paris.
- Tiberghien, A., & Le Maréchal, J. F. (2002). *Les démarches d'investigation en sciences expérimentales : Un cadre pour analyser les pratiques enseignantes et les innovations pédagogiques (Vol. 3)*. INRP.
- Tsafak, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Vincet, C. J. et Micheli, R. « Les sphères de contextualisation. Réflexion méthodologique sur les passages de texte à texte(s) et la constitution des corpus », *copus*, 8/2009, 129-147
- Vinci, L. (1758). <https://ia600209.us.archive.org/15/items/lesmanuscritsdel01lo/lesmanuscritsdel01lo.pdf>
- Vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/ office québécois de la langue française
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>
- Watson et Crick (1953). <https://www.futura-sciences.com/sante/photos/medecine-grands-noms-medecine-1456/medecine-james-watson-francis-crick-origine-structure-adn-10656/#:~:text=Le%2025%20avril%201953%2C%20le,respectivement%2025%20et%2036%20ans.>
- WikiFranca. Enseignement. <https://fr.m.wikipedia.org>
- Wikipédia. <https://fr.m.wikipedia.org>.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Sage Publications.

ANNEXES

Annexe 1 : Prétest d'évaluation des compétences (10PTS)

Compétences ciblées : lutter contre le décapage de la peau

Situation problème :

Linda est une jeune femme qui travaille dans une entreprise de produits de beauté. Une cliente se présente devant elle et lui demande si elle peut avoir les produits pour le décapage de la peau et du visage. Elle lui précise qu'elle a eu une maladie de la peau (Eczémas) après avoir utilisé d'autres produits décapants. Madame Linda est donc très confuse face à la situation de sa cliente, mais elle a la volonté d'aider cette dernière. Vous êtes appelés ainsi à intervenir pour aider Madame Linda en répondant aux consignes suivantes :

Questions :

Consigne 1 : Expliquer en cinq lignes maximum l'origine de la maladie de sa cliente. 3pts

Consigne 2 : Décrire trois règles d'hygiène corporelle. 3pts

Consigne 3 : Produire en cinq lignes maximum un discours de sensibilisation des personnes sur le mode de choix et d'utilisation des produits de toilette. 3pts

Grille d'évaluation

Critères de Consignes	Pertinence de la production (clarté et concision)	Maitrise de la connaissance scientifique (Cohérence de la production	Critère de perfectionnement
Consigne 1	Explication et respect de la limite de 5 lignes 1pt	Les causes de la maladie et les termes appropriés 1,5pt	Logique entre les produits décapants et la maladie 0,5pt	Utilisation d'un vocabulaire adapté absence des fautes 0,5pt
Consigne 2	Présentation de 3 règles et respect de la limite de 5 lignes 1pt	Identification précise de règles d'hygiène 1pt	Logique entre le choix de règles et la situation décrite 0,5pt	Utilisation d'un vocabulaire adapté absence des fautes 0,5pt
Consigne 3	Production et respect de la limite de 5 lignes 1pt	Compréhension des critères de choix des produits 1,5pt	Pertinence du discours pour une sensibilisation 0,5pt	Utilisation d'un vocabulaire adapté absence des fautes 0,5pt

Présentation 1pt

Annexe 2 : Le plan de la leçon sur les maladies liées au décapage et hygiène de la peau

SITUATION D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE **Classe de 4^{ème}. Durée : 2H**

Module N° : Education à la santé

Famille de situations : Amélioration de la santé de l'appareil moteur et de la sensibilité

Exemple de situations : Décapage de la peau

Compétence : Lutter contre le décapage de la peau

Séquence N° 10 : La peau

Séance N° 22 : Maladies liées au décapage de la peau et l'hygiène.

Prérequis : Rôle et fonction de la peau

Objectifs : Décrire quelques maladies liées au décapage de la peau ; sensibiliser les personnes sur le choix et l'utilisation des produits des toilettes et de d'hygiène corporelle et proposer une alimentation appropriée pour l'entretien de la peau

I. Maladies liées au décapage de la peau : Quelques maladies liées au décapage de la peau.

Activité 1 document : Faire visionner une vidéo d'un journal télévisé sur le décapage de la peau sur le site ([www.youtube.com/ @renekene25](http://www.youtube.com/@renekene25)).

Questions : travail en groupe de 2 ou 3, répondre à toutes les questions suivantes :

II. Hygiène de la peau : quelques pratiques de règles d'hygiène corporelle.

Activité 2 : document (texte présentant les maladies liées au décapage de la peau et de l'hygiène corporelle).

Questions : travail individuel des apprenants.

