

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I
*_*_*_*_*_*_*_*_*_*
THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I
*_*_*_*_*_*_*_*_*_*

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE
YAOUNDÉ
*_*_*_*_*_*_*_*_*_*
DÉPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE
*_*_*_*_*_*_*_*_*_*



HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE OF YAOUNDE
*_*_*_*_*_*_*_*_*_*
GEOGRAPHY DEPARTMENT
*_*_*_*_*_*_*_*_*_*

**IMPACTS DU PASSAGE DE L'APPROCHE PAR OBJECTIF
À L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA
GÉOGRAPHIE : CAS DES CLASSES DE 3^e DU LYCÉE
DE NGOA-EKELE DANS L'ARRONDISSEMENT DE YAOUNDÉ III**

**Mémoire rédigé en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
des Lycées d'Enseignement secondaire deuxième grade**

Présenté par :

MBOUNOU MEUDJE JEAN SAMUEL
Matricule : 02Y205
Licencié en Géographie

JURY :

PRESIDENT : Pr. LIEUGOMG Médard

RAPPORTEUR : Dr. FEUMBA Rodrigue Aimé (CC)

EXAMINATEUR : Dr. NDZIE SOUGA Clotaire (CC)

Année Académique 2018-2019

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE

BP : 47 Yaoundé, Cameroun.

Tél. : (+237) 242. 231 215



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail - Patrie

Liste protocolaire des enseignants de l'année académique 2018/2019

N°	Noms & prénoms	Grade	Spécialisation	Fonction
1	MOUPOU Moïse	Professeur	Aménagement et développement des espaces urbains et ruraux	Chef du Département
2	ASSAKO ASSAKO René Joly	Professeur	Géographie urbaine	Enseignant
3	TCHAWA PAUL	Professeur	EIES Dév. Durable/ Logique d'acteurs	Professeur Associé
6	LIEUGOMG Médard	Professeur	Géographie Economique	Enseignant
4	PRISO DANIEL DICKENS	Maître de Conférences	Géographie Urbaine	Enseignant
5	SIMEU KAMDEM Michel	Directeur de Recherches	Géographie Urbaine	Enseignant
7	MENGUE MBOM Alex	Maître de Conférences	Aménagement géomatique	Enseignant
8	NDI HUMPHREY NGALA	Maître de Conférences	Géographie de la population	Enseignant
9	NGAPGUE Jean Noël	Maître de Conférences	Géographie rurale	Enseignant
11	TCHUIKOUA Louis Bernard	Maître de Conférences	Géographie urbaine	Responsable du niveau V
10	Eleno MANKA'A FUBE	Chargée de Cours	Géographie rurale	Enseignante
12	NDOCK NDOCK Gaston	Chargé de Cours	Géographie Urbaine	Responsable du niveau IV
13	NDZIE SOUGA Clotaire	Chargé de Cours	Géographie Economique	Enseignant
14	FEUMBA Rodrigue Aimé	Chargé de Cours	Géographie Physique	Enseignant
15	PIEPOUO GNIGNI NSANGOU Louissette	Assistante.	Géographie du Développement	Responsable du niveau III
16	NGOUCHEME MOMGBET Ibrahim	Ingénieur Informaticien.	Responsable de l'unité informatique	Enseignant
17	ETOUNA Joachin	Chargé de Recherche	Géomatique (SIG Télédétection)	Enseignant

LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE



ABSTRACT

The present work is entitled "Impacts of the shift from the goal-based approach (OBA) to the competency-based approach (CBA) to the teaching of geography in 3^{ème} classes: the case of the Ngoa-Ekélé high school in the Yaounde III subdivision. The objective of the study is to show the influence of the shift from pedagogy by objective to the approach by the skills on the teaching of the geography by referring to the cases of 3^{ème} Classes. To carry out this study, a general hypothesis has been formulated: The transition from OBA to CBA impacts the teaching of geography in the 3^{ème} Classes. The operationalization of the variables allowed us to identify three specific hypotheses: HS1 the transition from OBA to CBA influences the preparation of geography courses; HS2: the transition from OBA to CBA influences the lesson's conduct in geography; HS3: The transition from OBA to CBA influences the assessment of student performance in geography. To achieve our goal, we conducted a mixed study (qualitative and quantitative) that allowed us to collect various types of data from 17 teachers from the Geography Department of Ngoa-Ekélé High School and 30 students repeating the class in the same school. The interview and the questionnaire are used as collection instruments. We also stripped text books, statistical sheets, proofs. The data collected was the subject of two types of analysis: statistical analysis and content analysis. The correlation coefficient, the chi-square of B. Pearson and the V of Cramer made it possible to verify the results of our analyzes. This analysis allowed us to reverse one of our hypotheses (HS1) and to confirm the other two. Thus, the first research hypothesis on the impact of the transition from OBA to CBA on lesson preparation was reversed. Indeed, the cannons of preparing a lesson despite the change of approach have remained intact even though the program has changed. The second hypothesis (HS2) on the conduct of the lesson was confirmed because the results show that the new approach has greatly changed the way a lesson is conducted by introducing new elements, new parts and new ways of working. . The third hypothesis (HS3) is also confirmed. The OBC has made it possible to increase school performance and gives the learner the skills to manage the problems of his direct environment in terms of know-how and savoir-être. In the end, it turns out that the shift from pedagogy by objective to the skills approach has had an impact on the teaching of geography in the third class, especially on the conduct and evaluation of student performance.

Key words: impact, pedagogy by purpose, skills approach, teaching and geography.

DEDICACE

À MA FAMILLE :

Mon épouse KEMBOU Arlette Suzanne

mon compagnon de chaque jour

Et

Mes enfants :

- ❖ KENMOE Mychka Ortelly
- ❖ DJUISSI MBOUNOU Elvir Franka
- ❖ YIMTA MBOUNOU Christ Myrdal
- ❖ MBOUNOU KOMGUEM Danielle Divine
- ❖ MBOUNOU MEUDJE Dimitri Juvenal
- ❖ MAKUETCHE MBOUNOU Merveille
- ❖ MBOUNOU DOMCHE Rolande Roxane
- ❖ FANMOE Nina Diane

Pour qui, ce travail est une œuvre à dépasser

REMERCIEMENTS

Nous avons conçu et réaliser ce travail avec le soutien, intellectuel, moral, affectif et matériel de plusieurs personnes, qui n'ont ménagé aucun effort pour nous témoigner de près ou de loin leur constante sollicitude. Il est donc question ici pour nous de leur témoigner tous nos remerciements

- A mon encadreur Docteur FEUMBA Rodrigue Aimé pour sa disponibilité, sa patience et ses conseils qui ont permis la construction de ce travail.
- A tous les enseignants du Département de Géographie pour leur encadrement multiformes tout au long de notre formation.
- A ma maman TCHAPOA Justine et à mon feu père MEUDJE SIMEU Henri qui ont toujours mis un accent particulier sur l'école.
- A tous les enseignants d'Histoire-Géographie et tous les élèves redoublants de la classe de 3^e du Lycée de Ngoa-Ekélé de l'Arrondissement de Yaoundé III pour l'accueil, la collaboration et l'aide qu'ils nous ont apporté dans la collecte des données et des informations.
- A mon grand frère SIMEU MEUDJE Myrdal qui a été un second père pour moi.
- A mon petit frère DJILE MEUDJE Simplicite et à mes sœurs : DJUISSI MEUDJE, MEZABOU MEUDJE, TEFANG MEUDJE, et NGANGNE MEUDJE pour leur soutien moral. .
- A Mon cousin TACHE SIMO Patrice pour son aide technique et logistique
- A mes camarades de promotion avec qui j'ai partagé le même encadreur : TCHEDJEUM YOUNBEU Dorice Nadège, NDZEBARAH Hyppolyte TANLAKA
- A tous les autres condisciples pour avoir été disponibles toutes les fois que nous avons sollicité leur aide.
- A Mme AMBANI épouse NTOBO FOUDA et ONGUENE épouse FOTSO pour leur disponibilité, leur soutien et leur conseil.
- A mon Ami NGUEUDAM NGANGUE Maurice et mon camarade LIMBEPE ZIKIF pour leur soutien et leur encourages
- A tous ceux qui ont participé de quelques manières que ce soit à la réalisation de ce mémoire

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC	:	Approche pédagogique par les compétences
APO	:	Approche par les objectifs ou PPO
PPO	:	Pédagogie par les objectifs
OMD	:	Objectif du Millénaire pour Le Développement
RGPH	:	Recensement Général de la Population et de l'Habitat
SDN	:	Société des Nations
ONU	:	Organisation des Nations Unies
CEPE	:	Certificat d'Etudes Primaires et Elémentaires
CEP	:	Certificat d'Etudes Primaires
FSLC	:	First School Living Certificate
BEPC	:	Brevet d'Etude du Premier Cycle
PROBAT	:	Probatoire
BACC	:	Baccalauréat
GCE/OL	:	General Certificate of Ordinary Level
GCE/AL	:	General Certificate of Advance Level
PAS	:	Programme d'Ajustement Structurel
UNESCO	:	Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
PNUD	:	Programme de Nations Unies pour le Développement
BM	:	Banque Mondiale
UNICEF	:	Fond des Nations Unies pour l'Enfance
NAP	:	Nouvelle Approche Pédagogique
MINESEC	:	Ministère des Enseignements Secondaires
OPOT	:	Objectif Pédagogique Opérationnel Terminal
ZPD	:	Zone Proximal de Développement
SEP	:	Sentiment d'Efficacité Personnelle
C.O	:	Conseillers d'Orientation
APPS	:	Activités Post et Périscolaires

LISTE DES FIGURES

Figure 2: Plan de localisation du lycée de Ngoa-Ekelé.....	9
Figure 2: Plan de localisation du lycée de Ngoa-Ekelé.....	9
Figure 3: Schéma de l'approche par les compétences selon Tarek Ghazal.....	18
Figure 4 : Répartition des activités d'enseignement selon le modèle APO	48
Figure 5 : Répartition des activités d'enseignement selon le modèle APC.....	48
Figure 6 : Part des TP et dossiers sur le Cameroun dans le programme APC	49
Source : enquête de terrain Figure 7 : Impact de la présentation du programme d'enseignement modèle APO sur l'appropriation et la préparation de la leçon.....	50
Figure 8 : Impact de la préparation du programme d'enseignement APC sur la préparation et appropriation des leçons.....	51
Figure 9 : Impact de l'APC sur la réappropriation et la maîtrise de la leçon	52
Figure 10 : Impact de l'APC sur la préparation des TD et des dossiers.....	53
Figure 11 : Impact des techniques et méthodes d'enseignement sur la préparation des leçons.	54
Figure 12 : Proposition des enseignants collectant des informations sur internet.....	55
Figure 13 : Proposition des enseignants consultant des documents dans une bibliothèque	55
Figure 14 : Proposition des enseignants utilisant les livres achetés au "poteau".	56
Figure 15 : Enseignants exploitant les informations du livre au programme.....	57
Figure 16 : fiche pédagogique conforme au modèle APC	58
Figure 17 : Proposition d'enseignants procédant au contrôle des prérequis	60
Figure 18 : Place de la justification dans le déroulé de la leçon.....	61
Figure 19 : Conformité des exemples de situation à la leçon du jour.	62
Figure 20 : Exemple d'action conforme à la leçon.	62
Figure 21 : Utilisation des méthodes et techniques nouvelles dans les TP et les dossiers.	64
Figure 22 : Diversité des méthodes et techniques d'enseignement dans la conduite d'une leçon.	65
Figure 23 : Nouvelles techniques et méthodes utilisées.....	66
Figure 24 : Maîtrise de la classe avec l'approche APC.....	67
Figure 25 : Séquence didactiques procédées de la démarche méthodologique.....	70
Figure 26 : Devoir à faire à la maison.....	71
Figure 27 : Impact du passage de l'APO à l'APC sur la participation des élèves à la conduite d'une leçon.....	72
Figure 28	73
Figure 29 : Impact de l'APC sur les savoirs géographiques	75
Figure 30 : Avis des élèves redoublants sur l'impact de l'APC sur les savoirs géographiques	75
Figure 31 : Impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-faire	76
Figure 32 : Avis des élèves redoublants sur l'impact de l'APC sur les savoir-faire Géographiques	77
Figure 33 : Avis des enseignants sur l'impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-faire en Géographie	78
Figure 34 : Avis des élèves redoublants sur l'impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-être en Géographie	79
Figure 35 : Impact de passage de l'APO à l'APC sur les compétences en Géographie.....	79
Figure 36 : Avis des élèves sur l'impact de l'APC sur les compétences géographiques	80
Figure 37 : Respect des différentes parties d'une épreuve modèle APC	84
Figure 38 : Respect des techniques de questionnement	85
Figure 39 : Respect de la structure de l'agir compétent sur une épreuve.....	85
Figure 40 : Bonne maîtrise et application des techniques d'évaluation en APC.....	86
Figure 41 : Impact de la réforme des épreuves sur la performance scolaire	86
Figure 42 : Avis des élèves sur l'impact des réformes de l'APC sur les performances scolaires	87

Figure 43 : Impact de l'APC sur la préparation des TP et dossiers.....	92
Figure 44 : Impact de l'APC sur la préparation des TP et dossiers.....	92
Figure 45 : Exemple de situation et d'action conforme à la leçon.....	94
Figure 46 : Activités d'apprentissages adaptés aux compétences à transmettre.	95
Figure 47 : Fiche pédagogique conforme au modèle APC et évaluation après chaque séquence.....	95
Figure 48 : Impact de l'APC sur les savoirs géographiques.	97
Figure 49 : Impact de l'APC sur les savoir-être géographiques.....	97
Figure 50 : Impact de l'APC sur les savoir-être géographiques.....	98
Figure 51 : Impact de l'APC sur les compétences et l'amélioration des performances scolaires en géographiques	99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Les établissements publics secondaires de Yaoundé III.....	8
Tableau 2: Verbes d'action conseillés pour l'élaboration des objectifs pédagogiques	14
Tableau 3: Niveau hiérarchisé des activités intellectuelles de Bloom	15
Tableau 4: Tableau synoptique du cadre logique de recherche.....	24
Tableau 5: Opérationnalisation des variables.....	37
Tableau 6 : Population d'étude	41
Tableau 7 : Fiche statistique des résultats des évaluations de géographie par classe et par séquence sous l'APO année scolaire 2016-2017	88
Tableau 8 : Fiche statistique des résultats des évaluations de géographie par classe et par séquence sous l'APC année scolaire 2017-2018	88
Tableau 9 : Valeurs d'interprétation des mesures symétriques	91

LISTE DES PLANCHES ET PHOTOS

Planche 1: Les documents dépouillés.....	42
Planche 2: Ramplissage du cahier de texte modèle APO.....	69
Planche 3: Ramplissage du cahier de texte modèle APC.....	69
Planche 4: Ramplissage du cahier de texte modèle.....	70
Planche 5 : épreuve APC.....	83
Planche 6 : épreuve type APO.....	83
Planche 7 : Notes des inspecteurs dans les cahiers de texte modèle APC après les inspections.....	105
Planche 8 : Comparaison de la deuxième partie des épreuves modèle APO et APC.....	106
Planche 9: les conditions d'évaluation dans les salles de classe.....	107

LISTE DES PHOTOS

Photo 1: le cahier de texte APO et APC.....	68
Photo 2 : Enseignante présentant les documents aux élèves pendant la conduite d'une leçon.....	103
Photo 3 :Effectif pléthorique dans les salles de classe. Source :.....	107

TABLE DES MATIERES

EIGNANTS DU DEPARTEMENT	i
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
PREMIÈRE PARTIE :	2
CADRAGE GENERAL DE L'ÉTUDE.....	2
CHAPITRE I : EXPLOITATION DU SUJET.....	3
I.1- CONTEXTE GÉNÉRAL	3
I.2- JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET	5
I.3- DÉLIMITATION DU SUJET	5
I.3.1- Délimitation thématique	5
I.3.2- Délimitation temporelle.....	6
I.3.3- Délimitation spatiale.....	6
I.4-PRÉSENTATION DE L'OBJET DE L'ÉTUDE	10
I.5-REVUE DE LITTÉRATURE	11
I.5.1- L'enfant dans l'éducation	11
I.5.2- La pédagogie nouvelle ou nouvelle pédagogie.....	12
I.5.3- Les compétences et leur enseignement aux jeunes.....	12
I.5.4- L'APC comme outil de développement	12
I.5.5- L'importance de l'APC	12
I.6-PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	21
I.7-QUESTIONS DE RECHERCHE.....	22
I.7.1- Question générale	22
I.7.2- Questions spécifiques	22
I.8-LES OBJECTIFS.....	22
I.8.1- L'objectif général	22
I.8.2- Les objectifs spécifiques.....	22
I.8.2.1- Objectif spécifique 1 :.....	22
I.9-HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	23
I.9.1- L'hypothèse générale	23
I.9.2- Les hypothèses spécifiques	23
I.10- L'INTÉRÊT DE LA RECHERCHE	25

I.10.1- L'intérêt personnel	25
I.10.2-L'intérêt scientifique	25
I.10.3-L'intérêt socio-institutionnel	25
II.1- CADRE THÉORIQUE	26
II.1.1- La théorie constructiviste	26
CHAPITRE II : CADRAGE THÉORIQUE, NORMATIF, CONCEPTUEL, ET	
MÉTHODOLOGIQUE	26
DE RECHERCHE	26
II.1.2-La théorie de l'innovation	28
II.1.3- La théorie d'apprentissage social	30
II.3.- Cadre opératoire des concepts.....	34
II.4-MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	37
II.4.1- La démarche d'ensemble.....	38
II.4.2- La Pré-enquête.....	39
II.4.3-Collecte des données	39
II.5- POPULATION D'ÉTUDE	41
II.5.1- Technique d'échantillonnage typique	42
II.6-TRAITEMENT DES DONNÉES	43
II.6.1- Le traitement des données d'opinion.....	43
II.6.2- Le traitement des données statistiques	44
II.7-DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	44
II.7.1- Les difficultés liées à la recherche documentaire.....	44
II.7.2- Les difficultés rencontrées sur le terrain	44
II.7.3- Les difficultés d'ordre académique	44
DEUXIÈME PARTIE :	46
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	46
III.1- LES PRÉALABLES A LA PRÉPARATION D'UNE LEÇON	47
III.1.1-L'impact du passage de l'APO à l'APC sur le programme de géographie.....	47
CHAPITRE III : L'INFLUENCE DU PASSAGE DE L'APPROCHE PAR LES OBJECTIFS À	
L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES SUR LAPRÉPARATION D'UNE LEÇON DE	
GÉOGRAPHIE	47
III.1.2- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur la réappropriation et la maîtrise de la leçon	51
III.1.3- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur la préparation des TP et dossiers.....	52
III.1.4- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les méthodes et techniques d'enseignement	53
III.2-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LA COLLECTE ET EXPLOITATION	
DES DOCUMENTS	54
III.3-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR L'ELABORATION DE LA FICHE	
PÉDAGOGIQUE	57

CHAPITRE IV : L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO.....	59
À L'APC SUR LA CONDUITE D'UNE LEÇON	59
4.2- LE CONTRÔLE DES PRÉREQUIS ET LA CORRECTION DES DEVOIRS À FAIRE A LA MAISON	59
IV.3- L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LE DÉROULÉ DE LA LEÇON	60
IV.3.1- Justification.....	60
4.3.2- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur le déroulé des séquences didactiques	63
IV.3.3-L'impact du passage de l'APO à l'APC sur la maîtrise de la classe	66
IV.4- L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO A L'APC SUR LE REMPLISSAGE DU CAHIER DE TEXTE.....	67
IV.5-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LES DEVOIRS À FAIRE À LA MAISON	71
IV.6-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES À LA CONDUITE D'UNE LEÇON.....	71
CHAPITRE V : L'INFLUENCE DU PASSAGE.....	73
DE L'APO A L'APC SUR L'ÉVALUATION.....	73
EN GEOGRAPHIE.....	73
V.1-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO A L'APC SUR L'ACQUISITION DES COMPETENCES	73
V.1.1- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur l'acquisition des savoirs géographiques.....	74
V.1.2- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-faire géographiques.....	76
V.1.3-L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-être géographiques.....	77
V.1.4- L'impact de l'APC sur l'acquisition des compétences géographiques	79
V.2-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE..	80
V.2.1- L'impact des activités d'intégration sur l'acquisition des compétences	80
V.2.2- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les épreuves d'évaluation	82
V.2.3- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les résultats scolaires.....	87
TROISIEME PARTIE : VERIFICATION DES HYPOTHESES, CRITIQUES ET SUGGESTIONS.....	89
CHAPITRE VI : VERIFICATION DES HYPOTHESES, CRITIQUES ET RECOMMANDATIONS	90
VI.1-VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	90
VI.1.1-Principe de la vérification.....	90
VI.1.1.1- Vérification de la première hypothèse « le passage de l'approche par objectif à l'approche par les compétences à apporter des modifications à la façon de préparer les cours en géographie ».....	91
VI.1.2-Vérification de la deuxième hypothèse « Le passage de l'APO à l'APC influence la conduite de la leçon ».....	93
VI.1.3- La vérification de la troisième hypothèse « Le passage de l'APO à l'APC a eu de l'influence sur l'évaluation des connaissances en géographie »	96

VI.2-CRITIQUES DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	100
VI.2.1-L'orientation du sujet.....	100
VI.2.2- Les manquements méthodologiques.....	100
VI.3-SUGGESTIONS POUR LA RÉOLUTION DES ASPECTS NÉGATIFS DE L'APC SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE	102
VI.3.1-Suggestion envisagée au niveau de la préparation des leçons	102
VI.3.2-Les stratégies au niveau de la conduite de la leçon	103
VI.3.3-Les suggestions au niveau de l'évaluation en géographie	106
CONCLUSION GÉNÉRALE	108
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	109
I- OUVRAGE GÉNÉRAUX	109
II- MÉMOIRES, RAPPORTS ET THÈSES	110
III- ARTICLES ET JOURNAUX	110
IV- WEBOGRAPHIE	111
DICTIONNAIRES	111
ANNEXES	a

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'évolution des paradigmes pédagogiques dans les systèmes scolaires a eu des répercussions sur les outils, les techniques et les méthodes d'enseignement. Au Cameroun, cette évolution est conforme à la loi d'orientation n°98/004 du 14 avril 1998 qui stipule en son article 11 alinéa 1 que : l'État « veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socio-culturelles nationale et à l'environnement international... » C'est donc à juste titre que les curricula qui définissent les programmes, les méthodes et technique d'enseignement appliqués au Cameroun ne sont pas statiques. Ils ont évolués avec le temps comme les constitutions pour s'arrimer et s'adapter aux réalités actuelles. Comme nous l'avons si bien évoqué dans notre revue de littérature, le système éducatif camerounais a beaucoup évolué depuis les indépendances. Les contenus et les techniques et méthodes d'enseignement depuis 1990 ont subi beaucoup de modification dans toutes les disciplines. La géographie qui se positionne comme une science de terrain n'est pas en reste. C'est à juste titre que le département de géographie pour cette année s'est donné pour objectif de se pencher sur la manière d'enseigner la géographie au secondaire en adoptant un thème central pour toute la 58^e promotion orienté vers la pédagogie de la géographie ; mission essentielle de tout enseignant.

En prenant en compte la thématique centrale de notre recherche initié par le département de géographie qui a pour terme « Enseigner la géographie autrement : quelles entrées pour quels quels contenus », notre travail de recherche porte sur « l'impact du passage de l'approche par objectifs à l'approche par les compétences sur l'enseignement de la géographie dans les classes de 3^e au lycée de Ngoa-Ekélé ». Il s'inscrit à l'axe un (01) de la thématique générale de recherche « recherche, production des savoirs et enseignement de la géographie au secondaire ». On se demande si le passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences a apporté des modifications dans l'enseignement de la géographie en particulier dans les classes de 3^e du lycée de Ngoa-Ekélé.

Traitant de l'impact du passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences sur l'enseignement de la géographie dans les classes de 3^e de l'enseignement général cas du lycée de Ngoa-Ekélé, cette étude s'articule autour de trois parties :

❖ La première porte sur le cadrage général de l'étude qui comporte deux

chapitres. Le chapitre I porte sur l'exploitation du sujet. Le deuxième chapitre nous permet de mettre un accent particulier sur le cadre conceptuel théorique, normatif et méthodologique de la recherche : ici, sera question de faire état de la méthodologie suivie pour collecter, traiter et analyser les données de l'étude.

❖ La deuxième partie porte sur la présentation des résultats de la recherche

(II) ; elle comprend trois chapitres. Le premier chapitre de cette partie, nous permet de présenter l'impact du passage de l'APO à l'APC sur la préparation de la leçon, le deuxième porte sur l'impact d passage de l'APO à l'APC sur la conduite d'une leçon et le troisième sur l'influence de l'APO à l'APC sur l'évaluation des performances des élèves en géographie.

❖ La dernière partie s'intitule interprétation des résultats et les suggestions.

Cette partie nous permet de statuer sur les résultats que nous avons obtenu et de faire des suggestions pour l'amélioration de ces résultats



PREMIÈRE PARTIE : CADRAGE GENERAL DE L'ÉTUDE

Cette partie qui est la première de ce travail de recherche aura pour objectif de vous situer sur le thème de notre recherche et les procédés utilisés pour le rendre accessible. Elle tournera autour de deux grands axes principaux, à savoir le chapitre I qui servira au cadrage général et le chapitre II qui présentera le cadre conceptuel et opératoire. C'est-à-dire l'ensemble des procédés qui ont permis d'acquérir, de traiter, d'analyser et d'interpréter les données recueillies sur le terrain. Elle nous permettra aussi de dresser la liste des difficultés rencontrées pendant la rédaction de ce travail.

CHAPITRE I : EXPLOITATION DU SUJET

Il sera question pour nous dans cette première partie de présenter le contexte général de notre étude, de justifier le choix du sujet, de présenter la revue de littérature, la problématique les questions, les hypothèses, les objectifs et l'intérêt de la recherche

I.1- CONTEXTE GÉNÉRAL

Les réformes des systèmes éducatifs sont régulièrement dans la quasi-totalité des pays du monde. Ces Réformes qui s'imposent sur les plans législatif, structurel, curriculaire et pédagogique, permettent aux pouvoirs publics d'adapter leur système scolaire à l'évolution technologique, culturelle, social et économique.

Dans les années 1950- 1960, notamment après la deuxième guerre mondiale, la plupart des pays industrialisés vont se pencher réellement et de manière objective sur leur système scolaire. Cette réforme en profondeur du système éducatif vise à apporter un souffle nouveau à l'éducation. Surtout que cette éducation ou plutôt l'école avant cette période n'était pas l'affaire de tous. Dès 1950, les pays industrialisés doivent porter les réformes sur la croissance quantitative et structurelle du système éducatif. Plusieurs initiatives seront prises pour favoriser la scolarisation massive des enfants. Les slogans tels que « l'école pour tous et l'école moins chère » ont largement contribué à la scolarisation massive des jeunes européens à la fin des années 60. En effet entre 1950 et 1965, la population scolaire passera de 101 à 152 millions de personnes soit une augmentation de près de 50 %. La même période, la croissance des populations scolarisables c'est-à-dire dans la tranche 5 à 24 ans passera de 50 % à 66 % dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Tandis que dans la même période aux États-Unis et au Canada, le taux de scolarisation dans cette tranche d'âge est évalué 80 %. Cette politique de réforme quantitative s'accompagnera aussi d'une profonde révolution structurelle dans les systèmes scolaires. On assiste à la création d'un cycle secondaire pour compléter le cycle primaire jadis cycle terminal. Ce qui allonge un peu plus la période scolaire. On assistera aussi à la création d'un cycle pré primaire pour les enfants de 3 à 5 ans, la création de l'enseignement post secondaire avec un cycle court à caractère professionnel et un cycle traditionnel plus long menant à la licence. Les changements structurels qui sont constants, s'accompagneront des réformes législatives.

Aux États-Unis les écoles sont placées depuis 1969 sous la responsabilité des collectivités territoriales décentralisées qui en assurent la gestion totale en respectant les objectifs fixés par le pouvoir fédéral. En 2000, l'État fédéral adopte la politique « No child left behind » pour réorganiser et recentrer les objectifs de l'État fédéral qui est de scolariser le plus grand nombre d'enfant possible quel que soit leur milieu de provenance. En 2002 le maire de New York grâce à sa politique « child first » met un accent particulier selon Fullam et Boyle(2014) sur l'imposition d'un curriculum commun, la fixation des objectifs à atteindre et la détermination des indicateurs de contrôle du système et des résultats attendus. Cette réforme dans la ville de New York n'est qu'une infime partie des changements intervenus dans l'ensemble des États-Unis.

Les États-Unis ne sont pas les seuls au monde où les réformes sont légions. En Europe notamment en Suède, les autorités en charge de l'éducation vont décentraliser et privatiser l'éducation pour encourager une éducation de qualité. Tout ceci sous le contrôle de l'État.

En Grande Bretagne depuis 1980 de grandes réformes ont été prises par le gouvernement Thatcher et Blair pour promouvoir les nouvelles politiques éducatives. En Espagne et en Italie des reforme importantes ont été également prises dans le cadre de l'éducation. En France, la loi Fillon de 2000 sur le socle commun et la loi Peillon de la refondation de l'école de 2013 ont apporté des réformes conséquentes au système éducatif français. L'importance de ces réformes étant d'arrimer le système éducatif aux réalités et aux besoins du moment.

Les réformes des systèmes éducatifs n'est pas l'apanage des seuls pays industrialisés. Au lendemain des indépendances, les pays pauvres en général et ceux d'Afrique en particulier vont procéder de manière progressive à une profonde réforme sur le plan éducatif. Surtout que ce système est un héritage colonial.

L'Algérie, pays d'Afrique du nord après sa révolution contre le colonialisme en 1962, entame également une autre révolution sur le plan scolaire en réformant son système éducatif. Cette réforme revêt un triple objectif : la décolonisation de l'enseignement, sa démocratisation et son arabisation. Ces changements permettent aux algériens d'adapter leur système éducatif aux réalités de leur pays. Ces réformes ne sont pas les seules. Au fil des ans, d'autres plus importantes suivront. L'objectif majeur étant de permettre au système éducatif algérien de s'arrimer à l'évolution de la société algérienne et de suivre l'évolution du monde extérieur. En 1971 commence la réforme de l'enseignement supérieur. Cette réforme qui s'achève en 1972 permet aux autorités en charge de l'éducation de répondre à un certain nombre de questions posées par la société algérienne. Pour répondre à ces questions, l'enseignement supérieur algérien s'engage à : former les cadres immédiatement opérationnels pour le développement du pays. Cette formation prendra en compte tout le potentiel jeune du pays ; la diversification du profil de formation pour satisfaire les différents secteurs de l'économie ; la formation à moindre cout du plus grand nombre de cadres. La réforme du supérieur sera suivie en 1974 par celle du primaire et de la maternelle.

Le Cameroun ne sera pas en reste dans ce mouvement. Tout comme l'Algérie, il a hérité de la colonisation son système éducatif qu'il va également refaire pour l'adapter à sa propre réalité.

Le système éducatif Camerounais comme tous les systèmes éducatifs africains, est un legs de la colonisation européenne. Celui du Cameroun n'est pas né avec l'arrivée des colons allemands. Bien avant que le Cameroun ne devienne un protectorat allemand, les bases de son système éducatif étaient déjà posées par les missionnaires anglais présents sur les côtes ; avec une politique éducative bien précise. Ce système va se perfectionner au fil des temps. En effet, nous pouvons en réalité présenter l'histoire du développement de l'école et des politiques scolaires au Cameroun en trois grandes périodes : la période coloniale de 1844 à 1959 ; la période postcoloniale de 1960 à 1985 et la période actuelle qui va de 1985 à nos jours. Cette évolution prend en compte tous les niveaux d'éducation (le primaire, le secondaire, et le supérieur). Il est important de préciser qu'à chaque période de cette évolution correspond une politique éducative adaptée.

Il est à noter que les reformes dans le système scolaire ne concerne pas seulement la législation ou les structures scolaires. Elles concernent aussi et au premier plan les curricula et surtout les méthodes d'enseignement ou de transmission de connaissance.

En effet si les curricula permettent d'établir le contenu des programmes, ils permettent aussi d'adopter la méthode idoine pour la transmission de ces contenus de façon aisée aux apprenants. Ces méthodes d'enseignement ont été de tout temps et de toutes les périodes, une préoccupation des autorités en charge de l'éducation dans n'importe quel pays dans le monde. De tout temps, les hommes cherchent les méthodes et les moyens les plus efficaces pour mieux transmettre les connaissances à leurs descendants. Les travaux de Rousseau en 1866 seront décisifs dans la conception des méthodes pédagogiques dites nouvelles. Celles-ci tranchent nettement avec les méthodes traditionnelles qui considéraient l'enfant comme un homme, qui devait acquérir des connaissances directement de son environnement, sans tenir compte de ses valeurs intrinsèques et de ses aptitudes. Les caractéristiques de cette pédagogie traditionnelle sont le verbalisme et le dogmatisme livresque. L'enfant n'est pas épanouit dans cette pédagogie. Mais les travaux de Rousseau permettent de placer l'enfant au centre de l'éducation, en tenant compte de son savoir et de son épanouissement dans la Pédagogie. Cette nouvelle pédagogie permettra de développer aujourd'hui de nombreuses autres méthodes d'enseignement donc la pédagogie par objectif la nouvel pédagogie et la pédagogie par les compétences.

Dans plusieurs Etats du monde, les pouvoirs publics se sont évertués à trouver le système qui sied le plus aux objectifs qu'ils se sont fixés. Aux Etats unis, au canada au Sénégal, la pédagogie par les objectifs n'est plus qu'un lointain souvenir. C'est dans ce sillage que depuis une dizaine d'années le gouvernement camerounais a opté pour l'amélioration des méthodes d'enseignement. Après la NAP, l'APC est aujourd'hui d'actualité depuis quatre ans. Elle suit son bonhomme de chemin de façon progressive et d'ici 3 (trois) ans elle sera applique à tous les niveaux de l'enseignement secondaire au Cameroun. Il est donc important de faire table rase sur l'application de cette nouvelle approche pédagogique, d'apprécier les apports et déceler les manquements pour améliorer notre système éducatif et rendre les apprenants plus productifs et entreprenants.

I.2- JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Le passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences a été très mouvementé dans ses débuts et semble toujours faire l'objet d'une attention particulière et délicate entre les différents acteurs directs de l'enseignement au Cameroun. A savoir: les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux d'une part et les enseignants d'autre part. Les modifications apportées çà et là et à tout moment, bien entendu pour le perfectionnement de la méthode, semble avoir des conséquences ou des répercussions sur la manière d'enseigner et par conséquent sur l'apprenant. C'est pour cette raison que nous allons nous attèle dans ce travail à étudier l'apport du passage de l'approche par objectifs à l'approche par les compétences. Cette étude devant à terme nous permettre de présenter les grands changements apportés dans la pédagogie et surtout dans la façon de transmettre les connaissances aux apprenants. Et aussi déceler les difficultés que l'application de cette méthode pose dans le système éducatif camerounais afin de proposer des mesures pour parfaire l'éducation au Cameroun. L'enseignement secondaire du sous-système francophone sera notre domaine de définition. Notre étude est portée uniquement sur l'enseignement de la géographie dans les classes de 3^e des lycées de l'arrondissement de Yaoundé III.

I.3- DÉLIMITATION DU SUJET

I.3.1- Délimitation thématique

L'adoption de L'APC comme méthode pédagogique concerne l'ensemble du système éducatif Camerounais. Cette nouvelle méthode vient suppléer une autre (l'enseignement par

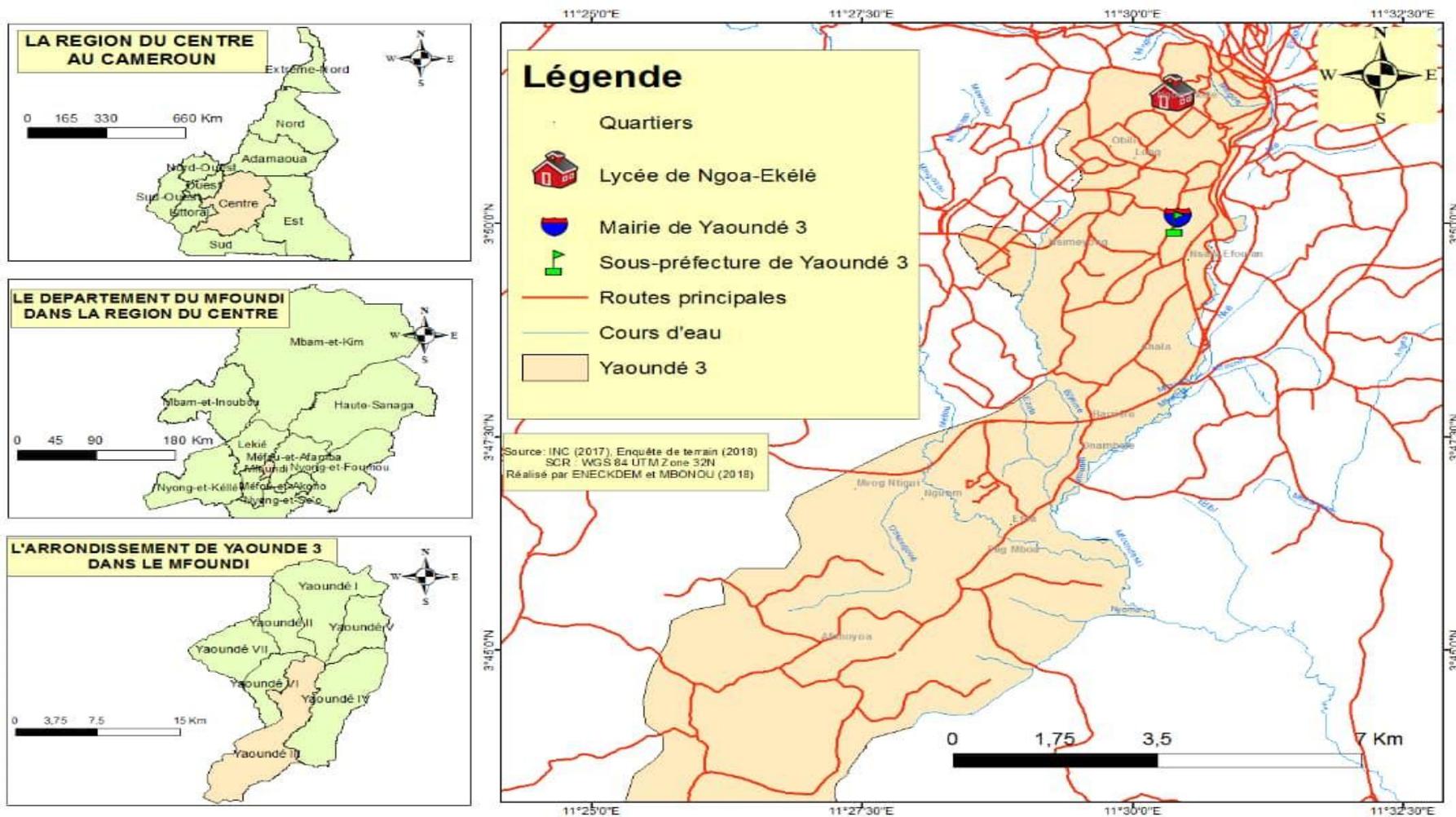
objectif) en application au Cameroun depuis des décennies. C'est pourquoi notre attention est portée sur l'apport de l'application de l'APC dans l'enseignement au Cameroun. Le champ des sciences de l'éducation étant très vaste dans le système éducatif camerounais, nous nous intéresserons particulièrement à l'enseignement de la géographie au secondaire conformément au premier axe de la thématique générale de la 58^e promotion de géographie qui s'intitule: « Enseigner la géographie autrement : quelles entrées pour quels contenus ». Ce premier axe porte sur « la recherche, la production des savoirs et l'enseignement de la géographie au secondaire ». Nous nous sommes focalisé sur l'enseignement de la géographie dans les classes de 3^e au lycée de Ngoa-Ekélé dans l'arrondissement de Yaoundé 3 pour une raison simple. Les classes de 3^e sont les dernières qui marquent la fin d'un cycle d'enseignement, les élèves sortis de ces classes doivent en principes passer deux examens : l'entrée en seconde et le BEPC qui est le tout premier diplôme de l'enseignement secondaire. Cette instabilité provoquée par le changement de méthode d'enseignement peut avoir des répercussions sur l'entame d'un nouveau cycle d'apprentissage et biaisé les résultats de l'examen certificatif que est le BEPC.

I.3.2- Délimitation temporelle

Nous avons mené notre enquête en deux mois dans la période située entre le mois d'avril et avril 2019 au lycée de Ngoa-Ekélé dans l'arrondissement de Yaoundé 3. La collecte des données d'étude concerne uniquement l'année scolaire 2016-2017. Cette période marque l'entrée officielle de l'APC dans les classes de 3^e. Nous nous demandons tout simplement comment cette classes d'examens devaient réagir face a ce nouveau programme surtout sur le plan du travail scolaire et les résultats de l'examen BEPC qui depuis un bon bout de temps ne donne pas les résultats attendus et les délibérations sont souvent catastrophiques. Les enquêtes nous ont permis après analyse de mieux comprendre l'incidence de l'APC sur l'enseignement de la géographie à travers les données qualitatives et quantitatives. Nos enquêtes se sont déroulées auprès des enseignants de géographie, élèves redoublants des classes de troisième du lycée de Ngoa-Ekélé. Les enquêtes se sont aussi étalées sur tous les documents administratifs (cahiers de texte, projet pédagogique), les fiches pédagogiques des enseignants, les épreuves proposées par les enseignants du lycée.

I.3.3- Délimitation spatiale

Le cadre choisi pour nos travaux est bien le lycée de Ngoa-Ekelé dans l'arrondissement de Yaoundé 3^e dans le département du Mfoundi. Ce département qui se trouve dans la région du centre a pour capitale Yaoundé, siège des institutions politique du Cameroun. Il a été créé par le décret présidentiel N 74/193 du 11 mars 1974 portant réorganisation de l'ancien département de la Méfou. Il compte selon le dernier RGPH de 2005 environ 2091171 habitants



Source : INC(2007) enquête de terrain(2018) SCR WGS 84 UTM zone 32N réalisé par Eneckdem et Mbounou Figure 1 : présentation de la zone d'étude

Selon le décret N 87/1365 du 24 septembre 1987 l'arrondissement de Yaoundé 3 dans le département du Mfoundi province du Centre (Fig 1), a pour siège Efoulan. Il est limité au nord par l'arrondissement de Yaoundé II^e, à l'Est par la rivière Mfoundi, à l'Ouest par la rivière Mefou de la côte 680 vers l'aval jusqu'à son confluent avec la rivière Nga ; au sud par la rivière Mefou jusqu'à son confluent avec la rivière Nsa'a.

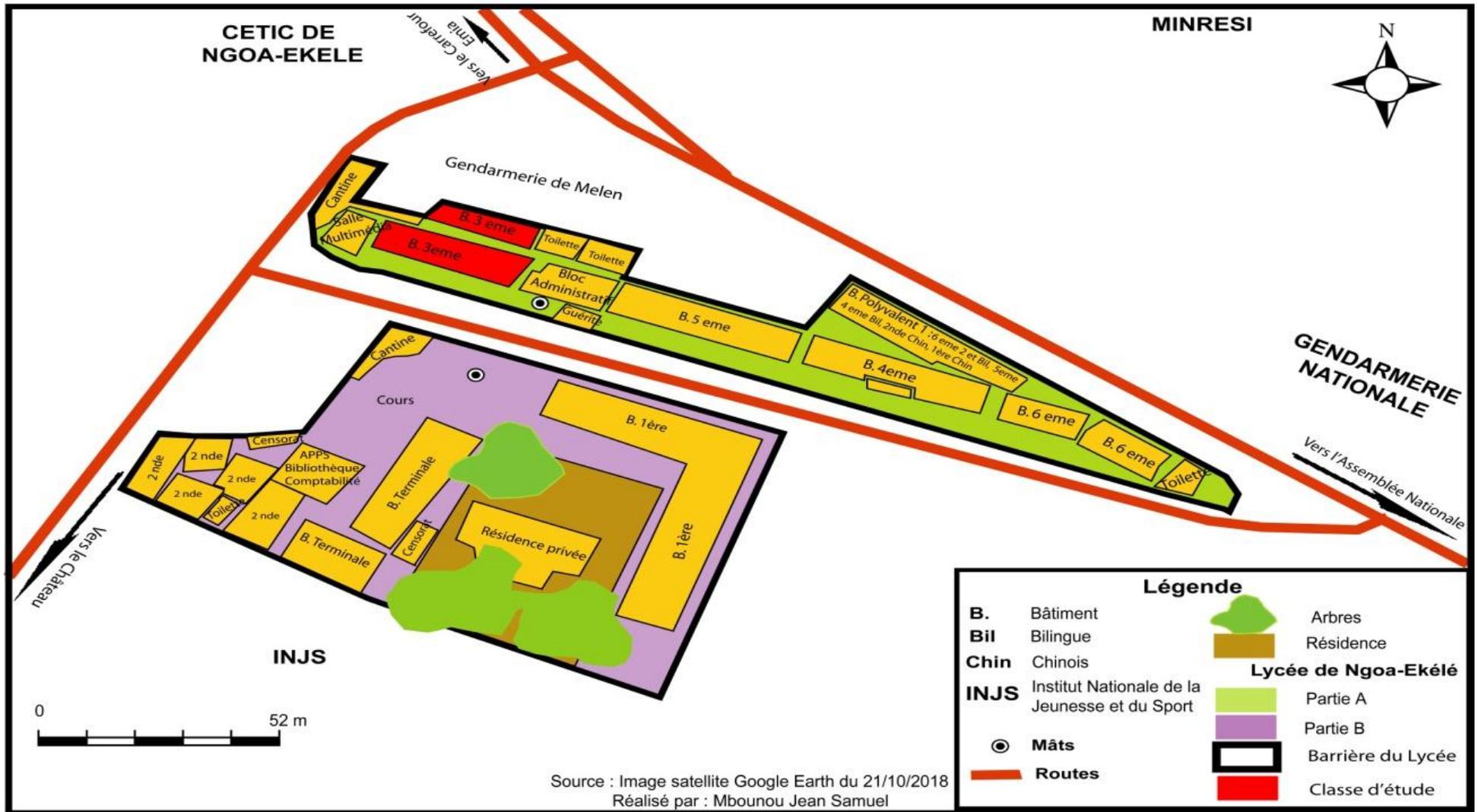
Il est constitué de plusieurs quartiers et villages.

La population est cosmopolite. Toutes les ethnies du Cameroun y sont fortement représentées. La forte densité de la population a favorisé la construction de nombreux établissements scolaires publics, privés et confessionnels dont le lycée de Ngoa Ekélé créé en 2010. Ces établissements ont pour rôle de former les jeunes camerounais de cet arrondissement, pour faciliter leur intégration socio-professionnelle.

