

IMPLÉMENTATION DE
L'APPROCHE PAR LES
COMPÉTENCES DANS LE CYCLE
D'OBSERVATION : ESSAI
D'ÉTUDE COMPARÉE EN ZONES
RURALE ET URBAINE

Présenté par :

TSAFACK FOGANG William

Sous la Direction du

Pr. OWONA ANGUE Marie Louise

Maître de conférences

École Normale Supérieure de Yaoundé

Département de Physique

Laboratoire de géophysique

2019



TABLE DES MATIÈRES

.....	i
TABLE DES MATIÈRES	i
LISTE DES FIGURES	iii
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABREVIATIONS	viii
DEDICACES	x
REMERCIEMENTS	xii
ABTRACT	XVI
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1: REVUE DE LITTÉRATURE	3
1.1 Approche notionnel	4
1.1.1 Education	4
1.1.2 L'enseignement	4
1.1.3 Pédagogie	5
1.1.4 Implémentation	5
1.1.5 Compétence	5
1.1.6 Savoirs, savoir-faire et savoir-être	6
1.2 Notion de transferts de connaissances	6
1.3 Les méthodes d'apprentissage	7
1.4 Les théories d'apprentissage	9
1.4.1 La théorie béhavioriste	9
1.4.2. La théorie constructiviste	10
1.4.3. La théorie socioconstructiviste	12
1.5 L'Approche par Objectif(A.P.O)	14
1.5.1 Fondements théoriques	14
1.5.2 limites de L'A.P.O	15
1.6 L'Approche par les compétences (A.P.C)	16
1.6.1 Les circonstances de l'avènement de l'APC dans l'enseignement	16
1.6.2 Contexte d'avènement de l'APC en Afrique	17
1.6.3 Contexte d'avènement de l'APC au Cameroun	18
.....	24
CHAPITRE 2: CADRE METHODOLOGIE	24
2.1 Type de recherche	25
2.2 Population cible	25
2.3 Zone d'étude	26

Table des matières

Définition des variables.....	26
2.4.1 La variable dépendante.....	26
2.4.2 Les variables indépendantes.....	26
2.5 Hypothèses de recherche.....	26
2.6 Méthode d'échantillonnage.....	27
2.6.1 Description de quelques méthodes.....	27
2.6.2 Echantillonnage des enseignants.....	28
2.7 Méthode d'analyse des données.....	30
2.7.1 La statistique descriptive.....	30
2.7.2 La statistique inférentielle.....	30
CHAPITRE 3 : RESULTATS ET DISCUSSIONS.....	xxxiii
3.1 Caractérisation des enseignants enquêtés.....	36
3.1.1 Caractérisation selon la formation de base.....	36
3.1.2 Caractérisation selon l'ancienneté.....	36
3.2 Mise en œuvre de l'A.P.C par les enseignants.....	37
3.2.1 Canaux d'information sur l'A.P.C.....	37
3.2.2 Formation des enseignants.....	38
3.2.3 Analyse de l'échantillon enquêté suivant la disposition d'un modèle de cours et de la grille d'évaluation.....	40
3.2.4 Implémentation de l'approche dans les salles de classe.....	42
3.3 Appréciation de l'A.P.C par les enseignants.....	47
CHAPITRE 4 : IMPLICATIONS DU SUJET DANS LE SYSTÈME EDUCATIF.....	52
4.1 Intérêts pédagogiques.....	53
4.2 Intérêts didactiques.....	53
4.3 Intérêt social.....	54
CONCLUSION GENERALE.....	55
BIBLIOGRAPHIE.....	57
ANNEXES.....	61



LISTE DES FIGURES

Figure 1: Répartition des enseignants enquêtés selon la formation de base.	36
Figure 2: Répartition des enseignants enquêtés selon le canal d'information sur l'A.P.C et le milieu.	37
Figure 3: Répartition des enseignants enquêtés ayant eu accès à une formation sur l'A.P.C.	39
Figure 4: Répartition des enseignants ayant été formés par une structure autre	39
Figure 5: Intégration des expérimentations	45
Figure 6: Répartition des enseignants selon leur niveau d'appréciation de l'introduction de l'A.P.C.	47
Figure 7: Appréciation de l'introduction de l'A.P.C par les enseignants en fonction de leur ancienneté.....	48



LISTE DES TABLEAUX

Liste des Tableaux

Table 1: Répartition de l'échantillon enquêté selon le milieu et la spécialité.....	29
Table 2: Répartition des enseignants enquêtés selon la formation de base et le milieu.	36
Table 3: Répartition des enseignants enquêtes selon ancienneté et la formation de base.....	36
Table 4: Répartition des enseignants enquêtés selon la disponibilité ou non d'un modèle de cours et de la grille d'évaluation.....	41
Table 5: Répartition des enseignants enquêtes ayant reçu une formation selon l'objectif des questions posées en début de cours	43
Table 6: Répartition des enseignants enquêtes ayant reçu une formation selon le niveau d'intégration des exposés dans les cours.....	44
Table 7: Répartition des enseignants enquêtent selon le milieu et l'utilisation du matériel fourni par l'établissement pour les expérimentations.....	46
Table 8: Répartition des difficultés rencontrées suivant le milieu	50

LISTE DES ABREVIATIONS

Liste des abréviations

- ❖ A.P.C / E.S.V : Approche par compétences avec entrée par les situations de vie.
- ❖ A.P.O : Approche par objectifs.
- ❖ E.N.S : École Normale Supérieure.
- ❖ MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires.
- ❖ M.K.O: More Knowledge Other.
- ❖ P.C.T : Physique, Chimie et Technologie.
- ❖ Z.P.D : Zone proximale de développement
- ❖ P.P.O : Programme par objectif
- ❖ E.G.E : État Généraux de l'éducation



DEDICACES

Je dédie ce travail à :





REMERCIEMENTS

Remerciements

Ce travail de recherche a été réalisé grâce au concours de plusieurs personnes de bonne volonté à qui nous adressons nos sincères remerciements, notamment :

- ✚ Le DIEU Tout Puissant, pour toutes les grâces, la protection et l'inspiration qu'il m'a toujours accordées.
- ✚ Le Pr. OWONA ANGUE Marie Louise, maître de conférences à l'E.N.S de Yaoundé qui a accepté de m'encadrer, et qui a su guider mes pas et assurer la cohésion de l'ensemble de mes travaux à travers ses conseils judicieux.
- ✚ Le Pr OWONO OWONO LUC CALVIN, Chef de Département de physique à l'E.N.S de Yaoundé qui a permis que toutes les conditions soient remplies pour notre épanouissement intellectuel.
- ✚ Tout le personnel enseignant du Département de Physique et du Département des Sciences de l'éducation de l'E.N.S.
- ✚ Mme Liliane FOBASSO pour son soutien continu.
- ✚ Mme FOBASSO Caroline, Étudiante niveau 5 en science de l'éducation pour son aide et ses orientations.
- ✚ Mme ABOUDI enseignante de Français pour son encadrement et
- ✚ Mes camarades de promotion pour le climat de convivialité qui a régné tout au long de la formation.
- ✚ Mes amis et promotionnaires : NJITACK TAMO ; MOMO TSAKEU Pavel ; WOGUEM YEN Fred