Résumé :

I. Quelques maladies liées au décapage de peau

Les cancers ; Les brûlures ; Les écorchures ; Les mycoses ; Les eczémas ; Les escarres ; L'acné ;

II. Hygiène de la peau : quelques pratiques de règles d'hygiène corporelle.

III. Rôle de l'alimentation favorable à l'entretien de la peau

Vitamines : Vitamine A, Vitamine B2, Vitamine B8, Vitamine B10, Vitamine B17, Vitamine PP, zinc.

Annexe 3 : Test d'évaluation des compétences

Activité 1 document : Faire visionner une vidéo d'un journal télévisé sur le décapage de la peau dont le site est ([www.youtube.com/ @renekene25](http://www.youtube.com/@renekene25)).

Questions : travail en groupe de 2 ou 3, répondre à toutes les questions suivantes :

Consigne 1 : Relever le problème présenté dans ce journal et donner les causes de ce phénomène en Afrique noir ;

Consigne 2 : Présenter les conséquences liées à cette situation ;

Consigne 3 : Proposer quelques moyens de lutte contre cette situation.

Activité 2 : document (texte présentant les maladies liées au décapage de la peau et de l'hygiène corporelle).

Texte : le décapage de la peau est un phénomène crucial de santé corporelle dans le monde. Il est beaucoup plus observé sur la population de l'Afrique noir et peut causer les maladies telles que :

- Les cancers : C'est la multiplication désordonnée des cellules de la peau. On distingue : les cancers épidermiques, les mélanomes et les métastatiques ;
- Les brûlures : Ce sont les lésions des tissus provoqués par les agents thermiques, les agents chimiques, les produits caustiques (acide, base, phosphore), l'électricité, les agents radioactifs (rayons X, explosion nucléaire) ;
- Les écorchures : ce sont des plaies superficielles qui affectent l'épiderme ;
- Les mycoses : ce sont les affections provoquées par les champignons microscopiques ;
- Les eczémas : c'est une inflammation de la peau non contagieuse, accompagnée des rougeurs et démangeaisons ;
- Les escarres : c'est une lésion cutanée (plaies profonde) causée par une suppression de la circulation sanguine des tissus entraînant leur mort ;
- L'acné : ce sont les boutons qui apparaissent sur le visage

Il est essentiel de prendre des mesures d'hygiène corporelle adéquates afin de lutter contre ce phénomène du décapage. Ces règles d'hygiène consistent donc à : nettoyer la peau normalement ; hydrater la peau ; prendre des douches régulières ; utiliser les produits adaptés et le port des vêtements convenables, etc.

Questions : Travail individuel des apprenants.

Consigne 1 : Relever dans le texte trois maladies liées au décapage de la peau et les décrire

Consigne 2 : Présenter en cinq lignes maximum les règles d'hygiène corporelle

Consigne 3 : Expliquer en cinq lignes maximum le choix et l'utilisation des produits des toilettes pour lutter contre le décapage de la peau

Annexe 4 : Post-test d'évaluation des compétences (10pts)

Compétence ciblée : Lutter contre le décapage de la peau

Situation de vie contextualisée :

Amina est une jeune femme de 27 ans et elle présente sur son visage les symptômes suivants : les boutons et les taches noirs. Par ailleurs, elle souffre des démangeaisons cutanées intenses, des rougeurs cutanées et de desquamations suite aux produits de toilettes qu'elle utilise sur sa peau, elle est très inquiète car, elle ne connaît ni l'origine ni le moyen de lutte contre ces symptômes. Vous êtes appelés à lui venir en aide au cours d'une causerie éducative, en répondant clairement aux consignes suivantes.

Consigne 1 : Rédiger un paragraphe de 5 lignes maximum dans lequel vous lui indiquerez trois maladies liées au décapage tout en les décrivant. (3pts)

Consigne 2 : Présenter dans un paragraphe de 5 lignes maximum les règles d'hygiène corporelle. (3pts)

Consigne 3 : Expliquer lui dans un paragraphe de 5 lignes maximum le choix et l'utilisation des produits des toilettes pour lutter contre les maladies liées au décapage de la peau. (3pts)

Grille d'évaluation

Critères de Consignes	Pertinence de la production (clarté et pertinence des informations)	Maitrise de la connaissance scientifique (exactitude des informations et compréhension des concepts)	Cohérence de la production (logique et fluidité et le lien entre les consignes)	Critère de perfectionnement (suggestions pratiques et l'empathie)
Consigne 1	Le respect et la structure du paragraphe en 5 lignes 1pt	Préciser les maladies cutanées liées au décapage 1,5pt	Lien entre la maladie et sa description 0,5pt	Vocabulaire adapté et absence de fautes 0,5pt
Consigne 2	Le respect et la structure du paragraphe en 5 lignes 1pt	Principes de base de l'hygiène de la peau 1pt	Logique des règles d'hygiène à la situation décrite 0,5pt	Langage approprié et sans fautes 0,5pt
Consigne 3	Le respect et la structure du paragraphe en 5 lignes 1pt	Types des produits de toilette 1,5pt	Logique du lien entre le choix des produits 0,5pt	Vocabulaire adapté et absence de fautes 0,5pt