Tableau 1: Les établissements publics secondaires de Yaoundé III

Etablissements publics	Date de création	Type d'enseignement
Lycée Leclerc	1952	Général
Lycée de Ngoa-Ekélé	2010	Général
Lycée Afanoyoua	2006	Général
Lycée de Nsam-efoulan	1987	Général
Lycée d'Ahala	2009	Général
Lycée technique de Nsam		Technique
Lycée technique commercial de Ngoa-Ekélé	1970	Technique
CETIC de Ngoa-Ekélé	1954	Technique
CETIC d'Afanoyoua	2010	Technique

Source : base des données des établissements



Source : Image google earth du 21/10/2018 Réalisé par Mbounou Jean Samuel
 Figure 1: Plan de localisation du lycée de Ngoa-Ekelé

I.3.3.1- La présentation du lieu d'étude

Le Lycée de Ngoa-Ekélé est le site que nous avons choisi pour mener notre enquête. C'est un établissement secondaire d'enseignement général. Il est situé dans l'arrondissement de Yaoundé III. Il est limité au nord par la gendarmerie de Melen à l'ouest par la route au sud par l'INJS, à l'est par le campus annexe de l'université de Yaoundé I.

Comme nous pouvons le constater, le lycée est partagé en deux grands sites. Le Site 1 que nous avons appelé ici partie A, est le bâtiment principal qui a abrité successivement l'école primaire supérieure de Yaoundé et plus tard le CES de Ngoa-Ekélé. Cette partie est constituée d'un bloc administratif et des salles de classe et notamment celles de 3^e qui font l'objet de notre étude. Le site 2 que nous avons appelé partie B existait déjà. Elle abritait jadis la bibliothèque, la comptabilité matière, le bureau de l'intendant le bureau du coordonnateur d'EPS et des APPS. Ainsi que le logement du personnel administratif. Mais avec l'avènement du lycée, plusieurs salles de classe y sont construites pour abriter le secondaire : les classes de seconde, de première et de terminale. Des bureaux des responsables y ont été aussi construits pour mieux surveiller les élèves.

Sur le plan historique, les bâtiments qui abritent aujourd'hui le Lycée de Ngoa-Ekélé sont ceux de l'École primaire supérieure de Yaoundé construite en 1939 par l'administration française. Cette école avait pour but de former les jeunes diplômés venus des écoles régionales de tout le Cameroun. À la fin de leur formation, les récipiendaires étaient mis à la disposition de l'administration coloniale. Plusieurs grandes figures de l'histoire du Cameroun sont passées par cette école ; notamment, Amadou Ahidjo, Ernest Ouandié pour ne citer que ceux-là. À la fin de la colonisation, l'École primaire supérieure sera transformée en 1971 en CES de Ngoa-Ekélé. Et en 2010, le CES de Ngoa-Ekélé sera érigé en lycée.

Sur le plan humain, le lycée de Ngoa-Ekélé est dirigé par Mme Bidzogo Seme Catherine aidé dans sa tâche par un personnel administratif de 27 personnes et un personnel enseignant de 195 enseignants titulaires et 15 vacataires. Le lycée compte environs 4000 élèves.

Sur le plan infrastructurel, le lycée dispose entre autres de 54 salles de classe, une salle d'informatique, une infirmerie, une salle des enseignants, un bâtiment administratif, une bibliothèque, un laboratoire, des bureaux pour censeurs et surveillants généraux.

En effet, dans l'administration du lycée, les relations sont soit verticale soit horizontale. Elles sont verticale lorsqu'on va du sommet vers la basse ; c'est-à-dire du proviseur vers les censeurs et surveillants généraux et des généraux vers les enseignants et les élèves. La relation horizontale est celle qui est établie entre les différents services et l'administration du lycée. Elles reçoivent des ordres du proviseur et doivent les appliquer pour le bon fonctionnement de l'établissement scolaire et le bien-être de l'apprenant.

Le lycée de Ngoa-Ekélé est situé dans un environnement peu enviable. Les débits de boisson, les différents commerces et le passage intempestif des engins rend parfois difficile l'enseignement.

I.4-PRÉSENTATION DE L'OBJET DE L'ÉTUDE

Les systèmes éducatifs dans le monde et au Cameroun en particulier ne sont pas statiques. Ils évoluent constamment pour s'adapter aux besoins spatio-temporaires. Ils font toujours l'objet de nombreuses réformes sur les plans légal, structurel et surtout curriculaire.

L'adoption des programmes d'enseignement et leur contenu respecte un certain nombre de critères. Ces critères le plus souvent définis par les pouvoirs publics en charge de l'éducation, vont en droite ligne avec les besoins de la société. Ces programmes visent à former les types d'hommes donc la société aura besoin à court à moyen et à long terme. Ces types d'hommes sont opérationnels sur les plans social, moral et économique. Cette formation des hommes pour répondre aux exigences d'une société, ne se limite pas seulement aux programmes définis dans les curricula. Elle réside également dans la qualité des formateurs et surtout dans les méthodes utilisées par ces derniers pour transmettre les connaissances aux apprenants.

La maîtrise des savoirs ne suppose pas toujours la maîtrise de la façon de les transmettre de manière claire, nette et compréhensible. Il faudra encore trouver la meilleure façon de les transmettre de manière aisée. Et permettre aux apprenants, même les plus réfractaires à comprendre le contenu et d'en faire bon usage. C'est pour cette raison que les pouvoirs publics en restructurant le système scolaire et ses programmes, s'intéresse à la façon donc les enseignants doivent enseigner dans les salles de classe. Et surtout si les apprenants à la fin de leur formation répondent aux exigences préalablement fixées par les autorités en charge de l'éducation. C'est-à-dire si à la fin de leur cursus scolaire, les apprenants parviennent à s'insérer de manière confortable dans la société en contribuant de manière efficiente au développement socio-économique du pays.

Dans sa quête d'un meilleur système éducatif et d'une société constituée de tête bien faite et bien pleine, les autorités camerounaise en charge de l'éducation depuis une vingtaine d'années ont jugé important d'entreprendre des réformes sur le système éducatif et d'améliorer les méthodes d'enseignement pour qu'elles soient plus actives et concrètes. Depuis une décennie, la pédagogie par les objectifs, qui a remplacé l'approche dogmatique utilisée depuis la période post coloniale est en train d'être remplacé d'abord par la Nouvelle approche pédagogique (NAP) et puis de nos jours- précisément depuis quatre ans très exactement- par l'approche par les compétences. Cette réforme pédagogique n'a qu'un seul but améliorer la manière d'enseigner. Ceci permettra aux apprenants d'être plus performants. Car les autorités en charge de l'éducation estiment que cette méthode avec ses caractéristiques met les apprenants au centre de la production de leur savoir, développe les savoir-faire et les savoir-être. Après quatre années d'application de cette nouvelle méthode, il est important de faire une évaluation à mi-parcours, d'apprécier les innovations apportées par cette nouvelle méthode, de circonscrire ses lacunes et d'apporter des remarques susceptibles de l'améliorer un peu plus pour le bien du système éducatif camerounais.

I.5-REVUE DE LITTÉRATURE

Il s'agira pour nous ici de faire l'inventaire des ouvrages antérieurs à nos travaux et qui ont traité les mêmes thèmes ou des thèmes en relation avec notre sujet de recherche.

I.5.1- L'enfant dans l'éducation

L'enfant étant l'un des acteurs majeurs de tout système éducatif, les méthodes d'enseignement sont donc conçues pour forger sa personnalité et lui assurer une bonne intégration dans la société. Pour se faire, l'institution qu'est l'école doit lui accorder une attention particulière. En effet, Rousseau(1866) est l'un des premiers à affronter les tenants de l'école traditionnelle. Il affirme que l'enfant doit être au centre de toute pédagogie. L'enseignant ne doit pas considérer l'enfant comme un adulte mais tout simplement comme un enfant. À propos, il affirme « qu'il ne doit être ni bête ni homme mais un enfant ». L'enseignant en plus de le placer au centre de son activité doit également s'intéresser à son

environnement. Celui-ci peut être un handicap dans le processus d'éducation. D'où l'intérêt de notre terme de recherche : trouver des méthodes permettant de faciliter la transmission des connaissances en mettant en exergue les valeurs intrinsèques de l'enfant.

I.5.2- La pédagogie nouvelle ou nouvelle pédagogie

C'est un courant qui rapproche plusieurs approches en pédagogie. Pour Freinet l'enfant est un sujet social qui ne peut se libérer que par la communication et l'expression. Les valeurs de l'éducation pour Freinet sont donc la coopération, l'expression, la communication, la démocratie et la responsabilisation. La finalité de toute éducation étant l'épanouissement des individuels dans la société, les méthodes d'enseignement doivent libérer l'enfant pour faire de lui plus tard un homme accompli.

I.5.3- Les compétences et leur enseignement aux jeunes

Bennaceur Benaouda et Als (2003) ont piloté un projet ayant pour thème « l'approche par les compétences : pédagogie du problème et mise en œuvre ». Ce travail s'intéresse aux questions relatives aux réformes pédagogiques provoquées par les changements de système éducatif. La question principale ici se pose en deux volets qu'est-ce qu'une compétence au regard des apprentissages disciplinaires et méthode ? Comment installer les compétences développées chez l'élève ?

Ce travail a permis de clarifier les concepts fondamentaux de l'APC. Concepts sans lesquels L'APC ne pourrait être compris et appliquée par les enseignants. Au cours des travaux ils ont insisté sur les compétences et les situations problèmes dans l'enseignement, l'apprentissage et la détermination des compétences de bases dans plusieurs disciplines. Ils se sont aussi penchés sur la pratique de la situation-problème, les conditions préalables pour l'élaboration des situations problèmes et l'organisation didactique en classe. Ces travaux vont en droite ligne avec notre thème de recherche.

I.5.4- L'APC comme outil de développement

François Fotso(2011) est parti d'un constat fort simple. Il a remarqué une inadéquation formation emploi dans la plus part des pays en développement en générale et au Cameroun en particulier. Fort de ce constat, il propose donc la refonte du système scolaire et la refondation de la manière d'enseigner dans les écoles et les centres de formation. Pour lui, l'enseignement par objectif ne permet pas aux apprenants d'exprimer leur savoirs, leur savoir être, et leur savoir-faire. Continuer avec cette méthode d'enseignement pourrait contribuer à l'appauvrissement totale des pays en développement d'où l'adoption de l'APC. Cette nouvelle méthode va apporter une plus-value chez l'apprenant. Elle leur permettra de développer leurs capacités intellectuelles et contribuer au développement socio-économique par l'éclosion des talents.

I.5.5- L'importance de l'APC

Ourdia Ait Amar(2014) fait une étude comparative de l'approche par objectif et l'approche par les compétences pour ressortir les avantages et les limites des deux méthodes d'enseignement. Il met un accent particulier sur l'importance des compétences sur l'apprentissage des langues dans le monde du travail et dans l'enseignement. Il en ressort que

les compétences ont apporté une révolution dans le monde de l'enseignement et celui de la formation professionnelle.

1.5.6 : L'approche par les objectifs à l'approche par les compétences : rupture ou continuité ?

Dans cet article **Khadji kedar (2012)** passe en revue les deux approches en conjurant plusieurs auteurs pour comprendre ces méthodes d'enseignement.

L'APO a une double origine. Pour la première elle est née de la volonté de l'organisation des actions pédagogiques à l'image de la direction par objectifs installés par Taylor dans l'industrie américaine. Les pédagogues à la recherche d'une version moderne de l'organisation scientifique du travail, l'ont adopté à partir des années 50. Elle s'est développée ensuite au Canada et est parvenue en Europe par la Belgique à travers les chercheurs Delandschere et d'Henault.

La deuxième origine de cette pédagogie et la plus importante stipule qu'elle est issue des recherches en psychologie. L'américain Skinner (1940) avec son conditionnement du second type appelé conditionnement opérant a donné les bases scientifiques de l'apprentissage moderne ; contrairement au conditionnement du premier type ou Pavlovien qui consiste à provoquer des réflexes par un stimulus extérieur récompensé à chaque réussite. Le dispositif expérimental appelé « boîte noire » de Skinner comporte un levier délivrant la nourriture, si on met un rat affamé il va explorer et appuyer sur le levier et obtenir la nourriture. Il recommencera le même exercice plus tard pour les mêmes résultats. Le rat participe à son propre conditionnement à travers cette recherche de la nourriture. Ces enseignements de Skinner donnent naissance à l'enseignement programmé d'où les séquences pédagogiques dans l'approche par objectif.

La PPO s'organise autour de trois principes fondamentaux : l'objectif général, l'objectif spécifique et le comportement observable. A ces trois principes nous pouvons ajouter la taxonomie de Bloom qui reste un élément fondamentale dans la détermination des comportements observables chez les apprenants.

L'objectif général : Il est défini comme la tâche principale à réaliser par les apprenants. Ils énoncent l'intention pédagogique relativement large ; l'objectif général peut être également appelé objectif terminal d'intégration. Il décrit « une compétence ou un ensemble de compétence que l'apprenant doit posséder au terme d'une séquence d'apprentissage ».

À l'issue du projet didactique , « l'apprenant sera capable de produire par écrit le récit d'un événement fictionnel. »

Ces objectifs sont toujours fixés lors de la préparation de la leçon et consigner par écrit dans le cahier des élèves au début de chaque leçon, à la fin d'une leçon. Il est divisé en sous tâche ou objectif spécifique.

L'objectif spécifique : ce sont les sous tâche de l'objectif général, il représente les séquences didactiques et est mesuré au fur et à mesure que l'enseignant avance dans la conduite de sa leçon. C'est une activité visible, une réaction observable et évaluable que l'enseignant souhaite voir se manifester chez l'apprenant. Il s'agit donc de la description d'un ensemble de comportements (performance) qu'un enseignant désire voir l'apprenant capable de réaliser à la fin de chaque séquence didactique composant une leçon. Pour formuler clairement un objectif spécifique, MAGER propose les critères suivants : décrire le comportement : comportement est synonyme d'action observable. Il faut décrire ce que l'apprenant sera capable de réaliser pour prouver qu'il a atteint l'objectif. C'est une règle de formulation obligatoire.

Décrire les conditions : MAGER recommande de spécifier le texte, les conditions dans lesquelles devra se manifester ce comportement. Le fait de préciser ces conditions permet de mieux cerner, de mieux limiter la portée de l'objectif.

L'assimilation des objectifs spécifiques par les apprenants passe forcément par les activités d'enseignement/ apprentissage à partir des matériels pédagogiques adaptés à la séquence. Il est important de noter que chaque activité d'enseignement /apprentissage contenu dans la séquence didactique respecte une période ou un timing bien précis et est sanctionné par une évaluation formative. Cette évaluation formative est l'élément essentiel qui permet à l'enseignant de savoir si ces objectifs sont atteints et assimilés par les apprenants. Pour qu'un objectif pédagogique soit vraiment opérationnel, il doit respecter un certain nombre de critères tel que :

- son contenu doit être énoncé de la manière la moins équivoque possible ;
- doit décrire une activité d'apprentissage identifiable par un comportement observable ;
- il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester ;
- il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage est tenu de se situer, et les critères qui serviront à l'évaluation de cet apprentissage.

Les objectifs pédagogiques de chaque leçon pour mieux être compris par tous doivent être rédigés avec des verbes d'actions que nous pouvons classer en trois catégories indiquées dans le tableau ci-dessus :

Tableau 2: Verbes d'action conseillés pour l'élaboration des objectifs pédagogiques

Savoirs	Savoir-Faire	Savoir-Etre
Apprécier Choisir Citer Classer Comparer Évaluer Contrôler expliquer	Maitriser Réaliser Mettre en place Construire Réaliser Exécuter Transformer Pratiquer	Influencer Persuader Surmonter Analyser Convaincre décider prendre conscience

Source : éléments du cours de la didactique des disciplines dispensé au niveau 4 par Professeur Souleymane du département d'histoire (2018)

- Le comportement observable ou le but de l'apprentissage

C'est la réaction attendu chez l'apprenant à la fin d'une séquence didactique ou d'une leçon. Il représente en réalité le but de l'apprentissage que l'enseignant devrait atteindre à la fin de sa leçon. Cet apprentissage devrait marquer l'apprenant de manière définitive sur les plans pédagogique et social. Car pourront lui être utile dans son intégration en société. Pour décrire les buts de l'apprentissage ou le comportement observable chez l'apprenant, il est nécessaire qu'il :

Décrive les connaissances qui devront être acquise.

Décrive les activités à utiliser en fonction des savoir-faire de l'apprenant.

Il faut classer les besoins dans trois catégories : les buts d'apprentissage apportés par la formation, les éléments dépendant de l'organisation et les besoins comblés par le formateur.

La pédagogie par objectifs utilise une méthode structurée en plusieurs étapes :

Identification du public : avant toute démarche, il est important d'étudier la psychologie de l'apprenant.

Savoir dans quelle tranche d'âge il se situe, quelles sont les capacités physiques et morales de l'individu et connaître le nombre d'apprenants participant à la formation.

Utilisation des activités seront différentes en fonction du public cible. Il y a l'approche sensoriel (en rapport avec nos cinq sens), l'approche expérimentale (expérimentation, différentes hypothèses, explication de l'expérience, bilan, répondre à l'hypothèse), l'approche créative (poétique, artistique, imaginaire) et l'approche ludique (mettre en œuvre un jeu).

C'est un modèle pédagogique de classification de niveau d'acquisition des connaissances donc le principal auteur est Benjamin Bloom, célèbre docimologue américain. Très utilisée dans le domaine de la pédagogie par objectif, La taxonomie de bloom permet de restituer les informations de façon hiérarchique de la plus simple à la plus complexe. Cette capacité est souvent mise à l'œuvre par les facultés relevant du domaine cognitif.

D'après Bloom, on distingue 6 niveaux (catégories) hiérarchisés, chacun caractérisant des activités intellectuelles de plus en plus complexes :

Tableau 3: Niveau hiérarchisé des activités intellectuelles de Bloom

Catégories	C'est...
connaître	Définir, distinguer, acquérir, identifier, rappeler, reconnaître...
Comprendre	Traduire, illustrer, représenter, dire avec ses mots, distinguer, réécrire, réarranger, expliquer, démontrer...
Appliquer	Appliquer, généraliser, relier, choisir, développer, utiliser, employer, transférer, classer, restructurer...
Analyser	Distinguer, détecter, classer, reconnaître, catégoriser, déduire, discerner, comparer...
Synthétiser	Écrire, relater, produire, constituer, transmettre, modifier, créer, proposer, planifier, projeter, spécifier, combiner, classer, formuler...
Évaluer	Juger, argument, valider, décider, comparer...

Source : éléments du cours de la didactique des disciplines dispensé au niveau 4 par Professeur Souleymane du département d'histoire (2018)

❖ La PPO dans le système éducatif camerounais

À la suite de la crise de 1990, le Cameroun décide de rénover son système éducatif en convoquant les états généraux de l'éducation en mai 1995. À la fin de ces travaux plusieurs résolutions son adoptées. Les programmes sont modifiés à partir de 2000 et adoptés à l'approche par Objectif ou PPO ou encore APO. L'APO ne sera pas la seule méthode. Elle sera suivie par l'approche basée sur la pensée inférentielle et la nouvelle approche pédagogique(NAP) toutes des méthodes actives centrées sur l'enfant.

L'application de l'APO ou PPO dans le système éducatif, présente une certaine particularité dans l'organisation du travail d'apprentissage. Cette section de notre travail est rédigée à partir de l'observation directe sur le terrain et les données secondaires regroupées par nos prédécesseurs.

Les objectifs sont le fondement même de l'APO. Ils sont fixés en début de chaque leçon par l'enseignant. Ils doivent être mesurables à la fin de chaque leçon pour s'assurer que le but visé par cette leçon est vraiment atteint. L'atteinte de ces objectifs passe forcément par

des activités d'apprentissage soigneusement préparées par l'enseignant avant son entrée dans la salle de classe.

On distingue deux types d'objectif en APO : les objectifs terminaux qui sont globalisants et énoncés en début de chaque leçon et les objectifs intermédiaires qui constituent l'ossature de chaque séquence didactique. Tous ces objectifs, comme nous l'avons dit plus hauts sont mesurables à partir des questions formatives formulées à la fin de chaque séquence après les activités pédagogiques bien structurées. Ces objectifs et activités d'apprentissage sont consignés dans une fiche pédagogique.

Il est important de noter que les objectifs comme le stipule la taxonomie de Bloom sont toujours rédigés avec les verbes d'action. Pour ressortir les savoir-faire et les savoir-être

La fiche pédagogique est un élément très important dans la pédagogie par les objectifs. Elle permet à l'enseignant de bien préparer ses leçons et par conséquent, montre les grandes étapes de la conduite d'une leçon selon l'APO. Sur cette fiche sont consignés : les objectifs pédagogiques terminaux, les objectifs intermédiaires, les séquences pédagogiques, le type de matériel utilisé pour les activités pédagogiques ainsi que leur référence, les types d'apprentissage à mener dans chaque séquence didactique, les activités d'apprentissage, la durée de la séquence et l'évaluation formative. Les éléments collectés à la veille de la leçon permettent à l'enseignant de bien mener sa leçon

Le programme d'enseignement modèle APO ou PPO est divisé en trois grands thèmes à leur tour regroupés en plusieurs leçons, TP et TD. Le premier thème est la géographie physique générale. Il est constitué de dix (10) leçons le second thème est intitulé géographie du Cameroun. Il compte quinze (15) leçons. Le dernier thème porte sur le sous-développement. Il compte cinq (05) leçons. L'ensemble du programme compte huit (8) TD

❖ **L'Approche Par les Compétences**

Dans les années 80 avant son apparition dans le domaine scolaire, l'APC était adoptée dans les formations professionnelles avec pour objectif le perfectionnement des compétences du personnel et l'amélioration de leur productivité. Cette approche méthodologique est ciblée dans la mesure où elle élabore de prime abord un référentiel de compétences que les apprenants devraient atteindre à la fin de la formation dans un poste de travail donnée. À partir de ces principes novateurs, l'APC sera adoptée dans le domaine de l'enseignement et introduit dans les systèmes éducatifs. En Suisse, en France et au Canada de nos jours ces compétences sont appelées noyaux de l'éducation ; elles représentent le socle de l'enseignement fondamental, le savoir requis pour l'humanité générale et technologiques en Belgique et la base de l'éducation en Mauritanie, à Djibouti, et en Tunisie. Cette approche joue un rôle fondamental dans le processus d'enseignement/ apprentissage. Elle permet à l'élève d'acquérir des compétences durables qui pourront l'aider non seulement dans son parcours académique mais aussi dans la vie active. Pour mieux comprendre cette approche, il est important de revisiter le concept de Compétence.

Très usité dans le domaine de la linguistique, le concept de compétence linguistique selon Chomsky (1971) « est une capacité innée qui permet à un sujet d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases ». Il lie la compétence au champ lexical de système d'une langue notamment à la phonétique et à la syntaxe. La compétence ne restera pas l'apanage de la langue, elle évoluera pour s'adapter à différents domaines d'étude. Notamment au domaine culture social, économique et bien d'autres.

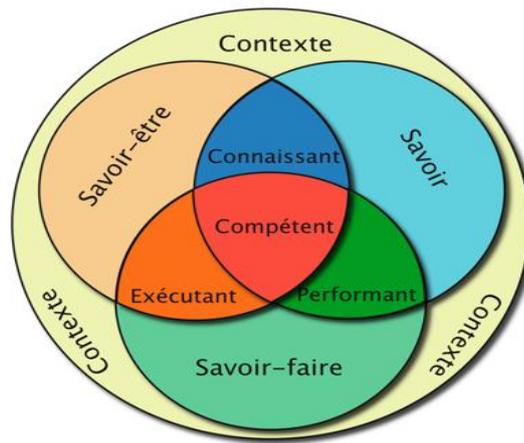
En 1980 la notion de compétence est adoptée dans le monde socio-professionnel puis dans le monde de l'éducation. Les révolutions technique et technologique et économique

survenues dans le monde de l'industrie y ont introduit de l'imprévu et de la complexité. C'est à ce moment précis que Richer(2014) pense que le monde du travail se serait approprié la notion de compétence si chère à la linguistique. Cette adoption est justifiée dans ce sens où les compétences définissent avec exactitude le sens de la créativité donc les industries ont besoin pour venir à bout de la complexité dans le monde de l'industrie. Elle spécifie les tâches que chaque employé devrait exécuter à un poste de travail précis. Cette exécution devrait faire appel aux qualités intrinsèques des ouvriers pour venir à bout des situations professionnelles devenues de plus en plus complexes, instables et exigeantes. Les compétences permettraient à l'ouvrier de sortir du prescrit pour faire face à l'imprévu. Le Boterf (op cit) a qualifié cette aptitude de « savoir-agir ». Ce savoir-agir représente la créativité innée en l'individu pour faire face à des problèmes ponctuels qu'il rencontre dans le monde de l'emploi. À ce titre, Richer affirmera que « le monde du travail s'est emparé de la notion de compétence, mais pour en élaborer deux versions divergentes : une version libérale appréhende la compétence comme une adaptation aux exigences des rendements des entreprises... et une version humaniste de la compétence met en avant... le sujet agissant intentionnellement. Cette version humaniste conçoit la compétence... comme un développement du potentiel créatif de l'individu ». La version humanitaire des compétences selon Zarifan (2003 :8) développe le pouvoir d'action, la capacité de donner et de s'engager à ceux qui affrontent au quotidien dans le monde du travail, les situations socio-professionnelles assez complexes. Pour le Boterf, il n'y a de compétence qu'en acte. Les compétences sont dynamiques et restent « une combinaison des connaissances, des savoir-faire, des expériences et comportements » appliqués dans un domaine précis.

La stratégie joue un rôle fondamental dans la compréhension et dans l'élaboration des compétences. Sa proximité avec le savoir-mobiliser donne un sens au dynamisme de la notion de compétence. En entreprise, les stratégies de production sont donc la combinaison issue de la mobilisation des ressources et la recherche de l'équilibre entre différentes compétences.

Plus tard en Europe, la notion de compétence sera reprise et décomposée en trois paliers : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Ce découpage assez classique leur permet de définir les compétences comme étant les savoirs ou les connaissances déclaratives résultant de l'expérience sociale ou d'un apprentissage. Ou encore « des connaissances, des habiletés et des dispositions permettant d'agir ». Cette définition qui cadre avec le domaine de la linguistique peut également cadrer avec le monde de la formation professionnelle ou de l'éducation.

Les savoirs ou connaissances déclaratives résultent de l'expérience sociale ou d'un apprentissage, les savoir-faire relèvent de la maîtrise procédurale et les savoir-être des dispositions ou caractères dans l'interaction sociale. Ces dernières définitions ne sont pas seulement celle de la linguistique mais aussi celles des compétences en générale appliquées dans différents domaines. Ceci nous amène à nous interroger sur les caractéristiques de l'APC appliquée à l'enseignement.



Source : Tarek Ghazel le 3 Janvier 2012

Figure 3: Schéma de l'approche par les compétences selon Tarek Ghazal

L'APC dans le domaine de l'éducation, s'applique dans les manuels scolaires, la formation des enseignants les programmes et les systèmes évaluations. Son but selon Ketele(200 ;188) « cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre un ensemble de situation problème appartenant à une famille de situation. » Ceci met les apprenants dans une situation réelle d'apprentissage et les oblige à partager, échanger, et coopérer entre eux lors des différents apprentissages. En effet les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être doivent être cadré dans une situation empruntée à la vie réelle.

Le schéma ci-dessus montre le fonctionnement de l'APC. Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, les compétences sont imbriqués et dépendent tous du contexte ou de l'environnement immédiat de l'apprenant. La Compétence étant donc la somme du savoir- du savoir-faire et du savoir-être. Permettant aux apprenants de s'intégrer dans leur milieu de vie. Cette intégration dépend de la performance de l'apprenant.

Selon Roegiers(2000), l'APC à trois principaux objectifs fondamentaux la mise d'un accent particulier sur le contenu final que l'élève devrait maîtriser à la fin de chaque année scolaire en termes de connaissances que de se focaliser sur ce que l'enseignant devrait enseigner. Pour Roegier, l'enseignant à un rôle particulier dans l'APC : organiser l'apprentissage de la meilleure des manières pour donner un niveau à ses élèves en fin d'étude. Ce qui du coup donne la place centrale à l'apprenant dans la formation ;

l'APC vise également à donner un sens aux apprentissages. Elle doit montrer aux apprenants l'importance des connaissances apprises à l'école ou encore celle des matières enseignées dans les établissements scolaires. Elle doit situer l'apprentissage par rapport à une situation de vie puisée dans le milieu de vie de l'apprenant et l'amener à le résoudre grâce à ses ressources propres. Elle renvoie ainsi au principe de l'éducation active.

L'apprentissage de l'apprenant doit être confirmé par sa capacité gérer par lui-même les situations concrètes qui se posent dans la vie active et non plus part des savoirs qu'il pourrait oublier à la sortir du cours ou à la fin de l'année scolaire. L'évaluation ici se définit en terme

de savoir-agir dans le monde réel et non plus des savoirs qui n'ont rien à voir avec la réalité du milieu de vie de l'apprenant.

Miled(2005 ; 128, 130) résume ces trois principes en deux à savoir : intégrer les apprentissages ; déterminer et installer les compétences pour développer les capacités mentales de l'apprenant. Pour lui permettre de développer les compétences transversales.

L'APC fait son apparition au Cameroun à partir de 2001 avec la participation du pays au programme de formation d'un pool d'expert francophone en science de l'éducation portant essentiellement sur l'APC.

En 2003, l'État commence à s'intéresser à l'introduction de cette méthode dans le système éducatif. Les motivations de l'État et les attentes sont énormes. Ils sont orientés surtout vers la réduction des redoublements et le développement des activités de remédiation. Dans le cadre d'un projet pilote financé par la banque africaine de développement(BAD), quatre personnes ressources seront formées. À la suite de cette première phase, les personnes ressources formeront à leur tour quelques acteurs du système éducatifs pour préparer la deuxième phase qui sera de très grande envergure. La deuxième phase qui se déroulera la même année, concernera une bonne frange des acteurs du secteur éducatif. À cet effet, 75 écoles pilotes seront retenues sur l'ensemble du territoire national pour l'expérimentation de cette nouvelle approche pédagogique au cours de l'année scolaire 2003-2004. L'objectif majeur de cet essai est de mesurer l'impact de cette approche sur la qualité de l'enseignement ou de l'éducation au Cameroun. Au terme de cet essai concluant, à la fin de l'année scolaire 2003-2004, aucune décision concrète ne sera arrêtée pour l'officialisation ou la généralisation des résultats produits par cette méthode dans le système éducatif camerounais.

En 2006, les inspecteurs nationaux et coordonnateurs seront réunis à Yaoundé au cours d'une formation des formateurs afin d'étendre l'APC à l'ensemble des acteurs de la chaîne pédagogique, après une période de léthargie du processus. À l'occasion d'une stratégie sectorielle sur l'état du système éducatif du Cameroun(RESEN) en 2003 dont les résolutions seront adoptées en 2006, le gouvernement camerounais et ses partenaires techniques notamment les bailleurs de fond, décident d'adopter l'APC comme approche pédagogique au Cameroun. Mais il faudra attendre l'année scolaire 2014-2015 pour que cette approche soit officiellement intégrée de manière progressive dans le système éducatif camerounais.

Les particularités de l'APC L'enseignement avec la nouvelle approche pédagogique nécessite la maîtrise de trois concepts clés : le cadre de contextualisation, la famille de situation, l'agir compétent. Le cadre de contextualisation : Le MINESEC le définit comme un exemple de situation de vie qui cadre avec les objectifs du programme de formation de l'apprenant tel que défini par les autorités en charge de l'éducation. L'enseignant devrait alors tirer des exemples palpables cadrant avec les réalités du quotidien dans le milieu ou dans l'environnement de l'apprenant. Il vise également à montrer à l'apprenant la portée du cours dans l'acquisition des connaissances livresques et des compétences réelles applicables dans une situation concrète dans la vie active. Les autorités en charge de l'éducation dans le cadre de l'APC, ont divisé le cadre de contextualisation en famille de situation et en exemple de situation.

La famille de situation est une situation générale de vie proposée par les autorités en charge de l'éducation. Elle est propre à un module du programme. Elle s'ouvre sur un ensemble de situation.

La situation c'est le deuxième élément du cadre de contextualisation. Elle est constituée d'un ensemble de situation de vie pour chaque chapitre. Parfois elle est mentionnée

à titre indicatif, l'enseignant devant trouver s'il le souhaite, une autre situation de vie correspondant à la leçon et au milieu de vie de l'apprenant.

- L'agir compétent : Il est défini par Nkoumou(2005) comme une compétence terminale. C'est l'ensemble d'action déployée par une personne pour améliorer une situation. La résolution de cette situation de vie passe forcément par la conjugaison des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. On peut tout simplement dire qu'il est le savoir-devenir. Il est constitué des catégories d'action et des actions.

La catégorie d'actions est une action générale ou une famille d'action proposée par le ministère des enseignements secondaire dans le cadre de la réforme curriculaire. Elle est propre à un module. C'est de la catégorie d'action que découle l'exemple d'action en relation avec l'exemple de situation présenté dans la famille de situation. Elle est invariable.

L'action est une aptitude, une compétence, une attitude que devrait adopter un apprenant face une situation de vie. Elle est tributaire de la situation de vie proposée à l'entame de chaque leçon dans le modèle APC.

Il est donc important de souligner que l'exemple de situation et d'action qui sont fondamentales dans l'acquisition des compétences se font toujours à l'entame de chaque leçon. Elles varient en fonction de la leçon et du milieu de vie de l'apprenant.

Les éléments cités ci-dessus sont contenus dans la fiche pédagogique qui comme pour l'approche précédente permet à l'enseignant de bien conduire sa leçon. On peut donc dire avec certitude que les fiches pédagogiques dans toutes les approches jouent le même rôle. La figure ci-dessous présente un modèle de fiche pédagogique

Le programme d'enseignement est reparti en quatre modules(04) Les modules sont des unités d'enseignement basés sur les ressources et qui concourent à la mise en œuvre de l'agir compétent. Les modules sont regroupés en thèmes. Les modules sont constitués en chapitre c'est à dire un ensemble de leçon ayant des liens entre elles. Et les chapitres en leçons, dossiers et TP. Le premier module intitulé les milieux géographiques du Cameroun est constitué de six(06) leçons et un dossier ; le module deux(02) intitulé population du Cameroun est constitué de deux leçons un TP ; le module trois est constitué de sept leçons, deux TP et un dossier ; le module quatre est intitulé luttons contre la pauvreté composé de trois leçons et trois dossiers ; le dernier module : les échanges dans le monde n'a qu'une seule leçon. Chaque module est accompagné d'un volume horaire, de la finalité curriculaire et de sa contribution au développement des savoirs, savoir-faire et savoir-être à la fin de la formation. La finalité curriculaire étant l'énoncé qui oriente la finalité, des enseignements, les activités et les démarches d'apprentissage et d'enseignement, le matériel didactique, les modalités et les moyens d'évaluation, les ressources humaines et les horaires.

En effet, le programme se présente sous forme de grille qui facilite sa lecture et son application. Dans cette grille qui est constituée des lignes horizontales et verticales, les concepteurs du programme ont voulu simplifier la compréhension de celui-ci. La lecture horizontale donne un aperçu à l'enseignant sur le cadre de contextualisation, l'agir compétent et les différentes ressources didactiques nécessaires à la conduite de la leçon. En verticale, l'enseignant est introduit sur les contenus des leçons. Les familles de situation et les catégories d'action y sont inscrites ; les exemples de situation et d'action proposés. Pour une lecture facile, l'enseignant doit premièrement s'attarder sur le cadre de contextualisation pour relever les exemples de situation et d'action en adéquation avec son milieu de vie direct. S'il ne peut pas élaborer une autre situation qui correspond à son milieu de vie, il s'en tient alors à la situation indiquée dans le programme.

Après la présentation des deux approches, il est clair pour Khadjija qu'il n'y a pas de rupture entre le modèle APO et APC. Toutes les deux approches placent l'élève au centre de l'activité d'enseignement apprentissage. Et qu'il est impossible de dissocier les connaissances des compétences. Dans tous les cas, les enfants ne peuvent pas se construire par eux-mêmes sans la participation d'un guide.

En effet, les approches ont plusieurs éléments en commun dans en principe il ne peut en aucun cas avoir rupture total entre elles. Dans le cas pratique de notre étude, les deux approches se différencient ici seulement au niveau des entrées dans la leçon. En dehors des compétences et des entrées par les situations, les approches se rapprochent sur les plans des contenus et des méthodes d'enseignement.

I.6-PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

L'objectif de tout système éducatif est de former les jeunes gens afin de leur donner les outils nécessaires pour assurer leur intégration dans la vie sociale et contribuer ainsi à son développement socio-économique. Cette bonne formation réside indubitablement dans le choix des méthodes d'enseignement efficaces devant permettre aux spécialistes de la matière de pratiquer aisément leur art et d'atteindre plus facilement les objectifs définis par les autorités en charge de l'éducation. Le système éducatif Camerounais comme tous les autres systèmes au monde n'est pas resté statique. Il a beaucoup évolué avec le temps. Chaque changement correspondant à une nouvelle vision ou surtout à une nouvelle orientation que les autorités compétentes en charge de l'éducation voudraient apporter à la manière d'enseigner, à la façon de transmettre les connaissances dans les salles de classes. C'est dans cette optique qu'Auguste Comte (1951) affirmait « tout véritable système d'éducation suppose l'ascendance préalable d'une vraie doctrine philosophique et sociale qui déterminera sa nature et sa destination ». C'est donc dans l'esprit de donner une orientation appropriée et efficace que depuis quelques décennies, les autorités ont décidé de passer des méthodes traditionnelles aux méthodes nouvelles.

À cet effet, plusieurs méthodes d'enseignement modernes seront expérimentées. D'abord la méthode par les objectifs ou l'approche par les objectifs initiés par les hommes comme Rabelais et Rousseau reste dans le sillage de l'école traditionnelle. Ensuite la nouvelle approche pédagogique (NAP) qui sera implémentée à la suite de l'enseignement par objectif à partir de 1990. Elle n'apportera pas un grand changement dans la façon de transmettre le savoir aux élèves. Cette NAP ne sera pas très différente de l'approche par les objectifs. C'est donc dans ce souci de réorientations, de revalorisation du système éducatif camerounais que les autorités vont opter il y a aujourd'hui exactement quatre ans à une méthode nouvelle.

Les méthodes nouvelles inspirées de John Dewey mettent un accent particulier sur l'épanouissement de l'enfant comme l'idéal éducatif. Les méthodes nouvelles veulent mettre l'enfant au premier plan et favoriser un enseignement du « dedans vers le dehors » c'est-à-dire permettre à l'enfant de contribuer à l'élaboration des savoirs à partir de ses connaissances. L'enseignant dans cette école nouvelle joue le rôle de facilitateur. Il permet à l'apprenant de construire ses propres connaissances à partir de son intellect ou des savoirs qui sommeillent en lui. L'enseignant étant la personne la plus indiquée pour réveiller en lui ces connaissances dormantes. Cependant, l'adoption d'une nouvelle méthode d'enseignement suppose forcément le remplacement d'un autre qui présente plusieurs manquements. L'APO reste une méthode active. Mais elle présente de nombreuses limites auxquelles les pouvoirs publics voudraient sûrement apporter des changements. Notamment l'absence de bons résultats scolaires, l'inadéquation enseignement apprentissage, faciliter l'insertion socioprofessionnelle, Et surtout que le passage de l'ancienne à la nouvelle méthode, est toujours marqué par une période de transition plus ou moins longue où les différents acteurs s'exposent à des sérieuses difficultés au rang desquelles nous avons cité le mauvais départ

pris par les enseignants dans l'application de la nouvelle méthode ans jamais vraiment être formé au préalable ; la tergiversation des inspecteurs qui se contredisent les uns et les autres après chaque inspection dans le remplissage des cahier de texte, la confection des fiches pédagogique, la formulation des situations de vie, la structure des leçon dans les différents niveau du secondaire nous amène à penser que les enseignements de la géographie devrait en prendre un coup. Fort de ce constat qui précède, nous avons jugé important de mener quatre ans après l'adoption et la mise en place progressive de la méthode pédagogique par les compétences une étude sur l'impact du passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences sur l'enseignement de la géographie en classe de 3^e de l'enseignement secondaire général.

I.7-QUESTIONS DE RECHERCHE

I.7.1- Question générale

Quel est l'impact du passage de la l'approche par les objectif à l'approche par les compétences sur l'enseignement de la géographie en classe de 3^e de l'enseignement secondaire général ?

De cette question centrale découlent des questions spécifiques suivantes.

I.7.2- Questions spécifiques

I.7.2.1- Question spécifique 1

Quel est l'impact du passage de la Pédagogie par Objectif à l'Approche par les Compétences sur la préparation d'une leçon de géographie?

I.7.2.2- Questions spécifique 2

Quel est l'impact du passage de l'Approche Pédagogique par Objectif à l'Approche Pédagogique par les Compétences sur la conduite d'une leçon ?

I.7.2.3- Question spécifique 3

Quel est l'impact du passage de l'Approche Pédagogique par Objectif à l'Approche Pédagogique par les Compétences sur l'évaluation des performances scolaires des élèves en géographie dans les classes de 3^e ?

I.8-LES OBJECTIFS

I.8.1- L'objectif général

Montrer l'influence du passage de la pédagogie par les objectifs à la pédagogie par les compétences sur l'enseignement de la géographie dans les classes de 3^e.

I.8.2- Les objectifs spécifiques

I.8.2.1- Objectif spécifique 1 :

Montrer l'influence du passage de la pédagogie par les objectifs à la pédagogie par les compétences sur la préparation d'une leçon de géographie.

I.8.2.2- Objectif spécifique2

Montrer l'influence de l'approche par les compétences sur la conduite d'une leçon de géographie.

I.8.2.3-Objectif spécifique 3

Montrer les répercussions du passage de l'approche par l'objectif à l'approche par les compétences sur l'évaluation des performances en géographie dans les classes de 3^e.

I.9-HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

I.9.1- L'hypothèse générale

L'hypothèse générale que nous formulons à l'entame de notre recherche est la suivante: le passage de l'approche par objectif à celle par les compétences a apporté beaucoup de changement dans la façon d'enseigner la géographie dans les établissements secondaires au Cameroun. Cette hypothèse générale est suivie de plusieurs hypothèses spécifiques.

I.9.2- Les hypothèses spécifiques

Ils sont au nombre de trois.

I.9.2.1- Hypothèse spécifique 1 :

Le passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences influence la manière de préparer les leçons de géographie en classe de 3^e.

I.9.2.2- Hypothèse spécifique 2

Le passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences influence la manière de conduire une leçon de géographie en classe de 3^e.

I.9.2.3- Hypothèse spécifique3

Le passage de l'approche par objectif à l'approche par les compétences a des répercussions sur l'évaluation des performances des élèves des classes de 3^e en géographie.

Tableau 4: Tableau synoptique du cadre logique de recherche

Question de recherche	Hypothèses de recherche	Objectifs recherche	Chapitre correspondant
Question générale : Quelle est l'impact du passage de la l'approche par les objectif à l'approche par les compétences sur l'enseignement de la géographie en classe de 3 ^e de l'enseignement secondaire général géographie ?	Hypothèse générale : Le passage de l'approche par objectif à celle par les compétences apporté des changements dans la façon d'enseigner la géographie dans les classes de 3 ^e du lycée de Ngoa-Ekélé	Objectif général : Montrer l'influence du passage de la pédagogie par objectif à la pédagogie par les compétences sur l'enseignement de la géographie dans les classes de 3e au lycée de Ngoa-Ekélé	
Question spécifique 1 : Quel est l'impact du passage de l'Approche Pédagogique par Objectif à l'Approche par les Compétences sur la préparation d'une leçon de géographie?	Hypothèse spécifique 1 : - Le passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences influence la manière de préparer les leçons de géographie en classe de 3 ^e .	Objectif spécifique 1 : montrer l'influence du passage de la pédagogie par les objectifs à la pédagogie par les compétences sur l'enseignement de la géographie.	CHAPITRE III Impact du passage de l'APO à l'APC sur la préparation d'une leçon de géographie
Question spécifique 2 : Quel est l'impact du passage de l'Approche Pédagogique par Objectif à l'Approche Pédagogique par les Compétences sur la conduite d'une leçon ?	Hypothèse spécifique 2 : -- Le passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences influence la manière de conduire une leçon de géographie en classe de 3 ^e .	Objectif spécifique 2 :- Montrer les répercussions de l'approche par les compétences sur la conduite d'une leçon.	CHAPITRE VI Impact du passage de l'APO à l'APC sur la conduit de la leçon
Question spécifique 3 : - Quel est l'impact du passage de l'Approche Pédagogique par Objectif à l'Approche Pédagogique par les Compétences sur l'évaluation des performances des élèves	Hypothèse spécifique 3 : Le passage de l'approche par objectif à l'approche par les compétences a des répercussions sur l'évaluation des performances des élèves des classes de 3 ^e en géographie.	Objectif spécifique 3: Montrer les répercussions de l'approche par les compétences sur l'évaluation des performances des élèves des classes de 3 ^e en géographie	CHAPITRE V Impact du passage de l'APO à l'APC sur l'évaluation des performances en géographie

Source :Mbounou. 2018

I.10- L'INTÉRÊT DE LA RECHERCHE

Ce travail de recherche revêt des intérêts à trois niveaux

I.10.1- L'intérêt personnel

Le thème de cette étude est d'actualité au Cameroun aujourd'hui et le sera demain. Ce sujet qui relève des sciences de l'éducation en général va contribuer à l'amélioration de l'enseignement de la géographie en particulier. Notre objectif au terme de cette recherche est donc d'apporter notre contribution à l'amélioration du système éducatif camerounais en améliorant les méthodes de transmission des connaissances dans les salles de classe en ce qui concerne l'enseignement de la géographie en général. Nous insisterons sur l'enseignement de la géographie dans les classes de 3^e en particulier.

I.10.2-L'intérêt scientifique

Ce thème nous permet de nous inspirer de la pédagogie nouvelle pour moderniser et consolider le système éducatif du Cameroun.

I.10.3-L'intérêt socio-institutionnel

À travers nos travaux nous allons permettre aux décideurs du secteur éducatif au Cameroun de prendre des mesures adéquates pour former les hommes qu'il faut pour la société de demain étant donné que l'éducation est à la base, le moule qui façonne les individus sur les plans intellectuel et morale.

I.10.4 : l'intérêt pédagogique

La présente étude nous permettra d'améliorer l'APC pour le rendre plus performant et plus adapter à la pratique de la pédagogie dans le système éducatif camerounais.

CONCLUSION

Le travail effectué dans ce chapitre nous a permis de poser les bases fondamentales de notre travail de recherche. Nous avons clairement ressorti différentes parties de ce chapitre : le contexte général de l'étude, la justification et la délimitation du sujet ; la revue de littérature ; la problématique de l'étude. Elle nous a aussi permis de questionner le sujet ; de construire les hypothèses de recherche, et de dégager l'intérêt de l'étude à plusieurs niveaux. Il ressort de notre littérature que les méthodes d'enseignement en question dans ce travail de recherche disposent chacune de beaucoup de particularités. L'approche par les compétences plus utilisée dans le domaine professionnel et aujourd'hui en pratique dans le système éducatif de plusieurs pays, donne la possibilité à l'élève d'acquérir plus de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. Il nous convient maintenant de présenter la deuxième partie de notre travail qui porte sur le cadre théorique, normatif, conceptuel et méthodologique

CHAPITRE II : CADRAGE THÉORIQUE, NORMATIF, CONCEPTUEL, ET MÉTHODOLOGIQUE DE RECHERCHE

Ce chapitre sera structure de la manière suivante : La définition des concepts, le cadre théorique, la démarche méthodologique qui nous a permis de rendre ce travail et surtout ressortir les difficultés que nous avons rencontrées tout au long de nos travaux.