RESUME

Après cinq ans d'adoption de l'approche par les compétences comme méthode pédagogique dans le système éducatif camerounais, les actions sont menées pour son application convenable dans les établissements scolaires des zones rurales et urbaines. Dans ce travail, nous analyserons les pratiques enseignante recueillies à travers un questionnaire distribué aux enseignants de physique et chimie, des classes de 6^{ième} et 5^{ième} de quelques établissements de la région du centre, notre objectif est d'analyser la pratique enseignante dans les zones rurale et urbaine en vue de mettre en relief les atouts et les manquements liés aux spécificités de chaque milieu dans l'implémentation de (A.P.C). L'analyse des résultats obtenus, notamment en ce qui concerne le cas des établissements scolaires d'enseignement général (Approche par compétence avec entrée par des situations de vie) nous révèle que bien les efforts soient consentis par des inspecteurs pédagogiques dans le sens de la sensibilisation des enseignants sur la question, les conceptions de ces derniers sur la méthode restent encore très approximatives. Il y va de l'application dans les salles de classe.



ABTRACT

Abstract

Five years after its educational system's reform, Cameroon is still in an implementation phase of the competence-based approach as the pedagogical method and many actions are taken to ensure its good application in scholar establishments of rural and urban zone .In this work, we analyse the teaching practice collected thanks to a questionnaire distributed to science teachers of form one, form two of some establishment of the center region. Our main goal is to analyse the teaching practice in rural and urban zones, show the advantages and disadvantages of milieu (rural –urban) in an implementation .the analysis of results, especially concerning the government high schools (competence based-approach with entry by life situation) shows that despite all effort of the pedagogy's inspectors to sensitize the teachers on the new approach, what is done in classes in far the competence-based approach.



INTRODUCTION GENERALE

Une éducation de qualité constitue un facteur déterminant dans le développement socio-économique d'un pays. Le système éducatif, comme bien d'autres dans le monde se modifie et s'adapte continuellement pour ainsi contribuer à l'émergence des sociétés nouvelles. L'un des moyens pour y arriver est de s'assurer que l'implémentation des nouvelles pédagogies soit efficace et étendue dans toutes parties du pays. C'est ainsi que lors de la conférence de l'Afrique subsaharienne sur l'éducation tenue en 1999 en Afrique du Sud, dans son allocution Thabo Mbeki, Président d'Afrique du Sud de son époque, soutenait la même idée en ces termes « Aucun pays au monde n'a jamais atteint le développement durable sans un système éducatif efficace, sans enseignement primaire solide et universel ; sans un enseignement supérieur et recherche efficient, sans égalité des chances en matières d'éducation » Dans le contexte actuel d'innovations pédagogiques, la mise en œuvre des nouvelles méthodes d'enseignement dans toute zone du pays sera un moyen efficace pour atteindre les objectifs fixes. L'implémentation de l'approche par les compétences (A.P.C) dans le système éducatif Camerounais a commencé en 2014. Les spécificités propres aux milieux rural et urbain ont-elles une influence particulière dans la mise en œuvre de l'A.P.C ? Puisqu'il se poserait le problème de résistance, d'adoption, en tant qu'innovation, dans le milieu éducatif, d'où les difficultés rencontrées par les enseignants des zones rurales et urbaines dans son implémentation, sur ce, la présente étude examine « Implémentation de l'approche par les compétences dans le cycle d'observation :essai d'étude comparée en zone rurale et urbaine » cette étude est donc réalisée dans le but d'analyser la pratique enseignante dans les zones rurale et urbaine selon l'A.P.C en vue de mettre en relief l'incidence des facteurs du milieu dans l'application de cette nouvelle pédagogie.

L'investigation a été faite à partir des données obtenues des interviews des enseignants en charge de classe de 6^{ième} et 5^{ième} dans plusieurs établissements de la ville de Yaoundé et aussi dans les établissements du secteur rural. Ce travail s'articule autour de 4 chapitres principaux : le premier intitulé revu de littérature a pour but de présenter quelques concepts clés de notre travail ainsi qu'un bref aperçu des réflexions de quelques auteurs sur la question. Le deuxième chapitre présente le cadre méthodologique de l'étude, il s'agira de présenter le matériel et les méthodes utilisées dans la collecte et les traitements de données. Le troisième chapitre concerne l'analyse et la discussion des résultats. Enfin le quatrième chapitre traite l'implication didactique de notre étude où il sera question de montrer l'intérêt de notre travail sur le système éducatif.



**CHAPITRE 1: REVUE DE
LITTÉRATURE**

La revue de Littérature est l'ensemble des recherches réalisées sur un terme pouvant servir de point de départ à de nouveaux travaux. D'après Aktouf O(1987), la revue de la littérature est : « l'état des connaissances sur un sujet, c'est un inventaire de principaux travaux effectués sur un thème, c'est une étape qui permet de partir des travaux étudiés, d'envisager de nouvelles orientations ». Dans le cadre notre sujet ce chapitre permet de faire une analyse profonde sur la mise en pratique de l'approche par compétence au niveau de l'enseignement au Cameroun

1.1 Approche notionnelle

1.1.1 Education

Etymologiquement, du latin ex-ducere qui signifie « guider, conduire hors », éducation c'est l'art de former une personne, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales de façon à le rendre autonome. L'éducation permet de transmettre d'une génération à l'autre la culture nécessaire au développement de la personnalité et à l'intégration sociale de l'individu. « L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. » (Durkheim, 1963)

Pour Durkheim, l'éducation est sociale. Il n'existe pas de société sans éducation. Chaque société se représente un idéal pour l'individu. C'est cet idéal qui est le pôle de l'éducation. L'éducation est le moyen de préparer l'enfant à sa propre existence. Elle revient à une socialisation. Il distingue deux êtres en chaque individu. Le premier, l'être individuel, est composé de ce qui est propre à chacun. Le second, l'être social, est composé de toutes les idées, les habitudes comportementales qui expriment les différents groupes auxquels l'individu appartient. La construction de cet être social, qui fait que l'homme n'est pas un animal, se fait par l'éducation.

1.1.2 L'enseignement

L'enseignement vient du mot latin « insignis » qui signifie remarquable, marqué d'un signe, distingué. C'est une pratique mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) à un étudiant dans le cadre d'une institution éducative.

1.1.3 Pédagogie

Selon buisson, la pédagogie est « une science de l'éducation, tant physique qu'intellectuelle et morale »

Elle désigne l'art de l'éducation .le terme rassemble des méthodes et pratiques d'enseignement requises pour transmettre des compétences, c'est-à-dire un savoir, un savoir-faire ou un savoir-être .Faire preuve de pédagogie signifie enseigner un savoir ou une expérience par des méthodes adaptées à un individu ou un groupe d'individus

1.1.4 Implémentation

L'implémentation est la réalisation, l'exécution ou la mise en pratique d'un plan, d'une méthode ou bien d'un concept, d'une idée, d'un modèle, d'une spécification, d'une norme ou d'une règle dans un but précis. L'implémentation est donc l'action qui doit suivre une réflexion pour la concrétiser.