Annexe 5 : Productions de l'élève 1 au prétest

ME FEUÍO
DASSI
ANGE
DANIELLE
4^e ESP

Jeudi 14 Mars 2024

Consigne 1^e L'origine de la maladie de la cliente est dû

- à la ~~maladie~~ même.
- à la ~~maladie~~ pigmentation de la peau.
- à l'utilisation des produits cosmétiques en adaptant à sa peau.

Consigne 2^e Devenir 3 règles d'hygiène de la peau :

- * Éviter l'utilisation des produits cosmétiques éclaircissant (brûlant la peau).
- * Éviter la pratique des produits cosmétiques de dépigmentation.
- * Éviter de traumatiser la peau.

Consigne 3^e

MAEFU10
BASST
ANGE
DANTELE
L² ESP

Jeudi, 21 Mars 2024

QUESTIONS:

9
10

P=05

* Trois maladies liées au decapage de la peau et les décrivent :

- L'acné : ce sont les boutons qui apparaissent sur le visage.
- Les brûlures : ce sont des lésions des tissus provoquées par les agents thermique, les agents chimiques, les produits cosmétiques (acide, base, phosphore).
- Les écorchures : ce sont des plaies superficielles qui affectent l'épiderme.

* Les règles d'hygiène corporelle sont très importantes par exemples :

- Nettoyer la peau normalement
- prendre les douches régulières
- utiliser les produits adaptés et le port de vêtements convenable.

MBIDA
TAB:
Flon Coire

Jeuoli, 21 Mars 2024

01/3
10

Consigne 1: L'origine de la maladie de la cliente est l'eczéma elle est dermatose prurigineuse caractérisée par une inflammation non contagieuse.

Consigne 2: Comme règles d'hygiène de la peau nous avons:

- éviter utilisation des produits de ~~soin~~ décapant
- éviter les ~~soins~~ lotions
- éviter des cancers

Consigne 3: Bonjour chers population pour utiliser

jeudi, 21 Nov 2024

MBIDA
TABI
Françoise

07
20

Comme maladies nous avons :

- 1) - Les cancers : c'est la multiplication déréglée des cellules de la peau.
- Les mycoses : se sont les lésions de tissus provoquées par les champignons microscopiques
- Les eczéma : c'est une inflammation de la peau non contagieuse, accompagnée des rougeurs et de démangeaisons.

3) Il est essentiel de prendre des mesures d'hygiène corporelle adéquates afin de lutter contre ce phénomène du décapage. Les règles consistent donc à : nettoyer la peau normalement, hydrater la peau, prendre des douches régulières etc...

2) Les règles d'hygiène corporelle sont :
- utiliser des produits adaptés et le port des

Annexe 9 : Grille d'observation de la séance d'enseignement-apprentissage (expérimentation)

Renseignement sur l'enseignant et son objectif visé

Nom et prénom	
Date de la visite	21 mars 2024
Etablissement	IPM/CPM
Niveau/Classe	4 ^{ème} ALL et ESP
Domaine d'apprentissage	Sciences et Technologie
Horaire	8H 25 – 10 15

1 : Très insuffisant 2 : Insuffisant 3 : Moyen 4 : Bien 5 : Très bien

Les différentes rubriques de la leçon	Les questions	Appréciation				
		1	2	3	4	5
Révision, titre et objectif de la leçon	Elle est fonctionnelle ?				X	
	Elle est systématique ?					
	L'enseignant recueille les données initiales des apprenants au début ?					
	L'enseignant énonce-t-il le titre de la leçon au tableau ?				X	
	L'enseignant énonce-t-il l'objectif de la leçon aux élèves ?				X	
Situation-problème	L'enseignant utilise la situation-problème ?					X
	C'est un texte ? s					X
	Une vidéo ?					X
	Un audio ?					
	Les images ?					
Formulation du problème	L'enseignant demande aux élèves formuler le problème ?				X	
	Il reformule le problème ?					
Emission des hypothèses	L'enseignant pose-t-il des questions en lien avec l'objectif ?				X	
	Le niveau de langue est-il adapté pour les élèves ?				X	
	Les élèves travaillent en groupes ?					X