II.1- CADRE THÉORIQUE

II.1.1- La théorie constructiviste

C'est une théorie d'apprentissage mise sur pied par Jean Piaget (1964). Elle est fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'apprenant sur la base d'une activité mentale. Les élèves et les étudiants sont considérés comme des organismes actifs en quête de sens, et des significations. L'hypothèse soutenue par les constructivistes est celle selon laquelle en réfléchissant sur nos propres expériences nous construisons notre propre vision, chacun de nous produit ses propres règles et modèles mentaux que nous utilisons pour donner un sens à nos expériences. Apprendre devient donc un simple processus d'ajustement de nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences. Les constructions du sens peuvent être très difficiles au début car ne soutenant que peu le rapport avec la réalité. Mais au fil des ans elles deviendront de plus en plus complexe, différenciés et réalistes.

II.1.1.1- Les processus d'apprentissage constructivistes

Comme nous l'avons dit plus haut, le constructivisme émet l'idée selon laquelle un individu confronté à une situation donnée va mobiliser un certain nombre de structure cognitive appelé schèmes opératoires qui lui permettront de venir d'apporter des solutions idoines au problème posé. L'apprentissage qui est aussi le perfectionnement des schèmes opératoires se fait à travers deux processus : l'assimilation et l'accommodation.

Assimilation : c'est une incorporation des informations de l'environnement au sein de la structure cognitive de l'individu. Nous entendons par structure cognitive l'ensemble des processus mentaux se rapportant à la connaissance et mettant en jeu la mémoire, le langage, le raisonnement, l'apprentissage, l'intelligence, la prise de décision, la résolution des problèmes, la perception et l'attention. Cette structure mentale permet à l'apprenant de « traiter l'information » reçue pour ne retenir que celui susceptible de résoudre le problème posé en prenant en compte les éléments de son environnement.

L'accommodation : c'est le processus qui modifie la structure cognitive de l'individu afin d'y incorporer les nouveaux éléments de l'expérience. Celui-ci est possible rien que dans la mesure où le processus d'apprentissage présente des difficultés à surmontées.

II.1.1.2- Les principes du constructivisme

Le constructivisme repose sur plusieurs principes fondamentaux qui facilitent sa compréhension. Les plus importants sont :

- la construction active des sens autour d'une question ou objet de recherche ou d'étude ;
- la concentration de l'apprentissage sur des concepts primaires et non des faits isolés
- la compréhension des modèles mentaux qu'utilisent les apprenants pour mieux comprendre le monde et les hypothèses qui leur permettent de soutenir leurs modèles
- La construction par l'individu de sa propre signification.

L'apprentissage a donc pour but ici de permettre à l'apprenant de construire sa propre signification, d'extérioriser les connaissances déjà présentes en lui.

En effet, l'enseignement constructiviste est fondé sur la croyance que les élèves apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration de l'apprentissage actif. Les mises en pratique sont de plus en plus récurrentes que l'étude théorique dans les salles de classe ou les amphithéâtres. Les apprenants sont encouragés à penser et à expliquer leur raisonnement au lieu d'apprendre par cœur et d'exposer les faits. Pour les constructivistes, l'éducation est centrée sur les thèmes, les concepts et leur liens plutôt que sur l'information isolée. A part des théories constructivistes, les enseignants se concentrent sur les rapports entre les faits et favorisent la compréhension des matières enseignées ; ils adaptent leur enseignement au cadre environnemental de l'apprenant, ils les encouragent à analyser, interpréter et à prévoir l'information. Les enseignants favorisent les questions ouvertes dans les évaluations sommatives et formatives et mettent un accent particulier sur le dialogue entre enseignants et apprenant

II.1.1.3- Les types de constructivisme

Plusieurs types de constructivisme vont naître autour de la racine fondamentale mise sur pied par Jean Piaget sans toutefois modifier le sens même de la théorie. Cependant elles apportent de plus amples explications au constructivisme en y ajoutant des racines nouvelles issues du caractère évolutif de tout concept scientifique.

- Le constructivisme Trivial ou personnel.

Il est développé par Von Glasersfeld (1990). Pour lui, la connaissance est activement construite par les apprenants et non passivement reçue de l'environnement. L'apprenant se base sur les connaissances acquises antérieurement pour construire activement de nouvelles connaissances. C'est pour cette raison que tous les systèmes éducatifs sont construits sur une progression d'idées partant des plus simples aux plus compliquées.

- Le constructivisme radical

Il est toujours soutenu par Von Glaserfeld et stipule que : apprendre est un processus d'adaptation dynamique vers des interprétations d'expériences plausibles. Ici, l'apprenant ne construit pas nécessairement la connaissance à partir d'un vrai monde chacun crée sa propre réalité. Les constructions mentales bâties à partir des expériences passées aident à imposer un ordre au flot continu d'expériences des apprenants

- Le socioconstructivisme

Pour ce courant de pensée impulsée par Vygotsky, l'apprenant est un être social influencé par la société dans laquelle il vit. Le monde social d'un apprenant inclut les gens qui l'affectent directement, y compris les enseignants les amis, les administrateurs et les participants à toutes activités intellectuelles. Il est donc important ici de tenir compte de la

nature sociale des processus locaux dans l'apprentissage collaboratif et dans la discussion d'une collaboration sociale plus large pour un sujet donné.

La connaissance est donc pour le socio constructiviste une construction permanente d'ordre social et personnel. Cette construction du savoir, même si elle est personnelle s'effectue dans un cadre social. À cet effet, il existe une interaction sociale dans le processus d'acquisition des connaissances chez l'apprenant. Cette interaction sociale est démontrée pour la première fois par Vygotsky. Pour lui, les informations qui constituent en fait les connaissances ont un lien avec le milieu social, et le contexte. Elles proviennent à la fois de ce que l'on pense et ce que les autres apportent comme interaction.

Dans ses travaux, Vygotsky développe le concept de Zone proximale de développement(ZPD). Ce concept exprime la différence entre ce que l'enfant apprend s'il est seul et ce qu'il peut apprendre s'il est assisté. La ZPD représente donc la distance entre le niveau de développement actuel de l'enfant, déterminé par sa capacité à résoudre seul un problème et le niveau de développement potentiel, déterminé à travers la résolution du problème par cet enfant lorsqu'il est aidé par un adulte ou collabore avec des pairs de niveau supérieur. On distingue deux approches socioconstructivisme : une très interactionniste conduite par des auteurs comme Gilly Doise, Mugny qui étudient les interactions sociocognitives à la lumière du constructivisme piagétienne et la psychologie culturelle soutien les travaux de Vygotsky et Bruner.

- Le constructivisme culturel

Les tenants de cette approche pensent que la culture (la coutume, les langues, les outils, les croyances) influence de manière significative l'environnement social immédiat d'une situation d'étude et par conséquent l'apprenant. Vosniadou(1996) qui est le pionnier de ce constructivisme estime que les outils et le langage et bien d'autres systèmes que nous utilisons affectent forcément notre manière de penser. Salomon et Perkins(1998) à partir des travaux de Vosniadou, identifient deux effets des outils dans l'apprentissage de l'esprit. Ces deux effets sont les suivants : la distribution de la charge cognitive d'une tâche aux personnes et aux outils pendant son utilisation ; le changement des compétences, des perspectives et les représentations de l'esprit par l'utilisation des outils : exemple internet, téléphone android...

Cette théorie est fondamentale dans l'approche par compétence, et semble être l'esprit même de l'entrée par les situations. Elle nous permet de mieux comprendre le rôle conducteur de l'enseignant dans l'APC, qui guide l'apprenant à forger lui-même ses propres connaissances à partir des connaissances pré-acquises. Elle nous permet de comprendre l'influence de la culture, de la société et de la culture sur l'acquisition des connaissances

II.1.2-La théorie de l'innovation

Depuis les siècles, l'innovation a été toujours considérée comme un facteur fondamental des dynamiques de société humaines. L'amélioration des techniques de chasse au paléolithique supérieur, la découverte de l'agriculture au néolithique supérieur sont autant d'innovations majeures qui vont contribuer de façon significative à l'évolution des sociétés primitives sur les plans : social, démographique, et économique. Et depuis lors l'homme n'a cessé d'innover pour son bien-être. Ces innovations techniques du primaire ne sont pas les seules à marquer l'histoire de l'évolution des sociétés humaines. C'est au milieu du 19^e siècle avec l'avènement des progrès scientifiques et techniques que les plus importantes seront réalisées. Nous pouvons citer la découverte des microbes et les moyens de les combattre, la découverte du pétrole de l'énergie hydroélectrique, l'avion, la révolution industrielle et des transports pour ne citer que celles-là.

La théorie de l'innovation est une conception de l'économiste autrichien Joseph Schumpeter(1939). Elle ne s'applique surtout que dans le domaine de économie. Il soutient dans sa théorie que le fondement de l'économie repose sur l'innovation et les progrès techniques au centre de l'économie. Pour lui la théorie de l'innovation est l'invention « et la commercialisation de toute nouvelle combinaison issue de nouveaux matériaux et composants, l'introduction de nouveau processus...l'introduction de nouvelles formes organisationnelles ». L'innovation revient donc à détenir de manière générale une position confortable dans son domaine. À travers le concept de destruction créatrice, il décrit l'importance de l'innovation dans le monde industriel. Dans ce concept il constate que chaque grande innovation s'accompagne d'une période de forte croissance précédée d'une période de dépression ou les entreprises à cour d'idée cèdent la place à celles qui ont plus de créativité : c'est la période de destruction. Pendant cette période, les entreprises les plus créatrices proposent des nouveautés qui relancent l'économie à travers l'innovation : c'est la création. Les ingénieurs sont au centre de la théorie de l'innovation. À la suite de Schumpeter, d'autres auteurs vont distinguer deux types d'innovation :

- l'innovation de rupture qui correspond à la création et à la mise sur le marché des produits et services radicalement nouveaux ;
- l'innovation incrémentale qui consiste à introduit de petite amélioration pour augmenter les performances d'un produit ou réduire les couts de production sans changer fondamentalement les habitudes des clients.

L'innovation en elle-même dispose de plusieurs critères

- les critères de l'innovation

Pour qu'un produit ou une fonction soit considéré comme une innovation, il doit être

- nouveau c'est dire jamais utilisé
- améliorer la vie des consommateurs
- faire l'objet d'une grande diffusion pour atteindre le plus grand nombre de consommateur possible. Ce critère est l'élément responsable de l'innovation. Sans elle, l'innovation n'aura pas d'incidence.
- La diffusion

C'est un processus fondamental dans la réussite d'une innovation. C'est pratiquement une théorie développée par Everett Rogers(1962). Il présente dans cette théorie le mécanisme qui permet à une invention d'évoluer vers le stade de l'innovation. A ce titre, il détermine cinq critères de diffusion d'une innovation :

II.1.2.1- L'Avantage relatif

C'est le degré auquel une innovation est perçue comme étant meilleure. L'objectif étant ici de montrer l'attachement des consommateurs et l'acceptation du produit. L'acceptation du produit par une grande frange de la population ou des consommateurs montre qu'il est plus avantageux. Et plus une innovation est perçue comme un avantage relatif, plus vite sera son adoption.

II.1.2.2- La compatibilité

C'est la mesure du degré de conformité d'une innovation par rapport aux valeurs existantes ; notamment les expériences passées, les pratiques sociales et les normes des

utilisateurs. Une innovation incompatible aux normes actuelles mettrait plus de temps à être adopté qu'une innovation compatible.

II.1.2.3- La complexité

C'est la mesure du degré qu'une innovation est perçue comme étant difficile à comprendre et à utiliser. Les innovations dont la compréhension est simple sont facilement et rapidement adoptées que celles qui nécessitent de développer de nouvelles compétences pour mieux les comprendre.

II.1.2.4- La testabilité

Elle consiste à la possibilité de tester une innovation de la modifier avant de l'utiliser. La testabilité donne l'opportunité aux éventuels utilisateurs d'avoir plus de confiance dans le produit.

II.2.2.5-L'observabilité

C'est la mesure des résultats et des bénéfices d'une innovation. Plus les résultats sont importants et clairs, plus l'innovation est grande et adoptée par les consommateurs. L'observabilité montre la facilité ou la difficulté d'adoption d'une innovation.

C'est l'adoption de ces principes qui permet de juger l'importance d'une innovation

L'analyse des fondements et des principes de cette théorie ne peuvent concerner seulement le seul domaine de l'économie. Elle peut dans le cadre de notre travail se transposer de manière efficace et efficiente au domaine de la pédagogie en particulier et de l'éducation en générale.

Les méthodes pédagogiques telle que l'économie, doivent être boostées par des innovations. C'est à juste titre que dans l'histoire de la pédagogie se sont succédées de nombreuses méthodes correspondant à une période précise et qui ont permis d'aborder d'une autre façon la manière d'enseigner ou de transmettre les connaissances aux jeunes apprenants. Ce sont des raisons qui ont amené les autorités camerounaises en charge de l'éducation d'adopter l'APC comme une innovation dans la transmission des connaissances dans le système éducatif camerounais. Cette nouveauté pouvant être classée dans la catégorie des innovations incrémentales, répond aux critères fondamentaux de l'innovation. Elle est nouvelle pour la communauté éducative qui est assez grande ; elle permet de manière progressive de transformer l'enseignement au Cameroun pour le rendre plus performant et plus adapté au modèle de citoyens que l'État voudrait former pour répondre au besoin de la société et de l'économie au Cameroun.

II.1.3- La théorie d'apprentissage social

Encore appelé apprentissage par observation ou vicariant, la théorie d'apprentissage social désigne l'acquisition des savoirs et savoir-faire résultant de l'observation du comportement d'autrui. Pour les tenants de cette théorie, le terme « social » ne désigne pas le contenu des acquisitions possible, mais le processus d'apprentissage. Cet apprentissage obéit au principe de conditionnement et s'effectue par imitation lors de l'exposition du modèle et est influencé par le jeu de récompense et de punition qui émanent du milieu social. Il existe plusieurs théories d'apprentissage social ; mais celle développée par Albert Bandura psychologue canadien(1963) est celle qui sied le plus au processus d'apprentissage en société. Cette théorie marque une rupture avec le béhaviorisme qui procède par essai erreur. Albert

Bandura met un accent particulier sur le mécanisme de réglementation de l'estime de soi qui est un facteur primordial dans le processus d'apprentissage en société.

II.1.3.1- L'acquisition de l'estime de soi

Pour Bandura, l'estime de soi est la croyance en son auto-efficacité ou encore le sentiment d'efficacité personnelle(S.E.P). Ce sentiment est le fondement même de la motivation du bien-être et de l'accomplissement de tout être humain. Plusieurs éléments contribuent à l'acquisition de l'auto efficacité. Notamment :

- la maîtrise des expériences, des activités et des performances antérieures, succès, échec contribuent à la fixation des objectifs dans les ZPD. Ces objectifs permettent à l'apprenant d'élaborer ses propres objectifs devant favoriser sa propre motivation ;
- les expériences vicariantes que l'apprenant observe de la réussite ou de l'échec du vécu d'autres personnes dans l'exécution d'une tâche. Il se base sur cette expérience pour construire son estime de soi ou son efficacité individuelle par rapport à cette tâche. Cette situation de comparaison sociale qui donne l'avantage contribue au développement des compétences.
- la persuasion verbale : elle provient de l'appréciation, des encouragements et de l'avis des autres. L'être étant sensible au regard de l'autre se construit aussi à partir des critiques venants de son entourage ;
- l'état psychologique et émotionnel de l'apprenant influence également le processus d'apprentissage. IL dépend de l'auto-évaluation de l'individu et varie en fonction de son univers mental, son milieu social et culturel.

À ce titre, l'estime de soi est indispensable dans tout apprentissage. Il permet de surmonter les difficultés. C'est à ce titre que Philippe Carré (2016 ; 68) affirme que « si les gens ne croient pas qu'ils peuvent obtenir des résultats qu'ils désirent grâce à leur acte ils ont bien peu de raison d'agir ou de persévérer face aux difficultés ». Au-delà de l'estime de soi, « L'avantage » est aussi important dans l'acquisition des connaissances. Il facilite l'apprentissage. Par exemple, l'adoption d'un comportement conforme ou déviant résident dans l'avantage qu'il peut procurer à l'apprenant. Lorsque cet avantage est positif on parle de renforcement positif et négatif lorsque l'avantage est négatif. L'équilibre des récompenses et punitions guide la conduite de l'individu en société. Plusieurs étapes concourent à l'acquisition des comportements dans l'apprentissage social.

II.1.3.2- Les étapes de l'apprentissage social.

L'acquisition des comportements passe selon A. Bandura par quatre étapes :

- l'observation et l'attention ; nous ne pouvons pas bien apprendre à réaliser une tâche sans bien observer avec attention son exécution. C'est cette observation qui de tout temps nous permet de porter notre attention sur un modèle que nous voulons assimiler à tout prix. Et la concentration est incontournable dans le processus d'apprentissage ;
- la rétention après avoir observé avec attention, nous devons absolument mémoriser les informations qui devront nous aider à effectuer la même tâche si nous sommes interpellés dans les mêmes conditions dans les mêmes situations.
- la reproduction : c'est la mise en pratique des informations acquises précédemment ;

- la motivation : nous avons besoin de motivation pour pouvoir faire certaines choses.

Cette théorie est applicable à plusieurs domaines. Notamment les sciences, la sociologie, les mathématiques et à l'enseignement.

II.1.3.3- L'apprentissage social et l'enseignement

Le sentiment d'efficacité et de réussite scolaire résident dans :

- l'efficacité de l'élève à maîtriser ses matières scolaires ;
- la croyance des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez les élèves ;
- le sentiment collectif de l'efficacité des enseignants à croire que leur école peut progresser de manière significative.

C'est dans cette optique que cette théorie a été choisie dans la réalisation de nos travaux. L'APC devrait donc permettre aux enseignants d'apporter aux apprenants des rudiments pour construire leur connaissance à partir de leur milieu de vie. Ils doivent attirer l'attention des apprenants sur les conséquences positives et négatives des actes posés autour d'eux pour les amener à prendre position de manière positive. Cela passe forcément par la motivation, l'encouragement et le renforcement du sentiment de l'auto-efficacité à travers la confiance.

II-2 : Le cadre Normatif

II-2.1 La loi fédérale n° 63-13 du 19 juin 1963 portant organisation du système éducatif camerounais

Elle fixe le cap du système éducatif camerounais au lendemain des indépendances et de la réunification. Son objectif est de structurer et de régulariser l'enseignement au Cameroun en tenant compte de l'héritage colonial. A cet effet, elle consacre les deux sous-systèmes en vigueur aujourd'hui et met en relief les premiers curricula conformes aux réalités nationales. Les méthodes d'enseignement sont actives (APO) et les méthodes attrayantes.

II-2.2 : La loi n°98/004 du 14 Avril 1998 Portant orientation de l'éducation au Cameroun.

Votee à la suite des états généraux de l'éducation de 1995-1996, cette loi fixe comme elle le stipule en son article un « le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun ». Elle définit clairement le rôle de l'Etat et de ses partenaires dans l'éducation. A ce titre, elle détermine les missions essentielles ou encore missions générales en son article 4 : « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuelle, physique et morale et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques socioculturelles, politiques et moraux ». Elle précise également en son article 11, le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique nationale de l'éducation et arrête les objectifs et les orientations des programmes nationaux d'enseignement et de formation. L'alinéa 2 du même article précise que « l'Etat doit veiller à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économique, socio-culturelles nationale et internationale ainsi qu'à l'environnement international... »

C'est dans cet esprit que les autorités camerounaises en charge de l'éducation vont procéder de manière constante à la modernisation du système éducatif du Cameroun. Le passage de l'APO à l'APC accompagné de la refonte des programmes d'enseignement et par conséquent des techniques et méthodes d'enseignement participent de cette volonté notoire d'arrimer le Cameroun aux normes internationales.

II-2.3 La circulaire N°53/D/64MINEDUC/JGP/ESG/IPNHG du 15 NOV 1990 modification des programmes d'histoire géographie Instruction Civique

Signée par le ministre Joseph Mboui, elle porte sur la modification des programmes de géographie, d'histoire et d'Instruction Civique adoptés en 1963 par la conférence des ministres de l'éducation des pays africains d'expression française.

Cette circulaire présente les nouvelles orientations pédagogiques du Cameroun en la matière. Elle a pour objectif de faire de la géographie un «instrument essentiel de la compréhension du monde». Le contenu du programme permettra aux élèves de saisir les avantages que offre le milieu physique aux activités humaines. Elle met l'accent sur l'étude physique et humaine de l'Afrique et du Cameroun et les techniques cartographiques.

L'esprit de cette loi est conforme aux ambitions de modernisation et de la performance du système éducatif Camerounais. Elle améliore une fois de plus les programmes d'enseignement pour les arrimer aux normes modernes et aux réalités nationales.

II-2.4 L'arrêté N°263/14/MINESEC/du 13 août 2014 portant sur l'application des programmes APC dans le système éducatif camerounais

Cet arrêté signé par le ministre Bapes Bapes en 2014, introduit officiellement l'approche par les compétences (APC) et réforme par la même occasion les programmes d'enseignement de toutes les disciplines en vigueur dans le système éducatif camerounais en général et de la géographie en particulier. Il met officiellement fin aux méthodes attrayantes et à l'approche par les objectifs. Ce processus a commencé en 1990 où les autorités camerounaises en charge de l'éducation avaient déjà institué une Nouvelle Approche pédagogique (NAP).

En somme, ces lois, circulaires et arrêtés ont un même esprit celui de l'amélioration et de l'adaptation de notre système éducatif et de l'arrimer aux normes internationales. Cette modernisation passe forcément par l'amélioration des programmes et des méthodes d'enseignement. Le dernier arrêté suscité a complètement transformé l'enseignement de la géographie et sa méthode d'enseignement. Et il est important de savoir si ces réformes sont bénéfiques aux différents acteurs de la chaîne éducative du Cameroun

II.2.5 Autres textes

II.2.5-1-Le séminaire départemental de formation des professeurs d'histoire géographie et ECM tenu à Maroua du 31 octobre au 1^{er} novembre 2007

Ce séminaire qui avait pour thème, la préparation et la conduite de la leçon, a rassemblé les enseignants du département du Diamaré et du Mayo Sava au lycée classique de Maroua pour un recyclage. Ce séminaire a permis aux participants de se recadrer sur le plan de la préparation et de la conduite de la leçon avec le modèle APO. À cet effet plusieurs ateliers ont été constitués un pour la préparation et un autre pour la conduite. À la fin du séminaire les inspecteurs ont invité les participants à se documenter pour mieux préparer la leçon.

II.2.5-2 Le séminaire départementale de formation des professeurs d'histoire géographie ECM du 16 septembre 2018

Il s'est tenu au lycée Général Leclerc et rassemblait tous les enseignants du bassin de l'arrondissement de Yaoundé 3 Son objectif portait sur la bonne préparation et la bonne conduite d'une leçon avec le modèle APC. Au cours de ce séminaire, les participants se sont réappropriés l'approche par les compétences. Les inspecteurs se sont appuyés sur la préparation et la conduite de la leçon. Les fiches pédagogiques ont été construites et la conduite de la leçon simulée en salle. À la fin du séminaire, les inspecteurs ont insisté sur l'élaboration des fiches pédagogiques, le bon choix des exemples de situation, l'application de

plusieurs techniques d'enseignement pendant la conduite de la leçon, le bon choix des activités apprentissage, les devoirs à faire la maison.

II.3-LE CADRE CONCEPTUEL

II.3.- Cadre opératoire des concepts

C'est l'une des phases les plus importantes de nos travaux de recherche. Selon Marc Adelard, (1978 P.187) cette partie « représente un effort rationnel pour introduire de la rigueur, de la cohérence de la continuité dans le passage des énoncés aux observations... d'une visée théorique et d'une conscience des problèmes suscités par toute situation de recherche ». Il s'agira pour nous de statuer sur l'opérationnalité des concepts constituant le fondement de ce travail de recherche. Cette opérationnalisation des concepts permettra d'établir les différents instruments de collecte de données que nous utiliserons sur le terrain. Notamment les guides d'entretien, les questionnaires. Cette étude fait ressortir deux variables l'enseignement de la géographie dans les classes de 3^e dans les établissements d'enseignement secondaire: comme variable dépendante et: l'impact du passage de la pédagogie par objectif (PPO) à l'approche par les compétences(APC) comme variable indépendante

II.3.1- Définition des concepts

Plusieurs mots revêtent une importance capitale dans la compréhension de ce travail. C'est pour cette raison qu'il est important pour nous de les définir afin de les opérationnaliser.

II.3.1.1.- Curriculum

C'est le processus complet de transmission et d'acquisition de connaissances et des compétences à travers l'adoption des contenus des programmes scolaires, leur mise en œuvre dans le cadre d'une scolarité obligatoire, leur évaluation par un système éducatif. Ce processus doit prendre en compte le type d'homme que les autorités voudraient avoir pour le développement du pays.

II.3.1.2- Pédagogie

C'est l'art d'enseigner ou les méthodes d'enseignement propre à une discipline, à un métier à un ordre d'enseignement ou à une philosophie de l'éducation. Pour Touzard(1987), la pédagogie est la science qui étudie tous les problèmes posés par l'éducation des jeunes enfants, des adolescents et des adultes. La pédagogie met au point et regroupe l'ensemble des méthodes qui permettent d'adapter un contenu d'enseignement ou de formation aux groupes humains auxquels ils sont destinés ». La pédagogie peut-être vue aussi comme une théorie sur les formes d'éducation et de formation. Elle propose à l'enseignant, des outils pour concevoir réaliser et évaluer les curriculums de formation et d'éducation. La pédagogie intègre les théories d'apprentissage. Selon De Ketele (1989), l'apprentissage est un processus systématique orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire et savoir être

Au cours de ce travail, le terme pédagogie tel que définie par Touzard nous permettra de revisiter le système éducatif camerounais pour scruter les méthodes et analyser le processus d'apprentissage et les contenus d'enseignement et dégager l'impact de cette révolution pédagogique sur les apprenants.

II.3.1.3- Pédagogie par les objectifs ou PPO ou APO

Pour J.Berbaum (2005), la « pédagogie par objectif est une pratique éducative qui met l'accent sur la réflexion relative aux objectifs de formation en de la détermination des stratégies d'évaluation correspondantes ». En fait, en pédagogie, Un objectif est un énoncé d'intention décrivant ce que l'apprenant saura faire après l'apprentissage. Les objectifs sont normalement dérivés des finalités d'éducation et des objectifs généraux de formation, lesquels se décomposent en objectifs intermédiaires.

La pédagogie par objectif est une approche dans la transmission des connaissances qui permet à l'enseignant de définir de manière claire et succincte au début de chaque leçon, les tâches à apprendre et de trouver les méthodes et techniques pour les réaliser. Ces tâches sont généralement découper en sous tâche. La PPO née dans l'enseignement technique aux États-Unis s'applique de nos jours à tout type d'enseignement. Elle consiste aujourd'hui à définir les objectifs généraux à atteindre à la fin de chaque leçon. Hameline(1991 ;98) cité par synergie Chine N°9 définit l'objectif général comme « un énoncé d'intention pédagogique décrivant en terme de capacité de l'apprenant l'un des résultats escompté d'une séquence d'apprentissage » Ces objectifs généraux sont à leur tour découpés en objectif spécifique ou contenu spécifique. Mager (1971) cité par l'article op cit définit objectif spécifique comme « issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncé rendu nécessaire ». Ces objectifs spécifiques constituent ainsi les différentes parties devant meublé la leçon. La PPO se base sur la phase d'évaluation pour s'assurer que les objectifs préalablement fixés sont atteints.

La PPO est donc une technologie éducative active qui met l'apprenant au centre de l'apprentissage. Mais malgré cette importance, l'élève est encore très dépendant de l'enseignant

II.3.1.4- Approche Pédagogique par les Compétences

Tarek Ghazal (2012) dans le cadre de la formation professionnelle définit l'approche par les compétences comme étant une « méthode de formation visant à perfectionner les compétences des personelles et d'améliorer leur productivité. Elle fixe un référentiel de compétences à atteindre vers la fin de la formation dans un poste de travail bien déterminé ». Dans le domaine de l'enseignement, c'est une méthode pédagogique ayant pour objectif de développer les valeurs intrinsèques de l'apprenant. Elle permet de le rendre plus créatif, plus innovant et plus entreprenant dans son cadre de vie immédiat ou encore dans son environnement direct.

II.3.1.5- Référentiel de compétence

D'après Rein Bolt et Breillot, « Le référentiel de compétence donne l'ensemble hiérarchisé des compétences liées aux emplois. Il constitue la clé du système de pilotage des ressources humaines. Il permet d'articuler l'étude des emplois et l'étude du potentiel humain d'une organisation. Il constitue l'outil qualitatif de base pour ajuster la compétence aux exigences de la politique de recrutement, de mobilité interne de formation...Il donne l'ensemble des compétences requises pour que l'organisation puis faire face aux évolutions du contexte ». Cette pédagogie n'est pas seulement le propre du monde de la formation professionnelle. Elle est aussi une réalité dans la formation en milieu scolaire. Elle permet aux autorités en charge de l'éducation de définir un ensemble de compétence pour chaque matière afin de définir les types de savoir, de savoir-faire et de savoir-être que l'apprenant devrait présenter à la fin de sa formation. Ces compétences sont construites par l'apprenant lui-même sous le contrôle de son enseignant.

II.3.1.6- Impact

Selon le dictionnaire électronique Wikipédia, impact est un mot qui vient du latin *impactum* supin de *impigere* « frapper contre, jeter contre, heurter ». Dans son sens propre un impact est une collision entre deux corps. Cette définition du mot impact ne sera prise en compte par l'académie que dans sa 9^e édition publié en 1994. Elle définira donc le mot impact comme le « choc d'un projectile contre un corps. Point d'impact, endroit ou un projectile vient frapper ». Mot utilisé dans son sens figuré est en anglicisme pour servir de synonyme du mot répercussion ou conséquence. Dans le jargon publicitaire et journalistique, « il évoque un effet de choc ou plus simplement un retentissement d'une action, d'un événement, d'une information, d'un discours, etc. sur quelqu'un ou quelque chose » Dans le cadre de notre travail, nous utiliserons le mot impact dans son sens figuré pour montrer le retentissement, les conséquences ,l'incidence ou encore les répercussion du passage de la pédagogie par objectif à la pédagogie par les compétences dans l'enseignement de la géographie au secondaire.

II.3.1.7- L'enseignement

Selon le dictionnaire électronique wikipédia l'enseignement désigne une pratique mise en œuvre par un enseignant pour transmettre les connaissances aux élèves et aux étudiants ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Pour F Marçais(1968) l'enseignement est « l'art d'éveiller les curiosités des jeunes âmes pour la satisfaire ensuite ». Il fait ainsi allusion à ce long processus d'apprentissage qui fait intervenir plusieurs maillons notamment les enseignants, les connaissances elles même et les apprenants. A cette chaine de l'éducation se greffent les pouvoirs publics en charge de l'éducation. Ce dernier maillon décide des programmes et des méthodes à utiliser pour produire le type d'hommes qui devrait servir l'Etat.

Dans le cadre de notre travail l'enseignement qui sera plus axé sur la géographie s'intéressera plus à la conception des programmes et de leur contenu dans les classes de 3^e et surtout les méthodes de transmission de connaissance.

II.3.2.1- Opérationnalisation des variables

Tableau 5: Opérationnalisation des variables

Dimension	Variables	Indicateurs
Pédagogique	Préparation d'une leçon	programme d'enseignement de géographie
		Réappropriation et la maîtrise de la leçon
		Préparation des TP et des Dossiers
		Collecte et exploitation des documents
		Constitution des ressources didactiques
		Elaboration des fiches pédagogique
	La conduite d'une leçon	La prise en main de la classe
		Contrôle des prérequis, correction du devoir à faire à la maison
		Déroulé de la leçon : La justification de la leçon : l'exemple de situation et d'action
		La maîtrise de la classe
		Situation d'enseignement-apprentissage adapté
		la contribution des apprenants dans la construction des savoirs
		Le remplissage du cahier de texte
	Evaluation des performances scolaires des apprenants	Savoirs géographiques
		Savoir-faire géographiques
		Savoir-être géographiques
		Compétences en géographie
		Les performances scolaires
		La restructuration de l'épreuve de géographie et les performances scolaires
		Les techniques de questionnement et les résultats scolaires
		Les activités d'intégration et la performance scolaire

II.4-MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Pour le professeur Bekolo(1995.22) « la méthodologie est l'ensemble des règles et démarches que doit suivre l'esprit pour découvrir la vérité et la démontrer ». Quant à Jean Louis Laubet Del bayle, la méthodologie est définie « comme l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité à étudier ». Cette partir de notre travail de recherche consacrée à la méthodologie est donc fondamentale pour comprendre, analyser et expliquer l'ensemble de nos travaux. Elle est un long processus ponctué de plusieurs étapes qui nous permet de présenter de manière objective les résultats des recherches menées dans le cadre de nos travaux. Elle part donc de la conception des différents instruments de collecte de données à l'interprétation des résultats en passant par la présentation des procédés de collecte, de stockage, de classification, de traitement et d'analyse des différentes données collectées. Ces différentes étapes nous permettent d'affirmer ou d'infirmer nos hypothèses de recherche.

II.4.1- La démarche d'ensemble

Cette partie de notre travail sera consacrée à la présentation de notre processus méthodologique. Ce sera l'occasion pour nous de faire table rase sur la démarche scientifique et stratégie d'investigation que nous avons élaboré pour mener à bien nos recherches. L'approche méthodologique que nous utiliserons tout au long de ce travail associera plusieurs méthodes : la méthode hypothético-déductive, comparative, analytique et ex post.

- **L'approche hypothético-déductive** est une méthode scientifique qui consiste à formuler au préalable des hypothèses, à recueillir les données, puis à tester les résultats pour les affirmer ou infirmer afin d'en déduire des conséquences observables futures et faire des prédictions, mais également passé pour faire des rédictions. Cette méthode est formulée par F. Delpelteau (2000).

- **La méthode comparative** ou encore **la méthode des barèmes** est définie par Richelin comme une « démarche cognitive par laquelle on s'efforce à comprendre un phénomène par la confrontation des situations différentes ». Elle va nous permettre d'étudier les différentes méthodes et d'en dégager leurs valeurs fondamentales et leurs apports dans le système éducatif camerounais. En effet, les sciences sociales ont une affinité avec la méthode comparative contrairement à la méthode expérimentale qui est plus orienté aux sciences pures comme la science naturelle. Cette méthode permet d'étudier avec exactitude et efficacité les faits sociaux. Selon J. Fauconnet et M. Mauss (1969. 36) « l'expérimentation n'y est pas possible ; on ne peut susciter volontairement les faits sociaux typiques que l'on pourrait ensuite étudier. Il faut donc recourir à la comparaison des divers faits sociaux d'une même catégorie dans diverses sociétés pour tenter de dégager leur essence. Au fond, une comparaison bien conduite peut donner en sociologie des résultats équivalents à ceux d'une expérimentation ». La méthode comparative se présente donc comme l'une des méthodes qui permet aux sciences sociales de s'affirmer et d'aller au-delà des considérations idéographiques plus ou moins arbitraires. Elle permet à partir d'une observation systématique des faits sociaux variables dans différents contexte, d'attendre un niveau de construction sociale capable de dévoiler sa structure et sa fonction véritable

- **La méthode analytique** selon Aktouf « consiste à décomposer l'objet de l'étude en allant du plus complexes au plus simple.»

- **La méthode ex-post**

Encore appelé analyse d'impact ou évaluation à postériori est une méthode d'étude qui vise à tirer des enseignements rétrospectifs sur une politique parvenu à maturité. Elle sert à analyser les résultats et les effets obtenus afin de dégager les résultats finaux par rapport aux objectifs initiaux du projet. En d'autres termes, cette méthode permet de mesurer le niveau de convergence et ou de divergence constatées entre les résultats effectivement obtenus et les objectifs initialement fixés. Ces objectifs peuvent être considérés comme positifs ou négatifs.

Elle nous a permis au long de ce travail de revisiter la pédagogie, les résultats scolaires ou les performances scolaire sous la PPO et l'APC pour mesurer l'impact de la nouvelle approche sur la performance des élèves de classe de 3^e du lycée de Ngoa-Ekélé dans l'arrondissement de Yaoundé III.

II.4.2- La Pré-enquête

Elle nous a permis de valider nos instruments de recherche : questionnaire, guide d'entretien. Elle nous a permis de vérifier et de réduire au maximum possible et de manière considérable les coquilles capables d'interférer négativement sur les résultats de nos recherches. Pour parvenir à réduire ces coquilles, nous avons soumis les questionnaires, les guides d'entretien aux enseignants, aux camarades et à d'autres enseignants ne faisant pas partie des établissements visés par nos enquêtes. Les élèves d'autres établissements hors enquête ont été également consultés. Ce travail de fond nous a permis de concevoir un questionnaire et des guides d'entretien fiables. Les critiques de nos enseignants et de notre directeur de recherche ont contribué à l'amélioration de la qualité de notre guide d'entretien et du questionnaire utilisé dans cette enquête.

II.4.3-Collecte des données

Plusieurs types de données ont contribué à la réalisation de ce travail de recherche. Il s'agit des données primaires et des données secondaires

II.4.3.1-La collecte des données secondaires

Les données secondaires sont celles contenues dans les thèses les mémoires, les revues, les articles de journaux et bien d'autres d'autre documents traitants des sujets similaires à notre terme de recherche. Ces travaux de nos prédécesseurs nous ont permis de faire une bonne revue de littérature pour renforcer nos connaissances Par rapport à notre terme de recherche. Qui porte sur l'évaluation de l'application de l'APC dans le système éducatif camerounais depuis plus de cinq ans. Les travaux scientifiques de nos prédécesseurs qui portent notamment sur l'enseignement par objectif et la pédagogie par les objectifs (PPO) nous ont permis de recueillir des informations sur les deux méthodes d'enseignement récemment en application au Cameroun, d'en déduire les conséquences sur l'enseignement de la géographie sur les plans de la préparation des cours, de la conduite d'une leçon, des performances scolaires des élèves et de déceler les manquements et les difficultés de l'APC . Au-delà des informations capitales sur notre thème de travail, les données secondaires nous ont permis également d'élaborer notre problématique de rechercher, les hypothèses et les objectifs de travail. Elles se collectent dans les bibliothèques, sur des Sites internet.

II.4.3.1.1-La recherche documentaire traditionnelle

Elle consiste à collecter des données secondaires dans différents endroits. Dans les services publics notamment la délégation régionale des enseignements secondaires ou nous avons obtenu la carte scolaire de Yaoundé III. Elle nous a permis de localiser l'établissement scolaire devant faire l'objet de notre étude. Elle nous conduit tour à tour dans les bibliothèques de l'École Normale Supérieure de Yaoundé et à la bibliothèque centrale de l'université de Yaoundé I, à la bibliothèque du ministère de la recherche scientifique et de l'innovation, la bibliothèque du département des sciences de l'éducation où nous avons consulté les anciens mémoires. Les documents consultés nous ont fourni des informations sur le système éducatif du Cameroun, les méthodes d'enseignement anciennes et nouvelles : notamment les PPO, les APC ; l'application de la PPO à différentes disciplines de l'enseignement secondaire.

II.4.3.1.2-La recherche documentaire numérique

Elle consiste à collecter les données à travers les outils modernes : NTIC(Nouvelle Technologie de l'Informatique et de la Communication) qui met aujourd'hui à la disposition des chercheurs une panoplie de documents. Nous pouvons citer : les mémoires en lignes, les revues, les articles de journaux, des encyclopédies et des dictionnaires en ligne pour étoffer nos travaux. Ces documents sont accessibles à travers le moteur de recherche Google.

II.4.3.2- Collecte des données primaires

Les données primaires sont celles collectées par nous-mêmes sur le terrain à partir de nos différents instruments de collecte de données. Elles sont récoltées dans l'espace géographique dans lequel nous avons axé nos travaux. Il s'agit de l'arrondissement de Yaoundé III où nous travaillons plus précisément dans le lycée de Ngoa-Ekélé, lycée d'enseignement secondaire général de cette circonscription administrative. Pour la collecte de ces données sur le terrain, nous avons eu besoin d'une attestation de recherche délivrée par le chef de département de géographie de l'École normale Supérieure De Yaoundé.

II.4.3.3Le dépouillement des documents

Il nous a permis pendant plusieurs mois de rentrer dans les documents officiels du lycée de Ngoa-Ekélé tels les cahiers de texte, les anciennes épreuves, les projets pédagogiques, les fiches statistiques et d'autres documents administratifs

II.4.2.2.1- Les observations directes sur le terrain

Le dictionnaire électronique wikipédia définit l'observation comme étant « une expérience de sélection et de recueil d'informations sur un phénomène, un objet, d'étude, en vue de dégager les hypothèses ou de vérifier celles découlant d'observations antérieures... » Le dictionnaire Larousse le définit comme étant « l'action de regarder attentivement les phénomènes, les événements, les êtres pour les étudier, les surveiller en tirer les conclusions etc... ». L'observation directe est donc une méthode de recherche longtemps pratiquée en science sociale qui permet aux chercheurs lors de leur descente sur le terrain de toucher du doigt le problème qui fait l'objet de leur recherche. Elle permet de côtoyer les acteurs, de saisir les pratiques du phénomène étudié en temps réel. Cette méthode nous a permis non seulement de cerner le cadre physique de notre étude, mais aussi de vivre au quotidien la pratique de l'APC dans les salles de classe de 3^e, de côtoyer les acteurs impliqués dans l'enseignement (enseignants, élèves). Pour compléter les enquêtes.

II.4.2.2.2- L'entretien

Cette méthode d'enquête est une conversation entre un intervieweur et l'interviewé. Elle est « un procédé d'investigation scientifique, utilisant un procédé de communication verbale pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé » (Grawitz 2001 p.125).

Elle est plus ou moins dirigée par l'intervieweur et porte sur l'objet d'étude ou l'objet de recherche. Le respect des règles fondamentales de l'interview à savoir : la mise en confiance de l'interviewé et la neutralité de l'intervieweur ont contribué à la réussite de l'entretien et à garantir la qualité des résultats de l'enquête. Nous avons utilisé cette méthode au niveau Du lycée de Ngoa-Ekélé pour recueillir l'avis des enseignants.

II.5- POPULATION D'ÉTUDE

La population d'étude selon Grawitz(1998.593) « est un ensemble donc les éléments sont choisis parce qu'ils ont les mêmes propriétés et qu'ils sont tous de même nature ». La population est aussi un ensemble des sujets ou unité d'objets qui sont potentiellement concernés par les enquêtes. Elle peut être constituée d'un ensemble de personnes, d'organisation ou d'objets matériels.

Dans le cadre de notre étude, la population parente est l'ensemble des enseignants du lycée de Ngoa-Ekélé dans l'arrondissement de Yaoundé III du département du Mfoundi dans la région du centre, ayant tenu les classes de 3^e sous les deux approches pédagogiques (année scolaire (2016-2017)(2017-2018).

Les anciens élèves redoublants de la classe de 3^e pour le compte de l'année scolaire 2017-2018. Parce que ayant expérimenté es deux méthodes d'enseignement.

Nous avons également travaillé avec l'ensemble des leçons du programme d'enseignement de 3^e, 03 fiches statistiques (03 pour l'APC et 03 pour l'APO), 09 cahiers de textes, 01projets pédagogiques, 02 07 anciennes épreuves de géographie (06 pour l'APC et une pour l'APO.

Tableau 6 : Population d'étude

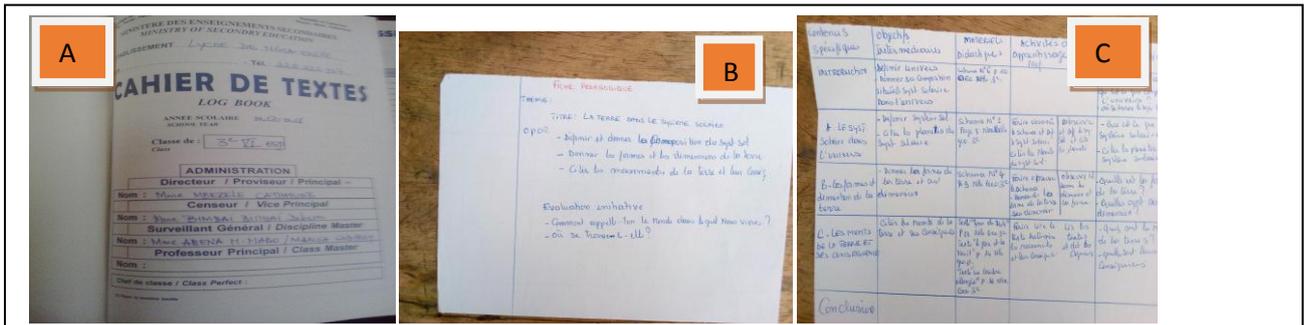
Genre	Masculin	Feminin	Total
	Population		
Enseignants	01	26	27
Elèves redoublants de la 3 ^e année scolaire 2016-201	33	27	60
Totale	34	53	87

Tableau Population humaine source : enquête de terrain

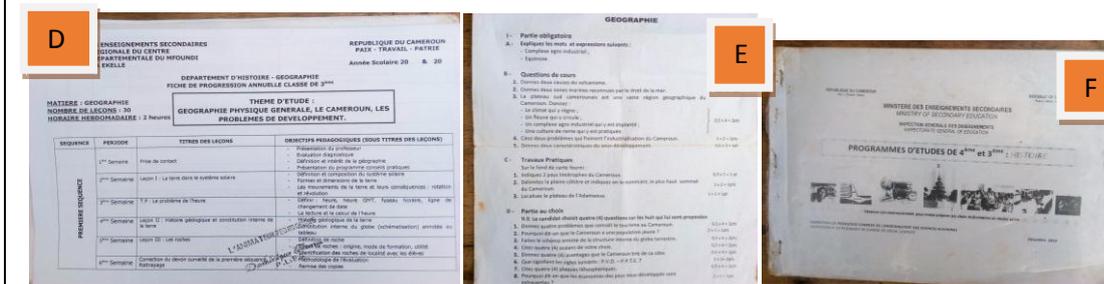
Population matérielle

population	APC	APO	Nombre
Cahier de texte	09	01	10
Programme d'enseignement	01	01	02
Fiche pédagogique	09	01	10
Fiche statistique	03	01	04
Leçons au programme	152	00	152
TOTAL	174	06	180

Source : enquête de terrain 2018

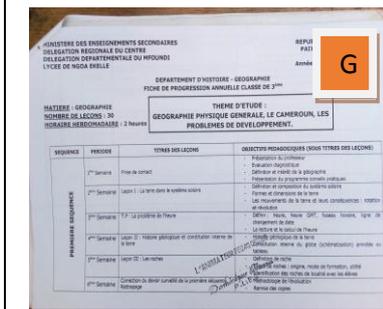


Fiche pédagogique modèle APO



Projet pédagogique APC

Epreuve



Source : Mbounou enquête de terrain(2019)
 Planche 1: Les documents dépouillés

Les documents dépouillés, représentés sur cette planche photo graphique ne sont pas exhaustifs. Le A représentant le cahier de texte document permettant à l'administration de l'établissement de suivre l'évolution des enseignants et de s'assurer qu'ils font vraiment cours. Le B et C est la fiche pédagogique selon l'APO. Élément important dans la conduite de la leçon. Toutes les activités d'enseignement/ d'apprentissage et leur méthodes ainsi que les sources des documents utilisés y sont consignés. Le D et le G représentent le projet pédagogique qui la bible des leçons d'un établissement ; le E est une épreuve type APC et le F représente le programme officiel de géographie.