1.1.5 Compétence

Une compétence est un savoir-agir complexe, adopté à une situation particulière (du domaine professionnel, scolaire, civique ou social, familial, etc.), résultant de l'intégration, de la mobilisation et de l' agencement stratégiques et efficaces de ressources telles des savoirs(connaissance),des savoir-faire(habilités) .en outre la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situation. Ce concept est intégrateur, en ce sens qu'elle prend en compte à la fois des contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent les activités .la compétence diffèrent en fonction des disciplines. Il ne faut pas pour autant penser qu'être compétent signifie la même chose dans toutes les disciplines. Dans une discipline sera compétent celui qui pourra résoudre un problème complexe, dans autre celui qui saura créer une œuvre originale, dans une autre encore celui qui très concrètement pourra agir sur son environnement.

La compétence est l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir –devenir qui permettent, face à une famille de situations complexes, la résolution de ce qu'on appelle problèmes en pédagogie. (bernnaceur, 2009).

1.1.6 Savoirs, savoir-faire et savoir-être

Les savoirs sont les connaissances théoriques (définir un terme, énoncer une loi), les savoir-faire quant à eux renvoient à des habilités (observer et décrire un phénomène, appliquer une loi.....) et les savoirs-être sont des attitudes développés par individu (esprit critique, ouverture d'esprit)

La définition des termes ci-haut présentés, met en relief l'idée de mobilisation des ressources étroitement lié aux transferts de connaissance. La mobilisation et l'utilisation des ressource constitues ce qu'on transfert de connaissances. Dans les lignes qui suivent nous allons présenter ce concept.

1.2 Notion de transferts de connaissances

1. La question du « transfert des connaissances » est, elle-même, une question problématique. Il n'est pas certain que cette notion ne recouvre pas des questions traditionnellement posées en d'autres termes (appropriation, autonomie, etc.) 2. Mais, si cette question du transfert est si mobilisatrice aujourd'hui c'est parce, qu'elle s'inscrit dans un contexte de « crise » des institutions de formation : celles-(demandent « à quoi former » quand les débouchés ne sont plus assurés, quand connaissances se renouvellent plus vite que les générations, quand on voit se développer massivement des « stratégies » de réussite qui ne visent que la certification de la formation et non point le réinvestissement des acquis ou l'intégration de ceux-ci dans une dynamique personnelle. 3. Dans ces conditions, la question du transfert est d'abord un analyseur de nos problèmes pédagogiques et révèle les difficultés que nous avons à « donner du sens » aux apprentissages que nous proposons. 4. Elle est aussi une manière de travailler sur une question précise qui soit capable de fédérer nos recherches et nos énergies : à quelles conditions un sujet peut-il utiliser des connaissances acquises dans des situations nouvelles ? 5. Cette question s'exprime pédagogiquement à trois niveaux différents : - à un premier niveau, elle renvoie à la possibilité d'utiliser une connaissance, une compétence, une expertise (il conviendrait ici de préciser les différences entre ces concepts) d'une situation à une autre (y compris dans une même discipline), quand le sujet a repéré que la structure du problème à résoudre était identique. - à un deuxième niveau, elle renvoie à la possibilité de « faire des ponts » entre des disciplines, entre la « formation » et la « situation de travail » et de reconstruire de nouveaux schèmes d'action en s'appuyant, tout à la fois, sur des connaissances et compétences acquises et sur l'intelligence des contraintes nouvelles auxquelles on doit faire face. - à un troisième niveau, elle renvoie à la possibilité même d'intégrer des connaissances « mortes » dans une dynamique personnelle et à se constituer comme sujet de ses propres actes :

cette perspective peut être comprise comme interrogeant le rapport entre la culture transmise et l'identité personnelle construite, le transfert étant l'opération par laquelle une culture devient constitutive d'une « personne ». 6. Ces questions, ainsi posées, ne peuvent, sans doute, pas être résolues sur le plan purement théorique ; en revanche, elles constituent des « principes régulateurs de l'action pédagogique », c'est-à-dire qu'elles sont susceptibles de favoriser l'inventivité didactique et de nous aider à nous recentrer (sans renoncer à nos approches scientifiques et épistémologiques diverses) sur une interrogation fondatrice... Elle nous permet également de reposer, sous un jour nouveau, des questions pédagogiques fortes : la place des « automatismes », le statut des connaissances enseignées, etc. C'est dire que l'interrogation sur le transfert ne doit pas seulement intervenir à la fin d'un apprentissage mais bien tout au long de celui-ci. 7. Plus fondamentalement, peut-être, la question du transfert est une manière de réintroduire la prise en compte de l'élève concret qui rappelle le savoir à l'ordre des connaissances... ce qui nous permet de sortir du solipsisme ou du délire pour repenser notre « savoir » afin qu'il s'incarne dans des individus concrets et leur permette de grandir

De toutes les façons, qu'il s'agisse d'un processus spontané ou non, les problèmes de transferts de mobilisation de connaissances sont tous deux des activités ayant pour but le réinvestissement des acquis dans les situations de formation et qui sont fortement influencées par les pratiques quotidiennes des enseignants

1.3 Les méthodes d'apprentissage

Nous concevons tous que l'enseignement ne se résume pas à une interaction entre l'enseignant, diffuseur de connaissances, et l'étudiant, récepteur de connaissances. Le passage d'un enseignement centré sur l'enseignant vers un enseignement centré sur l'apprenant modifie les rôles de l'enseignant et de l'apprenant. L'enseignant doit proposer des activités qui permettront à l'étudiant de s'investir dans un processus d'apprentissage fertile. L'étudiant devient ainsi responsable de son apprentissage en adoptant le rythme qui lui convient et en utilisant les techniques d'apprentissage qui lui sont appropriées.

Les enseignants désirant s'engager dans une pédagogie active s'interrogent, pour la plupart, par le choix de la méthode d'enseignement à privilégier. De plus, ils se demandent comment un apprentissage actif se distingue d'un enseignement traditionnel en ingénierie puisque l'étudiant est actif lors des travaux pratiques en laboratoire ou lors des séances de travaux dirigés.

L'apprentissage actif s'inscrit dans une méthode d'enseignement qui engage l'étudiant dans son processus d'apprentissage. Pour ce faire, l'enseignant scénarise une ou des situations actives d'apprentissage. La situation d'apprentissage peut être réalisée par un groupe d'étudiants, ce qui est généralement le cas en classe, ou bien individuellement.

Les méthodes d'enseignement actif se distinguent selon différents critères, dont l'accompagnement de l'enseignant et l'interaction entre les étudiants. L'accompagnement se définit, entre autres, par l'intensité, la nature et le moment d'intervention de l'enseignant. L'intensité précise le pourcentage de temps de disponibilité de l'enseignant par rapport à la durée.