Investigation ou test d'hypothèses	Ils travaille individuellement ?								X
Confrontation des résultats	L'enseignant invite les élèves à présenter leurs travaux ?			X					
	Il laisse la place aux élèves d'en discuter les résultats ?								
Synthèse ou institutionnali sation	L'enseignant formule lui-même le résumé ?			X					
	Il invites les élèves à formuler le résumé ?			X					
Retour à la situation- problème	L'enseignant invite les élèves à faire retour à la situation- problème de départ ?								
Évaluation/ Conclusion	L'enseignant pose-t-il des questions de cours ?								X
	Il donne le travail à faire aux élèves ?								X

Annexe 10 : Grille d'analyse

CONDUITES	ACTIVITES PROPOSEES	ORGANISATION DE L'ESPACE	MATERIELS ET MOYENS DIADCTIQUES	REGISTRE DE LA COMMUNICATION	EVALUATION	STYLES DIDACTIQUES
1 POSE DES QUESTIONS SUR LES PREREQUIS	<input type="checkbox"/> Sensoryelle <input type="checkbox"/> Psychomoteurs <input checked="" type="checkbox"/> Cognitives● <input type="checkbox"/> interprétatives	<input type="checkbox"/> Assis en groupe <input checked="" type="checkbox"/> Assis individuel● <input type="checkbox"/> Contrôle les élèves <input type="checkbox"/> Fait participer les élèves	<input type="checkbox"/> Concrets <input type="checkbox"/> Abstraits <input type="checkbox"/> Semi concret <input type="checkbox"/> Audio-visuels	<input type="checkbox"/> Registre familier <input type="checkbox"/> Registre soutenu <input checked="" type="checkbox"/> Registre courant● <input type="checkbox"/> Adapté au niveau des élèves●	<input type="checkbox"/> Formative <input checked="" type="checkbox"/> Diagnostique● <input type="checkbox"/> Sommativ <input type="checkbox"/> Finale <input type="checkbox"/> Orale● <input type="checkbox"/> Ecrit	<input type="checkbox"/> Style expositif <input checked="" type="checkbox"/> Style interrogatif● <input checked="" type="checkbox"/> Style interpellatif● <input type="checkbox"/> Style guide <input type="checkbox"/> Style incitatif
2 POSE DES QUESTIONS GUIDES LORS DE L'ANALYSE DE LA SITUATION	<input type="checkbox"/> Sensoryelle <input type="checkbox"/> Psychomoteurs <input checked="" type="checkbox"/> Cognitives● <input type="checkbox"/> interprétatives	<input checked="" type="checkbox"/> Assis en groupe● <input checked="" type="checkbox"/> Assis individuel● <input checked="" type="checkbox"/> Contrôle les élèves● <input type="checkbox"/> Fait participer les élèves●	<input type="checkbox"/> Concrets <input type="checkbox"/> Abstraits <input checked="" type="checkbox"/> Semi concret● <input checked="" type="checkbox"/> Audio-visuels●	<input type="checkbox"/> Registre familier <input type="checkbox"/> Registre soutenu <input checked="" type="checkbox"/> Registre courant● <input type="checkbox"/> Adapté au niveau des élèves●	<input checked="" type="checkbox"/> Formative● <input type="checkbox"/> Diagnostique <input type="checkbox"/> Sommativ <input type="checkbox"/> Finale <input type="checkbox"/> Orale● <input checked="" type="checkbox"/> Ecrit●	<input type="checkbox"/> Style expositif <input checked="" type="checkbox"/> Style interrogatif● <input checked="" type="checkbox"/> Style interpellatif● <input type="checkbox"/> Style guide <input checked="" type="checkbox"/> Style incitatif●
3 PLACE LES ELEVES AU CENTRE DE LEUR APPRENTISSAGE MOYEN DE LA	<input type="checkbox"/> Sensoryelle <input type="checkbox"/> Psychomoteurs <input checked="" type="checkbox"/> Cognitives● <input type="checkbox"/> interprétatives	<input checked="" type="checkbox"/> Assis en groupe● <input checked="" type="checkbox"/> Assis individuel● <input type="checkbox"/> Contrôle les élèves <input type="checkbox"/> Fait participer les élèves●	<input type="checkbox"/> Concrets <input type="checkbox"/> Abstraits <input checked="" type="checkbox"/> Semi concret● <input checked="" type="checkbox"/> Audio-visuels●	<input type="checkbox"/> Registre familier <input type="checkbox"/> Registre soutenu <input checked="" type="checkbox"/> Registre courant● <input type="checkbox"/> Adapté au niveau des élèves●	<input checked="" type="checkbox"/> Formative● <input type="checkbox"/> Diagnostique <input type="checkbox"/> Sommativ <input type="checkbox"/> Finale <input type="checkbox"/> Orale● <input checked="" type="checkbox"/> Ecrit●	<input type="checkbox"/> Style expositif <input checked="" type="checkbox"/> Style interrogatif● <input checked="" type="checkbox"/> Style interpellatif● <input type="checkbox"/> Style guide <input checked="" type="checkbox"/> Style incitatif●
4 FIXE LES ACQUIS DES ELEVES A TRAVERS LES ACTIVITES	<input type="checkbox"/> Sensoryelle <input type="checkbox"/> Psychomoteurs <input checked="" type="checkbox"/> Cognitives●	<input type="checkbox"/> Assis en groupe <input checked="" type="checkbox"/> Assis individuel● <input checked="" type="checkbox"/> Contrôle les élèves●	<input type="checkbox"/> Concrets <input type="checkbox"/> Abstraits <input type="checkbox"/> Semi concret	<input type="checkbox"/> Registre familier <input type="checkbox"/> Registre soutenu <input checked="" type="checkbox"/> Registre courant●	<input checked="" type="checkbox"/> Formative● <input type="checkbox"/> Diagnostique <input type="checkbox"/> Sommativ	<input type="checkbox"/> Style expositif <input checked="" type="checkbox"/> Style interrogatif● <input checked="" type="checkbox"/> Style interpellatif●