II.5.1- Technique d'échantillonnage typique

Dans l'échantillonnage typique, Angers (1992) désigne l'échantillon comme cette partie de la population auprès de laquelle les informations sont recueillies. L'échantillonnage consiste donc en un ensemble d'opérations en vue de constituer un

échantillon représentatif de la population visée. Pour constituer notre échantillon, nous avons utilisé la technique d'échantillonnage typique. Le critère inclusif en rapport avec l'objet de l'étude est unique : avoir enseigné en 3^e avec les deux approches pédagogiques.

Notre échantillon est constitué de 18 enseignant du lycée de Ngoa-Ekélé ayant utilisé les deux méthodes d'enseignement en classe de troisième. Elle est constituée de 17 femmes et 1 homme.

Les éléments choisis pour faire partie de l'échantillon apparaissent comme des modèles de la population à l'étude. Ici, on recherche un ou des éléments considéré comme des portraits types de la population dont ils proviennent. C'est encore un échantillonnage par choix raisonné. Les dix-huit sujets auprès desquels nous avons passé le questionnaire sont résumés dans le tableau suivant

Calcul du taux de sondage (T S) :

$$TS = n \times 100 / N$$

n : Population souhaitée = 18

N : Population totale = 27

Pour que l'échantillon soit représentatif, le taux de sondage doit être supérieur à 20 %

Application numérique :

$$TS = 66,66\%$$

$$TS = (18 \times 100) / 27 = 66,66\%$$

Notre Taux de sondage est supérieur à 20 %, donc notre échantillon est représentatif

Pour les leçons APC

n : Population souhaitée = 152

N : population totale = 216

Pour que l'échantillon soit représentatif, le taux de sondage doit être supérieur à 20%

$$AN : Ts = (152 \times 100) / 216 = 70,37\%$$

$$TS = 70,37\%$$

II.6-TRAITEMENT DES DONNÉES

Les données collectées sur le terrain sont de plusieurs natures. Les données d'opinion et les données statistiques.

II.6.1- Le traitement des données d'opinion

Elles ont été collectées sur le terrain à l'aide d'un guide d'entretien élaboré à l'intention des enseignants du lycée de Ngoa-Ekélé dans l'arrondissement de Yaoundé 3 et la consultation des documents administratifs tel que les cahiers de texte, les procès-verbaux des résultats antérieurs (sous le modèle PPO) et récents (sous le modèle APC). La collecte des données d'entretien s'est fait à l'aide d'un téléphone portable Samsung GT6812I et Techno Y et par écrit, et le dépouillement s'est fait manuellement avant d'être importé et traité numériquement par le logiciel de traitement Word office 2013. Il en est de même pour les cahiers de texte et les procès-verbaux des différentes évaluations sous la PPO et l'APC.

Contrairement au premier ou nous avons utilisé un téléphone, ces documents ont été dépouillés sur place avant de passer au numérique. Les résultats obtenus nous permettront de mieux argumenter nos travaux.

II.6.2- Le traitement des données statistiques

Il s'agit des données collectées à partir d'un questionnaire adressé aux enseignants intervenant dans les établissements ciblés par nos enquêtes. Ce questionnaire d'enquête des données qualitatives et quantitatives sera traité à partir du logiciel SPSS 20. L'obtention des résultats finaux passe par plusieurs étapes notamment la conception d'un masque de saisie, la saisie directe des données, l'analyse et les résultats.

Après la codification et la saisie des questions dans notre masque d'enquête nous sommes passés à l'analyse des données.

II.7-DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

La réalisation de ce travail de recherche ne s'est pas fait dans la quiétude totale. Elle a rencontrée de nombreuses difficultés de plusieurs ordres qui ont sérieusement retardé son avancement.

II.7.1- Les difficultés liées à la recherche documentaire

Le système de rédaction de mémoire étant une nouveauté dans le département de géographie, nous avons eu beaucoup de difficultés à entrer en possession des documents et des archives traitants de l'application des méthodes d'enseignements à la didactique de la géographie au secondaire. Il a fallu que nous nous retournions au département des sciences de l'éducation pour pouvoir avoir quelques œuvres similaires à nos termes de recherche. Cela n'a pas été aussi facile pour les encadreurs qui découvraient aussi pour la première fois cette formule de recherche et qui ont multiplié les séances de travail pour nous permettre d'assimiler nos termes de recherche.

II.7.2- Les difficultés rencontrées sur le terrain

La formule inédite de rédaction des mémoires de fin de formation au département de géographie impose un calendrier précis de descente sur le terrain notamment au mois de septembre après la rentrée scolaire ou tous les acteurs importants pour la compréhension de nos travaux sont présents. Ce qui ne nous permet pas aussi d'avancer dans la rédaction du mémoire. Pendant les vacances académiques.

II.7.3- Les difficultés d'ordre académique

Compte tenu des problèmes que nous avons rencontrés dans la méthodologie, le terrain initialement prévu pour les mois de mars et juin 2018 sera repoussé pour le mois d'octobre de la même année. Ce décalage a rendu difficile la collecte des données auprès des élèves redoublants de la classe de 3^{ème} de l'année scolaire 2017-2018, population cible de grande importance. Ces derniers étant les seuls à avoir expérimenté les deux approches pédagogiques, bon nombre ayant obtenu leur BEPC et également l'entrée en seconde pour le

titre de l'année scolaire 2018-2019 en cours. Au-delà de cette difficulté, les cours suivis à l'école normale et les examens de passage au niveau 5 à l'école normale supérieure ont quelque peu perturbé l'évolution de ce travail.

CONCLUSION

En somme, il était question pour nous ici de présenter le cadre théorique, normatif, conceptuel et méthodologique qui doit conduire cette recherche. Les théories nécessaires pour mieux comprendre ce travail sont : le constructivisme de Jean Piaget, la théorie de l'innovation de Joseph Schumpeter, l'apprentissage social d'Albert Bandura. Les concepts clés que nous avons définies sont les suivants : Approche par les compétences, pédagogie par objectif, Impact, Enseignement. Nous avons également énumérer les lois arrêté et circulaire sur l'évolution du système scolaire et les programmes scolaires de géographie et l'officialisation de l'entrée de l'APC au Cameroun. Les notes des inspecteurs lors des séminaires de formation nous ont permis de mieux comprendre les démarches pour la préparation, la conduite des leçons. Les données secondaires et primaires ont été collectées pour confirmer ou infirmer les hypothèses émises à l'entame de ce travail. La population cible étant les enseignants de géographie ayant enseigné les deux méthodes en 3^e, les élèves redoublants de la classe de 3^e. Nous avons également procédé au dépouillement des documents pédagogiques.

Ce chapitre nous permet d'entamer de manière précise et détaillée la deuxième partie de notre travail



DEUXIÈME PARTIE : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Cette partie de notre travail porte essentiellement sur l'interprétation des résultats des recherches que nous avons menés sur le terrain.

. Nous allons analyser ici les réponses aux questions de recherche que nous nous sommes posées plus haut, dans la partie précédente. Cette articulation de notre mémoire est composée de trois (3) chapitres à savoir : le chapitre trois (3) portant sur le niveau d'utilisation des photos dans la préparation des leçons ; le chapitre quatre (4) vise à montrer le degré de prise en compte des photos dans les cahiers de textes; et enfin le chapitre cinq (5) axé sur la qualité d'utilisation des photos dans les épreuves d'évaluation.

CHAPITRE III : L'INFLUENCE DU PASSAGE DE L'APPROCHE PAR LES OBJECTIFS À L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES SUR LA PRÉPARATION D'UNE LEÇON DE GÉOGRAPHIE

À la fin du dépouillement des différents documents, ce chapitre a pour objectif d'analyser l'influence du passage de l'approche par objectif à l'approche par les compétences sur la préparation d'une leçon de géographie. A travers le résultat général, nous pouvons tirer les conclusions qui nous mèneront à l'objectif que nous nous sommes fixés à l'entame de ce travail.

III.1- LES PRÉALABLES A LA PRÉPARATION D'UNE LEÇON

La préparation d'une leçon que ce soit sous la pédagogie par objectif ou celle par les compétences, nécessite un certain nombre de préalable. Ces préalables sont les fondamentaux à la bonne préparation d'une leçon. A partir des méthodes comparatives, analytique et l'observation directe, nous allons montrer ici l'influence du changement de l'approche d'enseignement sur le programme de géographie en 3^e.

III.1.1-L'impact du passage de l'APO à l'APC sur le programme de géographie

Les programmes d'enseignement définissent les connaissances essentielles, les méthodes utilisées et les compétences que les élèves doivent acquérir pour préparer leur entrée dans la vie active ou poursuivre les études supérieures. Ils permettent une spécialisation progressive des parcours jusqu'à la classe de terminale. Ces programmes sont déterminés par les pouvoirs publics en charge de l'éducation. Ses contenus correspondent aux types d'hommes que l'Etat voudrait former pour la société future. Les compétences contenues dans les programmes sont donc différents et dosés selon les niveaux d'étude.

Le programme d'enseignement qui fait l'objet de notre travail est celui des classes de 3^e de l'enseignement secondaire général notamment celui du sous-système francophone. Ce programme a subi une transformation totale avec le passage à l'approche par les compétences comme le stipule cet article du droit international de l'éducation de l'UNESCO : « La mise en œuvre effective ...nécessite un profond remaniement des programmes scolaires pour tenir compte des divers buts de l'éducation, et une révision systématique des manuels scolaires et des matériaux et techniques d'enseignement, ainsi que les politiques en matière scolaire. La méthode qui consiste uniquement à superposer au système existant les buts et les valeurs énoncés dans l'article sans tenter d'apporter des changements plus profonds est clairement inappropriée. (...) Il importe également que les méthodes d'enseignement appliquées dans les établissements scolaires soient fidèles à l'esprit de la Convention relative aux droits de l'enfant et à la conception de l'éducation qui y est énoncée ainsi qu'aux buts de l'éducation...». Le programme d'enseignement va donc être complètement revu pour répondre aux orientations scolaires que le pays se donne d'ici 2035 tel que défini dans le DSCE. En observation directement les deux diagrammes représentant le contenu des

programmes d'enseignement de la géographie sous l'APO et l'APC en faisant une simple comparaison, on se rend compte de l'importance des réformes apportées par le changement d'approche dans le système scolaire Camerounais.

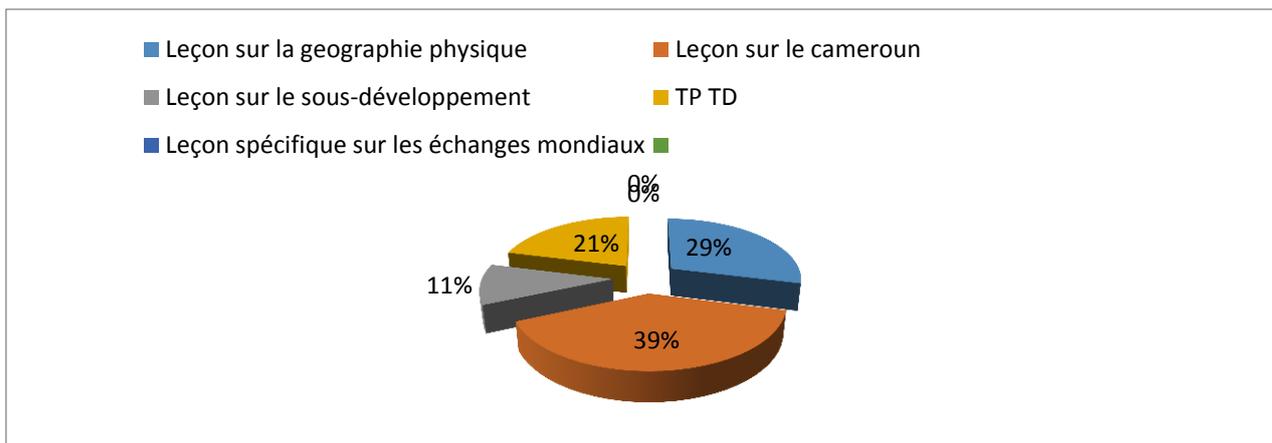
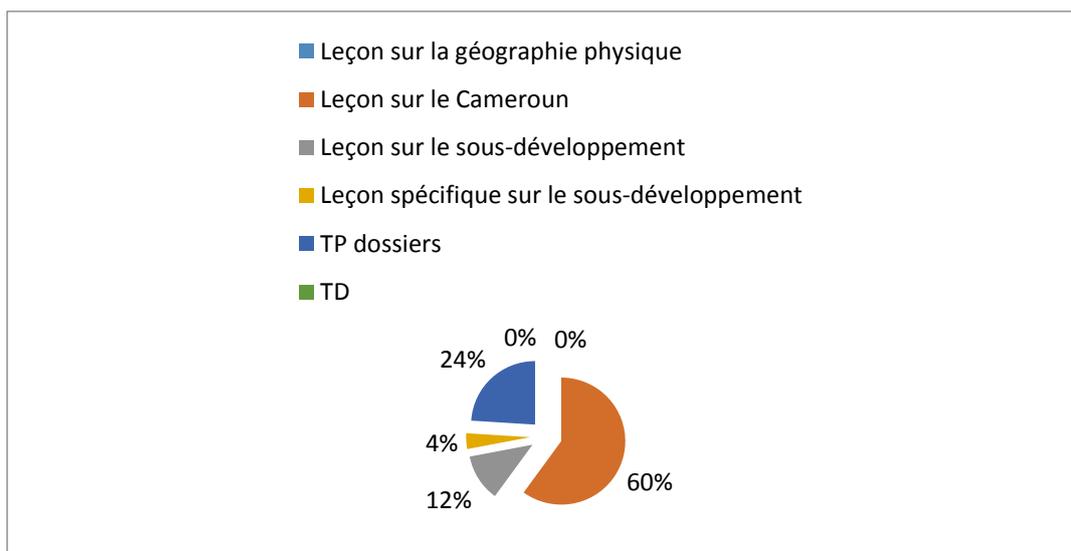


Figure 4 : Répartition des activités d'enseignement selon le modèle APO

Source : enquête de terrain

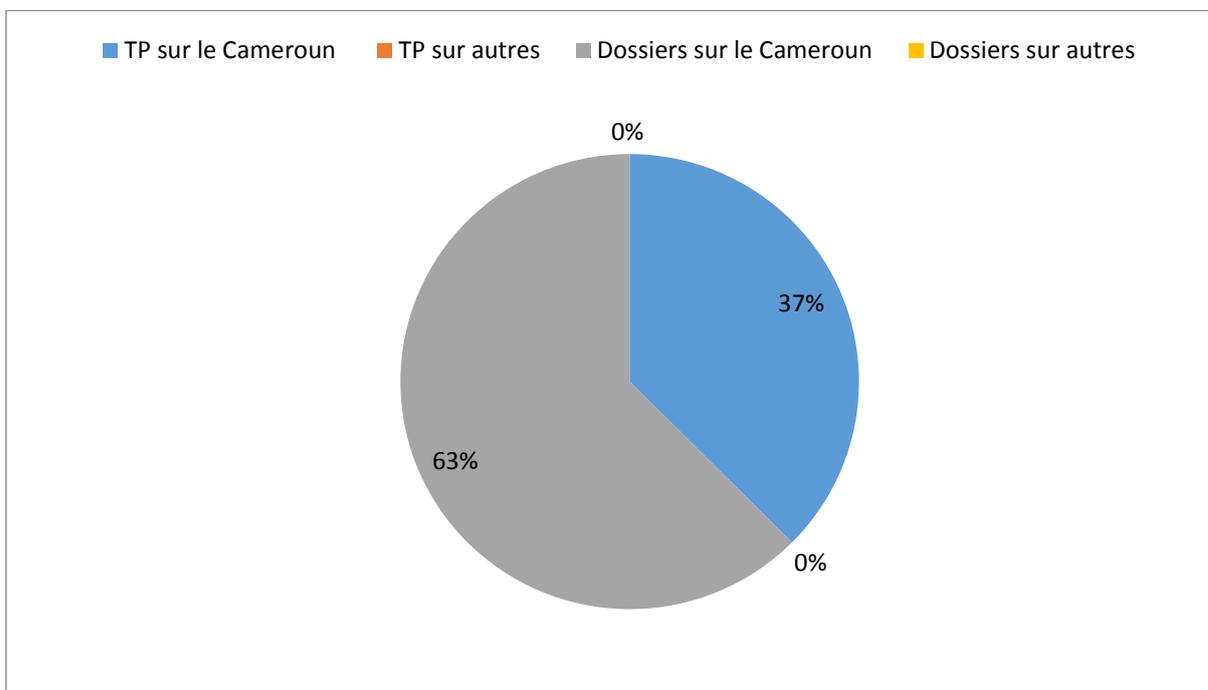


Source : enquête de terrain

Figure 5 : Répartition des activités d'enseignement selon le modèle APC

L'observation et la comparaison simple de ces deux diagrammes nous permettent de constater que : les leçons sur le Cameroun représentent 39% du programme sous l'APO alors qu'avec l'APC, il représente 60%. Les TP et les dossiers ont pris des proportions énormes avec le changement d'approche. Ils sont passés de 21% avec l'APO à 24% avec l'APC. On aurait pu dire que cette proportion des TP et Dossiers s'est fait au détriment des leçons sur le sous-développement qui passent de 11% à 12% et des leçons sur la géographie physique générale qui existaient sous l'ancienne approche et qui a totalement disparu sous la nouvelle. Les seules leçons de géographie physique dans le nouveau programme étant celles sur le Cameroun intégrées directement dans les leçons. On note l'apparition dans le nouveau programme d'un cours sur les échanges mondiaux totalement confondu dans l'ancien programme.

Il est important de noter que même dans la proportion des TP et Dossiers, le Cameroun occupe une place importante comme le montre le diagramme ci-dessous.



Source : enquête de terrain

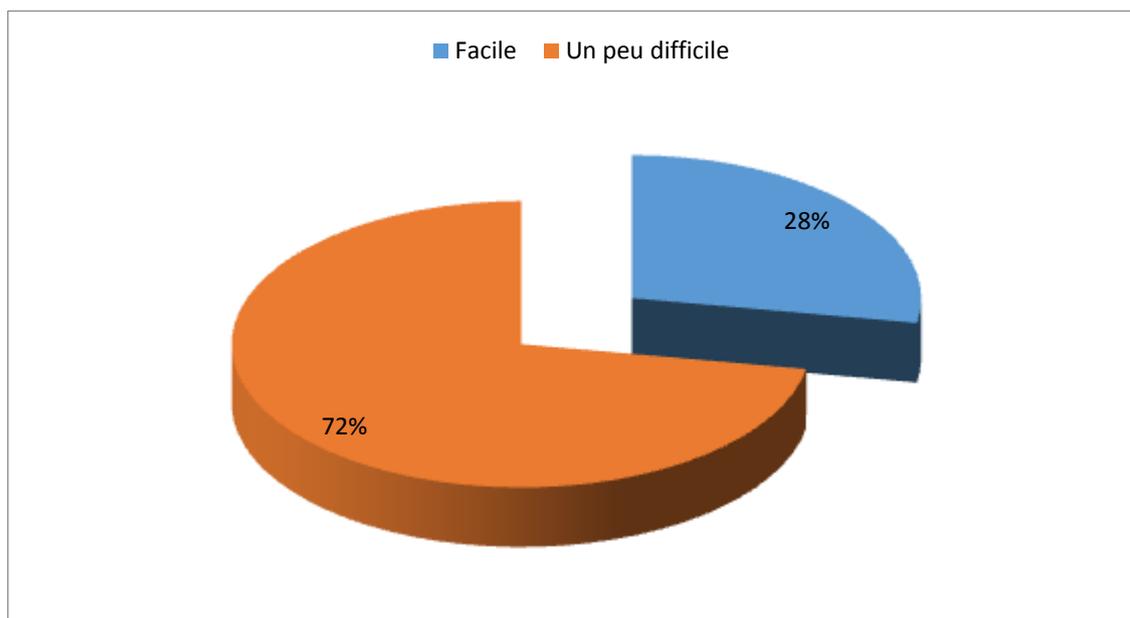
Figure 6 : Part des TP et dossiers sur le Cameroun dans le programme APC

Le constat est clair, la totalité des TP et Dossiers du programme porte uniquement sur le Cameroun.

Ce constat nous amène à faire une analyse simple : les autorités camerounaises en charge de l'éducation ont décidé de concentrer le programme d'enseignement de la géographie 3^e unique sur le Cameroun. Le volume des leçons sur le Cameroun déjà énorme est complété par les TP et Dossiers, pour densifier les leçons dans le but de les rendre plus compressible et plus accessible aux élèves.

- La présentation du programme

Au-delà de cette transformation dans le fond, nous notons également des changements au niveau de la forme : c'est-à-dire de la présentation des programme.

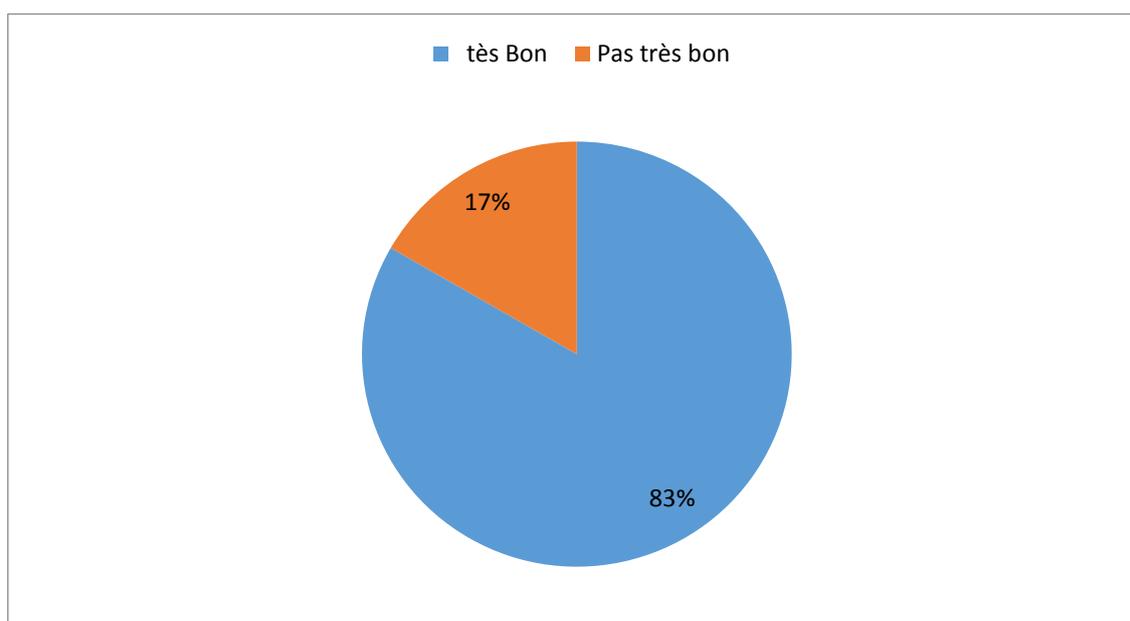


Source : enquête de terrain

Figure 7 : Impact de la présentation du programme d'enseignement modèle APO sur l'appropriation et la préparation de la leçon.

Les enquêtes sur le terrain nous montrent que la présentation du programme sous le modèle APO est assez sommaire. C'est pour cette raison que 72% des enseignants enquêtés estiment un peu difficile la compréhension de ce programme d'enseignement. Ils évoquent dans l'entretien, plusieurs raisons à cette difficile compréhension et réappropriation des leçons dans la préparation des cours. Nous pouvons citer entre autres : les titres de leçon sans aucune indication particulière sur les savoir, les savoir-faire et les savoir-être à transmettre aux élèves, aucune proposition de méthode ou technique d'enseignement les thèmes assez généralisant. Néanmoins, 28% d'enseignant enquêtés pensent tout de même qu'il s'en sortent mieux dans la compréhension des leçons avec ce modèle.

Par contre 83% des enseignants enquêtés estiment que la présentation du nouveau programme APC libellé sous forme de grille facilite la compréhension et la préparation des cours. Au cours de l'interview, ils évoquent plusieurs raisons : les leçons, les TP et dossiers sont regroupées en module. On en compte au total quatre(04). Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être sont clairement défini. Les techniques et méthodes d'enseignement sont également proposées aux enseignants. Les notions majeures, la situation de conceptualisation et l'agir compétent y figure en bonne place pour mieux guider l'enseignant dans la préparation de ces cours. Seul 17% estiment qu'ils ont du mal à s'en sortir avec le modèle APC. Ils évoquent la difficile construction d'un plan synoptique lors de la préparation, les contenus des séquences didactiques souvent difficile à trouver.



Source : enquête de terrain

Figure 8 : Impact de la préparation du programme d'enseignement APC sur la préparation et appropriation des leçons

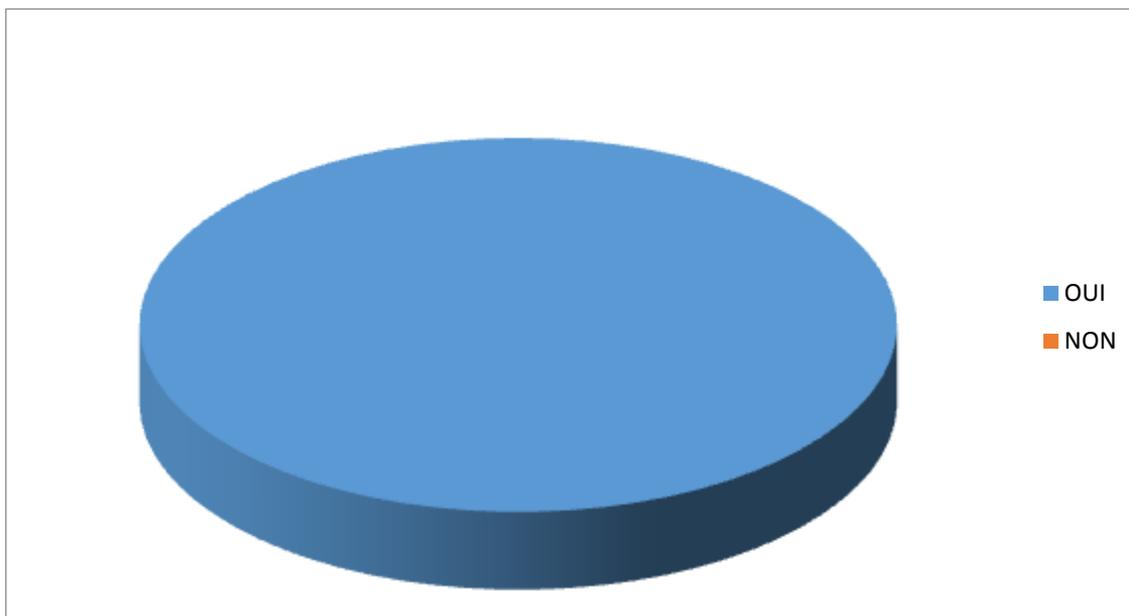
La quasi-totalité des enseignants que nous avons abordés au cours de nos enquêtes estiment que ces réformes sont salutaires dans la mesure où elle permet au jeune camerounais de cesser d'apprendre à connaître le pays des autres au détriment de son propre pays. Ce nouveau programme leur permet de mieux comprendre et de mieux connaître leur pays sous tous ses aspects : Physique, humain, démographique et économique. Ce programme donne les moyens nécessaires aux jeunes camerounais pour comprendre leur milieu de vie dans sa diversité de s'adapter à leur environnement de la protéger et d'assurer sa gestion de manière durable. Les dossiers et TP permettent de mieux concrétiser cet objectif.

Le point négatif que plusieurs enseignants observent au niveau de ce programme est sa densité par rapport au quota horaire et des activités à mener pendant la conduite de la leçon. Ils estiment qu'autant d'activité en si peu de temps risquent être un bémol à l'atteinte des objectifs que les concepteurs de l'approche ont souhaité mettre en œuvre.

III.1.2- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur la réappropriation et la maîtrise de la leçon

C'est la deuxième partie de la préparation d'une leçon. Elle consiste à comprendre le titre de la leçon et de l'adapter au milieu où il doit être enseigné. La réappropriation passe forcément par la lecture répétée, la définition des termes et des expressions clés et surtout le questionnement de ce titre.

En effet, la totalité des enseignants enquêtés estime que le passage de l'APO à l'APC a facilité la réappropriation et la maîtrise de la leçon par rapport à l'approche par les objectifs. Cette facilité découle du fait que la majeure partie du programme porte sur le Cameroun et le sous-développement qui sont faits que nous vivons de manière constante au Cameroun



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 9 : Impact de l'APC sur la réappropriation et la maîtrise de la leçon

A ce titre, ils évoquent plusieurs raisons dans l'entretien la réappropriation permet de définir le sens clés des termes du titre d'une leçon, permet à l'enseignant de définir assez aisément les objectifs de la leçon, de déterminer avec objectivité le plan synoptique de la leçon, de déterminer les situations d'entrée et l'agir compétent correspondant à la leçon, de justifier sa leçon assez facilement de déterminer les activités d'apprentissage avec précision et de choisir les méthodes et technique d'Enseignement/apprentissage adaptées.

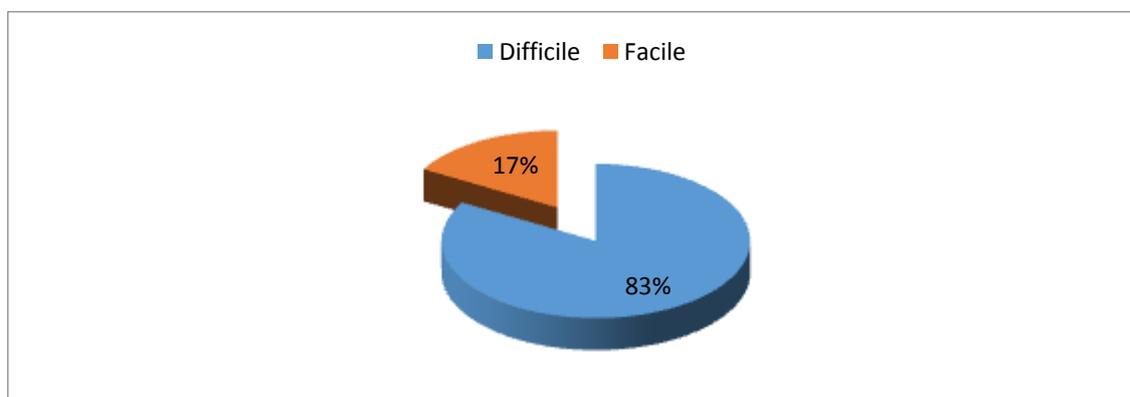
III.1.3- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur la préparation des TP et dossiers

Les TP et dossiers sont en générale comme leur nom l'indique les travaux pratiques et travaux dirigés qui permettent aux enseignants de compléter de manière pratique les leçons qu'ils ont fait en classe par certaines notions qui ne pouvaient pas être bien comprises pendant le cours théorique.

Pendant les entretiens, les enseignants nous ont confié qu'avec l'ancienne approche, c'est-à-dire l'APO, peu de leçons étaient accompagnées de TP et TD. La preuve en n'est que dans l'ensemble du programme, il n'y a exactement que trois TP et TD. Le reste de programme étant constitué en majorité de cours théorique soit 30 chapitres. A cet effet, les enseignants disposaient à leur guise leur TP ou TD à partir des consignes données dans le livre au programme.

Avec la nouvelle approche, c'est-à-dire l'APC un accent particulier est mis sur les TP, TD. Toujours pour être plus pratique une nouvelle rubrique intitulée dossier a vu le jour. Les TD, TP et les dossiers sont les éléments importants dans l'acquisition des compétences. C'est pourquoi sa préparation au même titre que la leçon est importante. L'APC a prévu une fiche pédagogique particulière pour les TD, TP et Dossiers. Ils se préparent comme des leçons mais ne se conduisent pas comme des leçons

Le diagramme ci-dessous nous présente l'avis des enseignants enquêtés sur la préparation des TP ou des Dossiers



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 10 : Impact de l'APC sur la préparation des TD et des dossiers

En analyse le diagramme, on se rend compte que la majorité des enseignants à 83 % estime difficile la préparation d'un TP ou d'un Dossier. Ils donnent comme argument la difficulté à collecter les informations et le choix de la méthode ou technique d'enseignement, l'absence du manuel au programme. Tous ses éléments réunis ne facilitent pas la préparation d'un TP ou un Dossier.

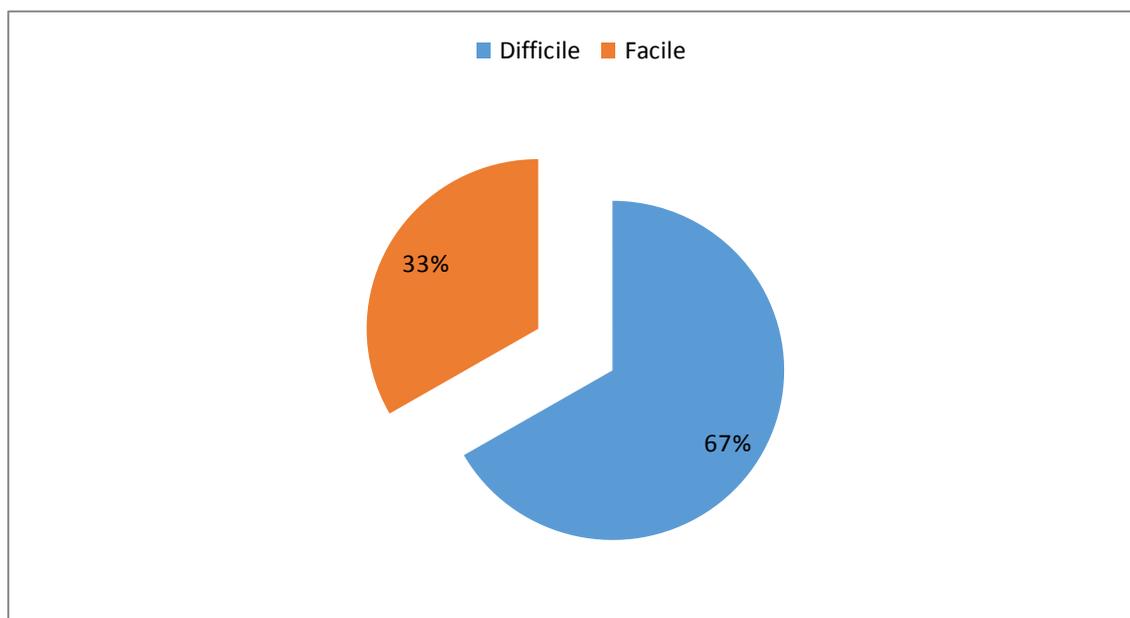
III.1.4- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les méthodes et techniques d'enseignement

Les méthodes et les techniques d'enseignement sont les voies et les moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leur objectif en termes de transmission de connaissances. Son efficacité se mesure avec les séquences d'évaluation formative après les activités d'apprentissages.

Au cours des entretiens, les enseignants nous ont confié que l'APO n'avait pas assez d'exigence en termes de méthodes et techniques d'enseignement. ils utilisaient plus et assez facilement le Brainstorming, l'analyse et l'exploitation des documents.

Avec l'APC, les méthodes et technique d'enseignement sont varié. Elles sont proposées directement par le programme à chaque leçon, TD, TP et dossiers. On peut citer en dehors de ceux que nous venons d'évoquer un peu plus haut, les interviews, le jeu de rôle, les discussions débat.

Les enquêtes nous ont présentés les résultats suivants :



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 11 : Impact des techniques et méthodes d'enseignement sur la préparation des leçons.

67 % des enseignants enquêtés estiment qu'il est difficile d'intégrer certaines nouvelles méthodes tels que l'interview, la discussion/débats, les excursions, le jeu de rôle dans la préparation des leçons pour des raisons évidentes. Pour les mettre en pratique, il faudra des moyens financiers pour déplacer les personnalités ressources ou pour amener les apprenants à sa rencontre lors de l'interview et pour faire visiter les sites avec l'excursion. Le jeu de rôle et l'ensemble de ces nouvelles méthodes consomment assez de temps d'où la difficulté à les intégrer dans les activités d'enseignement/apprentissage. 33 % seulement estiment les prendre en compte lors de la préparation d'une leçon. Ils estiment que ces méthodes facilitent la transmission des connaissances. Le dépouillement des cahiers de texte nous ont permis découvrir les résultats suivants environs 70% d'enseignants continuent à utiliser l'exploitation, l'analyse des documents et le brainstorming comme dans l'ancienne approche. 30% seulement ajoutent à ces méthodes le travail en groupe et les exposés.

III.2-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LA COLLECTE ET EXPLOITATION DES DOCUMENTS

Dans les deux approches, l'enseignant a besoin de collecter et d'exploiter les documents pour la préparation de son cours. Il doit donc mobiliser un nombre important de documents divers pour trouver des éléments pour meubler sa leçon. Ces documents peuvent être : les livres inscrits au programme officiel, les livres hors programme traitant du sujet de la leçon, des journaux, des revues scientifiques des encyclopédies, des dictionnaires. L'enseignant doit se les procurer dans le librairie, dans les marchés du « poteaux »ou marché noir, dans les bibliothèques, les librairies... Les enseignants doivent aussi faire de l'outil internet une source d'acquisition des informations nécessaires pour la préparation de la leçon.

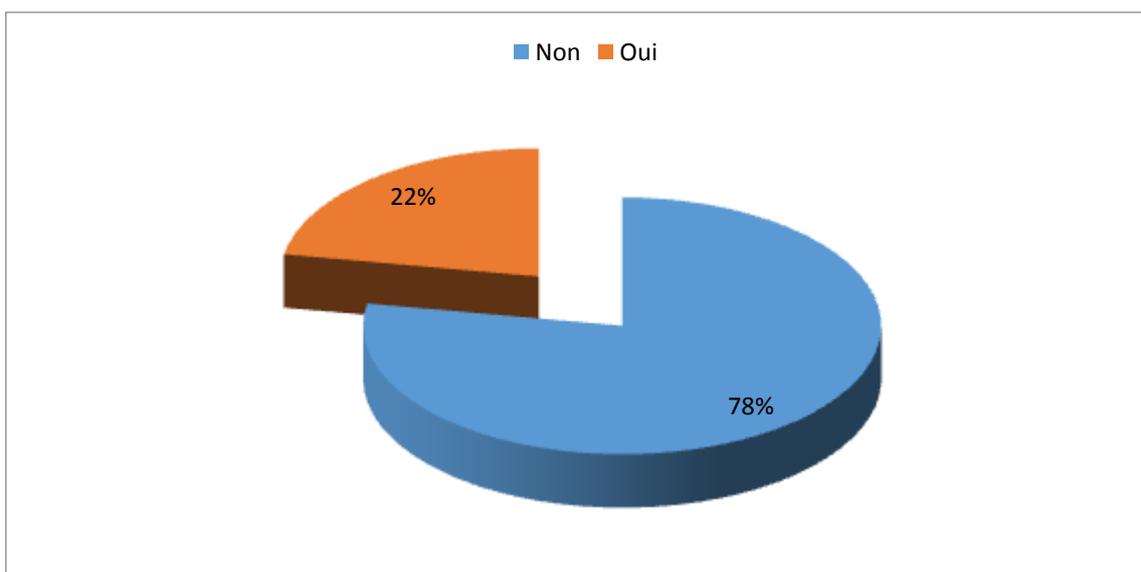


Source : enquête de terrain (2018)

Figure 12 : Proposition des enseignants collectant des informations sur internet

La collecte des informations pour la plus part des enseignants enquêtés est assez facile. Le développement des Smartphones a procuré au corps enseignant un moyen assez suffisant pour résoudre le problème posé par la collecte de données 78% d'enseignants font des recherches sur internet pour préparer les cours. 22 % y vont de temps en temps mais consultent tout de même l'outil internet même si c'est de façon irrégulière.

En dehors de l'outil internet il existe d'autres sources d'information permettant aux enseignants d'enrichir leur cours : la consultation des livres à la bibliothèque.



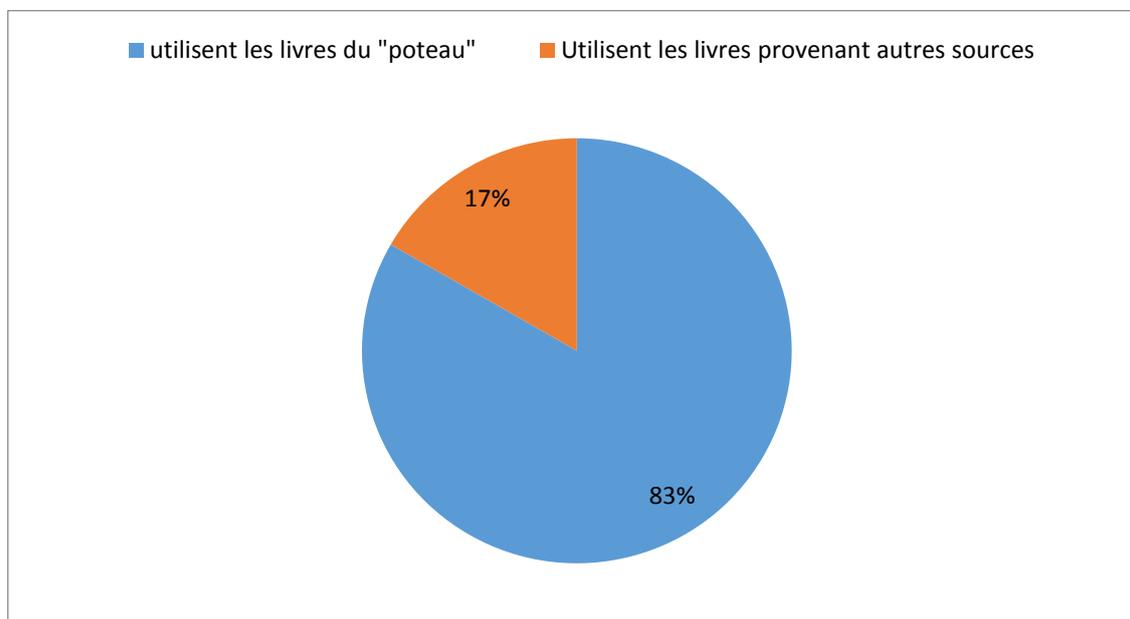
Source : enquête de terrain (2018)

Figure 13 : Proposition des enseignants consultant des documents dans une bibliothèque

Le diagramme ci-dessus montre le pourcentage de fréquentation des bibliothèques par les enseignants seul 22 % d'enseignant enquêtés consultent les livres dans les bibliothèques. Par contre 78 % n'y pensent même pas. Les raisons sont multiples. Ils expliquent cela par la pauvreté des bibliothèques scolaires, la difficulté de trouver dans ces lieux des livres aux données actualisées. Et même quand on les trouve, il est interdit de sortir avec les documents. Ce qui diminue l'engouement pour les enseignants à fréquenter les bibliothèques. Beaucoup estime qu'ils n'ont pas assez de temps pour fréquenter les grandes bibliothèques comme celles de l'institut français et bien d'autre de la ville de Yaoundé. Et ces bibliothèques sont payantes en plus. Beaucoup estime qu'en plus du temps, ils n'ont pas assez de revenu pour adhérer aux

grandes bibliothèques de la ville. C'est l'une des raisons pour lesquelles ils se rabattent dans les livres hors programme pour la préparation de leur leçon.

Les bibliothèques ne sont pas les seuls endroits où on trouve des livres. Les marchés « du poteau » et les librairies sont aussi des lieux où les enseignants peuvent avoir des documents capables de les aider à la préparation des leçons.



Source : enquête de terrain (2018)

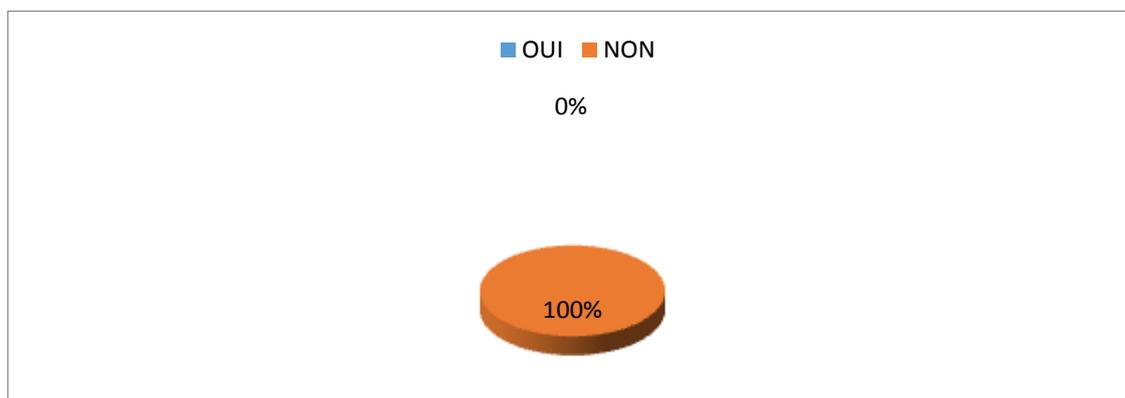
Figure 14 : Proposition des enseignants utilisant les livres achetés au "poteau".

En observant le diagramme, on constate que 83 % d'enseignants se ressource en livre dans les marchés du « poteau ». Ces livres sont de divers horizons. Les programmes français et bien d'autres livres locaux. Ces livres généralement hors programme sont l'une des grandes sources d'informations aux enseignants pour la préparation de leur cours.

Cet engouement pour les livres s'est accentué avec la mise en application de la nouvelle approche l'APC. Ceci s'explique par une raison simple. La mise en application de l'APC n'a pas été accompagnée par l'élaboration des livres adaptés au programme. Ce qui a amené les enseignants à se livrer à plusieurs sources d'information pour avoir de quoi concevoir les cours qu'ils vont dispenser dans leur salle de classe. C'est à partir de ces informations que l'enseignant construit les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qu'il servira aux élèves en salle de classe.

Faute de livre adapté au programme en vigueur dans le système éducatif camerounais, les enseignants se sont rabattus sur l'outil internet pour meubler leur leçon.

Les livres au programme officiel sont les documents qui accompagnent la révolution constante qui s'opère dans tout système éducatif. L'APO n'a pas eu de problème majeur dans la confection des livres officiels. Au contraire plusieurs maisons d'éditions ont beaucoup investi dans la conception des livres à un niveau où toutes les matières avaient plusieurs livres pouvant à tout moment entrer officiellement au programme. Mais avec l'APC les enseignants ont eu mail à partir avec les livres. Rendant difficile la conception des cours et la suivie des élèves. En observant le diagramme ci-dessus on constate que très peu consulte les livres au programme.



Source : enquête de terrain

Figure 15 : Enseignants exploitant les informations du livre au programme.