La méthode interrogative ou maïeutique : qui considère que l'apprenant possède des connaissances ou des représentations du contenu à acquérir .A l'aide d'un questionnement approprié, l'enseignement lui permet de construire ses ou de faire des liens entre des éléments afin de pouvoir leur donner du sens .Les apprenants sont ainsi incités à formuler ce qu'ils savent, ce qu'ils pensent et ce qu'ils se représentent.

La méthode de découverte : L'enseignant crée un scénario pédagogique avec du matériel qui permet de procéder à des essais et erreurs pour apprendre .Il mobilise l'expérience personnelle des apprenants ou d'un groupe d'apprenants pour apprécier la situation et résoudre le problème par leurs propres moyens .Le travail intra cognitif et travail collaboratif entre pairs sont favorisés .cette méthode suit la démarche suivante :faire faire à l'apprenant ,faire dire à l'apprenant, puis l'enseignant le reformule .

La méthode expérientielle : certains savoirs ne sont encore formalisés par écrits ou reconnus comme tels car trop jeunes .Dans ce cas, ces savoirs sont acquis par les apprenants dans le cas du projet réel. L'enseignant incite à la formulation du savoir –faire par l'étudiant qui est le vrai producteur du savoir qu'il partage et réélabore avec d'autres. La méthode expérientielle suit les directives suivantes : hypothèse, résultat, interprétation et conclusion. C'est donc un processus par lequel l'élève découvre la combinaison des règles apprises antérieurement et qui lui permettent de résoudre le problème auquel il est confronté. De façon générale, les méthodes actives permettent aux apprenants d'apprendre de manière autonome.

Les méthodes nouvelles

Il s'agit principalement de l'enseignement programmé qui est une méthode qui naît avec le développement des technologies de l'information et de la communication(T.I.C).cette méthode

utilise la technique des didacticiels constants en utilisation d'un programme informatique relevant d'Assisté par Ordinateur (E.A.O) ou encore de l'e-learning ou « formation à distance ». Elle favorise l'auto-apprentissage.

1.4 Les théories d'apprentissage

Une théorie « est un ensemble relativement organisé d'idées, des concepts qui se rapporte à un domaine déterminé » (Larousse 2006, p.1052). Selon Tsafack (2004, p.4), la théorie est « un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène ». C'est allant dans cette optique nous allons succinctement présenter les théories suivantes.

1.4.1 La théorie béhavioriste

Appelé aussi comportementalisme, le béhaviorisme est un courant psychologique né au XXe siècle, théorisé et défendu par des auteurs comme Watson (1925) et Skinner (1904-1990). Cette théorie estime fondamentalement que les phénomènes mentaux, parce qu'internes, ne peuvent être directement soumis à la preuve scientifique et que seuls les comportements observables sont des données fiables permettant la découverte de principes, de règles et de lois de comportement humain. Cela a amené les béhavioristes à privilégier les produits d'activités humaines comme objet d'analyse. Pour eux : « *Puisque ce ne sont que les comportements qui sont observables avec fiabilité, il est donc préférable d'examiner le produit et non les stratégies qui conduisent à un tel produit* ». C'est d'ailleurs sur ces principes que se fonde la théorie de la *boîte noire* où on se préoccupe plus du résultat obtenu que du processus se passant dans cette boîte conduisant à ce résultat.

Vers la fin des années 1970 et le début des années 1980, les modèles béhavioristes ont eu une influence remarquable sur le processus d'élaboration et de mise en œuvre des programmes scolaires. Cela s'est traduit par l'élaboration de programmes et de contenus d'enseignement en termes d'objectifs spécifiques et généraux correspondant aux connaissances et habiletés à enseigner pour faire l'objet d'une évaluation à la fin de l'apprentissage.

Les deux principaux modèles béhavioristes qui ont exercé cette influence sur les programmes et les pratiques pédagogiques sont la pédagogie de la maîtrise (PM) et la pédagogie par objectifs (PPO).

La première (PM) est une stratégie pédagogique, développée par Bloom B. (1968) à partir des travaux de Carroll J. (1963) et reposait sur l'idée que tout élève peut maîtriser les matières enseignées jusqu'à la fin de sa scolarité, une fois que les conditions appropriées sont réunies. De ce fait, les différences individuelles constatées dans l'apprentissage ne sont attribuables qu'aux variables environnementales et non à des facteurs inhérents aux apprenants.

La deuxième (PPO), issue du premier modèle fait de la définition et de l'opérationnalisation des objectifs sa caractéristique essentielle. Dans ce sens, la notion d'objectifs sert à établir un lien explicite entre les activités de l'enseignant et les changements attendus chez les apprenants. La centration des enseignements sur ces derniers, comme le recommande cette pédagogie, permet donc à l'enseignant de découvrir les lacunes propres à chacun d'eux afin de recourir aux principes de la pédagogie différenciée.

Au regard de notre sujet, la théorie béhavioriste présente peu d'intérêt compte tenu de ses faiblesses à concilier à la fois une vision professionnelle de l'enseignement, une pratique réflexive de l'enseignant basée sur la valorisation du contexte et du milieu des apprenants.

Toutes ces insuffisances ont fait que dans de nombreux systèmes éducatifs, les modèles d'enseignement inspirés du béhaviorisme sont en train d'être abandonnés au profit d'autres.

1.4.2. La théorie constructiviste

Le constructivisme est un courant théorique né au XXe siècle pour corriger les insuffisances du béhaviorisme qui limitait l'apprentissage à la simple association stimulus-réponses. Les figures marquantes de ce mouvement théorique furent **Piaget** (1896-1980), psychologue Suisse, à travers ses travaux sur la génétique et le processus de développement intellectuel de l'enfant et Bruner (1966), psychologue américain, défenseur de l'approche interactionniste. La contribution de Bachelard n'est pas non plus, négligeable car selon Migne (1994) cité par Jonnaert et Masciotra (2004), c'est d'ailleurs à lui que la pédagogie a emprunté le concept d'*obstacle épistémologique*. L'idée de base du constructivisme est que le savoir est le résultat d'une démarche de construction intellectuelle, d'un effort personnel, ce qui conduit nécessairement à accorder un rôle important aux connaissances antérieures des élèves et aux représentations qu'ils se sont construites sur la base de leurs expériences.

La conception de l'apprentissage chez **Piaget** est biologique, ce qui l'amène à soutenir que la capacité d'apprendre est intimement liée au développement de l'enfant à travers les

différents stades successifs. Il fonde ainsi sa conception du constructivisme sur les points suivants :

- l'apprenant construit ses connaissances par son action propre ;
- le développement intellectuel est un processus interne et autonome, peu sensible aux effets externes, en particulier ceux de l'enseignant ;
- ce développement est universel et se réalise par étapes successives ;
- lorsqu'un individu parvient à un niveau de fonctionnement logique, il peut raisonner logiquement quel que soit le contenu du savoir ;
- l'apprenant ne peut assimiler des connaissances nouvelles que s'il dispose des structures mentales qui le permettent.