	<input type="checkbox"/> interprétatives	<input type="checkbox"/> Fait participer les élèves●	<input type="checkbox"/> Audio-visuels	<input type="checkbox"/> Adapté au niveau des élèves●	<input type="checkbox"/> Finale <input type="checkbox"/> Orale● <input type="checkbox"/> Ecrité●	Style guide Style incitatif●
5 INSTITUTIONNALISE LES SAVOIR PAR LA CONSTRUCTION D'UN RESUME	<input type="checkbox"/> Sensorielle <input type="checkbox"/> Psychomoteurs <input type="checkbox"/> Cognitives <input type="checkbox"/> interprétatives	<input type="checkbox"/> Assis en groupe <input type="checkbox"/> Assis individuel● <input type="checkbox"/> Contrôle les élèves● <input type="checkbox"/> Fait participer les élèves●	<input type="checkbox"/> Concrets <input type="checkbox"/> Abstraits <input type="checkbox"/> Semi concret <input type="checkbox"/> Audio-visuels	<input type="checkbox"/> Registre familier <input type="checkbox"/> Registre soutenu● <input type="checkbox"/> Registre courant● <input type="checkbox"/> Adapté au niveau des élèves●	<input type="checkbox"/> Formative <input type="checkbox"/> Diagnostique <input type="checkbox"/> Sommativ <input type="checkbox"/> Finale <input type="checkbox"/> Orale <input type="checkbox"/> Ecrité	Style expositif● Style interrogatif Style interpellatif● Style guide Style incitatif
6 PROCEDE A UNE EVALUTION FINALE ET PROPOSE LES TRAVUX A FAIRE	<input type="checkbox"/> Sensorielle <input type="checkbox"/> Psychomoteurs <input type="checkbox"/> Cognitives● <input type="checkbox"/> interprétatives	<input type="checkbox"/> Assis en groupe <input type="checkbox"/> Assis individuel <input type="checkbox"/> Contrôle les élèves <input type="checkbox"/> Fait participer les élèves	<input type="checkbox"/> Concrets <input type="checkbox"/> Abstraits <input type="checkbox"/> Semi concret <input type="checkbox"/> Audio-visuels	<input type="checkbox"/> Registre familier <input type="checkbox"/> Registre soutenu <input type="checkbox"/> Registre courant● <input type="checkbox"/> Adapté au niveau des élèves●	<input type="checkbox"/> Formative <input type="checkbox"/> Diagnostique <input type="checkbox"/> Sommativ <input type="checkbox"/> Finale● <input type="checkbox"/> Orale <input type="checkbox"/> Ecrité●	Style expositif● Style interrogatif● Style interpellatif● Style guide Style incitatif

Source : SCHUMACHER. A (2008)

Annexe 11 : Présentation du Collège



Annexe 12 : Les élèves en activité pendant l'expérimentation



Annexe 13 : Fiche de progression classe de 4^{ème}

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

Collège Paul MOMO

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

FICHE DE PROGRESSION 4^{ème}

Noms et prénoms :