Beaucoup n'en consulte pas pour la simple raison qu'il n'y en a pas. On note donc ici que la révolution de l'approche pédagogique par les objectifs à celle par les compétences dans le système éducatif Camerounais ne s'est pas accompagnée d'une politique de livre adéquate. Ce qui a fortement pénalisé les enseignants dans la préparation des cours, la conception des activités pédagogiques et la suivie des élèves en salle.

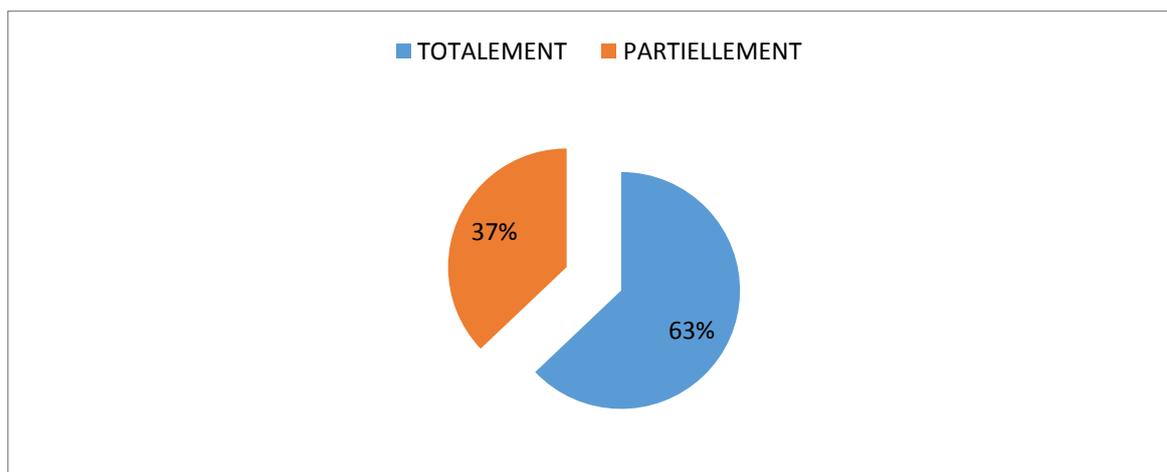
En somme, nous constatons que l'approche par les compétences a accentué la multiplication des sources de collecte d'information pour la préparation des cours. Ce qui est une bonne chose pour la culture générale. Mais sans livre au programme, cette multiplication des sources d'information rend la préparation du cours difficile.

III.3-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR L'ELABORATION DE LA FICHE PÉDAGOGIQUE

La fiche pédagogique est le support essentiel sur lequel tous les éléments ressassés pendant la préparation des cours sont écrites. C'est sur la fiche pédagogique que la totalité du cours sera rédigée. Elle est importante pour l'organisation et le suivi de la leçon.

En comparant les fiches pédagogiques pour les leçons des deux approches, on se rend compte qu'en plus des parties traditionnelles observées dans l'approche par les objectifs, de nouvelles parties ont vu le jour et d'autres se sont transformés pour donner un sens assez large aux gammes d'activités et de recherche pour meubler la leçon. Il s'agit notamment des exemples de situation et d'action qui sont des conditions sine qua none imposées par la nouvelle approche pour entrer dans une leçon ; la justification de la leçon qui a remplacé les objectifs pédagogiques ; les ressources pédagogiques qui ont remplacé le matériel didactique.

Le dépouillement des fiches pédagogiques nous a permis d'observer les résultats suivants.



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 16 : fiche pédagogique conforme au modèle APC

La totalité des enseignants conçoivent les fiches pédagogiques. Mais seulement 63% respecte les canons de la nouvelle approche pédagogique. Et 37% omettent un ou deux éléments de la nouvelle fiche. Ces éléments sont le plus souvent l'exemple de situation ou d'action ; Ou tout simplement des fiches faites à la hâte. Ce qui signifie que cette partie du cours sera pensée en salle.

Conclusion : Nous avons dans cette partie examiné les différentes étapes de la préparation d'une leçon et mesurer les difficultés qu'éprouvent les enseignants. Nous avons passé en revue l'appropriation du programme, la documentation, l'élaboration des fiches pédagogiques.

CHAPITRE IV : L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LA CONDUITE D'UNE LEÇON

La conduite de la leçon est la phase où l'enseignant apporte à ses apprenants les contenus de la fiche pédagogique élaborée à la veille ou quelques jours avant. Cette phase est celle de l'enseignement proprement dite. Elle est constituée de plusieurs étapes : la prise en main de la classe, le contrôle des prérequis ou des pré-acquis lorsque c'est la première leçon, l'annonce de la leçon du jour, et la mention du titre au tableau, le déroulé de la leçon, l'évaluation partielle et finale, les devoirs à faire à la maison. À partir des méthodes comparative et analytique, nous allons montrer ici l'influence du passage de l'APO à l'APC sur les phases de la conduite d'une leçon.

IV.1-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LA PRISE EN MAIN DE LA CLASSE

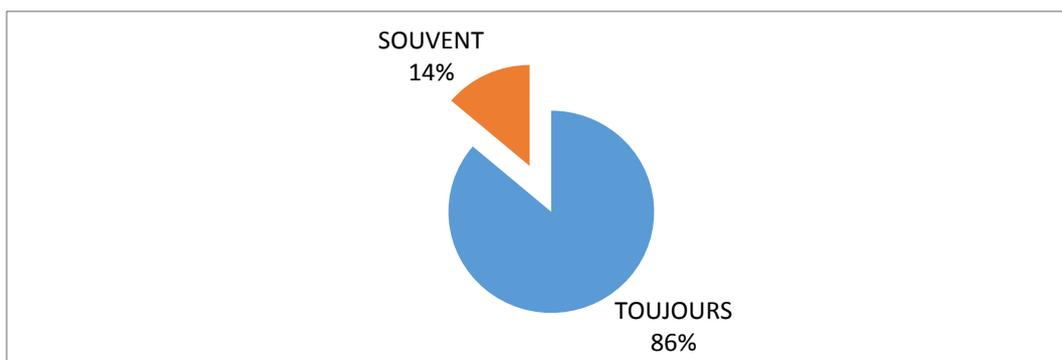
Cette phase est propre aux deux approches pédagogiques. Elle consiste à instaurer une atmosphère propice au démarrage des activités d'enseignement/apprentissage. Elle permet à l'enseignant de s'assurer de la discipline dans la salle de classe, de vérifier l'état de propreté de la salle et des apprenants, de faire le contrôle de présence en faisant l'appel quand l'effectif est raisonnable ou en consultant le plan de la classe lorsque les effectifs sont pléthoriques. Enfin elle consiste aussi à organiser rationnellement son tableau et à porter la date à son extrême droit.

Lors des entretiens les enseignants ont certifié que cette phase de la conduite de la leçon n'a pas été influencée par le passage de l'APO à l'APC. Elle reste la clé même de la réussite d'une bonne conduite de la leçon.

Mais par observation directe, nous avons constaté qu'il y a certaines parties de cette phase que les enseignants omettent toujours de faire : la vérification de la propreté de la salle et des apprenants. Près de la moitié des enseignants observés pendant nos enquêtes oublient cette phase aussi importante soit par ce qu'ils sont arrivés avec quelques minutes de retard et souhaitent terminer leur leçon pour honorer la progression qu'ils se sont fixée en début d'année, soit parce qu'ils l'ont carrément oublié. Pourtant ce petit contrôle apporte à l'apprenant, un plus au niveau de son hygiène personnelle et de son entourage. Les compétences que peuvent véhiculer cette seconde de contrôle peuvent influencer à vie un apprenant dans sa vie quotidienne. Elle peut développer en eux un savoir-faire qui est la propreté de l'environnement et un savoir-être : le développement du sens de la responsabilité.

4.2- LE CONTRÔLE DES PRÉREQUIS ET LA CORRECTION DES DEVOIRS À FAIRE À LA MAISON

Les prérequis sont des savoirs qu'ont les apprenants de la leçon précédente. Avant le début de toute nouvelle leçon, l'enseignant évalue ces connaissances avant de passer à la leçon du jour. Ce contrôle passe par des questions au total trois. Le dépouillement des fiches pédagogiques collectées auprès des enseignants nous ont permis d'avoir le diagramme suivant :



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 17 : Proposition d'enseignants procédant au contrôle des prérequis

On constate que la quasi-totalité des enseignants commence les leçons avec des prérequis. Seul 14% le font de temps en temps. Beaucoup parmi les 14% commence les cours sans prérequis. Cette manière de faire interpelle les enseignants et les rappelle l'importance que revêt cette phase de la conduite d'une leçon pour les élèves dans la vie scolaire et dans leur vécu quotidien.

En effet, après enquête, nous avons constaté également que cette phase n'a pas été influencée par le changement de l'approche pédagogique.

IV.3- L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LE DÉROULÉ DE LA LEÇON

Le déroulé de la leçon est la phase de l'enseignement proprement dit. Ici, l'enseignant de par ses qualités que sont la connaissance de sa matière, son éloquence, une voie qui porte qui est entendue par toute la classe, distille de manière méthodique les connaissances préparées à la veille.

Cette phase également est propre aux deux approches. Mais seulement le passage à l'approche par les compétences a apporté des changements à ce niveau.

IV.3.1- Justification

Comme nous l'avons montré un peu plus haut la fiche pédagogique qui est le baromètre de la conduite d'une leçon est passée de six entrées sous l'APO à huit dans la nouvelle approche. Les deux nouvelles entrées constituent deux nouvelles étapes dans la conduite d'une leçon. Notamment les exemples de situation et d'action. Encore appelé entrée par les situations de vie contextualisée, les exemples de situation et d'action donnent la possibilité aux apprenants de toucher du doigt les réalités de leur milieu et aboutissent à la justification de la leçon.

En fait l'exemple de situation est « une historiette » qui pose un problème précis correspondant à un problème rencontré dans la vie quotidienne et dans l'environnement direct de l'apprenant. Pour construire une situation-problème, l'enseignant a besoin du programme officiel. Celui-ci lui permet de construire ou de définir le contexte dans lequel se situe le problème. Ce contexte doit être toujours tiré du programme officiel et posé un problème clair et univoque. Il doit être rédigé en deux ou trois lignes. Il a pour but, l'interpellation des apprenants à faire une proposition d'action à mener pour apporter des

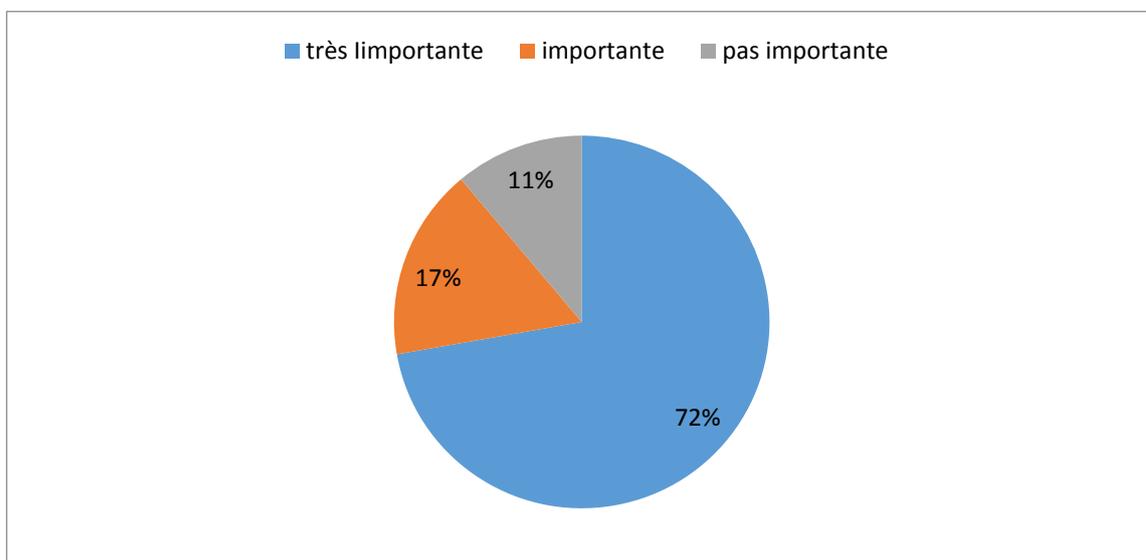
solutions concrètes au problème posé. Pour donner un exemple d'action, il est important d'identifier le problème posé par l'historiette.

L'exemple d'action est l'ensemble des réponses proposées par les apprenants pour résoudre le problème posé à l'exemple d'action. L'enseignant l'accompagne dans la recherche des solutions avec des de bonnes techniques de questionnement. Les techniques de questionnement doit susciter chez l'apprenant une réaction positive et spontanée dans la recherche des solutions pour résoudre le problème posé.

Ces deux étapes permettent d'arriver à une autre étape nouvelle dans la conduite d'une leçon : la justification.

Elle a remplacé les objectifs pédagogiques utilisés dans l'ancienne approche. Elle consiste à ressortir l'intérêt ou le bien-fondé de la leçon, d'accrocher l'attention des élèves dès le début de la leçon en leur montrant comment utilisé l'école pour faire face au situations qu'on rencontre dans la vie de chaque jour.

Les enquêtes de terrain nous ont donné les résultats suivants :



Source : enquête de terrain (2018)

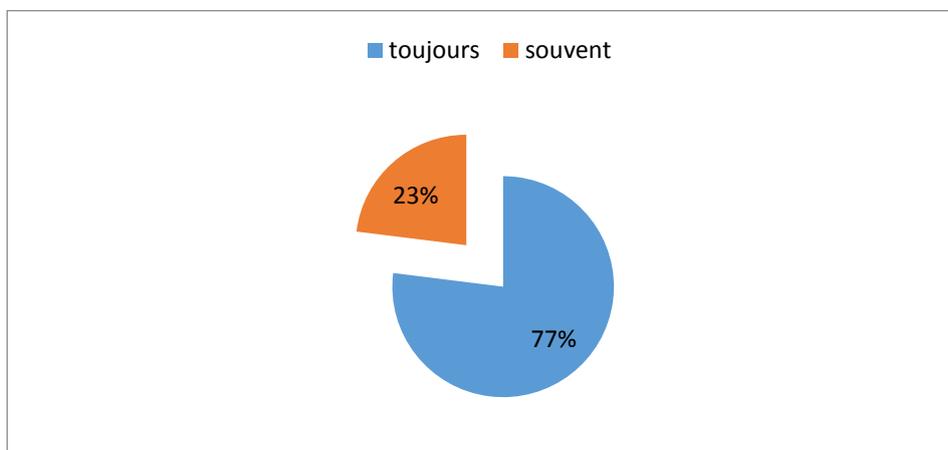
Figure 18 : Place de la justification dans le déroulé de la leçon.

L'observation de ce diagramme nous permet de mesurer l'avis des enseignants sur la justification de la leçon dans la nouvelle approche. 72% estime que la justification de la leçon est une rénovation salvatrice apportée par la nouvelle approche. Cette importance se définit par les différentes étapes qui permettent d'arriver à cette justification. Il s'agit des exemples de situation et d'action qui sont des faits puisés de la réalité quotidienne de l'élève et qui lui donne matière à réflexion pendant le cours et la sortir de la leçon.

17% l'estime peu important parce que pour eux la nostalgie des objectifs pédagogiques de l'ancienne approche est encore à l'esprit. Ils jugent les objectifs et la justification au même pied d'égalité. Pour eux, que ce soient les objectifs ou la justification il n'y a pas de problème majeur. 11% quant à eux refusent carrément cette manière de faire dans la conduite de la leçon. Ils le justifient par le fait que la justification est moins expressive que les objectifs pédagogiques. Les objectifs pour eux facilitent la préparation dans ce sens qu'ils facilitent l'élaboration des contenus intermédiaires et l'élaboration du plan synoptique

de la leçon. Les exemples de situation et d'action sont pour eux un casse-tête chinois. Ils estiment qu'elle complique la tâche dans la préparation et la conduite des leçons.

Le dépouillement des fiches pédagogiques permet de faire le constat suivant pour les exemples de situation, concernant leur conformité à la leçon du jour.

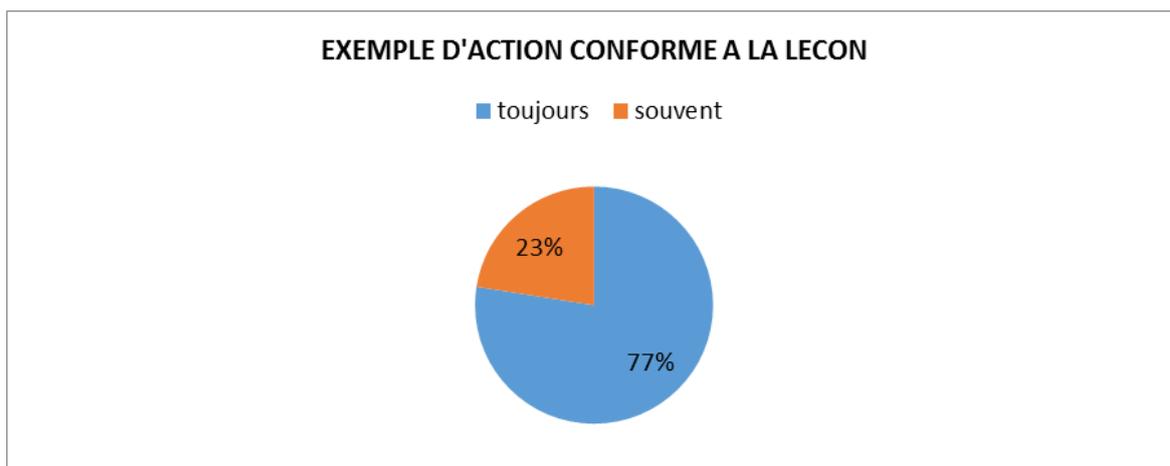


Source : enquête de terrain (2018)

Figure 19 : Conformité des exemples de situation à la leçon du jour.

On constate que 23% d'enseignants ne sont pas stables dans la conception des exemples de situation. Ils tâtonnent encore. Il y a des moments où la situation est en conformité avec la leçon du jour ou les situations ne cadrent pas avec la leçon du jour. Ils se débrouillent comme ils peuvent pour avoir un exemple de situation pour échapper aux inspecteurs lors des contrôles. Parmi les 77%, beaucoup lors des entretiens estime qu'il n'est pas facile de trouver des exemples de situations cadrant avec le milieu. Il faut beaucoup d'effort pour parvenir à réaliser un exemple de situation assez correcte pour illustrer la leçon du jour.

L'exemple d'action n'est pas en reste. Le dépouillement des fiches pédagogiques nous donne pratiquement les mêmes résultats :



source : enquête de terrain 2018

Figure 20 : Exemple d'action conforme à la leçon.

Et si ces deux dernières étapes de la première phase de la conduite de la leçon nous donnent ce pourcentage il est certain que la justification soit aussi biaisée par moment par

cette frange des enseignants. D'où la nécessité de chercher à trouver des moyens pour palier à ce déficit

4.3.2- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur le déroulé des séquences didactiques

Il existe dans chaque approche des séquences didactiques. Les séquences didactiques sont les différentes articulations du cours. Dans le modèle APO, chaque séquence est ponctuée par un objectif intermédiaire ou spécifique avec un contenu correspondant au type de savoir, savoir-faire et savoir-être que l'enseignant souhaiterait inculquer à ses apprenants. Cette période se caractérise par la réalisation des activités pédagogiques à travers les différentes ressources, méthodes et techniques d'enseignement préalablement prévu pendant la préparation du cours.

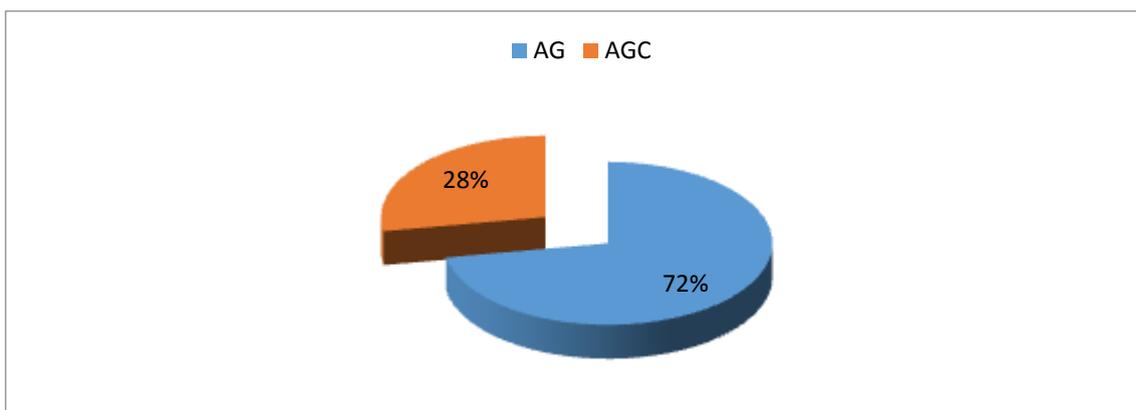
La grande innovation ici est la diversité des méthodes et techniques d'enseignement et la diversité des ressources pour mener à bien les activités pédagogiques.

Le dépouillement des fiches pédagogiques nous a permis de recenser un certain nombre de méthodes et techniques d'enseignement utilisé dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage. Nous pouvons citer : le brainstorming ou remue-méninge, l'exploitation et l'analyse des documents, jeu de rôle, les interviews auprès des personnes ressources, les discussions/débat, les exposés, les petits groupes de travail, les enquêtes les excursions, les visites sur le terrain, les activités pratiques. Comme nous l'avons signifié un peu plus haut, le brainstorming, la lecture, l'analyse et l'exploitation des documents sont des techniques très utilisées dans l'ancienne approche (l'APO). Nous nous focaliserons sur les autres méthodes et techniques qui sont les innovations de la nouvelle approche(APC).

- La discussion/débat : La discussion a pour but d'encourager une participation active et équilibrée de la classe. Elle est concentrée sur un sujet en rapport avec la leçon ou Le TP. Par contre le débat à lieu entre deux groupe qui ne partage pas les mêmes idées sur un problème proposé par l'enseignant toujours en rapport avec la leçon. Les objectifs de cette méthode d'enseignement et multiple : apprécier les connaissances et les représentations des élèves sur un sujet donné, développer en eux les aptitudes à la discussion, les entraîner à la formulation d'une position et le soutenir par son argumentation. Ces objectifs sonnent comme des savoir-faire : ils permettent à l'apprenant de développer les compétences suivantes : savoir discuter et accepter les positions des uns et des autres, bien se comporter pendant les discussions et ne pas penser que ses idées sont forcément les meilleures. Ils sont aussi des savoir-être : ils permettent à l'élève de développer le sens de la patience de l'écoute de la tolérance, de l'humilité, de la tolérance et de la patience qui ont des valeurs sur dans nos sociétés.

Mais cette méthode a des préalables et ces préalables doivent être posés par l'enseignant : notamment ; le thème à débattre, la liberté dans les propos de tout un chacun concernant le débat, le respect des opinions des autres. L'enseignant doit également laisser le temps aux élèves de réfléchir à ce qu'ils doivent dire, les écrire au besoin sur un bout de papier, prendre des notes, encourager les élèves à intervenir pendant la discussion en suscitant en eux des idées nouvelles à chaque fois. Il doit également trier les informations vraies des informations apportées par les élèves, encourager les élèves timides à participer à la discussion, contrôler la discipline pour que la discussion ne vire pas marché ; éviter que certains ne monopolisent la parole pendant la discussion ; éviter que la discussion ne vire au affrontement politique intertribale ou religieuse.

La plupart des enseignants enquêtés pensent que cette méthode est propre aux TP et Dossiers



A=analyse et exploitation des documents
 C=discussion débat
 G=petits groupes de travail

Source : enquête de terrain (2018)

Figure 21 : Utilisation des méthodes et techniques nouvelles dans les TP et les dossiers.

Pendant les leçons, les TP, et les dossiers, il est conseillé d'utiliser plusieurs méthodes ou technique d'enseignement pour assurer la bonne transmission des connaissances.

En analysant ce diagramme on constate que très peu d'enseignants associent la discussion dans les méthodes utilisées pour conduire les TP. Cette valeur représente 28%. Il justifie cette faible utilisation de la discussion/débat par les contraintes de temps. Ils estiment qu'une heure de temps est insuffisante pour organiser une discussion/débat constructive et objective avec des salles de classe pléthoriques. La part belle revient à l'association constituée de l'exploitation et l'analyse des documents et des petits groupes de travail.

Cette méthode est la seule qui permet de maintenir un peu de discipline en classe et d'avancer rapidement avec le programme.

- Le jeu de rôle : c'est une technique qui permet aux apprenants de se mettre dans la peau d'autrui et le rendre vivant à travers les mis en scène des expériences écrites ou relatées. Les objectifs de cette méthode sont nombreux : permettre aux élèves de comprendre et accepter les diversités des points de vue par rapport à une situation de vie donnée, les amener à mieux comprendre les expériences vécues par autrui et développer l'esprit d'équipe. L'enseignant doit donc au préalable préparer la mise en scène en mettant expliquant aux élèves la situation afin qu'ils assimilent leur rôle, en leur exposant le contexte du jeu, c'est à dire les conditions à remplir pour jouer à fond son rôle.

En analysant le tableau ci-dessus ; on se rend compte que cette méthode aussi est très peu utilisée par les enseignants pour les même raison que la première à savoir : elle prend assez de temps.

- Les interviews : c'est un entretien avec une personne ressource à parti d'un questionnaire élaboré au préalable pour évoquer des expériences vécues ou des connaissances sur un sujet précis son objectif est de rassembler des informations sur sujet précis et de se familiariser à la conduite d'un entretien. A cet effet il est important de prendre attache avec la personnalité ressource, l'inviter à l'école ou amener les élèves chez lui pour l'interview ;

Cette méthode aussi si important n'est presque jamais utilisé par les enseignants. Du fait qu'il perd du temps et surtout parce qu'elle nécessite les moyens financiers pour le déplacement de la personnalité ressource ou pour celui des élèves. La quasi-totalité des enseignants avoue ne jamais utiliser l'entretien parce qu'ils n'ont pas d'argent et les chefs d'établissement n'aime pas parler d'argent.

En effet l'enquête sur le terrain a permis de relevé les statistiques suivantes concernant la diversité des méthodes et techniques dans la conduite des activités d'enseignement/apprentissage.



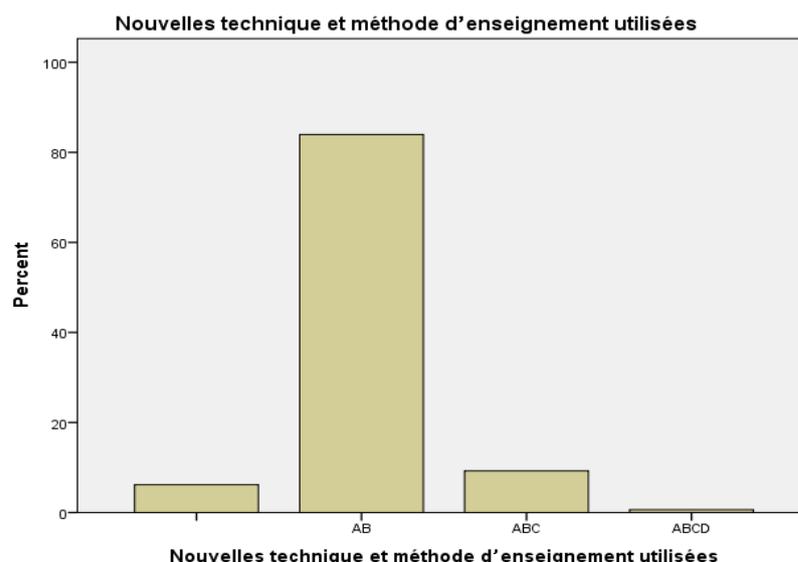
- A=brainstorming
- B=analyse et exploitation de document
- C=jeu de rôle
- D=interview
- E=descente sur le terrain
- F=discussion

Source : enquête de terrain (2018)

Figure 22 : Diversité des méthodes et techniques d'enseignement dans la conduite d'une leçon.

Presque la quasi-totalité des enseignants trouvent très important la diversité des méthodes et techniques d'enseignements dans la conduite des activités d'enseignement/apprentissage. Ils estiment que, chaque méthode ou technique à une contribution fondamentale à la construction des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. L'enseignant a la liberté de choix en ce qui concerne la méthode et les techniques pour transmettre des connaissances dans sa salle de classe. Pour une activité il pourra donc choisir une méthode ou une technique qu'il estime appropriée à l'activité et facilitant la transmission des connaissances. Ces méthodes et technique ne s'appliquent pas seulement aux leçons mais aussi au TP et Dossiers.

Le dépouillement des fiche pédagogique baromètre de la conduite d'une leçon nous a donné les résultats suivants.



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 23 : Nouvelles techniques et méthodes utilisées.

L'observation de ce diagramme nous permet de nous rendre compte que l'association brainstorming, l'analyse et l'exploitation des documents sont les méthodes d'enseignement les plus utilisées par les enseignants ces méthodes et techniques d'enseignement sont empruntées à l'APO. 89% des enseignants associent le A et le B pour des raisons de calendrier de progression. Même s'ils estiment que se procurer les documents coûte un peu cher. Très peu d'enseignants associent plus de quatre méthodes ou techniques dans le processus de transmission de connaissance.

En conclusion, la mutation de l'APO à l'APC a permis l'instauration de nouvelles méthodes et techniques d'enseignement/apprentissage. Ce qui est une bonne chose pour l'enseignement de la géographie.

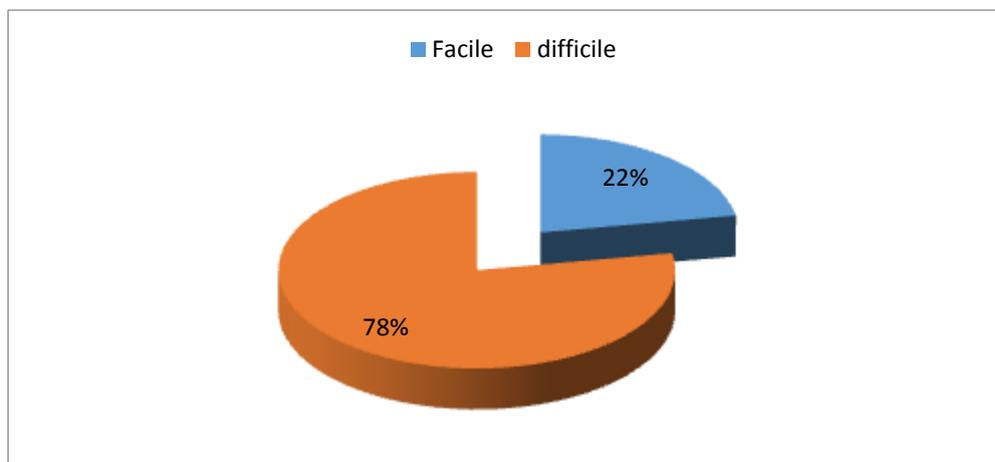
Cependant, malgré la pluralité des méthodes et techniques d'enseignement. Les enseignants continuent en grande majorité à appliquer les méthodes d'enseignement très utilisées sous l'APO comme nous le constatons sur le diagramme en bâton ci-dessus.

IV.3.3-L'impact du passage de l'APO à l'APC sur la maîtrise de la classe

La maîtrise de la salle de classe est l'action de maintenir la discipline, le calme et la sérénité dans une salle de classe pendant la conduite de la leçon. Maîtriser une salle de classe pendant le cours établit une ambiance propice à la transmission des connaissances. Elle dépend du charisme de l'enseignant, de la maîtrise de la leçon. Dans l'APO comme dans l'APC, l'enseignant doit maîtriser sa salle de classe pour créer les conditions d'enseignement favorables. Ceci lui permet d'atteindre ses objectifs et de progresser normalement sur le plan pédagogique en respectant la fiche de progression établie en début d'année.

Les enseignants enquêtés pensent qu'avec l'APO, la maîtrise de la classe était plus facile. Pour la seule raison que les activités d'enseignement/apprentissage reposaient uniquement sur la méthode de la lecture, l'analyse et l'exploitation des documents. Ce qui laisse le temps à l'enseignant de mieux contrôler les turbulents et d'éviter le brouhaha dans la salle de classe. Avec la nouvelle approche la maîtrise de classe semble plus difficile. Voici les

résultats que nous avons obtenus après enquête sur la maîtrise de la classe avec la nouvelle approche (l'APC) :



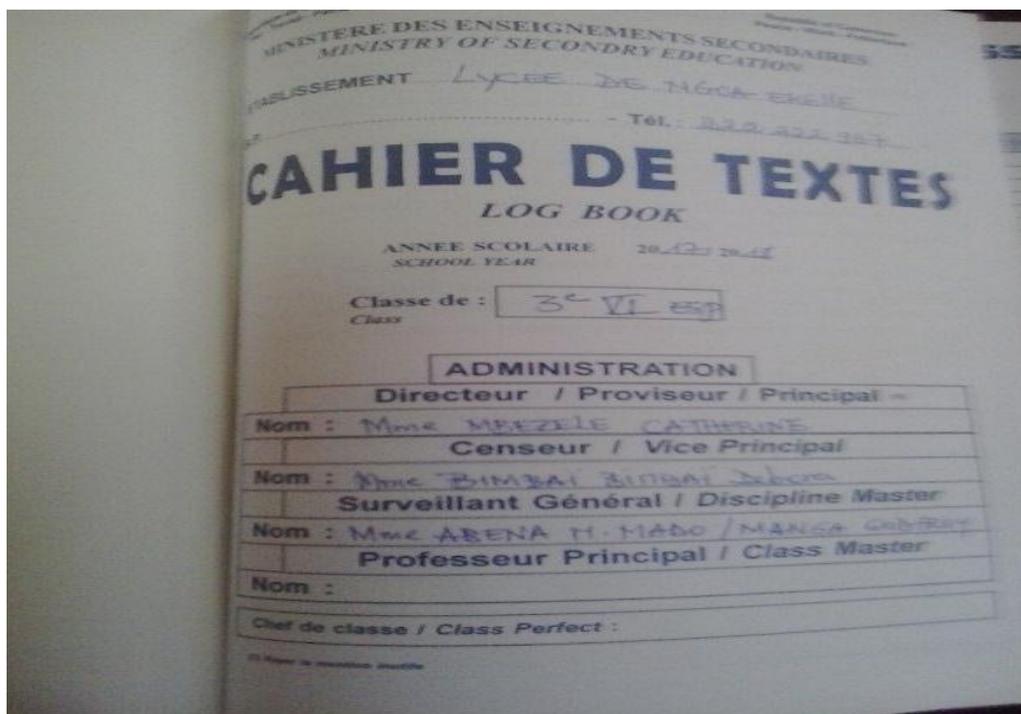
Source : enquête de terrain (2018)

Figure 24 : Maîtrise de la classe avec l'approche APC.

À la lecture de ce diagramme il ressort clairement que 78% des enseignants enquêtés estiment que la maîtrise de la classe est très difficile avec le modèle APC. Cette difficulté relève des différentes méthodes et techniques d'enseignement proposées par cette nouvelle approche pédagogie. Beaucoup sont très active et ne facilite pas la tâche aux enseignants pour la maîtrise de la discipline en salle pendant le déroulement des activités d'enseignements/apprentissage. Seulement 22% parviennent à maintenir un climat serein dans leur salle de classe pendant le cours. Cette situation peut être un problème pour la transmission des connaissances. D'autres élèves peuvent quitter la salle de classe sans toutefois rien retenir. Ce qui peut empêcher parfois l'enseignant d'atteindre ses objectifs.

IV.4- L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO A L'APC SUR LE REMPLISSAGE DU CAHIER DE TEXTE

Le cahier de texte est un document administratif et pédagogique que doivent remplir tous les enseignants à chaque fois qu'ils ont fait cours dans une salle de classe. Il est administratif parce qu'il permet aux autorités administratives de l'établissement (proviseur, censeur) de suivre l'évolution et la régularité des enseignants au cours d'une année scolaire. Puisqu'à l'intérieur de ce cahier il est porté : la date et l'heure des leçons ainsi que les titres et les sous-titres de la leçon. Il est pédagogie aussi parce que les inspecteurs, les censeurs et les animateurs pédagogiques s'appuient sur ce document pour évaluer la qualité de l'enseignement donnée aux apprenants, de s'assurer de la régularité de l'enseignant et de la progression par rapport au programme général. Les autorités en charge de la pédagogie se référant aux fiches de progression établies par l'enseignants en début d'année et collées dans le cahier de texte pour s'assurer qu'il progresse normalement. Il ne doit pas progresser rapidement ni lentement par rapport à la progression.



Source photo Mbounou(2018)

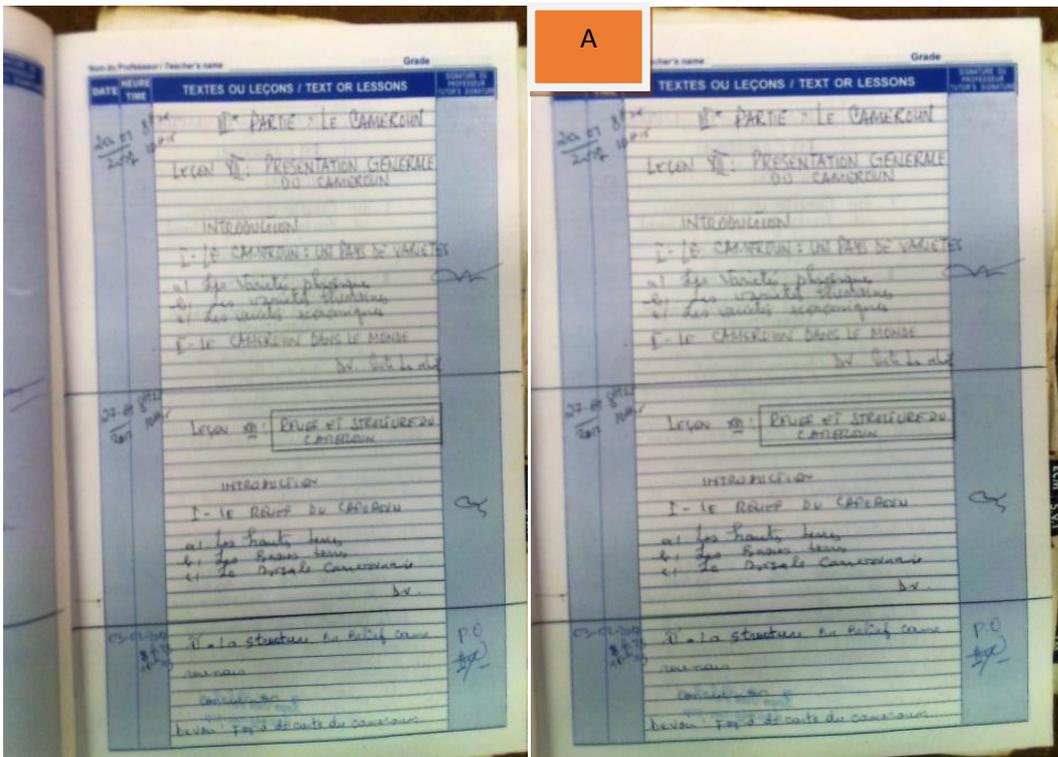
Photo 1: le cahier de texte APO et APC.

En dépouillant les cahiers de texte, nous avons observé des changements notables dans le remplissage des cahiers de texte.

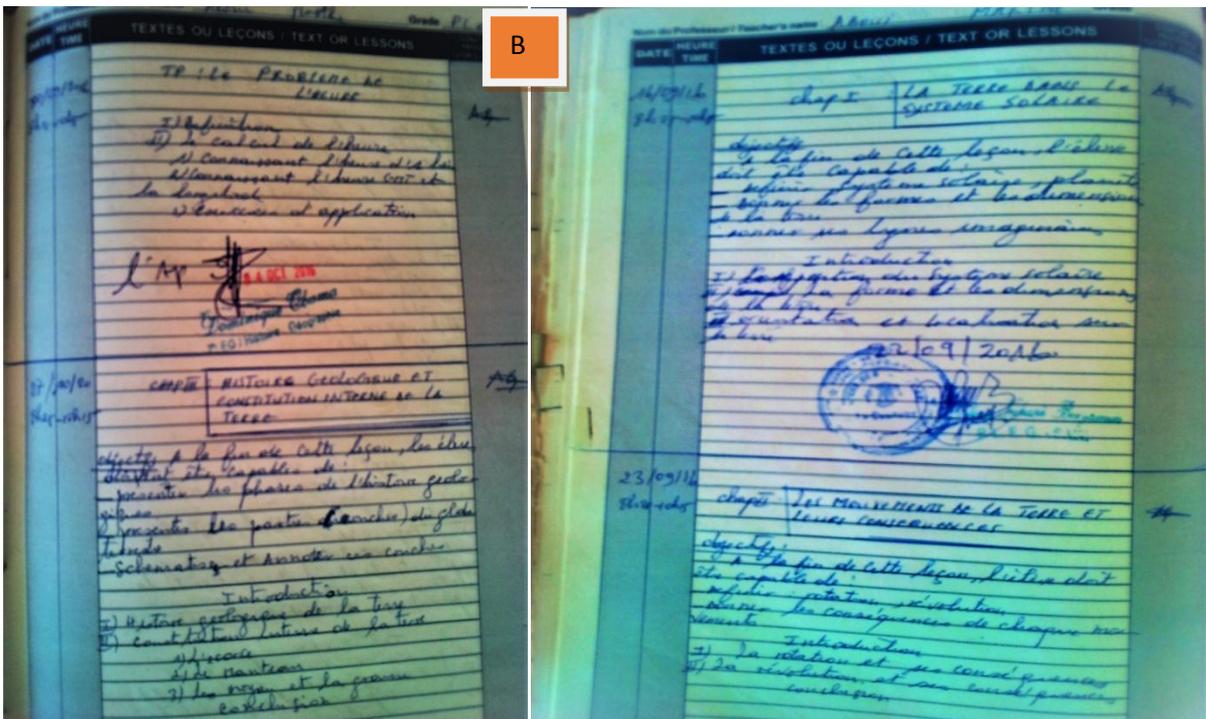
Avec l'APO, le remplissage des cahiers de texte était assez simplifié. L'enseignant devait uniquement en ce qui concerne la leçon, y mettre le titre de la leçon et l'encadrer ; porter les objectifs pédagogiques et les titres secondaires majeurs qui constituent les séquences intermédiaires du cours. L'observation des cahiers de textes pendant le dépouillement nous a permis de découvrir deux modèles de remplissage des cahiers de texte.

Dans la Photo 1 des cahiers de texte modèle APO (année scolaire 2010-2011), nous notons que les enseignants ne marquaient pas les objectifs de la leçon dans les cahiers de texte. Par contre, les enseignants de l'année scolaire 2016-2017 (photo 2) consignaient dans les cahiers les objectifs pédagogiques.

Pendant les entretiens, les enseignants de la période 2010-2011 ont expliqué que, les objectifs pour eux avant les changements n'étaient pas pour les élèves. Ils étaient réservés uniquement aux enseignants qui devaient à la fin de chaque leçon s'assurer qu'il les a atteints à partir des questions formatives. Par contre les inspecteurs demandent que ces objectifs soient non seulement consignés dans les cahiers, mais aussi communiqués aux élèves. C'est ce qui explique dans la photo 2 la consignation des objectifs. Dans les cahiers de texte.



Source : enquête de terrain (2018)
 Planche 2: Remplissage du cahier de texte modèle APO.



Source : enquête de terrain (2018)
 Planche 3: Remplissage du cahier de texte modèle APC.

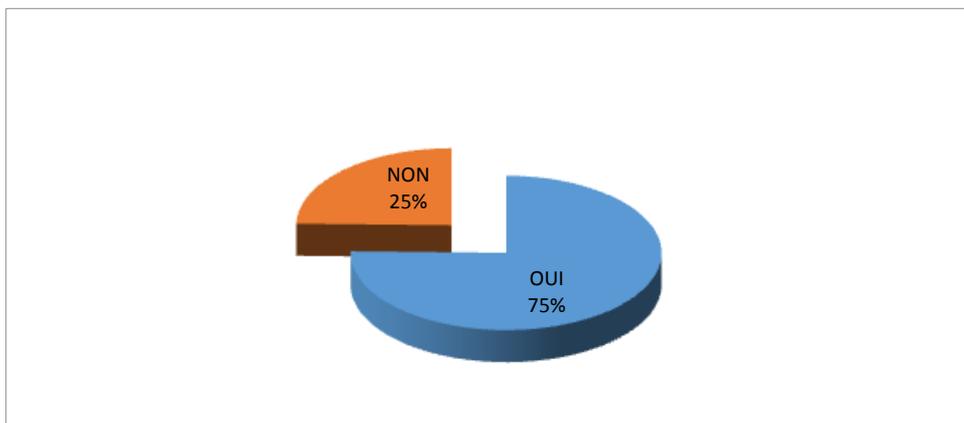
Le dépouillement des cahiers de textes nous a permis également de constater une nouveauté avec l'APC. Désormais, l'enseignant doit consigner à l'intérieur du cahier :

l'exemple de situation ; d'action, la justification des leçons et surtout les méthodes et techniques d'enseignement utilisées pour transmettre les connaissances à chaque séquence didactique. C'est ce qui ressort sur la photo 3 sur le remplissage des cahiers de texte modèle APC



Source : enquête de terrain (2018)
 Planche 4: Ramplissage du cahier de texte modèle

Pour les TP et dossiers également, ils doivent mentionner en début du TP ou du dossier la méthode utilisée. Le dépouillement des cahiers de texte nous a permis de noter le résultat suivant :



Source : enquête de terrain (2018)
 Figure 25 : Séquence didactiques procédées de la démarche méthodologique.

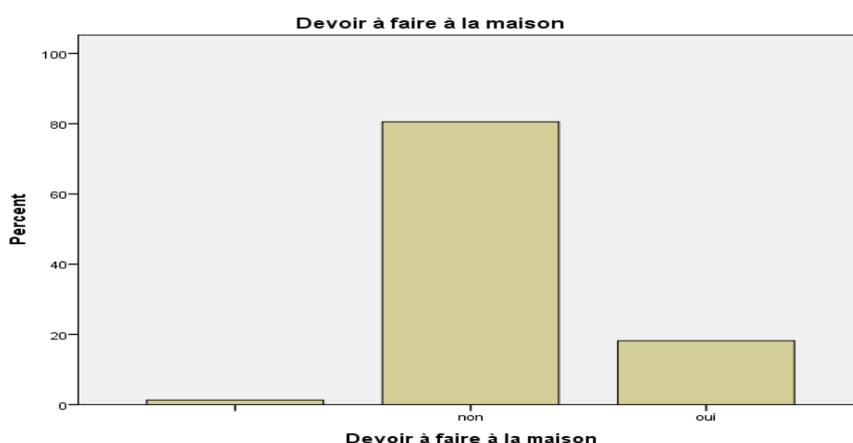
En observant le diagramme on constate que 75 % d'enseignants respectent la nouvelle donne dans le remplissage des cahiers. C'est-à-dire qu'ils indiquent chaque fois qu'il a écrit les sous-titres de la leçon, ils mentionnent également la méthode ou la technique qu'ils ont utilisé pour mener les activités d'enseignement/apprentissage. On constate que 25 % malheureusement ne se sont pas encore arrimés à la nouvelle façon de faire.

IV.5-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LES DEVOIRS À FAIRE À LA MAISON

Les devoirs à faire à la maison obligatoires et par leçon sont une innovation apportée par l'approche par les compétences (APC).