C'est ce dernier point qui illustre parfaitement que pour l'auteur, l'apprentissage est inséparable du développement de l'enfant. Pour lui, dans le processus d'apprentissage, l'enfant rentre non seulement en contact avec les connaissances, mais également organise et structure son monde en s'adaptant à lui. Cette capacité d'adaptation dont fait preuve l'apprenant se fonde sur trois processus d'interaction de l'individu avec son milieu, à savoir l'assimilation, l'accommodation et l'équilibration.

Il y a assimilation lorsque l'individu qui interagit avec son milieu ou qui fait face à un problème dans le cadre de l'apprentissage intègre à ses connaissances antérieures les nouvelles connaissances acquises. C'est le processus par lequel l'apprenant tire de son environnement des données nouvelles pour les intégrer à ses structures mentales existantes. De ce fait, on peut parler de l'action du sujet sur l'environnement.

Quant à l'accommodation, c'est le processus par lequel l'individu s'adapte à des situations nouvelles ; ce qui entraîne des modifications au niveau des cadres mentaux du sujet apprenant. Contrairement à l'assimilation, l'accommodation se présente comme l'effet inverse, c'est-à-dire, l'action de l'environnement sur le sujet, en l'amenant à modifier et à réorganiser ses vues, ses idées et ses conduites.

Le troisième processus, l'équilibration ou l'autorégulation selon Piaget est le processus de la recherche d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Cet équilibre concerne

le rapport entre l'individu et la connaissance mais également entre l'individu et l'environnement. L'objectif ultime de ce processus est de trouver le meilleur équilibre qui peut être profitable pour l'apprenant.

Bruner (1987), pour sa part a aussi été d'un apport immense pour le constructivisme en introduisant «*la notion de sens* » dans l'apprentissage. Pour lui, l'individu qui apprend construit en même temps du sens à travers ce processus. De ce fait, les nouvelles connaissances qu'il acquiert sont toujours en relation avec les anciennes qui existent déjà et qui contribuent à donner aux nouvelles leur sens. Les principes sur lesquels se fonde sa démarche sont :

- la connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement ;
- l'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

Dans le cadre des réformes curricula ires, les approches constructivistes de la connaissance, ont apporté des changements importants dans les finalités de l'école et les orientations pédagogiques dans la mise en œuvre des programmes d'études.

Seulement, l'insuffisance majeure de cette approche théorique est d'avoir négligé la dimension sociale (environnement social, interactions sociales, collaboration, etc.) dans le processus d'enseignement-apprentissage.

1.4.3. La théorie socioconstructiviste

Né du constructivisme et de l'approche sociale cognitive développée par **Rotter et Bandura(1986)**, le socioconstructivisme tente de combler les insuffisances attribuées aux théories béhavioristes et constructiviste. Le socioconstructivisme est une théorie qui privilégie les approches qui tiennent compte des interactions, des échanges, des Co-élaborations dans les activités d'apprentissage. Cette vision implique la prise en compte dans l'apprentissage non seulement de ce que l'apprenant pense mais aussi de ce que les autres pensent, du milieu social et du contexte culturel.

La démarche socioconstructiviste tient compte de trois éléments fondamentaux qui sont :

- la dimension socio qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant ;

- la dimension interactive qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

La figure centrale de la théorie constructiviste fut **Vygostky**. Dans sa conception de l'apprentissage, Vygotsky (1985) privilégie les aspects socio-culturels contrairement à Piaget qui valorise les aspects biologiques.

Pour Piaget, l'apprentissage suit le développement, c'est-à-dire, c'est le développement cognitif de la personne qui est la condition sine qua non de l'apprentissage alors que pour Vygostky (1985), c'est l'apprentissage qui conditionne le développement cognitif sous l'influence des interactions sociales. Vygostky (1985) conçoit alors, qu'apprendre, c'est construire soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interactions sociales. De ce fait, l'enseignement devient alors prioritaire pour permettre le développement de la personne.

On doit en plus à Vygotsky, cité par **Beckers** (2007) la notion de *zone proximale de développement* (ZPD) qu'il définit comme *l'écart entre ce que l'individu est en mesure de réaliser intellectuellement seul à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui*. Pour cet auteur, les interactions ont un effet structurant en entraînant l'apprenant à réorganiser ses connaissances antérieures afin d'intégrer les nouveaux éléments apportés par la situation.

Pour leur part, **Doise, Mugny et Perret-Clermont** (in Johsua & Dupin, 1993), principaux défenseurs de la perspective européenne du socioconstructivisme, introduisirent quant à eux, la notion du *conflit sociocognitif* auquel l'apprenant se trouve être confronté lorsqu'il est en face d'une situation d'apprentissage ou dans le cadre des interactions avec les autres apprenants. A travers ce processus d'interaction soutenu par les échanges, le dialogue et les points de vue divergents, l'apprenant arrive à un dépassement de son point de vue initial, ce qui favorise alors selon ces auteurs « le *progrès cognitif* ».

Dans le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes d'études et des approches pédagogiques, le socioconstructivisme a apporté un changement majeur dans les rôles des acteurs, en incitant ces derniers à aller vers plus de collaboration. En plus, au plan pédagogique et didactique, l'enseignant, tout en favorisant les situations d'interaction, doit veiller sur les productions des élèves et les guider davantage pour que ces productions soient meilleures. C'est dans ce sens qu'il pourra permettre à l'élève de réussir en collaboration ce qu'il

sera en mesure de faire demain tout seul (en lien avec la notion zone proximale de développement). L'enseignant doit aussi stimuler les activités sans se substituer aux élèves, ce qui implique forcément l'amélioration des conditions d'apprentissage. Son rôle consiste à organiser les situations pédagogiques en mettant en place des circonstances d'apprentissage optimales pour une installation réelle des ressources cognitives, socio affectives et psychomotrices ainsi que pour l'intégration de ces derniers (Bipoupout, 2011). Enfin, un autre mérite du socioconstructivisme est surtout d'avoir engendré le travail coopérant et introduit une variété de méthodes et techniques pédagogiques qui sont le travail en groupe, le tutorat entre élèves, le projet, etc.

1.5 L'Approche par Objectif(A.P.O)

1.5.1 Fondements théoriques

L'approche par objectifs(A.P .O) est une technologie éducative prônée par Tyler(1949) apparue aux Etat –Unis au cours des années 1950 d'abord dans un contexte socioéconomique ,celui de l'industrie automobile ,elle s' est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de bloom .Elle a été appliquée à la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l' enseignement général au cours des années 1980.Cette approche repose essentiellement sur le béhaviorisme c'est –à-dire qu'elle rejette tout ce qui a trait au cerveau qu'elle qualifie d' ailleurs de boîte noire. Elle met beaucoup l'accent sur les objectifs à atteindre et se fonde sur les comportements observables .L'A .P.O se fonde sur trois principaux concepts à savoir : un comportement observable, un objectif générale des objectifs spécifiques.

Selon Hameline (1991), l'objectif général se définit comme « un énoncé d'intentions pédagogique décrivant en termes de capacités que l'apprenant l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage ».

L'objectif spécifique ou opérationnel est selon Mager (1962) « issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énonces rendus nécessaires »

Pour qu'un objectif soit qualifié d'opérationnel selon Hameline, il doit répondre à quatre critères qui sont :

« Son contenu doit être énoncé de la façon la moins équivoque possible » : La lecture et l'interprétation d'un objectif par des différentes personnes ne doivent pas donner lieu à des interprétations divergentes.