Grade : D E

Matière /module : SVTEEBB

Volume horaire annuel : 50

Année scolaire 2023-2024

Nbre de LEÇONS	Nbre de TD	Nbre de TP	Nbre de Dossiers	TOTAL

N°	SEMAINES	N° L	CONTENUS
1^{ER} TRIMESTRE			
1.	04 au 08/09/2023		Prise de contact, communication du programme annuel et Introduction générale
2.	11 au 15/09/2023		Séquence 1 : les besoins nutritifs des êtres vivants
3.	18 au 22/09/2023		Séquence 2 : L'origine de la matière des êtres vivants
4.	25 au 29/09/2023		Séquence 3 : Des pratiques au service de l'alimentation humaine
5.	02 au 06/10/2023		ACTIVITE INTEGRATRICE N°1
6.	09 au 13/10/2023		EVALUATION ET CORRECTION/REMEDIAION
7.	15 au 20/10/2023		Séquence 4 : La transformation des produits agricoles Séquence 5 : La transformation des produits d'élevage
8.	23 au 27/10/2023		Séquence 6 : La biodiversité
9.	30.10 au 03/11/23		Séquence 7 : Les organes de l'appareil moteur
10.	07 au 10/11/2023		Séquence 8 : Secourisme et accidents de l'appareil moteur
11.	13 au 17/11/2023		ACTIVITE INTEGRATRICE N°2
12.	20 au 24/11/2023		EVALUATION ET CORRECTION/REMEDIAION
2^E TRIMESTRE			
1.	27 au 01/12/2023		Séquence 9 : Hygiène préventive
2.	04 au 08/12/2023		Séquence 10 : La peau
3.	11 au 15/12/2023		Séquence 11 : Le système nerveux
15/12/2023 AU 02/01/2024		PREMIERE INTERRUPTION DE COURS	
4.	03 au 05 /01/2024		Séquence 11 : Le système nerveux
5.	08 au 12/01/2024		ACTIVITE INTEGRATRICE N°3
6.	15 au 19/01/2024		EVALUATION ET CORRECTION/REMEDIAION
7.	22 au 26/01/2024		Séquence 12 : La digestion
8.	29 au 02/02/2024		Séquence 13 : Quelques maladies du péril fécal
9.	05 au 09/02/2024		Séquence 14 : Les IST
10.	12 au 16/02/2024		Séquence 15 : Le VIH / SIDA
11.	19 au 24/02/2024		ACTIVITE INTEGRATRICE N°4
12.	26 au 01/03/2024		EVALUATION ET CORRECTION/REMEDIAION
3^E TRIMESTRE			
1.	04 au 08/03/2024		Séquence 16 : Les séismes
2.	11 au 15/03/2024		Séquence 16 : Les séismes
3.	18 au 22/03/2024		Séquence 17 : Les phénomènes volcaniques
4.	25 au 29/03/2024		Séquence 17 : Les phénomènes volcaniques
28/03 au 15/04/2024		DEUXIEME INTERRUPTION DE COURS	
5.	16 au 19/04/2024		ACTIVITE INTEGRATRICE N°5
6.	22 au 26/04/2024		EVALUATION ET CORRECTION/REMEDIAION
7.	29/04 au 03/05/24		Séquence 18 : Les accidents en zones montagneuses ou liés aux mouvements de terrain
8.	06 au 10/05/2024		Séquence 19 : Les ressources énergétiques
9.	13 au 17/05/2024		Séquence 19 : Les ressources énergétiques
10.	20 au 24/05/2024		Séquence 20 : Les ressources minières
11.	27/05 au 30/05/24		ACTIVITE INTEGRATRICE N°6
12.			EVALUATION ET CORRECTION/REMEDIAION