Il est vrai qu'avec l'APO, il y avait des devoirs à faire à la maison. Mais leur fréquence n'était pas aussi élevée qu'avec l'APC. L'APC exige de tous les enseignants aujourd'hui de donner à la fin de chaque leçon un devoir à faire à la maison. Ce devoir doit être corrigé en début du cours prochain pendant la période de vérification des prérequis.

Le dépouillement nous a permis de constater que presque la quasi-totalité des enseignants ne donnent pas de devoirs à faire à la maison.



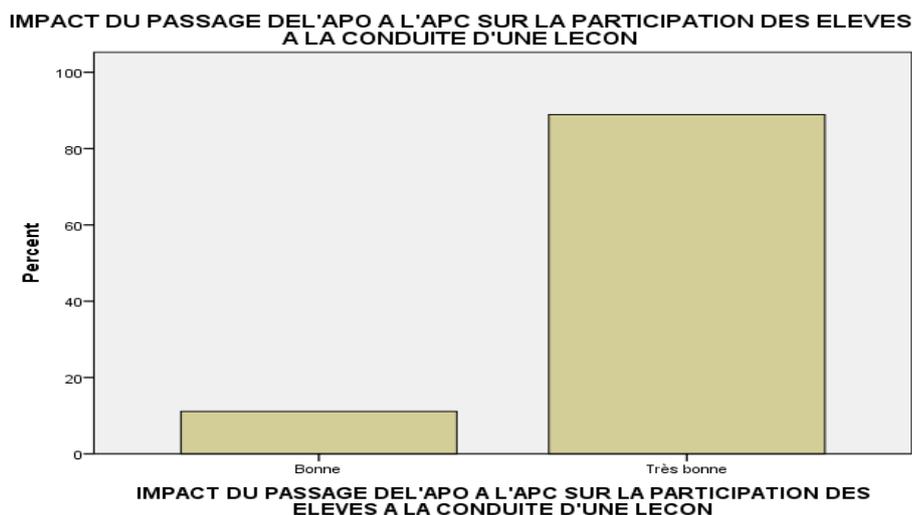
Source : enquête de terrain (2018)

Figure 26 : Devoir à faire à la maison.

Plus de 80 % des enseignants ne donnent pas de devoirs à faire à la maison. Ce manque peut-être un frein à l'approfondissement des connaissances chez l'apprenant.

IV.6-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES À LA CONDUITE D'UNE LEÇON

La conduite de la leçon dans une salle de classe doit être interactive. Si cette interactivité n'est pas respectée, cela suppose deux choses. Soit le cours est très mal préparé, soit le professeur ne maîtrise pas sa classe. Les enseignants enquêtés à propos de la participation des élèves au cours nous ont donné les résultats suivants :



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 27 : Impact du passage de l’APO à l’APC sur la participation des élèves à la conduite d’une leçon.

En observant ces résultats on se rend compte que presque la totalité des enseignants trouve que le passage de l’APO à l’APC a accru la participation des élèves à la conduite de la leçon. Ils sont plus motivés et plus sollicités par les différentes activités menées au cours de la leçon. En effet plusieurs méthodes et techniques incitent les élèves à participer à la conduite d’une leçon

Conclusion :

Ce chapitre nous a permis de mieux analyser les conséquences du passage de l’APO à l’APC sur la conduite d’une leçon Nous avons examiné ici la prise en main la conduite des activités d’enseignement apprentissage, le remplissage des cahiers de textes, les exemples de situation, les exemples d’action

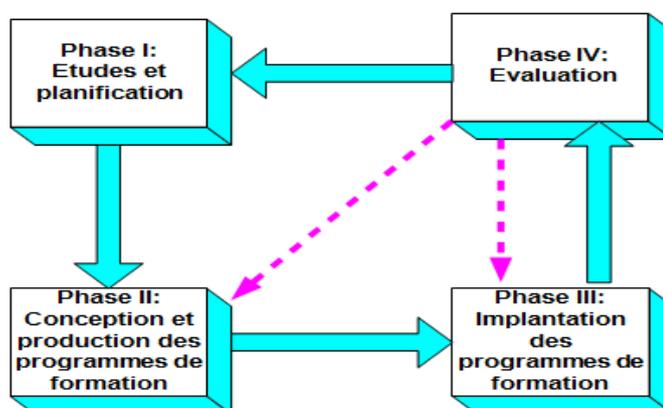
CHAPITRE V : L'INFLUENCE DU PASSAGE DE L'APO A L'APC SUR L'EVALUATION EN GEOGRAPHIE

Le passage de l'APO à l'APC a eu de l'impact sur la conduite et aussi sur l'évaluation. Nous évaluerons ici les compétences en terme de savoirs, savoir-être et savoir-faire ; les performances scolaires à travers les épreuves d'évaluation et les statistiques des évaluations séquentielles de la deuxième, quatrième et sixième séquence. C'est justement à ces séquences que la géographie est évaluée au lycée de Ngoa-Ekélé alternativement avec l'histoire conformément aux décisions prise en conseil d'enseignement tenu en début d'année. Cette réunion qui ressemble tous les enseignants autour du chef de département, permet de fixer le cap dans le département au début de chaque trimestre

V.1-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO A L'APC SUR L'ACQUISITION DES COMPETENCES

Les autorités en charge de l'éducation dans leur élan de modernisation et de perfectionnement du système éducatif à travers la rénovation des programmes d'enseignement ont défini un référentiel de compétence et les méthodes et techniques devant permettre aux enseignants de les transmettre aux apprenants. Le schéma ci-dessous nous permet d'illustrer parfaitement la description de l'enseignement par les compétences.

Les 4 phases du processus de gestion des programmes de formation selon l'APC



S

Source : Larbi Gazahoui

Figure 28

: les quatre phases du processus de gestion des programmes de formation selon l'APC

Ce schéma de Larbi Gazhoui présente en quatre phases le processus de gestion des programmes APC dans la formation. Il permet de corroborer ce que nous venons de présenter ci-dessus. En effet la première phase dans ce processus est consacrée à l'étude et la planification des conditions d'application de l'APC dans le système éducatif. Cette phase concerne au plus haut niveau les pouvoirs politiques et la vision qu'ils ont des types d'hommes donc ils auront besoin dans dix, quinze ou vingt temps.

La définition de ce modèle d'homme leur permet de décliner les programmes de formation ou d'enseignement à tous les niveaux, de former les formateurs, d'expérimenter le programme et l'approche dans des établissements pilotes, d'analyser les résultats avant de les généraliser au niveau national. Une fois ces paramètres respectés, l'approche sera généralisée au niveau national. Mais avant la généralisation, plusieurs séminaires de formation de tous les acteurs impliqués dans l'application de l'approche se sont tenus en amont. Cette pratique vise l'imprégnation des acteurs, l'appropriation de l'approche par les enseignants qui auront la lourde tâche de l'implémenter : c'est la deuxième étape.

La troisième étape est l'implantation proprement dite. Elle consiste à instaurer officiellement les programmes d'enseignement et surtout à les appliquer dans le monde de la formation et ou de l'enseignement.

Cette phase est suivie par la phase d'évaluation qui permet d'évaluer et la pertinence des programmes et le succès de l'implémentation pour confirmer les engagements et les objectifs des pouvoirs publics. Ce schéma explique mieux le processus de gestion de l'APC. Et surtout de l'implantation des connaissances ou des compétences préalablement définies.

Le référentiel de compétence est donc le laite motive de l'approche par les compétences. L'implantation des compétences indiquées ici en troisième position dans le processus de gestion de l'APC permet d'acquérir et d'intégrer les connaissances.

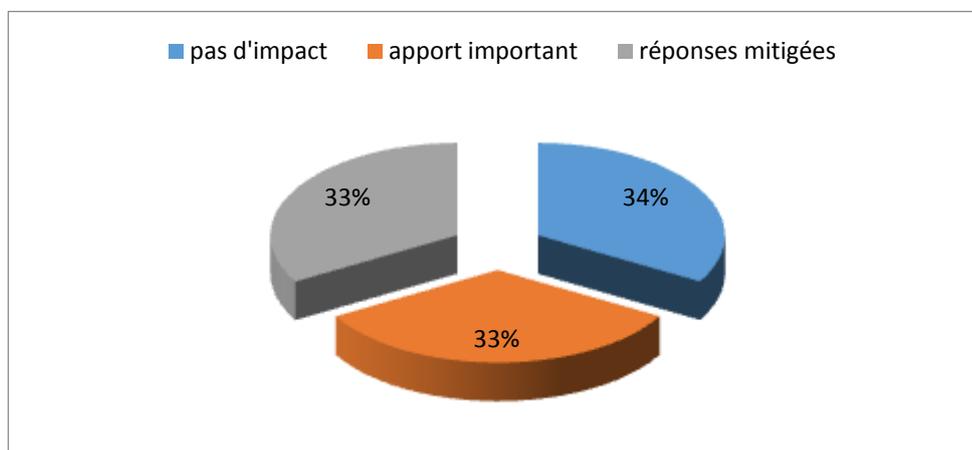
L'acquisition est définie par le dictionnaire électronique comme étant « l'action qui consiste à obtenir un bien ou une information » Dans le cadre de ce travail, l'acquisition est l'action d'obtenir des compétences. Les compétences étant constitué des connaissances ou savoir, de la pratique ou savoir-faire et des attitudes ou savoir-être.

V.1.1- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur l'acquisition des savoirs géographiques

Le savoir savant est celui des spécialistes du domaine. Ce savoir est différent du savoir enseigné dans les écoles professionnelles et les écoles classiques. Pour qu'ils dévient un objet d'apprentissage, il doit subir une transformation appelé transposition didactique, lui permettant d'être plus accessible aux apprenants. Cette transformation se fait en deux étapes : la transposition externe qui consiste à passer du savoir savant au savoir enseigné et la transposition interne qui fait passer les savoirs enseignés aux savoirs réellement enseignés. Cette dernière étape est celle qu'effectuent tous les enseignants dans une salle de classe, en fonction des salles de classe, des programmes, du temps des examens officiels et des contraintes de résultat. Il est important de noter que ce savoir peut être enrichir si on continu à apprendre sans cesse ou s'amenuiser si on cesse d'apprendre. Il existe un nombre important des savoirs qui sont communicables. Les savoirs réellement enseignés en géographie ou savoirs géographiques sont l'ensemble des connaissances acquises par l'apprentissage dans le

cadre de la formation professionnelle et par l'activité d'Enseignement/Apprentissage dans le cadre de l'enseignement de la géographie.

Dans le cadre de notre travail nous avons enquêté auprès des enseignants de géographie afin de déterminer l'influence de l'APC sur les savoirs géographiques. Et nous avons obtenu les résultats suivants :

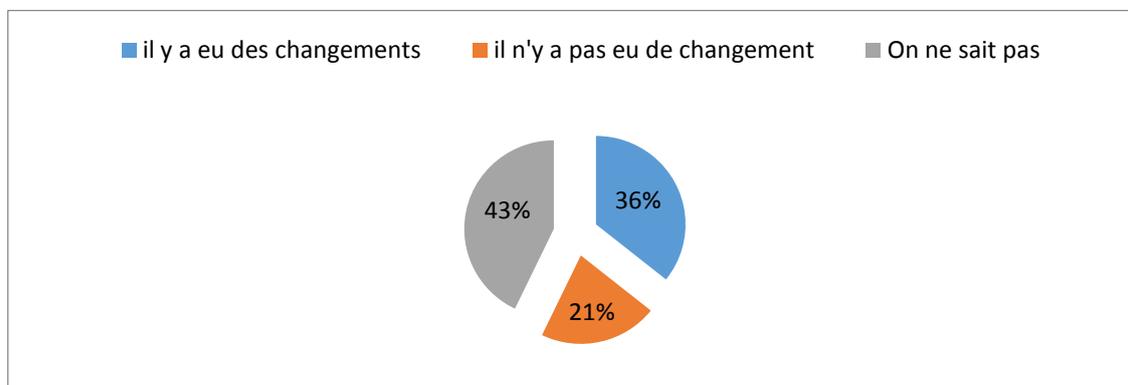


Source : Enquête du terrain(2018)

Figure 29 : Impact de l'APC sur les savoirs géographiques

Sur cet aspect, les enseignants n'ont pas pu se départager même si ceux qui pensent qu'il n'y a pas de changement sont légèrement au-dessus de ceux qui pensent qu'il y a un changement. Cette proportion s'ajoute à ceux donc les résultats sont mitigés. Pendant l'entretien, ces derniers estiment néanmoins que sur le plan des savoirs, il n'y a pas de différence majeure avec les savoirs proposés par l'APO. En effet, dans les deux approches, l'acquisition des connaissances ou du savoir se fait soit par des études, la lecture ou par l'expérience. L'APC à innover dans ce sens qu'elle a dans la définition de son programme, établie de manière claire les différents savoirs visés dans chacune de ses leçon. Les savoirs sont donc acquis ici par la technique de l'analyse et de l'exploitation des documents ou par le brainstorming au même titre que dans l'APO.

Nous avons également abordé les élèves redoublants de la 3^e de l'année scolaire 2017-2018. Nous avons voulu mesurer l'impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoirs géographiques. Et les résultats obtenus sont les suivants :



Source : Enquête du terrain(2018)

Figure 30 : Avis des élèves redoublants sur l'impact de l'APC sur les savoirs géographiques

La proportion des incertains est très nombreuse 43 %. Plusieurs d'entre eux ne font pas de différence entre les deux approches. Beaucoup ignore qu'il y a eu un changement d'approche pédagogique. 36% estiment tout de même que l'enseignant a changé la façon de faire et cela leur permet de mieux comprendre. 21 % estiment que la nouvelle façon de faire de l'enseignant n'a rien changé dans l'acquisition des savoirs.

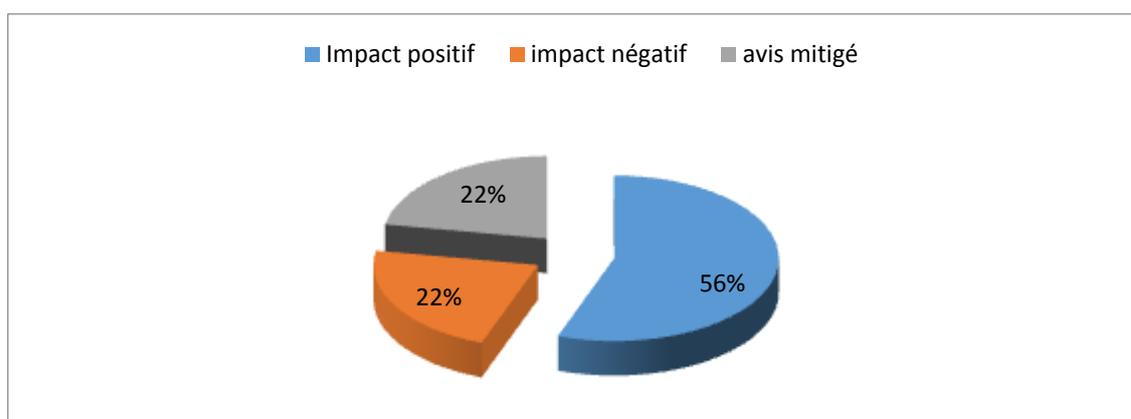
Ce résultat assez mitigé prouve qu'à ce niveau il n'y pas eu de changement majeur dans la transmission des connaissances. Que ce soit pour l'APO ou pour l'APC, la méthode d'acquisition des savoirs enseignés restent la même : le Braingstorming.

V.1.2- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-faire géographiques

Le savoir-faire est la connaissance des moyens qui permettent d'effectuer directement une tâche. Le règlement européen N° 316/2014 du 21 mars 2014 le définit comme étant « l'ensemble d'information techniques, secrètes, substantielles et identifiées ». Il résulte de l'expérience et est généralement peu connu ou facilement identifiable dans une communauté. Il est différent du savoir-être et du savoir en ce sens qu'il est pratique. Il contribue efficacement à la résolution des problèmes posés dans une profession, ou dans son environnement direct. Le savoir-faire implique plusieurs dimensions : l'expérience manuelle, l'entraînement à la résolution des problèmes la compréhension des limites d'une solution spécifique. Le savoir-faire est au-dessus de la théorie ; Il donne les armes aux apprenants pour affronter les problèmes rencontrés dans le milieu socioprofessionnel et scolaire dans notre de manière objective et pratique.

Le savoir-faire géographies est aujourd'hui au cœur des problèmes du monde moderne. L'APC permet aux jeunes élèves de prendre conscience des grands problèmes qui affectent son milieu de vie et d'avoir les solutions pratiques à sa résolution. Il s'agit des problèmes environnementaux, la gestion durable des ressources, la protection des milieux de vie sensibles, la gestion des risques, le changement climatique, les problèmes liés à la géographie économique tels que la détérioration des termes de l'échange, l'inégale répartition des échanges dans le monde. Le savoir-faire géographique permet aussi à l'apprenant de maitriser son espace, et les outils de collecte d'informations géographiques.

L'enquête de terrain nous a permis d'avoir les résultats suivants :



Source : Enquête du terrain (2018)

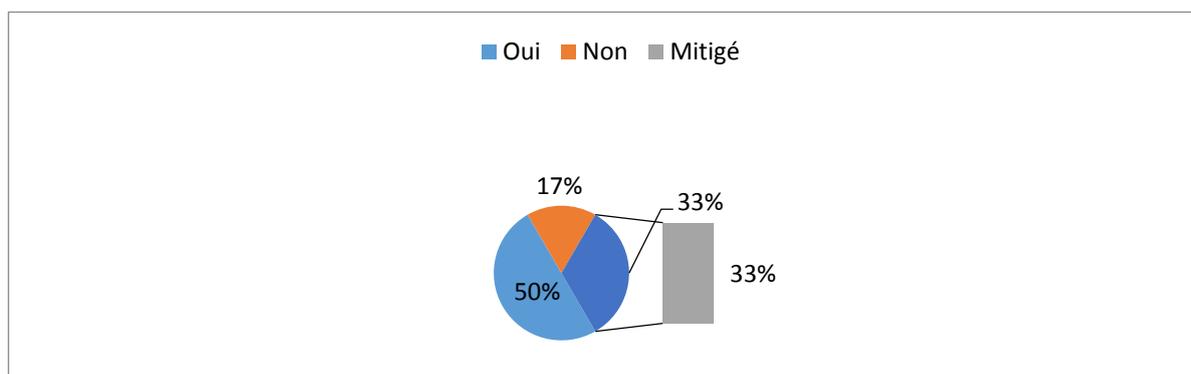
Figure 31 : Impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-faire

En observant ces résultats, nous constatons que 56% d'enseignants enquêtés estiment que l'APC a apporté un changement majeur à l'acquisition des savoir-faire géographies. 22% restent encore septiques et nostalgique à l'APO et estiment qu'ils n'y a pas de changement,

22% estiment également que l'APC pourrait apporter des changements dans l'acquisition des savoir-faire géographiques.

Les enseignants pensent que le ventre mou de l'APC aujourd'hui en termes de l'acquisition des savoir-faire géographiques, reste les classes aux effectifs pléthoriques et l'instabilité constante des méthodes et techniques d'enseignement.

Nous avons également approché les élèves redoublants de la classe de 3^e pour avoir leur avis sur la question. Et voici les résultats obtenus.



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 32 : Avis des élèves redoublants sur l'impact de l'APC sur les savoir-faire Géographiques

En observant ce diagramme on constate que 17 % d'élève enquêtés estiment que cette nouvelle méthode ne les apporte rien de bon dans l'acquisition des savoir-faire en géographie. 50 % affirment que la nouvelle approche les apprend à faire beaucoup de chose de concrète dans la vie de chaque jour. Les exemples de situations et d'action sont plus pratiques. Ils leur permettent de réfléchir de mieux en mieux aux problèmes qu'ils rencontrent dans leur milieu de vie. 33 % sont encore indécis. Cette situation est due au fait qu'ils ont encore en tête la pratique de l'APO. Cependant, en s'entretenant avec eux, ils estiment qu'avec le temps cela pourrait être un avantage pour eux ; notamment avec les exemples de situation et d'action.

On notera que la première année de l'application de l'APC n'a pas été facile pour les élèves redoublants ayant passés la totalité de leur cycle d'enseignement sous l'approche par les objectifs. C'est pour cette raison qu'ils sont indécis sur cette nouvelle approche et qu'ils émettent des réserves. L'évidence des enseignants provient du fait qu'ils pratiquent cette approche pédagogique depuis près de quatre ans et par conséquent maîtrisent mieux l'influence de cette approche sur les savoir-faire géographiques. 33 % des élèves aux avis mitigés nous donnent l'espoir que la nouvelle méthode à long terme sera facilement intégré par ces derniers si à jamais les cours sont bien fait dans les canons de l'enseignement par les compétences. Cette manière c'est-à-dire la pertinence des enseignants dans la présentation des exemples de situation et d'action, contribuera énormément à asseoir plus facilement les savoir-faire géographie chez les indécis.

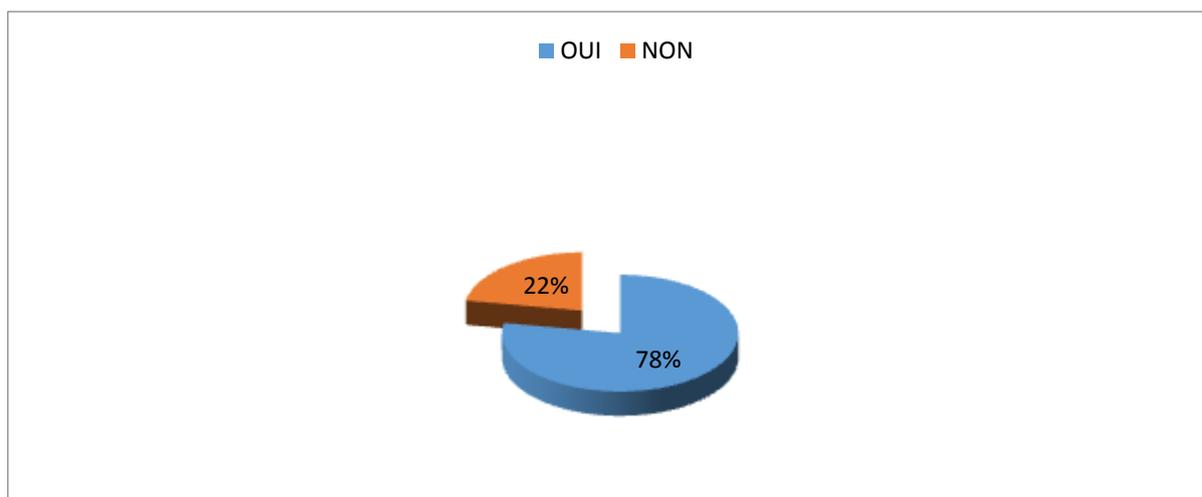
V.1.3-L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-être géographiques

Dans le monde de l'emploi, le savoir-faire est l'ensemble des qualités professionnelles qui reflètent la manière donc l'employé se comporte dans son environnement professionnel. On peut aussi définir cette notion comme étant la capacité d'une personne à produire des actions et des réactions adaptées à son environnement humain. Il important de préciser ici que les savoir-faire se rapportent le plus aux aptitudes personnelles que développent les élèves après une leçon de géographie. En effet, une étude en science de l'éducation relatif au savoir-

être révèle qu'il a pour objectif de trouver des moyens pédagogiques permettant aux apprenants de maîtriser les actions et les réactions adaptés à leur organisme ou à leur milieu de vie. Les thématiques du savoir-être sont nombreuses. Au-delà de l'aptitude personnelle, nous pouvons citer : la préservation de l'environnement, la gestion durable des ressources naturelles, la responsabilité, la coopération, les sens de l'observation, de l'éthique, le sens de l'écoute.

L'enquête que nous avons menée sur le terrain auprès des enseignants et des élèves nous a permis d'avoir les résultats qui procèdent.

Chez les enseignants. Nous avons obtenu les résultats suivants :



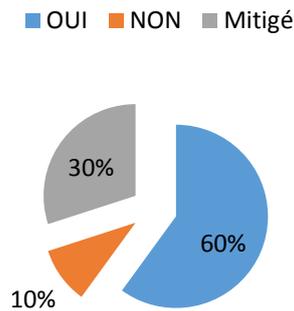
Source : Enquête du terrain(2018)

Figure 33 : Avis des enseignants sur l'impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-faire en Géographie

Comme nous pouvons le constater sur ce diagramme, 78% des enseignants estiment que l'APC contrairement à l'APO contribue énormément au développement des savoir-être chez l'apprenant. En nous entretenant avec eux sur la question, ils nous ont affirmé que les savoir- et les savoir-être sont complémentaires. Dans l'analyse des exemples de situation et d'action les enseignants développent aussi chez les apprenants des savoir-être. Avec l'APO, ces savoir-être n'étaient pas aussi développés et clairement définis. Mais le programme APC défini au détail près, les différents savoir-être attendus à la fin de chaque leçon. Et chaque enseignant s'efforce de les faire intégrer dans sa fiche pédagogique lors de la préparation des cours et doit s'assurer que les élèves les ont intégrés. Cette vérification se fait par observation après la leçon.

Nous avons également enquêté auprès des élèves, et voici les résultats que nous avons obtenus :

AVIS DES ELEVES REDOUBLANTS SUR L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LES SAVOIR-ÊTRE EN GÉOGRAPHIE



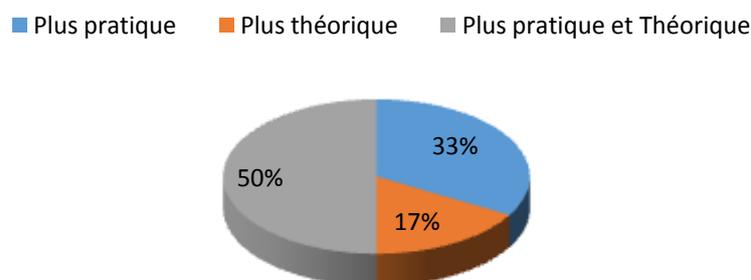
Source : enquête de terrain (2018)

Figure 34 : Avis des élèves redoublants sur l'impact du passage de l'APO à l'APC sur les savoir-être en Géographie

60 % d'élèves enquêtés estiment que l'APC leur a permis de développer une attitude nouvelle à l'enseignement de la géographie. 30% sont indécis et 10 % ne pas de changement dans leur attitude.

V.1.4- L'impact de l'APC sur l'acquisition des compétences géographiques

Les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être constituent le ferment des compétences en géographie. L'association de ces éléments permet de dégager l'impact de l'APC sur l'enseignement de la géographie. Nous avons également abordé les élèves et les enseignants pour mesurer l'impact de la nouvelle approche sur les compétences en géographie.



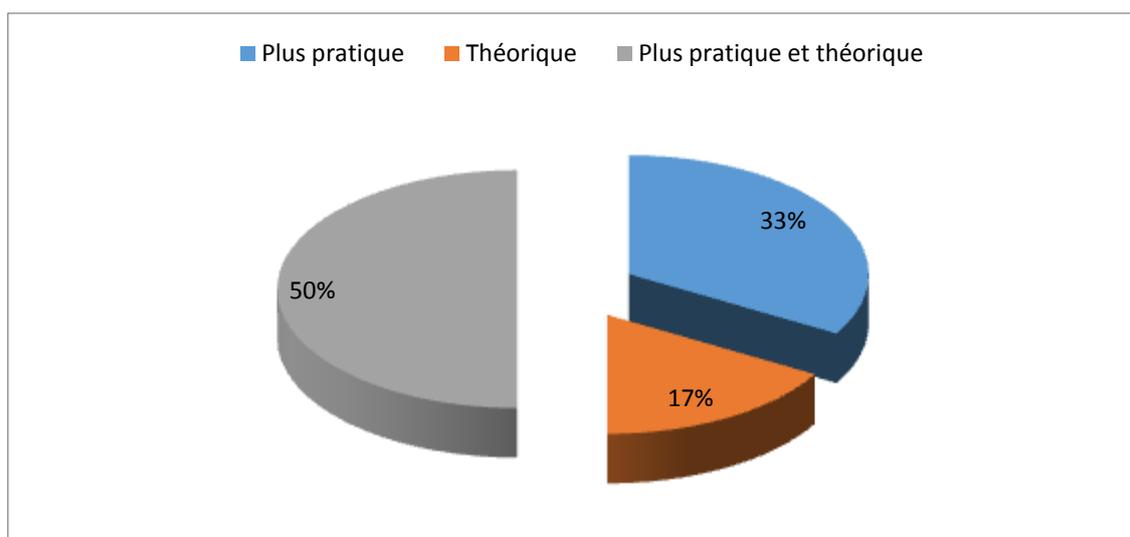
Source : enquête du terrain(2018)

Figure 35 : Impact de passage de l'APO à l'APC sur les compétences en Géographie

La plupart des enseignants c'est-à-dire 50%, pensent que contrairement à l'APO, l'APC a rendu l'enseignement de la géographie plus pratique. 17 % pensent que l'enseignement de la géographie est resté théorique et 33% estiment que l'enseignement de la géographie est plus théorique que pratique.

Pour les enseignants, l'acquisition des compétences ne peut être parfaite que dans la mesure où les effectifs par classe sont raisonnables, les livres au programme disponibles et acheté par chaque élève ; la mise à la disposition des enseignants des outils informatiques nécessaires pour la transmission des compétences.

Pour les élèves, nous avons obtenu les résultats suivants :



Source : Enquête du terrain

Figure 36 : Avis des élèves sur l'impact de l'APC sur les compétences géographiques

La moitié des élèves enquêtés estiment que l'APC allie la théorie à la pratique qu'avec l'APO. 33% constatent que l'enseignement de la géographie est plus pratique avec l'APC et 17% estime qu'il est plus théorique.

V.2-L'IMPACT DU PASSAGE DE L'APO À L'APC SUR LA PERFORMANCE SCOLAIRE

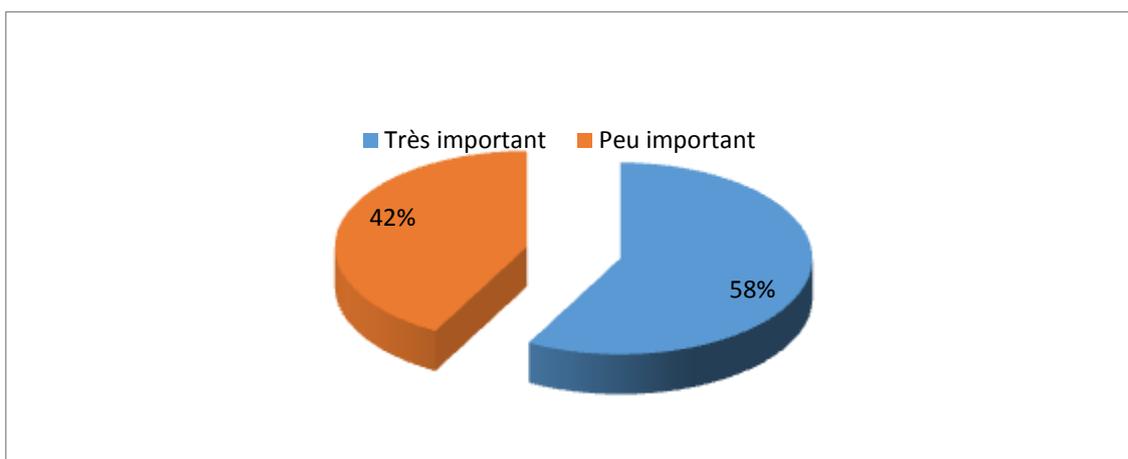
La performance scolaire est l'objectif premier de tout système éducatif. Toutes les démarches prises en amont c'est dire la conception des programmes d'enseignement, la définition des paliers de compétences, la définition des types d'hommes à former ont pour principal objectif la performance scolaire. Avant d'analyser la performance scolaire proprement dite, nous allons d'abord évaluer l'instrument qui permet de mesurer ou d'évaluer les performances scolaires : les épreuves. Cette analyse a été possible grâce aux méthodes ex-post, l'observation directe et la comparaison.

V.2.1- L'impact des activités d'intégration sur l'acquisition des compétences

L'activité d'intégration est une activité didactique qui permet aux apprenants d'apprendre résoudre par eux-mêmes les problèmes qui leur sont posés. C'est une occasion pour eux de s'exercer à résoudre sous la direction de l'enseignant et de manière individuelle ou collective, des situations-problèmes Posés. Cette résolution des situations problème passe forcément par la mobilisation des compétences acquises ou pré acquises. Elle est menée à la cinquième semaine des cours ou après un nombre significatif de leçon en congruence avec un palier de

Compétence précis. C'est un galop d'essai en vue de l'évaluation séquentielle. Son but est d'améliorer et de renforcer les compétences des apprenants sur la base des paliers des compétences bien définie au préalable.

Nous avons enquêté auprès des enseignants pour avoir leur avis sur la pertinence de l'activité d'intégration.

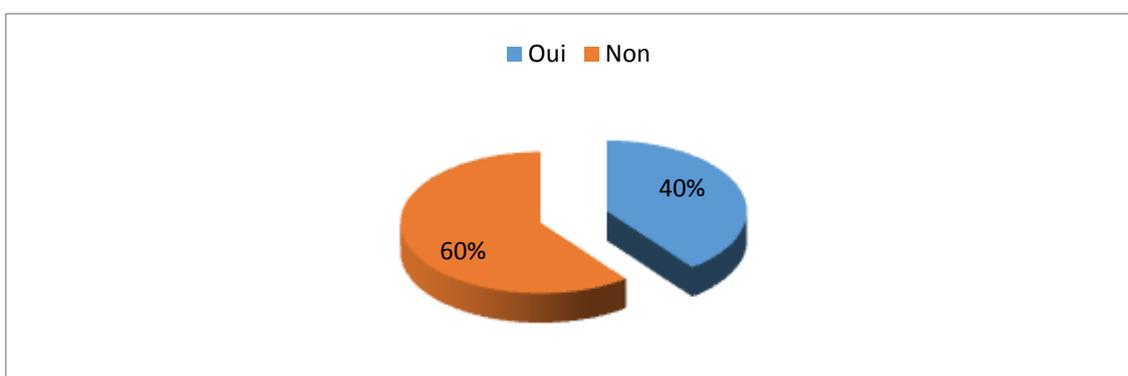


Source : enquête de terrain (2018)

Figure : importance de l'activité d'intégration sur l'acquisition des compétences en géographie

En observant ce diagramme on constate que 58% d'enseignants approuvent cette activité et la trouve très importante dans la mesure où elle permet de renforcer les compétences acquises au long de la séquence. Elle permet également à l'enseignant de s'auto évaluer sur les compétences transmises jusqu'ici à ses apprenants.

Cependant, en dépouillant les cahiers de texte, voici les résultats que nous avons obtenus sur la pratique des activités d'intégration à la cinquième semaine comme l'a prévu la progression.



Source : enquête de terrain (2018)

Figure : enseignant menant régulièrement des activités d'intégration en classe.

Nous constatons que seulement 40% d'enseignant mènent régulièrement leur activité d'intégration au cours de l'année scolaire. 60% estiment la rattraper à partir des activités de remédiation prévue après la remise des copies séquentielles. Hors cette activité n'a pas les mêmes caractéristiques que l'activité d'intégration. Le fait de ne pas mener cette activité constitue déjà un handicap pour les apprenants dans ce sens que l'enseignant ne pourrait pas jauger leur capacité et y apporter des solutions immédiates.

V.2.2- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les épreuves d'évaluation

Les épreuves d'évaluation

Une épreuve d'évaluation est un instrument qui permet à l'enseignant de mesurer le niveau de ces élèves en termes de compétence acquise. Le programme APC définit l'évaluation comme la mesure à partir des critères déterminés, des acquis des élèves et de la valeur d'un enseignant. L'évaluation apparaît donc non seulement comme instrument de mesure du niveau des élèves mais aussi comme un baromètre permettant à l'enseignant de s'assurer qu'il a bien enseigné durant toute la séquence ou du moins la période ou il voudrait évaluer les compétences de ses élèves. Dans le système éducatif camerounais, il existe plusieurs types d'évaluation : les évaluations sommatives, les évaluations formatives, les évaluations certificatives et les évaluations diagnostiques ;

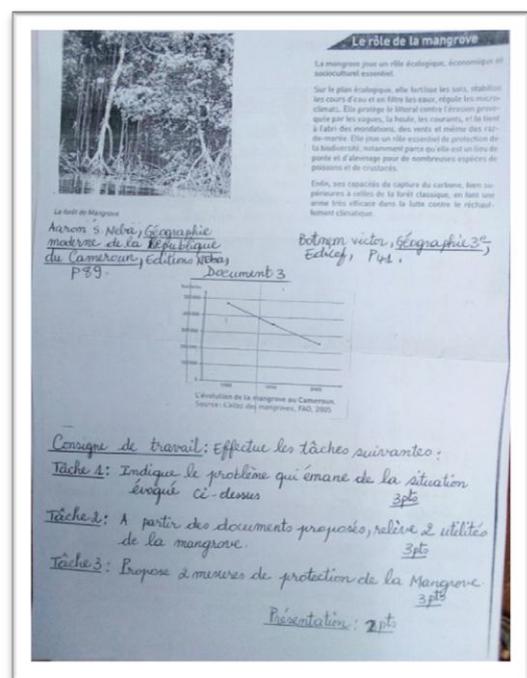
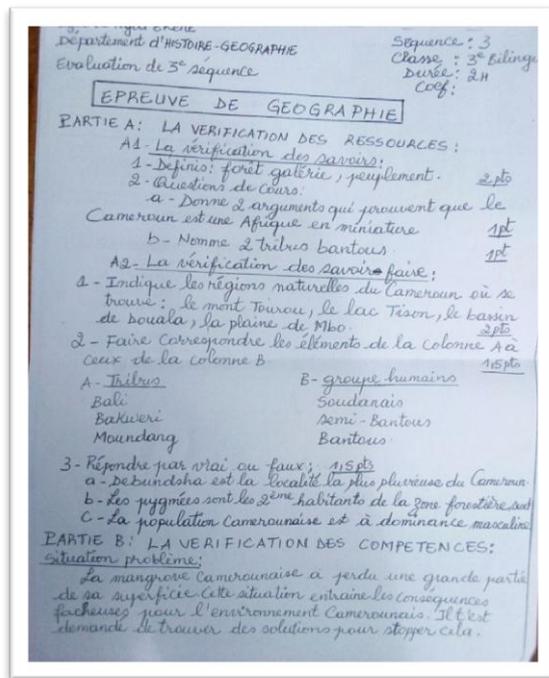
L'évaluation diagnostique : c'est le contrôle des connaissances qui permet de dresser un état des lieux des acquis des apprenants par rapport au niveau de la classe qu'ils entament en vue d'apporter une remédiation ; Ce type d'évaluation se fait généralement à la rentrée scolaire et le premier jour des cours au élèves nouvellement admis dans une nouvelle salle de classe ;

L'évaluation formative : elle permet le contrôle du niveau d'acquisition des compétences et la capacité à mobiliser les ressources. Elle se fait généralement pendant les séquences de la conduite d'une leçon ;

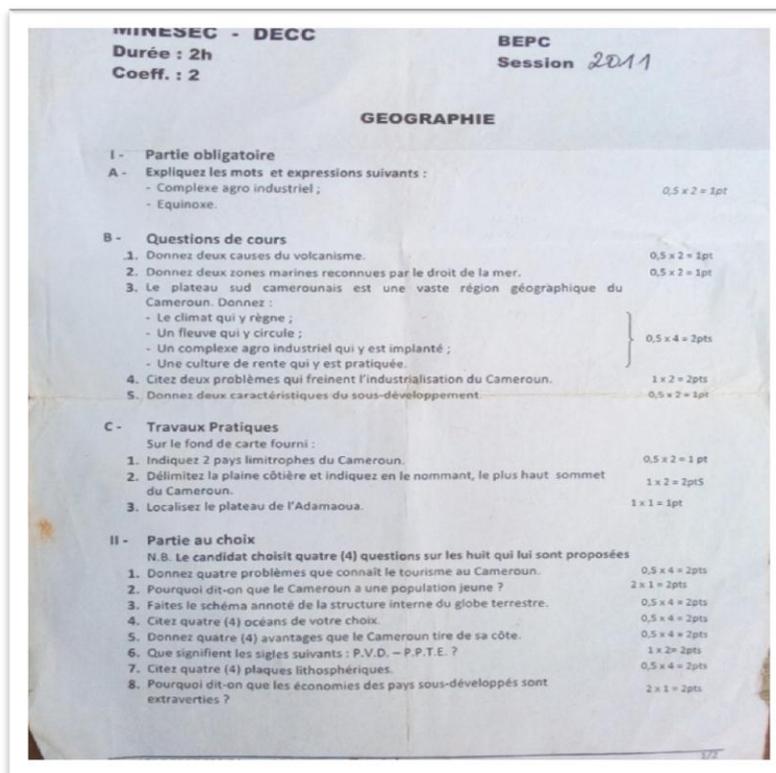
L'évaluation sommative : c'est un contrôle de connaissance à partir d'un questionnaire ou de plusieurs exercices qui permet à l'enseignant de vérifier l'écart entre les résultats attendus et ceux obtenus. Elle est toujours sanctionnée par une note ;

L'évaluation certificative : elle permet d'apprécier les connaissances acquises à la fin d'un cycle d'étude. Elle est toujours sanctionnée d'un parchemin ou d'un diplôme.

Dans le cas échéant, nous sommes le plus concentré sur les deux dernière forme d'évaluation. A savoir : l'évaluation sommative et l'évaluation certificative qui généralement sont conçues sous forme d'épreuve annotée donc les apprenants devraient durant un laps de temps bien précis (deux heures dans le cadre de notre étude) tester leurs connaissances et leur aptitude à résoudre les exercices proposées.



Source : enquête de terrain (2018)
 Planche 5 : épreuve APC.



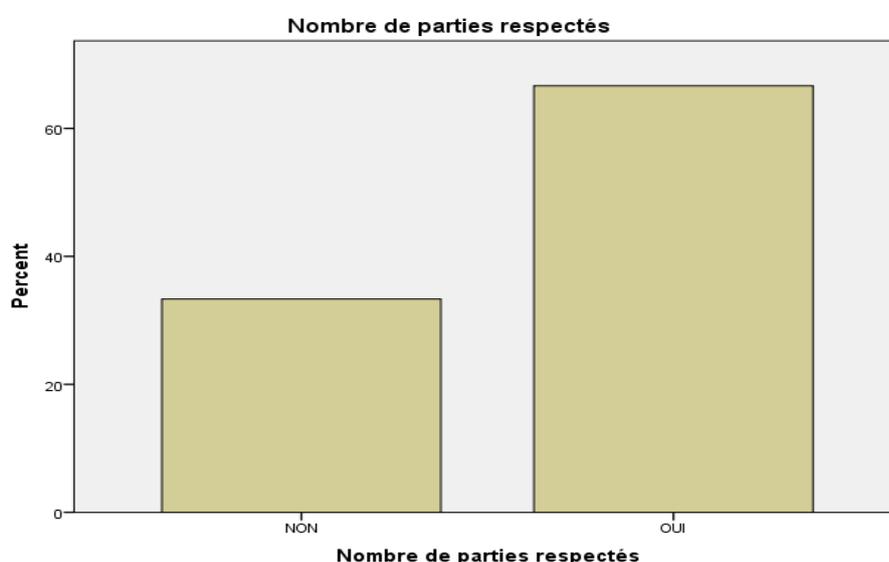
Source : enquête de terrain (2018)
 Planche 6 : épreuve type APO.

Par observation directe des épreuves destinées à l'évaluation sous les deux approches présentées ci-dessous notamment au planche 5 et 6, nous constatons qu'il y a eu une transformation totale tant au niveau de la structure des épreuves qu'au niveau de la notation,

même si les parties qui composent les deux épreuves restent le même nombre c'est-à-dire deux(2).

Les éléments nouveaux apportés par la nouvelle approche sont : dans la première partie, les savoir-faire, les savoir-être et la deuxième partie l'agir compétent constitué de ses documents maximum trois suivi des tâches que l'élève devrait traiter de manière objective. Cette partie intitulée vérification de l'agir compétent, regroupe en son sein les différents éléments de la première partie ; à savoir, les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Cette deuxième partie de la nouvelle approche vient remplacer les questions au choix de l'approche APO. Un nouvel élément apparaît également dans la nouvelle épreuve modèle APC : c'est la présentation. Dans l'ancienne, il n'y avait pas de note pour la présentation. Mais aujourd'hui, les élèves ont droit à une note de présentation.

Dans un premier temps, nous avons dépouillé les épreuves pour nous assurer que les enseignants respectent la nomenclature ou la nouvelle structure des épreuves voici les résultats que nous avons obtenus

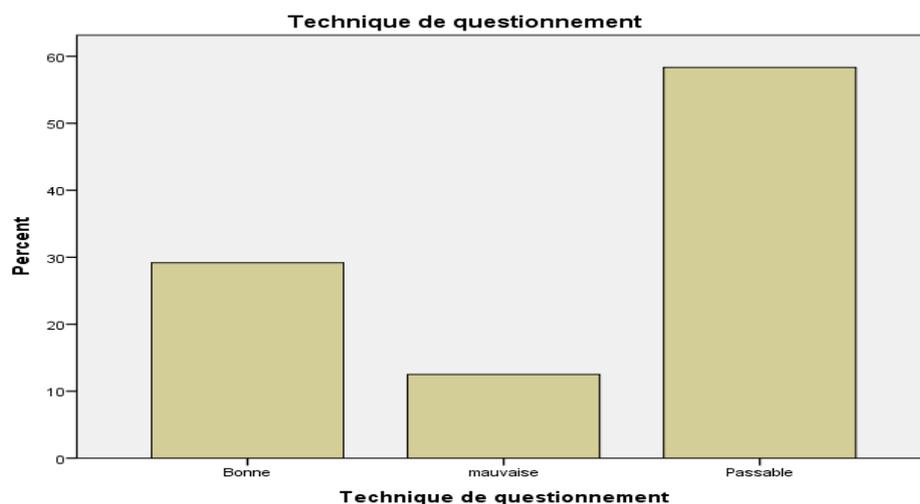


Source : enquête de terrain (2018)

Figure 37 : Respect des différentes parties d'une épreuve modèle APC

Nous constatons ici que près de 33 % d'enseignants ne respectent pas la structure type d'une épreuve modèle APC à la première séquence. En nous entretenant avec eux, ils nous ont expliqué généralement à la première séquence, les connaissances ne sont pas aussi consistante pour élaborer une épreuve type APC. Et à cette séquence, on évalue sur les pré-acquis. Cette séquence est aussi libre. 66% respectent la nomenclature type parce que les séquences sont harmonisées et conçu selon le modèle de l'examen BEPC pour permettre aux futurs candidats de s'accommoder à l'épreuve avant le jour de l'examen.