« Il doit décrire une activité de l'apprenant identifiable par un comportement observable » : un objectif opérationnel répond à des conditions d'énonciations en termes de comportement concret, excluant tout verbe subjectif tel comprendre, apprécier, etc....

« Il doit mentionner les conditions dans lesquelles le comportement escompté doit se manifester » : L'objectif opérationnel doit répondre à des conditions de précision de lieu/temps moyens de réalisation de l'objectif.

« Il doit indiquer le niveau d'exigence auquel l'apprentissage »: il doit fixer des modalités et les critères définitoires de l'évaluation qui portera par exemple sur la maîtrise syntaxique, l'adéquation au contexte communicatif et le degré de réussite au test d'évaluation.

Le fait que l'A.P.O soit fortement imprégnée de la théorie behavioriste a amené les auteurs à s'interroger sur des manquements de cette dernière surtout dans l'atmosphère ou de plus en plus de pays penchent pour une approche qui rendait les apprenant plus aptes à entrer dans le monde professionnel.

1.5.2 limites de L'A.P.O

L'A.P.O s'est renfermée dans un opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique et l'a transformée en un acte constitué de réflexes conditionnés faisant abstraction de toute pensée créative chez l'apprenant (Pepel, 1996). Pour cet auteur, avec cette approche, l'apprenant est programmé pour restituer des connaissances telles qu'il les a apprises sans vraiment faire appel à un esprit créatif. De plus les limites les plus accrues relevées sont :

Le fractionnement des savoirs : En effet suivant cette approche les savoirs doivent être fractionnés de façon à correspondre aux différents objectifs pédagogiques opérationnels. Cette fragmentation abusive du savoir a pour conséquence le fait que l'apprenant en arrive à perdre la finalité même des apprentissages. Deronne (2012) le souligne d'ailleurs en accusant l'A.P.O de « trop compartimenter les savoirs en décomposant les contenus en de multiples objectifs opérationnels(...) Cette accumulation de connaissance cloisonnées engendrait une perte de sens des apprentissages et une incapacité des élève à mobiliser les savoirs spontanément dans les situations pour lesquelles ils seraient plus pertinent ».

L'apprenant est soumis aux objectifs, n'est pas au centre du processus d'apprentissage et ne peut par développer un grand intérêt pour les savoirs qui lui sont communiqué.

Nécessité d'une nouvelle approche pédagogique

Face à tous ces manquements relevés dans l'A.P.O et dans le souci de former des citoyens pouvant s'insérer facilement dans la société et répondre aux exigences du travail, le Cameroun a adopté depuis 2014/2015 l'approche par compétence avec l'entrée par la Situation de vie (A.P.C /E.S.T) pour l'enseignement secondaire général et l'entrée par la situation de travail (A .P.C/E.S.T) pour l'enseignement technique. En effet, afin de pouvoir relever les défis auxquels est confronté l'enseignement à savoir offrir dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs une formation de qualité au maximum de jeune camerounais, préparer grâce à des enseignements/apprentissages pertinents à s'intégrer au monde, cette nouvelle approche se veut porteuse de plusieurs changements à savoir :

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

L'approche par les compétences doit donc permettre de passer d'une école jadis consacrée à l'acquisition des connaissances très souvent décontextualisées à une école soucieuse d'outiller les apprenants pour qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexe et diversifiées.

1.6 L'Approche par les compétences (A.P.C)

1.6.1 Les circonstances de l'avènement de l'APC dans l'enseignement

Partie du monde de l'entreprise qui voulait disposer d'une main d'œuvre hautement qualifiée et procéder à la rationalisation de ses coûts de formation, l'approche par compétence s'est introduite progressivement dans le monde de l'enseignement. Car, les chefs d'entreprise ont estimé que former des hommes compétents dans les écoles serait plus avantageux et moins coûteux pour les entreprises. Roegiers cité par Bosman et al. (2000, p.17) explique cette introduction de l'APC dans l'enseignement en ces termes :

Ses services pouvant être coûteux pour l'entreprise, celle-ci a intérêt à agir sur l'école pour la pousser à transformer ses programmes en termes de compétences. C'est ainsi que les pressions des entreprises européennes sur les autorités de l'Union Européenne amenèrent

celles-ci à débloquent d'importants crédits autour du projet UNICAP (Unités Capitalistes). Ce projet consistait à définir pour chaque catégorie de métiers un référentiel de compétence et à répartir la formation progressive de métiers de haut niveau de compétences transversales ou génériques c'est-à-dire s'exerçant sur des situations diverses telles par exemple : interpréter correctement un mode opératoire, aller chercher dans un ouvrage de référence les informations utiles pour un certain usage, réagir de façon critique à une situation. Il s'en suivit des pressions auprès des autorités des systèmes éducatifs pour agir auprès des programmes d'étude de l'enseignement général et introduire un apprentissage de telles compétences.

Ainsi, une fois l'APC introduite dans l'enseignement, plusieurs systèmes éducatifs à travers le monde l'ont adoptée. Quelques années plus tard, elle a été introduite en Afrique.

1.6.2 Contexte d'avènement de l'APC en Afrique

A l'issue des conférences éducatives mondiales (Jomtien, Dakar) visant l'offre d'une éducation de qualité, et surtout l'ouverture de l'école à tous les enfants d'âge scolaire à travers l'Education Primaire Universelle (EPU), il apparaît clair que plusieurs systèmes éducatifs africains commenceront à réfléchir sur le type d'éducation à mettre sur pied. C'est ce que nous démontrons.

Alors, le rapport final du 05 octobre 2010 des études sur les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique :

Il apparaît de plus en plus clair que le passage d'une école fréquentée par une élite à une école pour tous, sous l'impulsion des grands objectifs de développement du millénaire et des déclarations de Dakar sur l'éducation pour tous, a eu pour conséquence de rechercher des programmes plus en adéquation avec ces nouvelles données.

Par ailleurs, du 06 au 10 février 1995, sous l'auspice de l'UNESCO, s'est tenue à Paris, une réunion internationale dénommée « les assises de l'Afrique » et dont l'objectif était de mener une réflexion approfondie sur la problématique et les priorités du développement de l'Afrique face aux nouveaux défis du monde. Au cours de cette réunion, les protagonistes de l'éducation ont admis que le système éducatif doit évoluer pour répondre aux exigences du

monde en perpétuelle transformation. Les éléments de valeur que le système éducatif contribuera à développer devront comporter entre autres, les notions de confiance en soi, de créativité et de volonté de participer au développement du pays. Pour concrétiser ces recommandations, les écoles pilotes ont été mises en place au Bénin, dans d'autres pays africains et des moyens pédagogiques consistant à impliquer l'élève dans le processus de l'apprentissage ont été préconisés, ils devront être respectés dans l'application des programmes d'enseignement. Les résolutions seront les suivantes :

- l'enfant doit être principal artisan de sa formation (l'enseignant devient le guide, un facilitateur) ;
- il est nécessaire d'instaurer constamment l'interaction élève-élève, élève-maître, élève-environnement ;
- le recours à la résolution des problèmes ;
- le développement de la coopération dans l'apprentissage, l'apprenant peut apprendre avec les autres, il peut apprendre des autres.