L'ANIMATEUR PÉDAGOGIQUE

L'ENSEIGNANT

LA DIRECTION

Annexe 14 : Table T de student

t Table											
cum. prob	$t_{.50}$	$t_{.75}$	$t_{.80}$	$t_{.85}$	$t_{.90}$	$t_{.95}$	$t_{.975}$	$t_{.99}$	$t_{.995}$	$t_{.999}$	$t_{.9995}$
one-tail	0.50	0.25	0.20	0.15	0.10	0.05	0.025	0.01	0.005	0.001	0.0005
two-tails	1.00	0.50	0.40	0.30	0.20	0.10	0.05	0.02	0.01	0.002	0.001
df											
1	0.000	1.000	1.376	1.963	3.078	6.314	12.71	31.82	63.66	318.31	636.62
2	0.000	0.816	1.061	1.386	1.886	2.920	4.303	6.965	9.925	22.327	31.599
3	0.000	0.765	0.978	1.250	1.638	2.353	3.182	4.541	5.841	10.215	12.924
4	0.000	0.741	0.941	1.190	1.533	2.132	2.776	3.747	4.604	7.173	8.610
5	0.000	0.727	0.920	1.156	1.476	2.015	2.571	3.365	4.032	5.893	6.869
6	0.000	0.718	0.906	1.134	1.440	1.943	2.447	3.143	3.707	5.208	5.959
7	0.000	0.711	0.896	1.119	1.415	1.895	2.365	2.998	3.499	4.785	5.408
8	0.000	0.706	0.889	1.108	1.397	1.860	2.306	2.896	3.355	4.501	5.041
9	0.000	0.703	0.883	1.100	1.383	1.833	2.262	2.821	3.250	4.297	4.781
10	0.000	0.700	0.879	1.093	1.372	1.812	2.228	2.764	3.169	4.144	4.587
11	0.000	0.697	0.876	1.088	1.363	1.796	2.201	2.718	3.106	4.025	4.437
12	0.000	0.695	0.873	1.083	1.356	1.782	2.179	2.681	3.055	3.930	4.318
13	0.000	0.694	0.870	1.079	1.350	1.771	2.160	2.650	3.012	3.852	4.221
14	0.000	0.692	0.868	1.076	1.345	1.761	2.145	2.624	2.977	3.787	4.140
15	0.000	0.691	0.866	1.074	1.341	1.753	2.131	2.602	2.947	3.733	4.073
16	0.000	0.690	0.865	1.071	1.337	1.746	2.120	2.583	2.921	3.686	4.015
17	0.000	0.689	0.863	1.069	1.333	1.740	2.110	2.567	2.898	3.646	3.965
18	0.000	0.688	0.862	1.067	1.330	1.734	2.101	2.552	2.878	3.610	3.922
19	0.000	0.688	0.861	1.066	1.328	1.729	2.093	2.539	2.861	3.579	3.883
20	0.000	0.687	0.860	1.064	1.325	1.725	2.086	2.528	2.845	3.552	3.850
21	0.000	0.686	0.859	1.063	1.323	1.721	2.080	2.518	2.831	3.527	3.819
22	0.000	0.686	0.858	1.061	1.321	1.717	2.074	2.508	2.819	3.505	3.792
23	0.000	0.685	0.858	1.060	1.319	1.714	2.069	2.500	2.807	3.485	3.768
24	0.000	0.685	0.857	1.059	1.318	1.711	2.064	2.492	2.797	3.467	3.745
25	0.000	0.684	0.856	1.058	1.316	1.708	2.060	2.485	2.787	3.450	3.725
26	0.000	0.684	0.856	1.058	1.315	1.706	2.056	2.479	2.779	3.435	3.707
27	0.000	0.684	0.855	1.057	1.314	1.703	2.052	2.473	2.771	3.421	3.690
28	0.000	0.683	0.855	1.056	1.313	1.701	2.048	2.467	2.763	3.408	3.674
29	0.000	0.683	0.854	1.055	1.311	1.699	2.045	2.462	2.756	3.396	3.659
30	0.000	0.683	0.854	1.055	1.310	1.697	2.042	2.457	2.750	3.385	3.646
40	0.000	0.681	0.851	1.050	1.303	1.684	2.021	2.423	2.704	3.307	3.551
60	0.000	0.679	0.848	1.045	1.296	1.671	2.000	2.390	2.660	3.232	3.460
80	0.000	0.678	0.846	1.043	1.292	1.664	1.990	2.374	2.639	3.195	3.416
100	0.000	0.677	0.845	1.042	1.290	1.660	1.984	2.364	2.626	3.174	3.390
1000	0.000	0.675	0.842	1.037	1.282	1.646	1.962	2.330	2.581	3.098	3.300
Z	0.000	0.674	0.842	1.036	1.282	1.645	1.960	2.326	2.576	3.090	3.291
	0%	50%	60%	70%	80%	90%	95%	98%	99%	99.8%	99.9%
	Confidence Level										

t-table.xls 7/14/2007

Annexe 15 : Autorisation de recherche

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS
DES DISCIPLINES

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

N° 009...../24/UYI/FSE/DID

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigne, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **HAMADOU DAMBA**, Matricule **22W3591** est inscrit en **Master II** à la Faculté des Sciences de l'Education, Département de **DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**, Option **DIDACTIQUE DES SVTEEHB**.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Il travaille sous la direction du **Pr NKECK BIDIAS Renée Solange**.