Nous avons également évalué les techniques de questionnement utilisé par les enseignants et nous avons obtenu les résultats suivants :

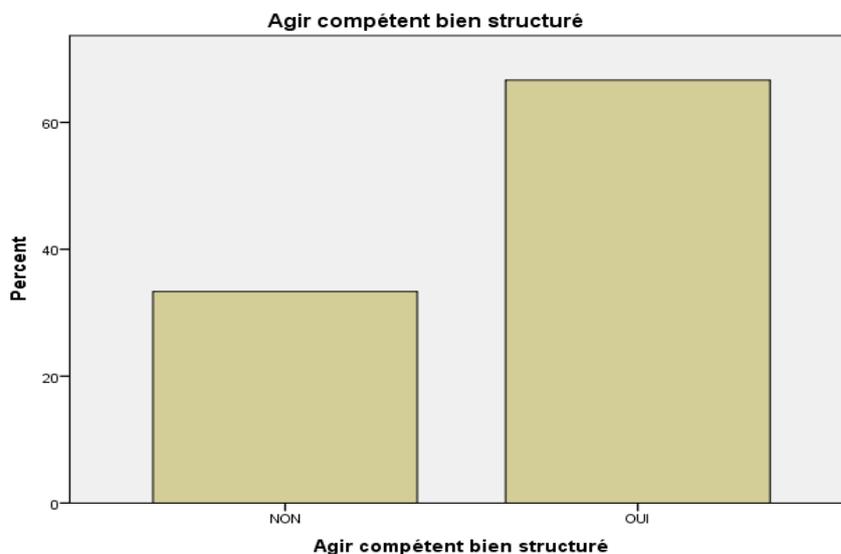


Source : Enquête du terrain(2018)

Figure 38 : Respect des techniques de questionnement

Nous constatons à travers ce diagramme que peu d’enseignants ont une bonne technique de questionnement. Plus de 50% se débrouillent à produire une épreuve acceptable. Environ 30% fournissent de très bonnes épreuves et environ 12% produisent des épreuves approximatives. Pendant l’entretien, ils nous ont confirmé que cette situation dénote des multiples changements que subit l’APC au jour le jour.

Quant à la structuration de l’agir compétent, nous avons obtenu les résultats tels que présentés par le diagramme ci-dessous :

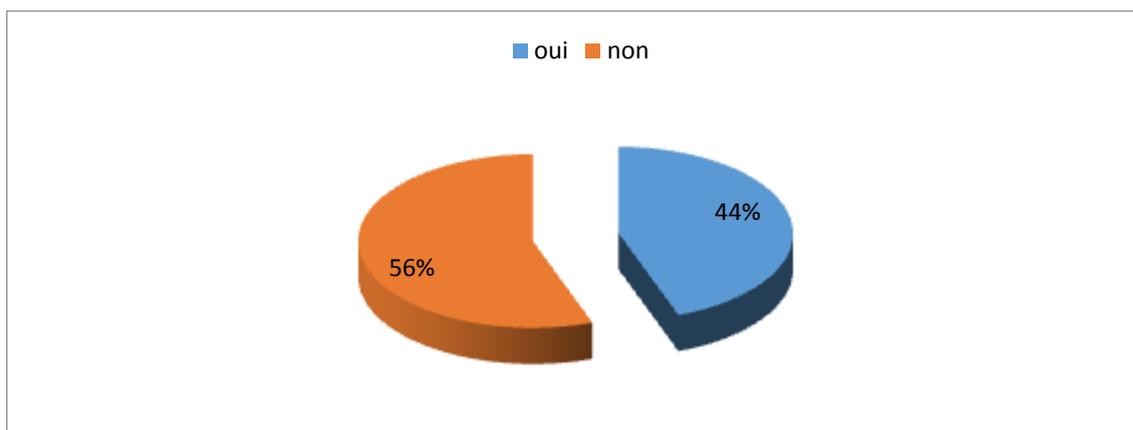


Source : Enquête du terrain (2018)

Figure 39 : Respect de la structure de l’agir compétent sur une épreuve

L’analyse de ce diagramme nous permet d’affirmer avec certitude que la structure de la vérification de l’agir compétent deuxième partie d’une épreuve type APC est bien respectée par plus de 66%. Très peu ne le respecte pas du fait de la première séquence libre

En somme en ce qui concerne les épreuves nous pouvons conclure par ce diagramme



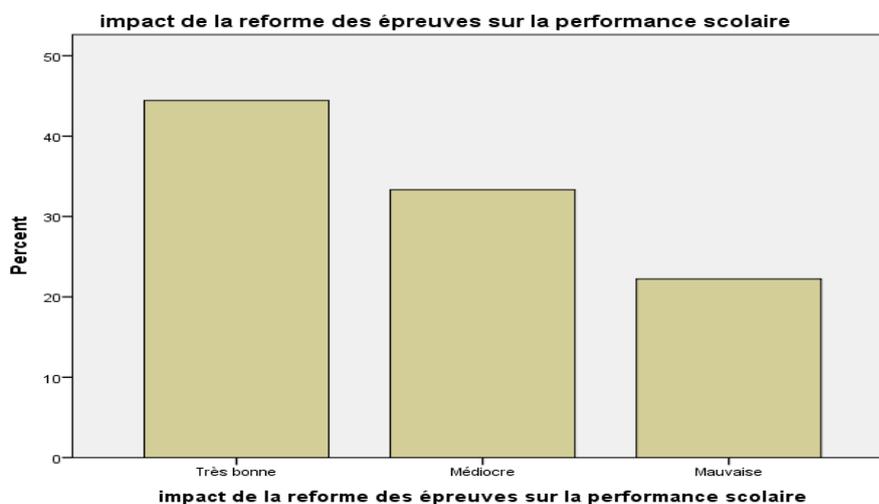
Source : Enquête du terrain(2018)

Figure 40 : Bonne maîtrise et application des techniques d'évaluation en APC

Nous pouvons dire avec certitude que les enseignants ont encore à faire pour pouvoir produire des épreuves de qualité. Puisqu'ici 44% d'enseignants seulement peuvent confectionner des épreuves de qualité. Il est donc question de poursuivre le travail pour pouvoir confectionner de bonnes épreuves.

Nous avons approché les enseignants et les élèves pour mesurer l'impact de ces réformes sur la performance scolaire.

Les enseignants enquêtés sur les objectifs de la nouvelle réforme sur la performance scolaire nous ont répondu et les résultats sont représentés dans le diagramme suivant :



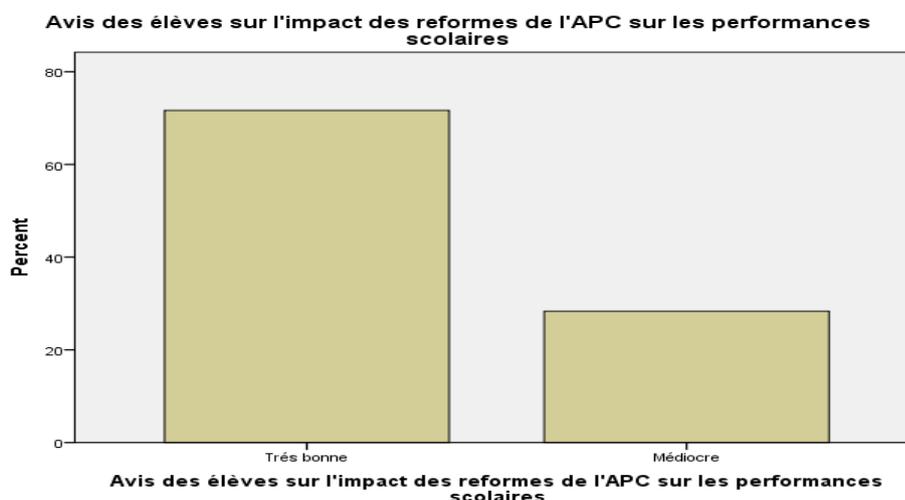
Source : Enquête du terrain(2018)

Figure 41 : Impact de la réforme des épreuves sur la performance scolaire

44,4% d'enseignants trouve cette réforme très bonne et avantageuses pour les la performance scolaire. Ils estiment que tous les éléments intégrés dans une épreuve modèle APC concourent à mesurer la performance des enfants tant sur le plan pratique que théorique. Ils donnent la latitude aux élèves de s'exprimer sur les problèmes propres à leur milieu de vie en proposant des solutions adéquates aux exemples de situation proposée dans la deuxième partie de l'épreuve. En bref, c'est une suite dans l'acquisition des compétences.

33,3 % trouve cette réforme bonne, mais ne donne pas la possibilité à l'élève de réfléchir de lui-même. 22.2% par contre la trouve moins bonne car il permet à tous les élèves même les absentéistes d'avoir des bonnes notes sans avoir faire cours.

Les élèves redoublants quant à eux nous ont donné les résultats suivants :



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 42 : Avis des élèves sur l'impact des réformes de l'APC sur les performances scolaires

En observant le digramme on constate que 71,7% des anciens élèves ayant pratiqué les deux approches approuve l'importance des réformes. Pour eux elle contribue énormément à l'amélioration des performances scolaires. La preuve en est que leur note par rapport à l'an d'avant s'est beaucoup améliorée. 28,3% restent un peu septiques tout simplement parce qu'ils ont la nostalgie des questions au choix de l'ancienne approche.

V.2.3- L'impact du passage de l'APO à l'APC sur les résultats scolaires.

Les résultats scolaires sont l'indicateur qui confirme la performance des élèves. Ces résultats sont obtenus après une évaluation certificative (cas des examens officiels : BEPC, PROBAT, BACC) ou sommative. Dans le cadre de notre travail nous nous appuyerons sur les résultats des évaluations séquentielles de géographie pour mesurer la performance scolaire. Comme nous l'avons dit un peu plus haut, au lycée de Ngoa-Ekélé, les évaluations de géographie et d'histoire s'alternent selon les séquences. Donc au cours de l'année scolaire, les élèves ont droit à trois épreuves de géographie : la deuxième, la quatrième et la sixième séquence. Les séquences paires sont consacrées à l'évaluation de la géographie pour l'année scolaire 2017-2018. Pour mieux mesurer l'impact de la nouvelle approche sur les résultats scolaires, nous avons tenu à faire une étude comparative avec les statistiques de l'année scolaire 2016-2017 qui sont celles de l'APO et celles de l'année scolaire 2017-2018 année d'instauration de l'APC.

Tableau 7 : Fiche statistique des résultats des évaluations de géographie par classe et par séquence sous l'APO année scolaire 2016-2017

Séquences Classes	Séquence II (en %)	Séquence IV (en %)	Séquence VI (en %)	Résultat annuel
3e Bill	80	82,22	72,01	
3e 2	77,56	79,05	70,21	
3e 3	70	66,66	71,21	
3e 4	80,21	72,54	78	
3e 5	80	66,66	70	
3e 6	83,33	68	72,21	
3e 7	83,33	66,21	71,52	
3e chin	90,21	75,25	80	

Source : enquête de terrain (2018)

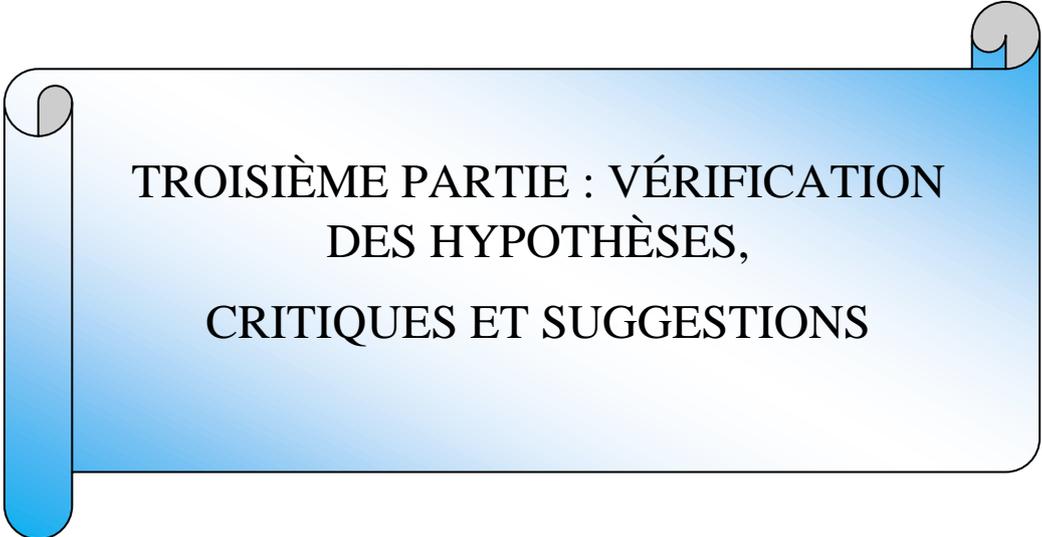
Tableau 8 : Fiche statistique des résultats des évaluations de géographie par classe et par séquence sous l'APC année scolaire 2017-2018

Séquences Classes	Séquence II (en %)	Séquence IV (en %)	Séquence VI (en %)	Résultat annuel
3e Bill	90;21	93	94	
3e 2	92,54	95,11	96,31	
3e 3	100	97	97,56	
3e 4	88,21	95,5	82,31	
3e 5	90	98	70	
3e 6	95,08	90,12	86,66	
3e 7	97,21	99,02	85,56	
3e chin	95,25	96,32	98,02	

Source : enquête de terrain (2018)

En observant ces tableaux, on constate que les résultats scolaires se sont considérablement améliorés avec l'avènement de l'APC. Sous l'APO peu de résultats sont au-dessus des 90%. La moyenne étant située entre 66 et 75%. Par contre avec l'APC, la moyenne se situe entre 70 et 90 %. Et le pic atteint par moment la barre de 100 % comme nous pouvons le constater dans la classe de 3^e 3 à la deuxième séquence.

Conclusion : Le passage de l'APO à l'APC a considérablement influencé positivement les résultats scolaires dans les classes de 3^e. Il a accru la performance scolaire et améliorer les résultats scolaires.



TROISIÈME PARTIE : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUES ET SUGGESTIONS

Cette partie de notre travail nous permettra de faire la synthèse de la recherche que nous avons menée sur le terrain. Elle est constituée d'un seul chapitre et ce chapitre nous permettra de vérifier les trois hypothèses émises à l'entame de ce travail, de critiquer les résultats obtenus, faire des suggestions pour une perspectives d'amélioration.

CHAPITRE VI : VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUES ET RECOMMANDATIONS

Le présent chapitre sera consacré non seulement à la présentation des résultats de la recherche que nous avons conduite mais aussi à la critique du travail et aux recommandations. Pour la vérification des hypothèses, nous nous appuyerons sur les hypothèses de recherche. La présentation des résultats consistera donc à la vérification des trois hypothèses spécifiques émises au début de la recherche. Pour ce faire, nous nous basons sur un ensemble de principes et de postulats pour procéder à la vérification. En ce qui concerne la critique et les recommandations il sera question ici de faire une auto critique du travail que nous avons rendu et de proposer des solutions ou des stratégies susceptibles de consolider les acquis apportés par la transition pédagogique et de rendre l'approche par les compétences plus compétitive et plus performante pour un système éducatif plus fort.

VI 1 VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

VI. 1.1-Principe de la vérification

- **Les hypothèses (H)**

- Hypothèse statistique (H1) : Il existe une relation de dépendance significative entre la variable indépendante et la variable dépendante. Les deux variables sont liées.
- Hypothèse nulle (H0) : Il n'existe pas de relation de dépendance significative entre la variable indépendante et la variable dépendante. Les deux variables ne sont pas liées.

Pour confirmer ou infirmer nos hypothèses, nous allons faire recours à plusieurs tests qui sont :

- Le test de Khi-deux (χ^2), qui porte sur une analyse bi variée entre deux variables qualitatives (nominales et/ou ordinales).
- Le test de corrélation de Pearson, qui sert à apprécier la relation entre deux variables quantitatives.

Toutefois, précisons que le calcul de ces différents tests s'est fait automatiquement par le logiciel SPSS dans lequel nous avons introduits des requêtes. Ce logiciel a généré des tableaux présentant automatiquement les résultats des calculs, que nous avons juste interprétés. Pour interpréter les résultats des tests, plusieurs paramètres ont été pris en compte:

- **Choix du seuil de signification (α)**

Le choix du seuil de signification (α) s'appuie sur la valeur de la signification asymptotique (bilatérale). Nous choisissons $\alpha = 0,005$ soit le risque de se tromper sur le sens de la corrélation de 0,5%. De ce seuil, on peut dire qu'il y'a relation entre deux variables que si le degré de signification est inférieure à 0,005.

Pour le cas du test de Khi-deux (χ^2), on conclue également sur l'existence d'une relation entre deux variables en comparant les résultats du χ^2 calculé et du χ^2 lu ou ddl (degré de liberté). Ainsi, on a :

- Si χ^2 calculé < χ^2 lu alors H_0 est retenue et H_1 est rejetée
- Si χ^2 calculé > χ^2 lu alors H_1 est retenue et H_0 est rejetée

▪ **Mesure de la force de la relation**

Pour déterminer le degré ou la force de la relation entre les variables, on associe aux différents tests de Khi-carré une mesure symétrique : le V de Cramer, dont le tableau suivant présente les différents cas d'interprétation de sa valeur.

Tableau 9 : Valeurs d'interprétation des mesures symétriques

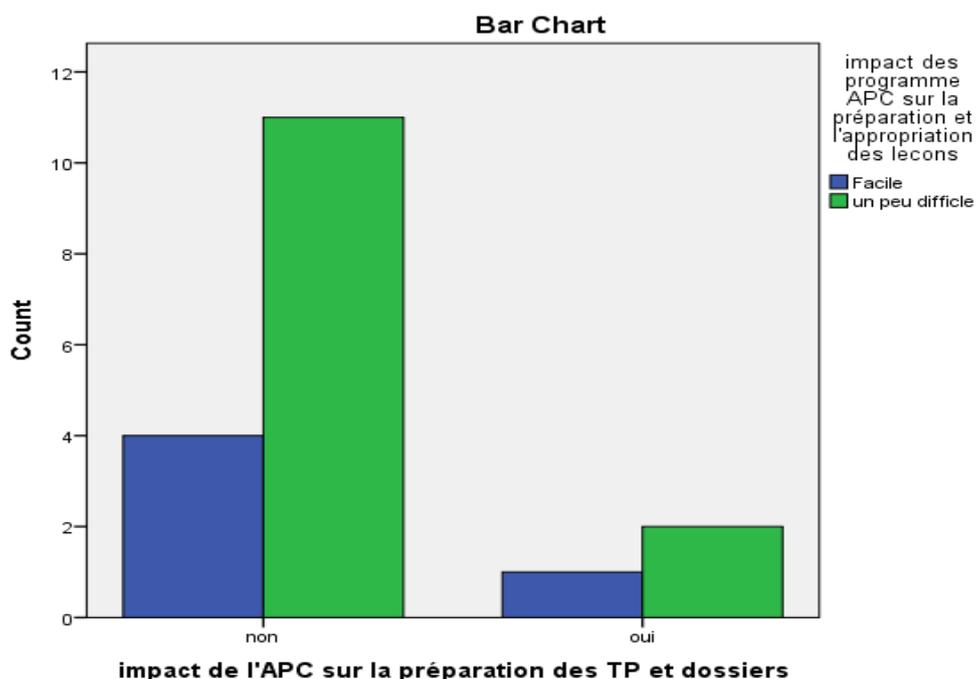
Types d'interprétation du V de Cramer	Valeurs du V de Cramer
Relation nulle	0,00 à 0,10
Relation faible	0,10 à 0,20
Relation modérée	0,20 à 0,30
Relation forte	0,30 à 0,50
Relation très forte	Supérieur à 0,50

Source: Sandjo (2012) cité par EneckdemVadel

VI.1.1.1- Vérification de la première hypothèse « le passage de l'approche par objectif à l'approche par les compétences à apporter des modifications à la façon de préparer les cours en géographie »

L'objectif ici est de montrer que le passage de l'APO à l'APC a apporté des changements à la façon de préparer les cours de géographie. Pour le faire, nous utiliserons la méthode analytique des éléments de l'impact du programme d'enseignement de la géographie et Impact du programme sur l'appropriation, la préparation d'une leçon et les techniques et méthodes d'enseignement sur la préparation du cours

Le croisement entre ces deux variables ne donne pas de valeurs. Il stipule que ces données sont constantes. La constance entre ces variables traduit le caractère indépendant et la non existence d'une relation réelle entre les variables appropriation et maîtrise des programmes APC sur la préparation des TP et des dossiers.

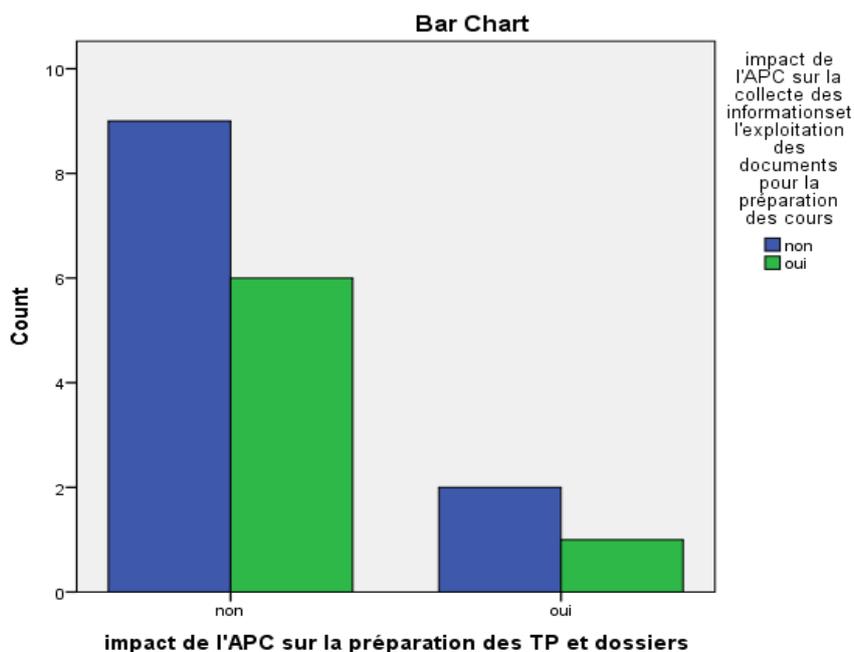


Source : enquête de terrain (2018)

Figure 43 : Impact de l'APC sur la préparation des TP et dossiers.

VI.1.1.2-La collecte et exploitation des documents et préparation des TP et Dossiers

En effectuant le test de khi-deux de Pearson, on se rend compte que la valeur du khi calculé est de 0,004 et celle du Khi-carré lu est de 0,005 on peut conclure que les deux variables n'ont pas d'influence l'une sur l'autre. Le V de cramer atteste la force de relation entre les deux les variables ; sa valeur est de 0,001 ce qui traduit sur le tableau de l'interprétation des mesures symétrique une relation nulle.



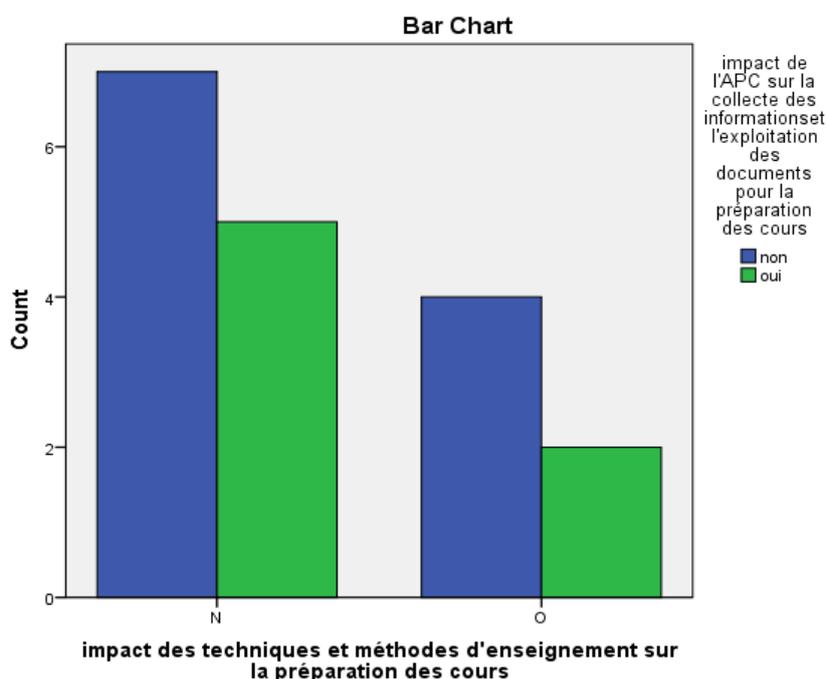
Source : enquête de terrain (2018)

Figure 44 : Impact de l'APC sur la préparation des TP et dossiers.

VI.1.1.3-Impact de l'APC des techniques et méthodes d'enseignement et la collecte et l'exploitation des documents sur la préparation d'une leçon

La valeur du V de Cramer pour ces variables est de 0,08. IL atteste d'une relation nulle entre ces variables. Donc les **techniques et méthodes d'enseignement** n'ont pas un impact sur **la collecte et l'exploitation des documents**. En effectuant le khi carré de Pearson, nous obtenons une valeur du khi carré X^2 calculé= 0,11 ; le DDL= 1. Nous constatons que le X^2 calculé est inférieur au degré de liberté et au X^2 lu qui est de 5.

En conclusion, il n'existe pas de lien entre ces deux variables.



Source : enquête de terrain

Figure : impact des technique et méthodes d'enseignement sur la préparation du cours

Le degré de relation entre les variables de H1 ne nous permet pas de confirmer cette hypothèse. On peut dire que le passage de l'APO à l'APC n'a pas vraiment impacté la préparation des leçons. Les canons de la préparation d'une leçon malgré le changement d'approche sont restés intacts, mêmes si les programmes ont complètement changés

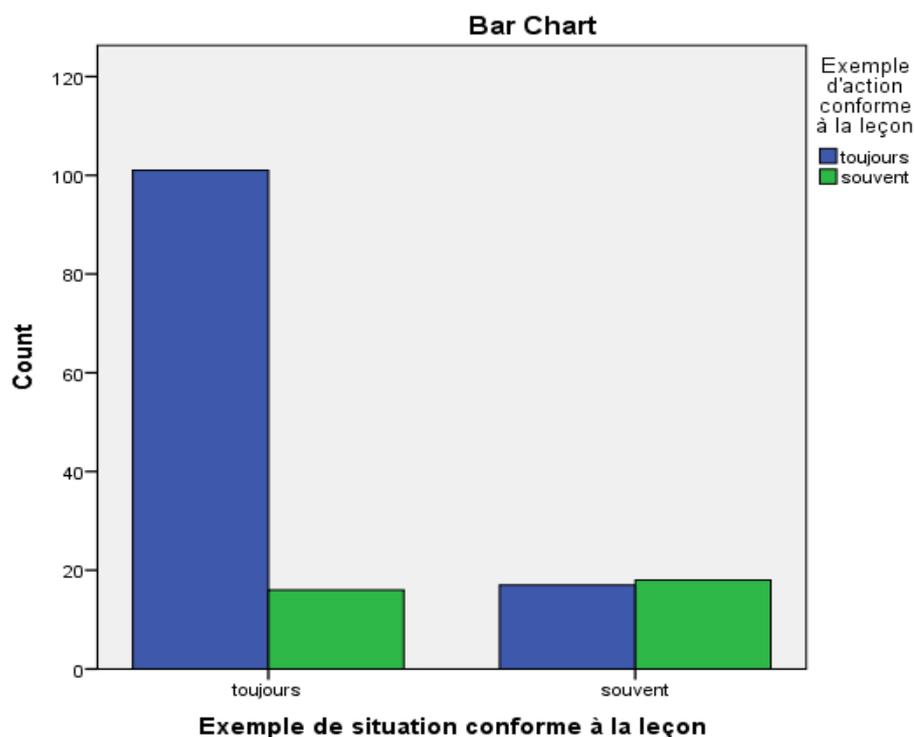
VI. 1.2-Vérification de la deuxième hypothèse « Le passage de l'APO à l'APC influence la conduite de la leçon »

Il s'agissait pour nous de montrer que le passage de l'APO à l'APC a eu de l'influence sur la conduite d'une leçon de géographie.

VI.1.2.1- Exemple de situation conforme à la leçon et exemple d'action conforme

En effectuant un test de Khi-deux de Pearson, la valeur calculée égale 22,11 est supérieur au khi-deux lu qui est égale à 5. Ce test permet donc de conclure qu'un exemple

d'action pertinent est fonction d'un exemple de situation bien libellé. Par ailleurs, le test de Khi-deux de Pearson nous a également permis d'obtenir un degré de signification de 0,000, qui traduit l'existence d'une relation entre ces variables. Le V de Cramer, pour ces variables est de 0,38 et atteste d'une relation forte entre ces variables. En simple analyse, un bon exemple d'action est donc tributaire d'un bon exemple de situation. Si l'exemple de situation est approximatif, il ne saura permettre à l'apprenant de réfléchir objectivement sur les voies et moyens de résolution de la situation-problème que pose l'exemple de situation. Ceci pourrait le pénaliser lors des évaluations séquentielles et des examens certificatifs. Surtout quand on sait qu'une partie de l'épreuve est basée sur la situation problème. Les enseignants ont donc intérêt à formuler les entrées par les situations de manière objective pour attendre des apprenants un agir compétent pertinent.

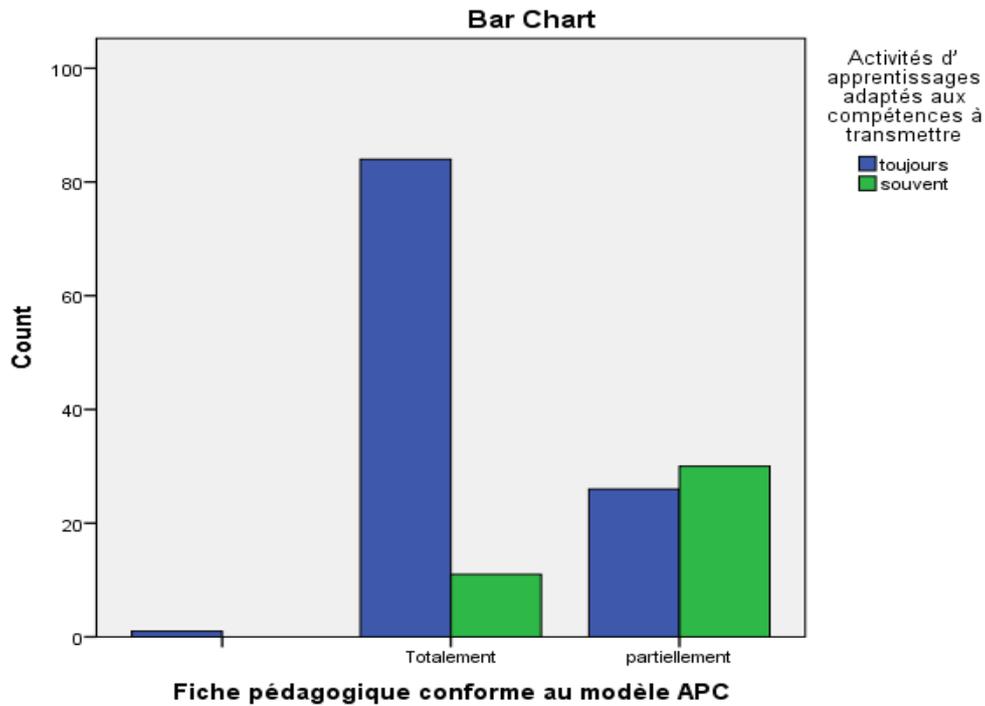


Source : enquête de terrain (2018)

Figure 45 : Exemple de situation et d'action conforme à la leçon

VI.1.2.2-Activités d'apprentissage et Fiche pédagogique adaptée

Nous avons utilisé ici le test de khi-deux de Pearson pour calculer la valeur du khi-deux. Le khi-deux calculé nous a donné une valeur de 31,91 largement supérieur à la valeur du khi-deux lu qui est de 5. Ce qui nous permet de dire que la fiche pédagogique contribue largement à la conduite des activités d'enseignement/apprentissage. Le calcul de ce test nous a également permis d'obtenir le degré de signification de 0,000 qui traduit les relations entre les variables. Cependant, le V de Cramer qui a pour valeur 0,24 ce qui traduit sur l'échelle de mesure symétrique une relation modérée entre la fiche pédagogique et les activités d'apprentissage.

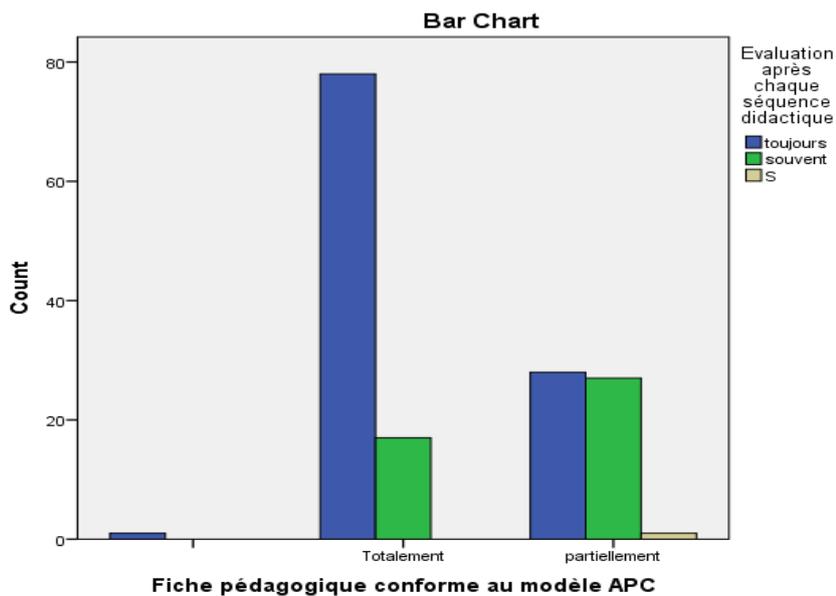


Source : enquête de terrain (2018)

Figure 46 : Activités d'apprentissages adaptés aux compétences à transmettre.

VI.1.2.3-Fiche pédagogique et évaluation après chaque séquence

Le calcul du khi-deux de Pearson nous permet d'avoir la valeur calculée de 18,47 largement supérieur au khi-deux lu qui est de 5. ce implique que la fiche pédagogique doit toujours contenir les évaluations après chaque séquence didactique. Cela confirme le fait qu'une fiche pédagogique complète doit toujours avoir des séquences d'évaluation. Cette relation se traduit par la valeur du degré de signification qui est de 0,001.



Source : enquête de terrain (2018)

Figure 47 : Fiche pédagogique conforme au modèle APC et évaluation après chaque séquence.

Les liens entre les variables de H2 peuvent nous permettre de confirmer cette hypothèse. Le passage de l'APO à l'APC a sérieusement impacté sur la conduite de la leçon dans le système éducatif camerounais. Cet impact peut être positif notamment avec les exemples de situation et d'action donnent la latitude aux élèves de pouvoir montrer leur compétence tant en milieu scolaire que dans leur environnement direct ; la justification de la leçon qui permet à l'enseignant de bien cadrer sa leçon et ses élèves, l'apport de nouvelle technique et méthodes d'enseignement permettant aux enseignants de diversifier la façon de transmettre les connaissances aux apprenants ; l'apport de nouvelles ressources comme l'invitation d'une personne ressource pour permettre aux apprenants de se frotter à la réalité de l'interview ou de l'entretien de conduire un entretien à partir des questions guides préalablement établies. L'APC a accru la participation des apprenants à la conduite d'une leçon, rendant le cours plus vivant et plus accessible. L'APC selon les enseignants, avec son programme totalement centré sur le Cameroun permet aux apprenants de mieux connaître leur pays.

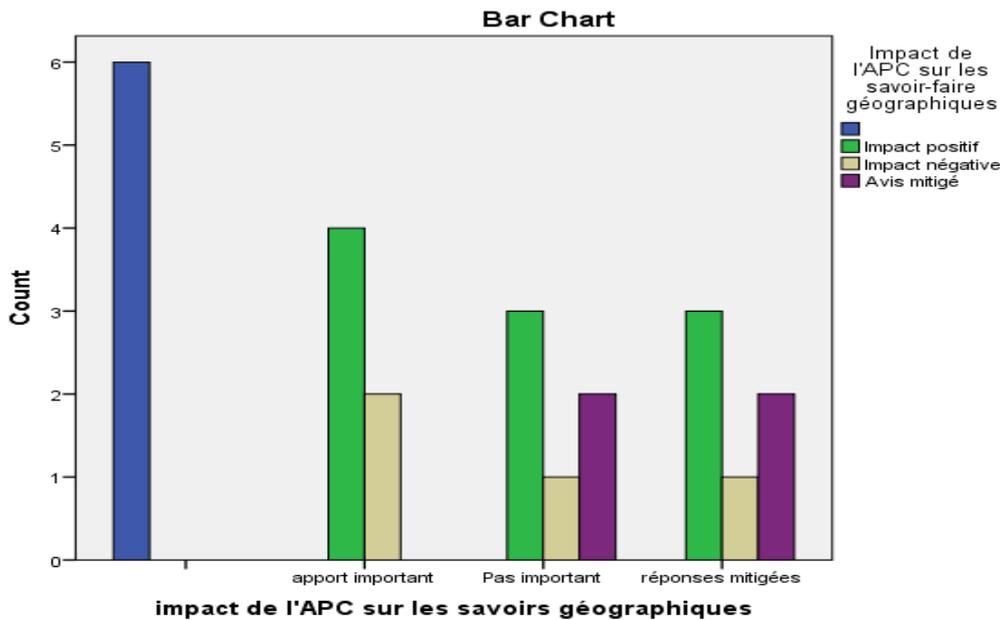
Les aspects négatifs sont aussi à souligner : la non maîtrise de la classe pendant les leçons due aux activités d'enseignement/apprentissage, l'absence de manuel au programme qui reste un handicap sérieux pour la progression annuel pour les enseignants et ne facilite pas le déroulé des activités d'enseignement/apprentissage. L'absence de manuel donne assez de travail aux enseignants qui sont obligés de travailler doublement ; c'est-à-dire pour eux et pour leurs élèves en confectionnant les planches avec des données collectées un peu de partout. La multiplication de ces planches induit des frais supplémentaires à l'enseignant ; pourtant l'administration scolaire n'a rien prévu à cet effet. En plus la multiplication de ces documents ne permet pas souvent de couvrir toute la classe du fait du nombre très élevé d'apprenants par salle de classe.

VI.1.3- La vérification de la troisième hypothèse « Le passage de l'APO à l'APC a eu de l'influence sur l'évaluation des connaissances en géographie »

Dans cette partie, nous nous évertuons à présenter l'apport de l'APC sur les compétences et la performance scolaire en ce qui concerne la géographie.

VI.1.3.1- Savoirs géographiques et savoir-être géographiques

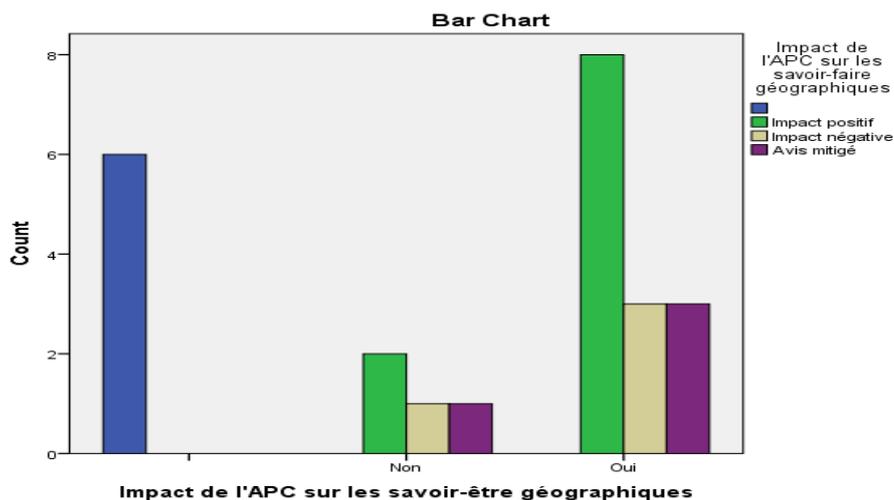
En appliquant un test de Khi-deux entre ces deux variables, on obtient un degré de signification asymptotique (bilatérale) de 0,000, qui permet de confirmer l'hypothèse H1 sur l'existence d'une relation entre les savoirs géographiques et les savoir-être. La valeur du « V de Cramer » (0,61) révèle une très forte corrélation entre les savoirs et les savoir-être géographiques. En effet, le développement des savoir-être géographiques permet à l'apprenant de mieux comprendre les savoirs enseignés et de mieux les assimiler. Les savoirs ne sont donc importants que dans la mesure où ils contribuent au renforcement du savoir-être en société. Ce savoir-être est individuel et propre à chaque apprenant.



Source : enquête de terrain (2018)
 Figure 48 : Impact de l'APC sur les savoirs géographiques.

VI.1.3.2-Savoir-être et savoir-faire

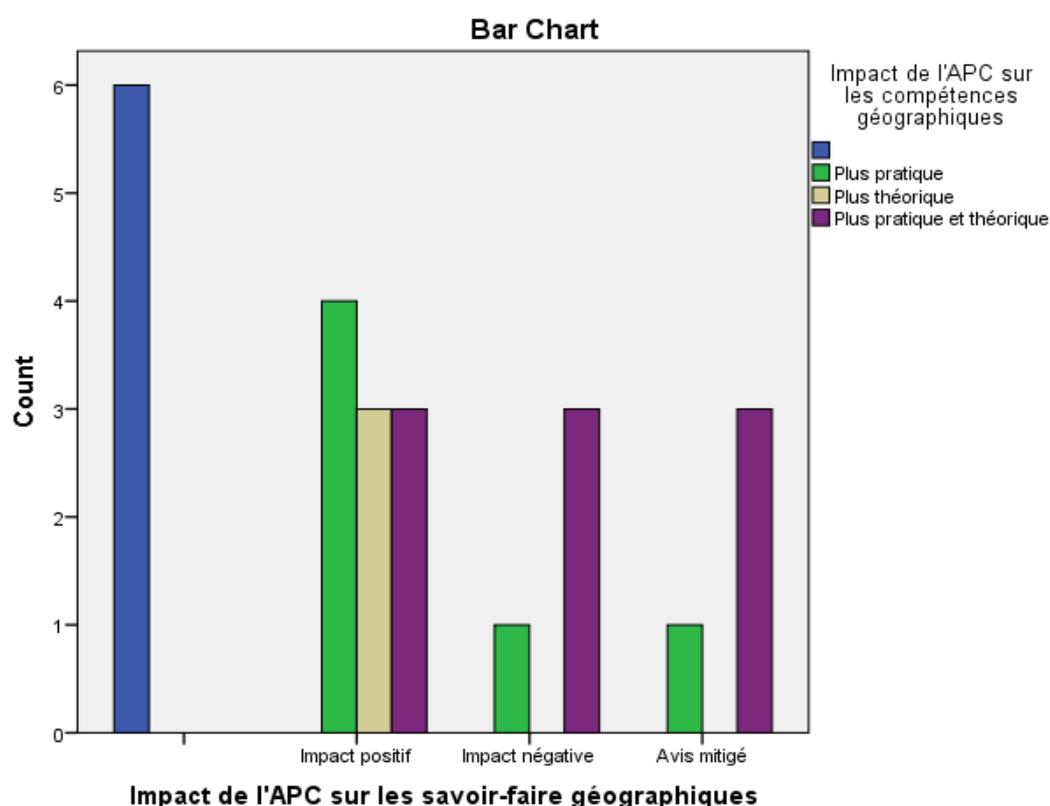
Le test de Khi-deux de Pearson que nous avons effectué sur ces deux variables nous permet d'obtenir la valeur calculée égale à 24,08. Cette valeur est supérieure au khi-deux lu qui est égale à 5. Ceci nous permet de conclure que le savoir-être contribue au développement du savoir-faire. Par ailleurs, le test de Khi-deux de Pearson nous a également permis d'obtenir un degré de signification de 0,000, qui traduit l'existence d'une relation entre ces variables. Le V de Cramer, pour ces variables est de 0,70 et atteste d'une relation très forte entre ces variables. En somme, le savoir-être contribue à la consolidation des savoir-faire.



Source : enquête de terrain (2018)
 Figure 49 : Impact de l'APC sur les savoir-être géographiques.

VI. 1.3.3-Savoir-faire et compétences

En effectuant un test de Khi-deux de Pearson, la valeur calculée égale à 30 est supérieur au khi-deux lu qui est égale à 5. Ce test permet de conclure que les compétences de l'apprenant sont liées à son savoir-faire. . Aussi, le test de Khi-deux de Pearson nous a également permis d'obtenir un degré de signification de 0,000, qui traduit l'existence d'une relation entre ces variables. Le V de Cramer, pour ces variables est de 0,64 et atteste d'une relation très forte entre ces variables. Par conséquent, les compétences de l'apprenant sont considérablement influencées par son savoir-faire. Il donc important pour l'apprenant de mettre un point particulier sur l'acquisition des savoir-faire géographie qui à long ou à moyen terme lui permettront par expérience d'accumuler une compétence assez considérable en géographie. Ces compétences sont les clés d'entrées dans le monde professionnel. Ce monde ou les savoir-faire et les compétences sont les qualités qui donnent lieu à un recrutement. Seuls les plus compétents dans ce monde peuvent se maintenir et conserver leur emploi



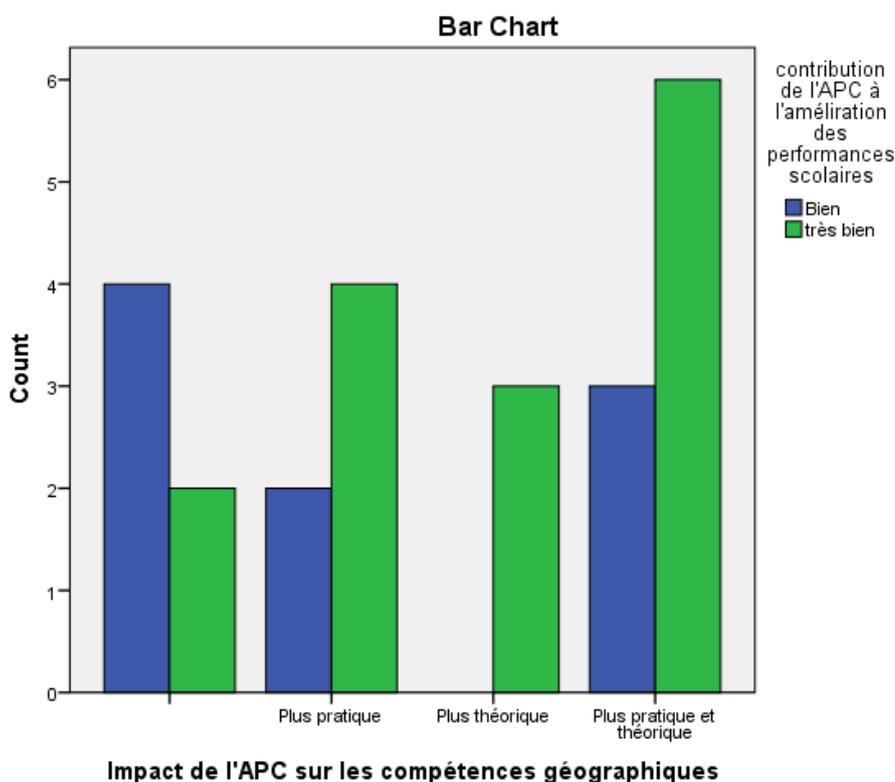
Source : enquête de terrain (2018)

Figure 50 : Impact de l'APC sur les savoir-être géographiques.