Ces résolutions constitueront une préoccupation pour la plupart des responsables des systèmes éducatifs africains. Puisque, Paulin Hountondji, alors ministre béninois de l'éducation déclare :

Il nous faut créer au Bénin une élite courageuse et dynamique, intellectuellement armée pour affronter les problèmes immenses de cette fin du XX^{ème} siècle, capable d'exercer sur toute la population et en particulier sur les jeunes, un effet d'entraînement qui porte vers l'avant, individuellement et collectivement. Il faut encourager l'effort, développer la créativité, promouvoir l'invention.

Alors, pour les responsables des systèmes éducatifs africains. L'APC apparaît comme une réponse pertinente aux problèmes « d'analphabétisme fonctionnel » qui touche les élèves. C'est ainsi que, dès la fin des années 1990, l'APC sera généralisée en Tunisie, appuyée par des organismes internationaux tels l'UNICEF, l'AIF, l'Union Européenne, la Banque Mondiale. Elle se développe actuellement dans plusieurs pays africains (Mauritanie, Djibouti, Gabon, Rwanda, Madagascar, Cameroun...).

1.6.3 Contexte d'avènement de l'APC au Cameroun

En décembre 1994, sur toute l'étendue du territoire national, la mobilisation fut générale pour préparer les Etats Généraux de l'Education qui devaient se tenir en Mai 1995. Suite à des

rapports qui ont été élaborés au niveau des arrondissements, des départements et des provinces. L'on a pu lire ce qui suit à l'introduction du rapport de la commission départementale du Wouri adopté le 14 décembre 1994 : comme le souligne le document intitulé : *Préparation des Etats Généraux de l'Education Nationale* élaboré par le Ministre de l'Education Nationale p.3 :

le système éducatif camerounais, est comme l'ensemble de la société, dans une crise profonde : il est inapproprié, inadapté et inefficace en termes de résultats réels par rapport aux objectifs qu'il est censé poursuivre, sachant que le but ultime des Etats Généraux est l'adaptation d'une nouvelle politique éducative devant permettre en même temps de relever les défis du 21^{ème} siècle et de résoudre les problèmes majeurs auxquels la société est actuellement confrontée p.3

Alors dans le but d'une meilleure organisation du système éducatif, et aux fins d'un encadrement efficient des élèves, les Etats Généraux ont proposé un certain nombre d'innovations dans l'organisation des études. Ils ont fait des recommandations dans des domaines tels que les programmes scolaires, les méthodes d'enseignements, le matériel didactique, la formation des personnels éducatifs, l'orientation scolaire, la recherche en éducation. Pour ce qui est des programmes, il en ressort que ceux-ci seront la traduction dans les faits de la Nouvelle Politique Educative telle qu'elle sera définie par l'Etat : ils seront adaptés aux réalités nationales, tiendront compte des temps scolaires. Viseront à former des hommes et des femmes créatifs, productifs et ouverts au monde. Ils ne devront plus se préoccuper des seuls savoirs, mais se présenteront désormais sous forme de curricula, avec des objets de formations bien définis, des contenus adaptés, des pratiques et des méthodes éprouvées. Un système d'évaluation en harmonie avec les objectifs préétablis.

Les méthodes d'enseignement quant à elles devront permettre de sortir les élèves de la désaffectation qu'ils manifestent aujourd'hui à l'endroit de l'école.

Les enseignants devront faire usage des méthodes attrayantes, actives et participatives, concentrées sur l'élève et destinées à en faire non un demandeur, mais un constructeur de savoirs, capable de résoudre les problèmes qui se posent à lui et de s'adapter aux situations nouvelles. L'Etat camerounais n'a pas attendu la loi de 1998 pour commencer à s'approprier les recommandations des Etats Généraux de l'Education (E.G.E) de 1995, et surtout les mettre en œuvre. Ainsi, dès 1996, il signe avec la France un accord de quatre ans à travers lequel celle-

ci devait soutenir le Ministère de l'Éducation dans sa recherche de stratégies pour l'amélioration de l'offre éducative. De cet accord, va naître le Programme d'Appui au Système Éducatif Camerounais (PASECA), dont l'objectif était d'une part, le recyclage des enseignants du primaire et du secondaire et d'autre part, la mise sur pied des Structures Nationales de la Planification de l'Éducation. Avec le PASECA, sera introduit dans l'Enseignement Primaire une Innovation Pédagogique qui prendra rapidement le nom de Nouvelle Approche Pédagogique (N.A.P). Après le PASECA, le Système Éducatif Camerounais verra le lancement d'une recherche action intitulé Chantiers d'Innovation Pédagogique (CIP), qui a duré deux ans, c'est-à-dire de 1997 à 1999. Ces CIP ont fait l'objet d'une évaluation scientifique qui devait apprécier l'efficacité des innovations pédagogiques, qu'ils ont introduit. L'on n'attendra pas de connaître l'impact véritable pour passer à une autre approche : l'Approche par Conséquence (APC), qui fut introduite dans le système éducatif durant l'année scolaire 2006/2007.

Selon Machado (2008, p.64), *le concept de compétence ramène la vraie vie à l'école*. Ce qui veut dire que l'utilisation de l'APC devrait permettre aux enseignants de traiter avec les apprenants des problèmes concrets de leur environnement. Mais ceci suppose une appropriation qui les rende capables.

Science, selon les conceptions et les niveaux d'enseignement, sera compétent celui qui peut :

- formuler une hypothèse face à un phénomène nouveau ;
- résoudre un problème lié à la discipline ;
- prendre les mesures, pour agir sur son environnement en fonction d'une situation donnée, comme une situation de pollution.

Activités d'intégration (AI)

D'après De Ketele et al. (1989, p.100), l'intégration s'articule autour du concept d'objectif terminal d'intégration, auquel l'ensemble des apprentissages d'une année contribue. Cet objectif se vérifie à travers une situation d'intégration qui est proposée à l'apprenant. Pour lui, un objectif d'intégration est une compétence qui, dans l'idéal, possède les caractéristiques suivantes :

- la compétence s'exerce sur une situation d'intégration, c'est-à-dire une situation complexe comprenant de l'information essentielle et de l'information parasite

(information non pertinente pour résoudre la situation) et mettant en jeu les apprentissages antérieures ;

- la compétence est une créativité complexe nécessitant l'intégration et non la juxtaposition de savoirs et de savoir-faire antérieurs et aboutissant à un produit évaluable qui les intègre ;
- la situation d'intégration est la plus proche possible d'une situation naturelle que pourra rencontrer l'élève. Elle a donc une fonction sociale ;
- l'objectif d'intégration fera appel à des savoir-être et des savoir-devenir orientés vers le développement de l'autonomie.