Son sujet est intitulé : *Contextualisation des enseignements en SVTEEHB, cas du cours d'hygiène de la peau et développement d'un savoir agir-competent dans la lutte contre les maladies de la peau chez les élèves des lycées et collèges de la ville de Yaoundé III^{ème}.*

Je vous saurai gré de bien vouloir le recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Pour le Doyen et par ordre

 *Dr. Louis - Dominique Biakolo Komo*
Maitre de Conférences

TABLE DES MATIERES

DEDICACE	i
REMERCIEMENTS	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES ACRONYMES ET SIGLES	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	3
1.1. Contexte et justification.....	4
1.1.1. Contexte historique	4
1.1.1.1. Histoire de l'enseignement des sciences dans le monde	4
1.1.1.2. Enseignement des SVTEEHB au Cameroun	5
1.1.1.3. Formation des enseignants de SVT au Cameroun	12
1.1.1.4. Présentation du programme officiel des SVTEEHB de classe de quatrième ...	13
1.1.1.5. Problèmes liés à l'enseignement des SVT au Cameroun	14
1.2. Formulation du problème	15
1.2.1. Constats	15
1.2.2. Problème de recherche	18
1.3. Questions de recherche.....	19
1.3.1. Question Principal	19
1.3.2. Questions spécifiques.....	19
1.4. Objectifs de recherche	20
1.4.1. Objectif Principal.....	20
1.4.2. Objectifs Spécifiques.....	20
1.5. Intérêt de la recherche	21
1.5.1. Intérêt scientifique	21
1.5.2. Intérêt pédagogique.....	21
1.5.3. Intérêt didactique	22
1.5.4. Intérêt social	22
1.6. Délimitation de l'étude.....	23

1.6.1. Délimitation théorique	23
1.6.2. Délimitation thématique.....	23
1.6.3. Délimitation spatiale	23
1.6.4. Délimitation temporelle	23
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE.....	24
2.1. Définition des concepts	25
2.1.1. Contextualisation des apprentissages.....	25
2.1.2. Développement d'un savoir agir-compétent	30
2.1.3. Décapage de la peau :	31
2.1.4. Hygiène de la peau.....	32
2.2. Histoire/évolution du concept « contextualisation » dans l'enseignement	32
2.3. Revue de littérature ou études relatives au sujet.....	34
2.3.1. Les travaux de Thomas Forissier (2019).....	34
2.3.2. Les travaux de Johanne Lebrun (2020).....	35
2.3.3. Les travaux de Abdelkrim Hasni (2014).....	36
2.4. Théories relatives au sujet	37
2.4.1. Théorie de l'action conjointe en didactique de Sensevy et Meirieu (2007).....	37
2.4.2. Théorie de la transposition didactique de Yves Chevallard (1985).....	38
2.5. Formulation des hypothèses	41
2.5.1. Hypothèse générale.....	41
2.5.2. Hypothèses spécifiques	41
2.6. Définition des variables	42
2.7. Tableau synoptique	43
CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE.....	46
3.1. Type de recherche	47
3.2. Description de la méthode expérimentale / Etude de cas couplée à un essai randomisé.....	47
3.3. Site de l'étude	49
3.4. Population d'étude	51
3.5. Echantillon et méthode d'échantillonnage	51
3.6. Description de l'instrument de collecte des données	52
3.7. Validation de l'instrument de collecte de données	53
3.8. Procédure de collecte des données	54
3.9. Méthodes d'analyse des données	54

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS	56
4.1. Présentation et analyse des résultats quantitatifs	57
4.1.1. Présentation descriptive des résultats	57
4.1.2. Vérification de l'homogénéité des groupes expérimental et témoin	57
4.1.3. Identification des participants	58
4.1.4. Présentation des participants selon le sexe.....	58
4.1.5. Mise en évidence de l'impact de l'expérimentation sur développement d'un savoir agir-compétent des élèves.....	62
4.1.5.1. 1 ^{ère} Etape : VI 1 : Contextualisation sociale	62
4.1.5.2. 2 ^{ème} Etape : VI 2 : Contextualisation historique	64
4.1.5.3. 3 ^{ème} Etape : VI 3 : Contextualisation environnementale	66
4.1.6. Vérification des hypothèses	68
4.1.6.1. Vérification de l'hypothèse spécifique 1 (HS1).....	69
4.1.6.2. Vérification de l'hypothèse spécifique 2 (HS2).....	71
4.1.6.3. Vérification de l'hypothèse spécifique 3 (HS3).....	72
4.2. Présentation et analyse des données qualitatives	74
4.2.1. Analyse des pratiques de classe.....	74
4.2.2. Analyse de contenu des productions des élèves	78
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION, DISCUSSION ET IMPLICATIONS DIDACTIQUES DES RESULTATS.....	81
5.1. Interprétation, discussion des résultats.....	82
5.1.1. De la contextualisation sociale, une manière de développer le savoir agir-compétent.....	82
5.1.2. De la contextualisation historique, comme une façon de développer le savoir-agir.....	83
5.1.3. De la contextualisation environnementale, au développement d'un savoir-agir.....	84
5.2. Implications didactiques des résultats	86
5.3. Difficultés de l'étude	87
5.4. Perspectives	88
CONCLUSION GENERALE.....	90
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	93
ANNEXES	100