VI.1.3.4- Performance scolaires et Compétences

En appliquant un test de Khi-deux entre ces deux variables, on obtient un degré de signification asymptotique (bilatérale) de 0,25, qui permet de confirmer l'hypothèse H1 sur l'existence d'une relation entre les compétences et la performance scolaire d'une séquence scolaire et même annuelle. La valeur du « V de Cramer » (0,41) révèle une forte corrélation entre les compétences et la performance scolaire. Ceci nous permet d'affirmer que plus l'apprenant a des compétences plus il a de bonnes performances scolaires. La performance scolaire de l'apprenant dépend donc de ces compétences. Pour avoir de bonnes notes en classe et ce pendant toute l'année scolaire, l'apprenant doit miser sur ses propres compétences qu'il

a soit développé pendant le cours ou soit par ses pré-acquis. L'objectif de toute formation étant la performance, il est de bon ton que l'apprenant profite du cadre scolaire et du suivi quotidien des enseignants pour développer ses compétences. Parce qu'on ne peut pas être performant en géographie sans avoir les compétences requises. Cette performance est définie dans le programme d'enseignement de géographie par un référentiel de compétence. Dans ce référentiel de compétence, les autorités en charge de l'éducation ont établi l'ensemble des compétences que doit développer l'enfant par leçon et à la fin de du premier cycle d secondaire de l'enseignement général. Parmi ces compétence, nous pouvons citer la collecte de informations géographie, la recherche des informations géographiques, la production des informations géographiques, l'agir spatial c'est-à-dire la maitrise de son espace, le contrôle des faits anthropiques et la prévention des phénomènes naturels qui s'y produisent.



Source : enquête de terrain(2018)

Figure 51 : Impact de l'APC sur les compétences et l'amélioration des performances scolaires en géographiques

Les relations aussi poussées entre les variables de cette hypothèse nous permettent d'affirmer H3. Le changement d'approche a eu un impact sur l'évaluation des connaissances et les résultats scolaires il important de noter les impacts positif tel que : l'amélioration des savoirs des savoir-faire et les savoir-être géographiques. La consolidation des compétences ; la restructuration des épreuves pour faciliter et améliorer les résultats scolaires.

Les 40% d'enseignants déplorent le fait que l'APC a quelque peu de par la structure de l'épreuve, dévalorise les apprenants avec des sujets souvent très facile. Ce qui contribue à amoindrir les connaissances de l'élève. La majorité estime que les critères de correction ne sont pas très objectifs.

VI.2-CRITIQUES DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Nous allons relever ici les manquements constatés dans le cadre de notre travail. Ces manquements pouvaient influencer les résultats de notre travail de quelques manières que ce soit. Ils vont de l'orientation du sujet à la méthode de recherche que nous avons employé pour atteindre ces résultats.

VI.2.1-L'orientation du sujet

Dans l'optique de bien conduire nos recherches, nous avons élaboré un cadre opératoire devant nous permettre de mieux conduire nos recherches et de produire des résultats assez fiables. Mais nous avons eu assez de difficultés pour la différenciation des variables indépendantes et dépendantes. Ce qui nous a amené à élaborer les variables avec les hypothèses de recherches. Ce qui a rendu le travail très pénible. Ce procédé aurait à cout sur entraîné beaucoup de manquement à notre travail avec l'omission de certaines dimensions et variables clés fondamentales dans la compréhension de notre sujet de recherche. Par ailleurs, nous déplorons le fait d'avoir centré notre travail sur l'impact de l'APC sur l'enseignement et d'en avoir oublié par moment de présenter des éléments explicatifs sur l'APO. Ce qui pourrait nous empêcher de faire des analyses précises sur le sujet qui est le nôtre.

VI.2.2- Les manquements méthodologiques

La méthodologie est l'élément qui permet de mener les enquêtes et d'obtenir des résultats. Ici aussi, les manquements sont importants et peuvent être un handicap pour les résultats obtenus au cours de nos recherches.

VI.2.2.1- Le choix de la population parente et de la méthode d'enquête

La population parente de notre étude est assez diversifié et très hétérogènes. A cet effet, nous avons défini les critères pour la manipulation des différentes populations. Mais, les critères que nous avons utilisés pour définir la population parente ne sauraient être considérés comme standards ou universel. Ils sont plutôt contextualisé.

Après avoir défini la population parente, nous avons choisi la méthode d'enquête exhaustive pour certaine donnée population notamment les cahiers de texte, les épreuves, les fiches pédagogiques, l'activité d'intégration et les programmes d'enseignement APO et l'ensemble des redoublants de la classe de 3^e ayant fait les deux approches. Et la méthode d'échantillonnage concernant les leçons de l'APC, les enseignants de géographie du lycée de Ngoa-Ekelle ayant tenu la classe avec les deux approches. Nous avons considéré ceux de l'année scolaire 2017-2018 et 2018-2019 ainsi que deux autres enseignants ayant tenu les troisièmes avec les deux approches. . Mais, cette démarche s'accompagne de coûts colossaux, des dépenses en temps et en énergie important, pour mieux comprendre notre terme de recherche.

VI.2.2.2- La collecte des données de terrain

C'est l'une des étapes la plus difficile à laquelle nous avons fait face dans notre recherche. Le sujet axé sur la pédagogie tant une nouveauté au département de géographie, nous avons eu des difficultés à avoir des mémoires typiquement conforme à la méthodologie telle que définie par le département de géographie. Nous avons dû faire les pieds de grue devant les départements de science de l'éducation pour avoir des mémoires pouvant nous aidé dans la rédaction de notre thème de recherche. Plusieurs manquements peuvent être observés, notamment : le risque de désinformation, de mensonge et des réponses vagues de certaines personne enquêtées.

VI.2.2.3- Le dépouillement et traitement des données

Le dépouillement et traitement des données n'a pas été facile. Le caractère fermé des questions aurait entraîné une perte d'information. Plusieurs questions importantes n'ont pas été répondues. Les enquêtés ont jugé le questionnaire assez vaste. Nous avons utilisés pour dépouiller et traité ce questionnaire les logiciels (SPSS, EXCELL) qui par ailleurs ne nous permettent pas de traiter les questions d'opinion

VI.2.2.4- Critique des théories de la recherche

Plusieurs théories nous ont permis d'effectué ce travail de recherche.

VI.2.2.4.1- La théorie constructiviste

- **Application à notre étude**

Cette théorie est fondamentale dans l'approche par compétence, et semble même être l'esprit même de l'entrée par les situations. Elle nous permet de mieux comprendre le rôle conducteur de l'enseignant dans l'APC, qui guide l'apprenant à forger lui-même ses propres connaissances à partir des connaissances pré-acquises. Elle nous permet de comprendre l'influence des de la culture de la société et de la culture sur l'acquisition des connaissances

- **Critique de la théorie**

Cette théorie est plus axée sur le rôle de l'expérience et la culture sur l'acquisition des connaissances. L'apprenant ne peut pas se forger seulement à partir du processus d'assimilation et d'accommodation.

- **Application à notre étude**

. Les méthodes pédagogiques telle que l'économie, doivent être boostées par des innovations. C'est à juste titre que dans l'histoire de la pédagogie se sont succédées de nombreuses méthodes correspondant à une période précise et qui ont permis d'aborder d'une autre façon la manière d'enseigner ou de transmettre les connaissances aux jeunes apprenants. Ce sont des raisons qui ont amené les autorités camerounaises en charge de l'éducation d'adopter l'APC comme une innovation dans la transmission des connaissances dans le système éducatif camerounais. Cette nouveauté pouvant être classée dans la catégorie des innovations incrémentales répond aux critères fondamentaux de l'innovation. Elle est nouvelle pour la communauté éducative qui est assez grande ; elle permet de manière progressive de transformer l'enseignement au Cameroun pour le rendre plus performant et

plus adapté au modèle de citoyens que l'État voudrait former pour répondre au besoin de la société et de l'économie au Cameroun

- **Critique de la théorie**

La théorie de l'innovation est plus concentrée sur l'économie. Elle ne répond ici que de l'aspect changement qui se manifeste dans le système éducatif camerounais comme dans tout autre système. Cependant elle ne peut s'appliquer à l'enseignement avec le même succès que dans l'économie. Elle ne peut pas être au centre du système éducatif comme les autres théories parce qu'elle ne peut définir un modèle d'apprentissage.

VI.2.2.4.2- Théorie de l'apprentissage social

- **Application à notre étude**

Les tenants de cette théorie croient que le sentiment d'efficacité et de réussite scolaire résident dans l'efficacité de l'élève à maîtriser ses matières scolaires, la croyance des enseignants en leur efficacité personnelle à motiver et à favoriser l'apprentissage chez les élèves et le sentiment collectif de l'efficacité des enseignants à croire que leur école peut progresser de manière significative. C'est pourquoi cette théorie a été choisie dans la réalisation de nos travaux. L'APC devrait donc permettre aux enseignants d'apporter aux apprenants des rudiments pour construire leur connaissance à partir de leur milieu de vie. Ils doivent attirer l'attention des apprenants sur les conséquences positives et négatives des actes posés autour d'eux pour les amener à prendre position de manière positive. Cela passe forcément par la motivation à faire attention à ce qui se passe autour d'eux, l'encouragement, le renforcement du sentiment de l'auto-efficacité à travers la confiance et les motivations.

- **Critique de la théorie**

Cependant, l'apprentissage social met plus l'accent sur la place centrale de l'enseignant dans le processus d'apprentissage. Cette relation tend aujourd'hui à être reléguée au second plan. L'enseignant doit être tout simplement le guide. Il doit permettre à l'apprenant à construire lui-même ses connaissances.

VI.3-SUGGESTIONS POUR LA RÉOLUTION DES ASPECTS NÉGATIFS DE L'APC SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

Ici, il sera question pour nous de proposer des solutions envisageables pour venir à bout des problèmes posés par le changement de l'approche sur l'enseignement. Nous ferons des propositions à plusieurs niveaux.

VI.3.1-Suggestion envisagée au niveau de la préparation des leçons

Pour faciliter la préparation des cours, les pouvoirs publics doivent mettre en place une bonne politique du livre. Ils doivent favoriser et encourager le manuel au programme qui représentent pour l'enseignant une boussole avec laquelle il organise et planifie la préparation de son cours. En effet l'entrée de l'APC en troisième ne s'est pas accompagnés des livres au programme et plusieurs enseignants tâtonnent et se dépensent énormément pour produire les cours.

Les chefs d'établissement doivent mettre à la disposition des enseignants des moyens financiers et logistiques pour permettre aux enseignants de mettre en pratique les autres méthodes tels que l'excursion, l'interview, la descente sur le terrain qui sont aussi important dans la prise de conscience et le développement des connaissances. Ils doivent également mettre à la disposition des enseignants les documents de la bibliothèque, les centres multimédia pour faciliter la préparation des cours.

Les enseignants estiment également que le programme est toujours vaste par rapport au temps imparti à la leçon et aux activités à mener en salle. Il est donc important de revoir ce programme.

La conception des situations-problème pose aussi d'énormes problèmes aux enseignants. Ils ont souvent du mal à trouver l'historiette pour les exemples de situation.

Il sera donc important que les manuels scolaires soient plus expressifs que le programme pour faciliter la tâche et permettre aux enseignants de gagner en temps.

VI.3.2-Les stratégies au niveau de la conduite de la leçon



Source : enquête de terrain (2018)

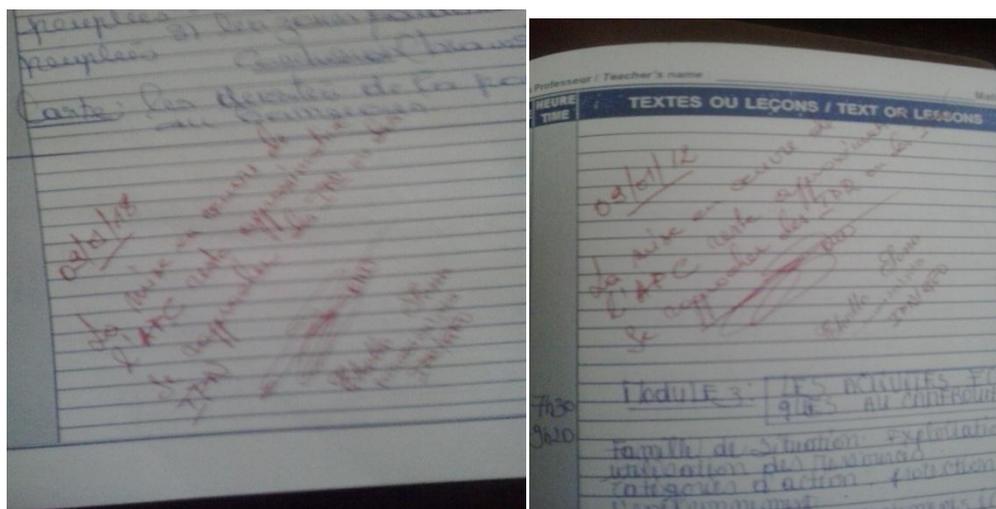
Photo 2 : Enseignante présentant les documents aux élèves pendant la conduite d'une leçon

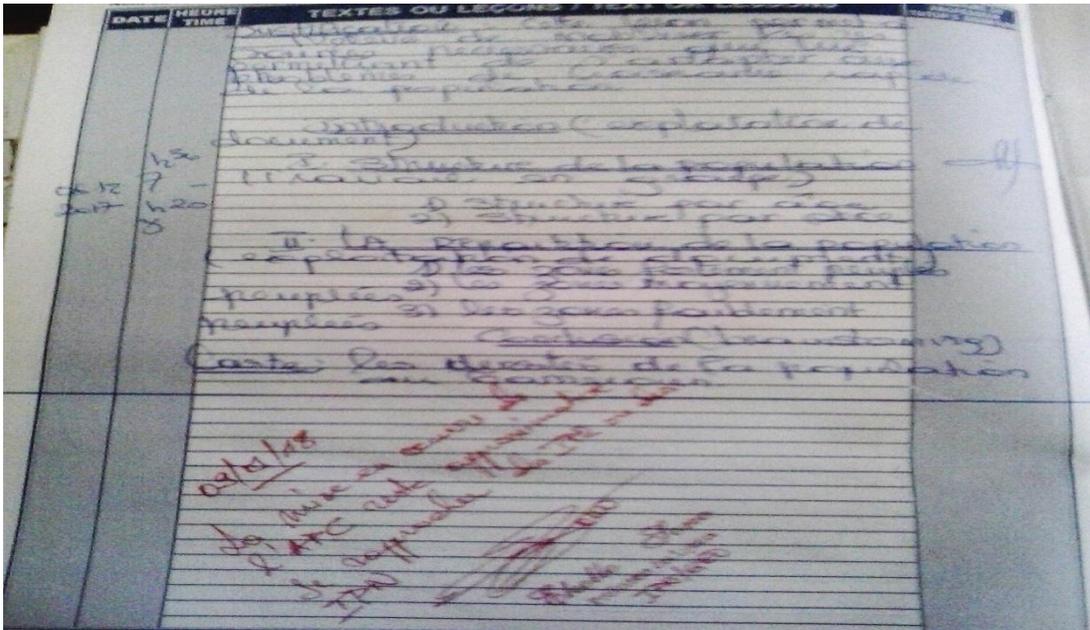
Les enseignants déplorent l'effectif pléthorique dans les salles de classe de 3^e. Cet effectif pléthorique ne facilite pas la transmission des connaissances. Elle rend difficile la réalisation des activités d'enseignement/apprentissage. Ils déplorent également le manque de manuel scolaire adapté au programme. En effet, le manuel mis à la disposition de la communauté éducative cette année n'a pas été assez diffusé. Cela s'explique par la rareté de ces documents dans les salles de classe. En 3^e bil ou on compte 55 élèves, 02 (deux) seulement ont un livre de géographie, en 3^e chin sur 55, 02 (deux), en 3^e 3 sur 53, six (6) livres seulement, en 3^e 4, sur 71, nous avons uniquement sept (7) livre, en 3^e 6 sur 71, neuf (9), en 3^e 7 sur 79, dix (10) livres. Et la réalisation des planches prévu à cet effet dévient pénibles et couteux pour l'enseignant. Puisqu'un enseignant tient plusieurs classes et doit préparer plusieurs leçons.

La réduction considérable des effectifs dans les salles de classes peut mettre fin au problème de la maitrise de la classe pendant la conduite de la leçon.

Chaque apprenant doit disposer d'un manuel au programme ; ceci facilite la réalisation des activités d'enseignement/apprentissages. Certains enseignants estiment que la conduite de la leçon avec l'APC comporte trop d'étapes qu'il faudra réduire. Pour faciliter la tâche aux enseignants pendant la conduite des leçons.

La maitrise des techniques de conduite d'une leçon selon l'APC sont très peu maitrisées cela se traduit par les notes inscrits dans les cahiers de texte comme vous pouvez l'observer sur les photos ci-dessous





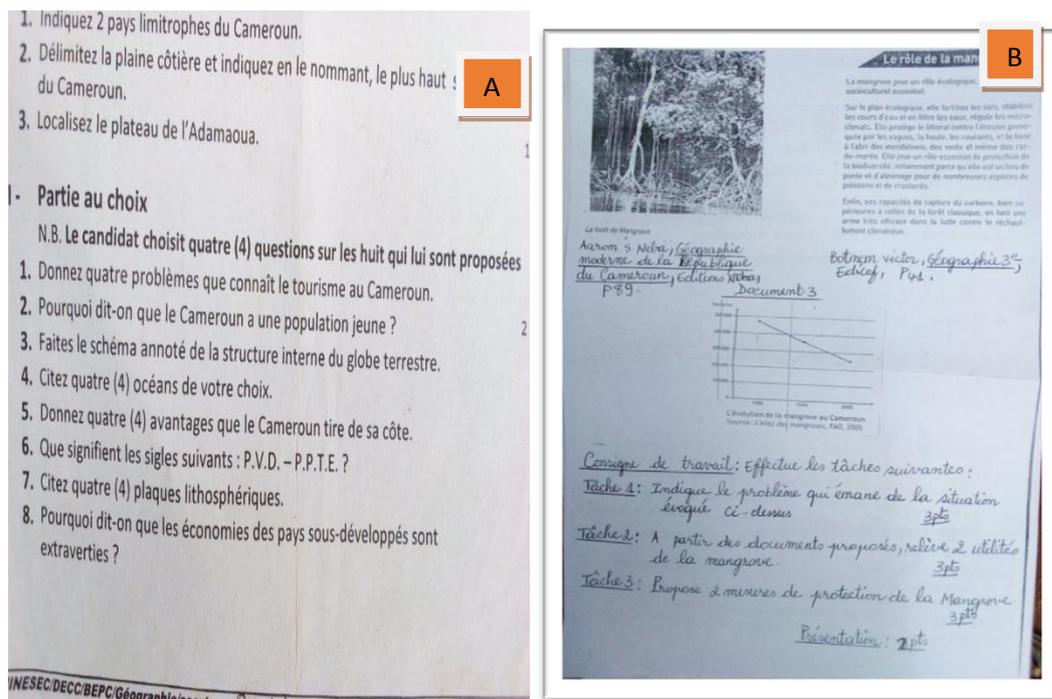
Source : enquête de terrain (2018)

Planche 7 Notes des inspecteurs dans les cahiers de texte modèle APC après les inspections.

Les enseignants de leur côté accusent les inspecteurs de la non harmonisation au niveau des consignes de la conduite d'une leçon avec le modèle APC. Ils estiment que les bases de l'approche par les compétences n'ont pas été bien posées au départ. C'est ce qui explique les changements multiples qu'on observe depuis la mise en application de cette nouvelle approche. Ces changements sont accompagnés souvent par des divergences de point de vue des inspecteurs sur certains aspects comme : la façon de mener la situation problème, la justification d'une leçon. Ce qui parfois rend difficile l'application des techniques d'enseignements. Cette diversité d'opinion nous l'avons aussi noté chez les inspecteurs avec l'application de l'OPO. Ces désaccords se situaient au niveau des objectifs pédagogiques. Certains inspecteurs estimaient que les objectifs sont propres aux enseignants et ne doivent pas être communiqués aux apprenants. D'autres par contre estiment que les enseignants doivent communiquer les objectifs aux apprenants qui doivent les consigner dans les cahiers.

Il est donc important pour les inspecteurs d'harmoniser les consignes de travail concernant l'APC avant de les transmettre aux enseignants.

VI.3.3-Les suggestions au niveau de l'évaluation en géographie



Source : enquête de terrain (2018)

Planche 8 Comparaison de la deuxième partie des épreuves modèle APO et APC.

En observant cette planche, on peut s'apercevoir que la partie 2 du modèle APO(A) est moins fournie que celle du modèle APC(B). Cependant, les questions sont plus denses en (A) qu'en(B). Le 5B) est constitué de trois documents et de trois tâches à faire. Le tout noté sur neuf points à raison de trois points par question. Les enseignants pensent tout simplement parce que la structure des épreuves tel que voulu par l'APC est assez simple et facile. Ce qui rend le niveau des élèves très bas surtout que les conditions ne sont pas réunies pour une bonne application de l'APC. Il est impératif de revoir le contenu des épreuves pour qu'ils soient un peu plus soutenus et au niveau de l'élève de la classe de 3^e. L'épreuve tel que conçue donne selon les enseignants beaucoup de points gratuits aux élèves.

Les enseignants déplorent également le barème de correction du modèle APC qui est assez large au niveau de la deuxième partie de l'épreuve à savoir « la restitution de l'agir compétent ». Les trois questions qui précèdent les documents sont aussi faciles. Ils proposent donc de revoir la formulation de cette partie et permettre aux apprenants de mûrir un peu plus leur réflexion pour pouvoir répondre aux questions. De même, cette partie concentre assez de points pour si peu de question. Il est important de reformer cette partie pour augmenter la chance des apprenants d'acquiescer les points le barème de correction et de l'assouplir.



Source : enquête de terrain (2018)

Planche 9: les conditions d'évaluation dans les salles de classe.

Les conditions d'évaluation dans les salles de classe ne sont pas assez satisfaisantes. Ceci est dû à l'exiguïté de certaines salles, l'effectif pléthorique (photo) qui oblige une forte concentration des élèves par banc. Ici la possibilité de faire les devoirs en commun est très élevée. Ceci ne permet pas à l'enseignant de mesurer avec certitude les compétences et par conséquent de s'auto évaluer. Il important de noter que cette situation est conjointe aux deux approches dans le système éducatif camerounais.



Source : enquête de terrain (2018)

Photo 3 : Effectif pléthorique dans les salles de classe. Source :

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de ce travail de recherche qui portait sur l'impact de l'APC sur l'enseignement de la géographie en classe de 3^e au lycée de Ngoa-Ekéle dans l'arrondissement de Yaoundé 3^e, il en ressort que dans l'optique de la recherche du perfectionnement de système éducatif, les autorités camerounaises en charge de l'éducation ont décidé de changer d'approche pédagogique pour optimiser la formation des jeunes à plus de compétence : d'où l'adoption de l'APC. Nous avons tout au long de ce travail essayé de montrer l'impact de ce changement d'approche pédagogique sur la préparation, la conduite de la leçon et l'évaluation des performances scolaires. Après avoir présenté le cadrage général de notre travail de recherche, nous nous sommes penchés sur l'approche méthodologique devant nous permettre de mener à bien notre recherche. Elle nous a permis de mobiliser les instruments de collecte de données notamment les questionnaires, les guides d'entretiens, le dépouillement des documents administratifs et pédagogiques pour avoir des informations nécessaires pour la réalisation de ce travail. Ces données collectées ont été traitées grâce aux logiciels informatiques SPSS et Excel. Après le dépouillement et le traitement des données, nous avons constaté que la nouvelle approche en pratique dans notre système éducatif, à savoir l'APC, n'a pas apporté un changement majeur dans la préparation d'une leçon, malgré le changement intervenu dans le programme officiel de l'enseignement de la géographie. Elle a au contraire eu un impact au niveau de la conduite de la leçon et l'évaluation des performances scolaires. Au niveau de la conduite de la leçon, les changements qui s'y sont opérés sont soit positif soit négatif. Il en est de même de l'évaluation des performances scolaires où les compétences en géographie et en résultats scolaires se sont considérablement augmentées aussi chez les apprenants malgré le fait que certains enseignants estiment que ces performances sont au rabais. Néanmoins, les savoirs, savoir-faire et avoir être géographiques deviennent peu à peu le ferment de la géographie en 3^e. Cependant pour rendre plus performant l'enseignement de la géographie il faudrait que les autorités prennent en compte les suggestions des enseignants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- OUVRAGE GÉNÉRAUX

- 1-BAUD, M. (1994). *L'art de la thèse*. Paris: La découverte.
- 2-Bennaceur , B.(2012) : L'approche par les compétences ; situation-problème et apprentissage, les cahiers du crasc
- 3-DAVIS, IK. (1976). *L'art d'instruire*,. Paris: Hommes et techniques.
- 4-DE KETELE, JM. (2006). *L'approche par les compétences: ses fondements*. Bruxelles: UCL.
- 5-GENEVRIERE, PC. (1987). *Méthodologie de la recherche*. Lyon: RSI.
- 6-HAMELINE, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*,. Paris: ESF.
- 7-JONNAERT, PH. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: Boek.
- 8-MARCAIRE, F. (1969). *Notre beau métier les classiques africaine*. Paris: saint paul.
- 9-MIALARET, G. (1969). *Education nouvelle*,. Paris: PUF.
- 10-OTTAVI, D. (1999). " *L'enfant au centre de l'école*", *art dans question pédagogique*,. Paris: Hachette livre.
- 11-PELLEN, M. (2008). *Evaluation des compétences scolaires*,. Nante: Labecs université de Nante.
- 12-PERRENOUD, PH. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique*. Paris: ESF.
- 13-PERRENOUD, PH. (2000). *L'école saisie par les compétences*. C.Gérard.
- 14-ROUSSEAU,JJ. (1966). *Emile ou de l'éducation*,. Paris: Flamarion.
- 15-Champy, P. et Etévé, C. (1994). Dictionnaire encyclopédique et de formation, Paris : Nathan.
- 16-Likwai, S.A. (2009). Lumière sur l'évaluation des apprenants dans le secondaire au Cameroun. Everett Rogers (1995). « Diffusion of innovation » (4th edition), New York, The Free Press, 324p.
- 17-HAMELINE, D.(1991). Les objectifs pédagogiques dans la formation continue. Paris:ESF.
- 18-LE BORTEF, G.(1994). De la compétence, essai un attracteur étrange. Paris: édition d'organisation
- 18-MAGER,RF.(1971). Comment définir les objectifs pédagogiques. Paris Bordas.
- 19-PELPEL, P.(2002). Se former pour enseigner. Dunod.

- 20-ROGIER, X. (2000). Une pédagogie de l'intégration. Bruxelles: Deboeck.
- 21-FOTSO, F. (2011). De la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences, Yaoundé, Harmattan Cameroun.

II- MÉMOIRES, RAPPORTS ET THÈSES

- 1-MAYEGO,C. (2012). Système d'évaluation des apprentissages et de l'échec scolaire aux examens certificatifs du secondaire dans le sous-système francophone et anglophone, mémoire de DIPEN II, Ecole normale Supérieure de Yaoundé.
- 2-ENECKDEM TSOPGNI,V., (2018), Analyse géographique de l'approvisionnement et de la gestion de l'énergie électrique dans les « mini cités du quartier Obili(Yaoundé), mémoire deDIPES II, ENS Yaoundé.
- 3-HAMENI, B.,(2007), Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classe de terminale à Yaoundé, mémoire de master II recherche en science de l'éducation, campus numérique francophone de Yaoundé, 2005-2007.
- 4-BEKIOUA FATEH et REFFA, F.,(2006), Education et croissance économique en Algérie une analyse sous forme de causalité à l'aide du model VAR, Mémoire d'ingénieur statisticien, INPS Alger.
- 5-MBILONGO BWALE, IN., (2016) Qualité de l'environnement d'apprentissage et optimisation de la réussite scolaire, mémoire de DIPES II, ENS Yaoundé.
- 6-ATANGANA NGONO, JP.,(2017) Forme moodle sur la géographie en classe de 3^e : cas du calcul horaire, mémoire de DIPES II en informatique, ENS Yaoundé.

III- ARTICLES ET JOURNAUX

- 1-JALLADE, JP. (1972), L'évolution des systèmes d'enseignement dans les pays industrialisés, revue française de pédagogie, PP-41-54
- 2-REY, O., (2016), le changement c'est comment ? Dossier de veille, l'IFE N°107
- 3-MILED, M. (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », la refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation, bureau international de l'éducation. Alger :UNESCO-ONPS. Ministère de l'éducation nationale. Algérie.
- 5-ROGIER, X. (2006). « L'APC dans le système éducatif Algérien » la refonte de la pédagogie en Algérie bureau international de l'éducation. UNESCO. Ministère de l'éducation nationale. Algérie.
- 6-Ourdia Ait . A. (2014). « De la pédagogie par les compétences : migration de la notion de compétence »<http://wwwresearchgate.net> »3

Khadji K.(2014) **L’approche par les objectifs à l’approche par les compétences : rupture ou continuité ?**

IV- WEBOGRAPHIE

1- Politique publique et gouvernance, professionnelle et pédagogie
<https://edupass.hypotheses.org/962>

2-[Journals.openedition.org/cybergéo/27088](https://journals.openedition.org/cybergéo/27088)

3-www.inspq.qc.ca.

4-<http://www.hypergeo.eu/spip.php?rubrique1>

5-[http://www.unistra.fr/formations/secteur-activite/Eau, %20environnement, %20am %C3 %A9nagement, %20urbanism](http://www.unistra.fr/formations/secteur-activite/Eau,%20environnement,%20am%C3%A9nagement,%20urbanism)

6-<http://www.univ-lr.fr/geographie/pagedebouches.htm>

7-<http://saemss-cusems.com/index.php/component/content/article/39-documentation/50-education-senega>

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html

V-TEXTE DE LOI et séminaire de formation

1-La loi fédérale n° 63-13 du 19 juin 1963 portant organisation du système éducatif camerounais

2 : La loi n°98/004 du 14 Avril 1998 Portant orientation de l’éducation au Cameroun.

3 La circulaire N°53/D/64MINEDUC/JGP/ESG/IPNHG du 15 NOV 1990 modification des programme d’histoire géographie Instruction Civique

4- L’arrêté N°263/14/MINESEC/du 13 août 2014 portant sur l’application des programmes APC dans le système éducatif camerounais

5-Le séminaire départemental de formation des professeurs d’histoire géographie et ECM tenu à Maroua du 31 octobre au 1^{er} novembre 2007

6- Le séminaire départemental de formation des professeurs d’histoire géographie ECM du 16 septembre 2018

VI-DICTIONNAIRES

1-HACHETTE (1995). Dictionnaire universel, rue Jean-Bleuzen, Vanves Cedex, 2ème édition, Edicef, 553p.

2-ROBERT Paul (2001). Le petit Robert, Paris, Nouvelle édition, 2837p.

3-Dictionnaire électronique wikipedia

ANNEXES

<p>UNIVERSITE DE YAOUNDE I ECOLE NORMALE SUPERIEURE</p> <p>DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE BP : 47 Yaoundé, Cameroun. Tél. : (+237) 697863634 e-mail : mmoupou1@yahoo.fr</p>		<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail - Patrie</p>
<p>N° _____ UYI/ENS/D/CDPT-GEO/lbt</p>		<p>Yaoundé, le.....25 APR 2018.....</p>

LE CHEF DE DEPARTEMENT

ATTESTATION DE RECHERCHE

Je soussigné, Pr. MOUPOU Moise, Chef de Département de Géographie, atteste que :

M. MBOUNOU MEUDJE Jean Samuel
Matricule : 02Y205

est inscrit(e) au second cycle de Géographie à l'Ecole Normale Supérieure et prépare un mémoire de DIPES II sur le sujet intitulé: «**Impact du passage de l'enseignement par objectif à l'enseignement par les compétences dans l'enseignement de la géographie au secondaire : cas des classes de 3^e des lycées de l'arrondissement de Yaoundé 3**».

A cet égard, je prie toutes les personnes ressources et tous les organismes sollicités de bien vouloir lui faire un bon accueil et de lui apporter toute l'aide nécessaire à la réussite de cette œuvre, dont les résultats sont susceptibles de contribuer au développement du Cameroun.

LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE



MOUPOU Moise
Professeur des Universités

MBOUNOU MEUDJÉ Jean Samuel

Yaoundé le 22 octobre 2018

Étudiant en géographie V

S/C ENS Yaoundé

À

Madame le Proviseur du Lycée de Ngoa-ékélé

Objet : Demande d'enquête

Madame le Proviseur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute personnalité solliciter la possibilité de mener les enquêtes dans votre établissement scolaire.

En effet, je suis étudiant de 5^e année à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé en spécialité géographie. Dans le cadre de ma formation professionnelle je devrais rédiger un mémoire sur la pédagogie de la géographie. Et votre institution fait partie de ma zone d'étude. C'est pour cette raison que je viens par le biais de cette demande solliciter votre accord pour mener à bien cette recherche et contribuer ainsi à l'évolution de la pédagogie de la géographie dans notre système éducatif.

Je joins à cette demande

- Une photocopie de l'attestation de recherche
- Une photocopie de la CNI

Dans l'attente d'une suite, je vous prie Madame le Proviseur de bien vouloir croire en l'assurance de ma très haute considération.

25 OCT 2018

Accord



ZOGO SEME Cathérine Eugénie
épsa MBEZELE
PLEG/Hors - Echelle

MBOUNOU MEUDJÉ Jean Samuel

Questionnaire

Dans le cadre de notre formation à l'ENS, nous menons une étude sur l'impact du passage de l'approche par objectif à l'approche par les compétences sur l'enseignement de la géographie au secondaire: cas des classe de 3^e des lycées de l'arrondissement de Yaoundé iii. Pour concrétiser cette étude, nous avons porté notre choix sur votre établissement et vos réponses seront d'une importance capitale pour notre sujet.

NB : ce questionnaire est à but exclusivement académique. Les informations collectées dans le cadre de cette enquête son strictement confidentielles et conformément à la loi n° 81/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun.

Annexe 3 : Questionnaire d'enquête adresse aux enseignants de géographie de la classe de 3 e

	I-DÉTERMINANT INDIVIDUEL
S1Q01	Sexe 1- masculin 2-féminin
S2Q02	Diplôme académique le plus élevé : 1-Licence,2-master, 3-doctorat
S3Q03	Diplôme professionnel : 1- Dipes I 2- Dipes II 3- Autres
S4Q04	Grade 1-PCEG-2PLEG2-autres
S5Q05	Nombre d'années passées dans l'enseignement : 0-5 5-10 10-15 15-20 20-25 25-30
S06Q06	Établissementd'attache.....
S7Q07	Qualité d'enseignant dans l'établissement 1-Titulaire2-vacataire
	II-Les méthodes d'enseignement dans le système éducatif camerounais
S8Q08	Connaissez-vous ce méthodes d'enseignements 1-PPO2-l'APC
S9Q09	Connaissez-vous d'autres méthodes 1- oui 2-non Si ouilaquelle.....
S10Q10	Avez-vous une idée sur les raisons de changement de méthode ? 1-oui2-non Si oui citez nous quelques-unes.....
S11Q11	Ces méthodes sont –elles toujours efficaces ? 1-oui 2-non Si non pourquoi ?.....
S12Q12	Quelle méthode vous semble la plus facile dans la transmission des connaissances ? 1-PPO 2-APC 3-autres Pourquoi ?

S13Q13	Les enseignants donnent-ils leur avis pour tout changement de méthode ? 1-oui 2-non
S14Q14	L'imprégnation aux nouvelles méthodes vous convient-elle toujours 1-oui2- non Si non pourquoi?.....
	III-L'influence de l'APC sur les programmes d'enseignement de la géographie
S15Q15	L'adoption de l'APC a-t-elle apporté des changements aux programmes de géographie de 3 ^e : 1-oui2-non
S16Q16	Ce changement est-il 1-positif 2-négatif
S17Q17	Ce changement est-il accompagné des manuels scolaires conformes au programme ? 1-oui 2-non
S18Q18	Les manuels ont-ils été mis au programme à temps ? 1-oui 2-non Si non pourquoi ?
S19Q19	Les contenus sont-ils conformes à l'enseignement par l'Apc ? 1-Oui 2-NON
S20Q20	Les contenus sont-ils satisfaisants ? 1oui 2-non
S21Q21	SI non pourquoi ?.....
S22Q22	Les manuels définissent-ils d'avance les compétences 1-oui2-non
S23Q23	Ces compétences peuvent-ils aider les apprenants dans la vie active ? 1oui2-non
S25Q24	Si non proposez quelques solutions.....
S25Q25	Les nouveaux programmes d'enseignement de la géographie sont-ils conformes aux valeurs géographiques que vous voulez inculquer à vos apprenants ? 1-oui 2-non
S26Q26	Pourquoi ?
	III- L'influence de l'apc sur la préparation des leçons de géographie
S27Q27	Le modèle APC a-t-il influencé la préparation d'une leçon de géographie ? 1-oui 2-non
S28Q28	Cette influence est : 1-positive 2-négative
S29Q29	La préparation des cours sous le modèle APC est : 1-facile 2-difficile
S30Q30	La collecte des données est ellefacile? 1-oui 2-Non
	Où collectez vousles information

	1-Internet bibliothèque	2-Livre au programme	3-Livre du "poto"	4-
S31Q31	IV- L'influence de l'APC sur la conduite d'une leçon de géographie			
S32Q32	Le modèle APC a-t-il facilité la conduite d'une leçon de géographie ? 1-oui 2-non			
	La maîtrise de la classe est-elle facile avec l'APC que la PPO ? 1- oui 2 – non			
S33Q33	Si non pourquoi ?			
S34Q34	La participation des élèves avec l'APC est-elle très important qu'avec la PPO ? 1-oui 2-non			
S35Q35	La transmission des connaissances est-elle plus facile avec l'APC que la PPO ? 1 -oui 2 –non			
S36Q36	Si non pourquoi ?			
S37Q37	La progression est-elle plus facile avec l'apc que la PPO ? 1 oui 2 non			
S38Q38	Le remplissage du cahier de texte est plus facile avec le modèle APC qu'avec celui de la ppo ? 1- oui 2 –non			
S39Q39	Si non pourquoi ?			
	V- La performance des élèves			
S40Q40	Le modèle APC a-t-il facilité la façon d'évaluer les apprenants en géographie ? : 1-oui 2-non			
S41Q41	Si non pourquoi ?			
S42Q42	La performance scolaire est plus élevée avec l'APC que la PPO ? 1 oui 2 non			
S43Q43	Si non Pourquoi ?.....			
S44Q44	L'enseignement de la géographie est-elle plus facile avec l'APC que la PPO ?			

	1-oui	2 –non
S45Q45	SI non pourquoi ?.....	
S46Q46	VI-les lacunes de l'APC	
S47Q47	La pratique de l'apc rencontre-elle des difficultés ? 1 -oui	2 – non
S48Q48	Si oui citez quelques difficultés de ce modèle :.....	
S49Q49	Proposez quelques solutions pour palier à ces difficultés :	
	VII -L'enseignement de la géographie au secondaire general	
S50Q50	Que vous inspire le programme d'enseignement de la géographie des classes de 3 ^e 1-La performance des contenus - la légèreté des contenus 3- Rien de bon	
S51Q51	À la fin d'une leçon de géographie, avez-vous le sentiment que les apprenants peuvent se servir de leur connaissance en géographie dans la vie active ? 1- Oui 2- non	
S51Q52	À la fin d'une année scolaire, avez-vous le sentiment que les apprenants peuvent se servir de leurs connaissances en géographie à partir de vos enseignements ? 1- Oui 2- non	
S53Q53	Si non pourquoi ?	
S54Q54	Les compétences attendues à la fin des enseignements de la géographie sont-elles compétitives à l'échelle internationale? 1-oui 2 –non	
S255Q55	Si non pourquoi ?.....	
S56Q56	Ces compétences peuvent-elles aidées les apprenants au niveau national ? 1-oui 2-non	

S57Q57	Si non pourquoi ?.....
S58Q58	Proposez des solutions pour rendre ces compétences compétitives

Annexe 4 : Guide d'entretien

Dans le cadre de notre formation à l'ENS, nous menons une étude sur l'impact du passage de l'approche par objectif à l'approche par les compétences sur l'enseignement de la géographie au secondaire: cas des classe de 3^e » des lycées de l'arrondissement de Yaoundé III. Pour concrétiser cette étude, nous avons porté notre choix sur votre établissement et vos réponses seront d'une importance capitale pour notre sujet.

NB : Cet entretien est à but exclusivement académique. Les informations collectées dans le cadre de cette enquête son strictement confidentielles et conformément à la loi no 81/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun.

Dans le cadre de notre formation à l'ENS, nous menons une étude sur l'impact du passage de l'approche par objectif à l'approche par les compétences sur l'enseignement de la géographie au secondaire: cas des classe de 3^e » des lycées de l'arrondissement de Yaoundé III. Pour concrétiser cette étude, nous avons porté notre choix sur votre établissement et vos réponses seront d'une importance capitale pour notre sujet.

NB : Cet entretien est à but exclusivement académique. Les informations collectées dans le cadre de cette enquête son strictement confidentielles et conformément à la loi n° 81/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun.

ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

NOM et Prénoms

Masculin

feminin

Diplôme académique le plus élevé

Diplôme professionnel

Grade

Nombre d'années dans l'enseignement

Nombre d'années passées comme enseignant.....

1-Les changements apportés par l'APC au niveau des programmes de géographie en 3e correspondent-ils aux attentes de la communauté éducative nationale ?

-Enumérez les aspects positifs du programme de géographie actuel en 3e

2-Quels sont les aspects positifs que l'APC a apporté à :

- La conduite d'une leçon

-L'élaboration de la fiche pédagogique

L'élaboration des épreuves

-La performance scolaire :

3- Avez-vous le sentiment que ce changement amène les élèves à s'intéresser de plus en plus à la géographie ? Pourquoi ?

4-Quels sont les problèmes que vous rencontrez dans l'application de l'APC au niveau :

- Du programme d'enseignement

-De la conduite de la leçon

-De la conception des épreuves

De la performance des élèves

-Des techniques de correction

6-Quels sont les autres problèmes que vous rencontrez dans l'application de l'APC

7- Quelles solutions proposez-vous pour résoudre les problèmes au niveau de :

-Du programme d'enseignement

-La conduite de la leçon

-De la performance des élèves

-De la conception des épreuves

-Les solutions à d'autres problèmes posés par l'APC

Annexe 5

Guide d'Entretien

Dans le cadre de notre formation à l'ENS, nous menons une étude sur l'impact du passage de l'approche par objectif à l'approche par les compétences sur l'enseignement de la géographie au secondaire: cas des classe de 3^e » des lycées de l'arrondissement de Yaoundé iii. Pour concrétiser cette étude, nous avons porté notre choix sur votre établissement et vos réponses seront d'une importance capitale pour notre sujet.

NB : cet entretien est à but exclusivement académique. Les informations collectées dans le cadre de cette enquête son strictement confidentielles et conformément à la loi n° 81/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et enquêtes statistiques au Cameroun.

ENTRETIEN AVEC LES ELEVES

NOM et Prénoms -----

Masculin

feminin

Nombre d'années passées en 3^e -----

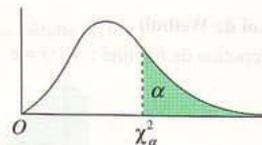
1. Avez-vous déjà entendu parler de la pédagogie par objectif et de la pédagogie par les compétences ?
2. Avec laquelle compreniez-vous le mieux les cours de géographie ?
3. Quelle approche vous permet d'avoir facilement les bonnes notes ? Pourquoi ?
4. Cette méthode vous permet-elle de mieux vous intéressez à la géographie ? Pourquoi ?
5. Cette approche vous permet-elle d'avoir les bonnes notes ?

Annexe 6

Table de distribution de χ^2 (loi de K. Pearson)

La table donne la probabilité α , en fonction du nombre de degrés de liberté ν , pour que χ^2 égale ou dépasse une valeur donnée χ^2_α .

$$\alpha = P(\chi^2 \geq \chi^2_\alpha)$$



ν	$\alpha = 0,990$	$\alpha = 0,975$	$\alpha = 0,950$	$\alpha = 0,900$	$\alpha = 0,100$	$\alpha = 0,050$	$\alpha = 0,025$	$\alpha = 0,010$	$\alpha = 0,001$
1	0,0002	0,0010	0,0039	0,0158	2,71	3,84	5,02	6,63	10,83
2	0,02	0,05	0,10	0,21	4,61	5,99	7,38	9,21	13,82
3	0,12	0,22	0,35	0,58	6,25	7,81	9,35	11,34	16,27
4	0,30	0,48	0,71	1,06	7,78	9,49	11,14	13,28	18,47
5	0,55	0,83	1,15	1,61	9,24	11,07	12,83	15,09	20,52
6	0,87	1,24	1,64	2,20	10,64	12,59	14,45	16,81	22,46
7	1,24	1,69	2,17	2,83	12,02	14,07	16,01	18,47	24,32
8	1,65	2,18	2,73	3,49	13,36	15,51	17,53	20,09	26,13
9	2,09	2,70	3,33	4,17	14,68	16,92	19,02	21,67	27,88
10	2,56	3,25	3,94	4,87	15,99	18,31	20,48	23,21	29,59
11	3,05	3,82	4,57	5,58	17,27	19,67	21,92	24,72	31,26
12	3,57	4,40	5,23	6,30	18,55	21,03	23,34	26,22	32,91
13	4,11	5,01	5,89	7,04	19,81	22,36	24,74	27,69	34,53
14	4,66	5,63	6,57	7,79	21,06	23,68	26,12	29,14	36,12
15	5,23	6,26	7,26	8,55	22,31	25,00	27,49	30,58	37,70
16	5,81	6,91	7,96	9,31	23,54	26,30	28,84	32,00	39,25
17	6,41	7,56	8,67	10,08	24,77	27,59	30,19	33,41	40,79
18	7,01	8,23	9,39	10,86	25,99	28,87	31,53	34,80	42,31
19	7,63	8,91	10,12	11,65	27,20	30,14	32,85	36,19	43,82
20	8,26	9,59	10,85	12,44	28,41	31,41	34,17	37,57	45,32
21	8,90	10,28	11,59	13,24	29,61	32,67	35,48	38,93	46,80
22	9,54	10,98	12,34	14,04	30,81	33,92	36,78	40,29	48,27
23	10,20	11,69	13,09	14,85	32,01	35,17	38,08	41,64	49,73
24	10,86	12,40	13,85	15,66	33,20	36,41	39,37	42,98	51,18
25	11,52	13,12	14,61	16,47	34,38	37,65	40,65	44,31	52,62
26	12,20	13,84	15,38	17,29	35,56	38,88	41,92	45,64	54,05
27	12,88	14,57	16,15	18,11	36,74	40,11	43,19	46,96	55,48
28	13,57	15,31	16,93	18,94	37,92	41,34	44,46	48,28	56,89
29	14,26	16,05	17,71	19,77	39,09	42,56	45,72	49,59	58,30
30	14,95	16,79	18,49	20,60	40,26	43,77	46,98	50,89	59,70

Quand ν est supérieur à 30, on utilise la table de la loi normale (table de l'écart réduit) avec :

$$t = \sqrt{2\chi^2} - \sqrt{2\nu - 1}$$