Il mentionne par ailleurs que, dans le cas où toutes les caractéristiques ne peuvent être présentes, il faut qu'au moins que la première d'entre elles le soit pour qu'on puisse parler d'objectif d'intégration.

Pour Berthiaume (1987, p.115) l'évaluation est encore appelée activité d'intégration et elle possède les éléments suivants :

- la consigne ; c'est un énoncé indiquant la tâche à accomplir, le but à atteindre. Une bonne consigne doit être précise, univoque et explicite.
- Les critères : sont les éléments d'information qui permettent de dire si une quantité quelconque est présente ou non dans l'objet évalué. Ces critères garantissent une plus grande objectivité de la note, un diagnostic
- Les indicateurs : sont les éléments significatifs, repérables dans un ensemble de données permettant d'évaluer une situation ; l'indicateur opérationnalise le critère et donne des repères exacts de l'évaluation. L'élaboration de ces indicateurs repose sur une formation rigoureuse simple et correcte ; sans ambiguïté, concise et claire.

Après ce respect des éléments nécessaires à l'objectivité de l'évaluation, Berthiaume (idem) préconise *d'élaborer une évaluation critériée*», ces critères doivent être objectifs.

Pour Roegiers (2006, p.24), la pédagogie de l'intégration a pour but de faire acquérir aux élèves de nouvelles compétences acquises. Pour cette raison, l'enseignant ne doit pas regarder uniquement les côtés négatifs de la production d'un élève. Cet enseignant doit donc changer ses pratiques d'évaluation lorsqu'il va mettre en place la pédagogie de l'intégration. La pédagogie de l'intégration a pour but d'aider chaque élève individuellement. Evaluer un élève, c'est lui permettre de s'améliorer. Pour cette raison, chaque copie d'élève est indépendante des autres.

D'autre part, conformément aux dispositions de l'article 9 de l'arrêté n°315/B1/1464/MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire : *l'évaluation doit permettre de mesurer chez l'élève, la progression des apprentissages, de vérifier l'acquisition et de déterminer le degré de maîtrise des compétences. Elle permet aux enseignants d'adapter leurs enseignements aux besoins spécifiques des élèves.*

Ainsi, pour le Ministre de l'Education de Base, l'évaluation désigne le processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de décisions pédagogiques et administratives. Elle sert par conséquent à apprécier la progression des acquis scolaires dans la perspective d'aide à établir des diagnostics précis, à vérifier le niveau de développement des compétences de l'autre. La nouvelle vision de l'évaluation des apprentissages à l'école primaire Camerounaise se traduit alors par les fonctions qu'on assigne à cette démarche dans le processus d'apprentissage et de laquelle découlent les orientations retenues.

Pour que tout cela se réalise, l'évaluation, l'évaluation sera suivie des actions de soutien et de remédiation pour permettre à tous les élèves d'atteindre le niveau requis et affronter sans difficulté l'évaluation. Les outils d'évaluation doivent être bien conçus afin d'aider l'enseignant à mieux déceler les difficultés de ses élèves et d'y remédier. Ces outils seront conçus de la manière suivante :

- Support (mise en situation ou contexte)
 - Dans quelle circonstance ?
 - A quelle occasion ?
 - Dans quel cas ?
 - Pour quelle raison l'élève doit-il exécuter la tâche ?

Exemple : Au cours des discussions pendant les leçons d'éducation civique et morale, nous avons régulièrement parlé des méfaits de l'alcoolisme.

- *La tâche* : ici, il est question pour l'évaluateur de se poser la question suivante : que doit faire l'enfant ? Exemple : en te référant à tes moments de classe, explique pourquoi l'alcool est néfaste pour ta famille et pour toi.
- *La consigne* : il s'agit pour l'enseignant évaluateur de se pose la question de savoir : comment l'élève doit-il répondre ? Les consignes aident à établir les critères permettant à l'enseignant de recenser les difficultés de l'enfant, la catégoriser et de passer à la


remédiation. Exemple : ton texte ne doit pas dépasser dix lignes et comportera trois conséquences pour la famille et deux pour toi.

Grilles d'évaluation

En matière de grille d'évaluation, Tardif (2006) distingue deux grilles d'évaluation : la grille critériée et la grille de correction.

Une grille critériée est un tableau qui détaille à la fois les critères utilisés pour interpréter la performance formée par un élève dans un travail. Et les indicateurs ou niveaux de performances possibles pour chaque critère. Il faut faire attention à ne pas confondre grille critériée avec la grille de correction. La première est utile pour des méthodes d'évaluation qui demandent à l'élève de fournir certaines informations, desquelles est extraite la preuve de son apprentissage. La seconde, est plutôt une liste de réponses acceptées, elle est davantage utile pour des méthodes d'évaluation qui demandent à l'élève de choisir la bonne réponse ou encore de fournir quelques informations.

La grille critériée ou d'évaluation détaille les possibilités de performance par l'élève en fonction de chaque critère d'évaluation. Il est donc plus aisé lors de l'évaluation d'attribuer une valeur à chaque production de l'apprenant. Le niveau de fiabilité est accru car le jugement de l'enseignant est davantage stable d'un élève à l'autre quel que soit le moment auquel a lieu l'évaluation.



**CHAPITRE 2: CADRE
METHODOLOGIE**

Le chapitre de la méthodologie ci-contre nous permettra d'exposer l'approche par laquelle nous avons colligé les données qui serviront pour analyse dans le chapitre trois (3). Tour à tour, seront précisés la méthode d'échantillonnage adoptée et les instruments de collecte de données. Il sera question pour nous d'explicitier, dans cette partie, la méthodologie de travail utilisée pour exposer les fruits de nos recherches en vue d'apporter des réponses les plus précises et adéquates aux hypothèses et objectifs de cette étude. Plus précisément, il s'agira dans un premier temps de décrire la méthodologie de collecte des données et la zone d'étude, ensuite de présenter les outils d'analyse des données retenues pour l'analyse du thème porté à notre réflexion.

2.1 Type de recherche

Cette étude s'inscrit dans le champ de la recherche de type descriptif reposant sur des données quantitatives, collectées à partir d'un questionnaire comme outil d'enquête, qui permet de faire ressortir les valeurs d'un système.

2.2 Population cible

Le terme population, dans le domaine de la recherche, englobe les éléments, êtres animés ou inanimés, événements d'un groupe bien défini. C'est l'ensemble des sujets soit homogènes, soit hétérogènes sur lesquels le chercheur prévoit généraliser les résultats de ses enquêtes. La population d'étude est également l'ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une ou plusieurs caractéristiques communes et sont de même nature.

Dans le cadre de cette étude, la population cible est constituée des enseignants du secondaire de l'enseignement général. En effet, l'enseignant doit être capable d'enseigner, connaître non seulement sa discipline mais également la didactique de sa discipline qui correspond à l'art de transmettre des connaissances c'est-à-dire, savoir construire les situations d'enseignement et d'apprentissage. Il doit aussi savoir conduire une classe, ce qui correspond à la notion de communication pédagogique entre l'élève sujet apprenant et le professeur. Dans l'approche étudiée, l'enseignant est donc la principale courroie de transmission, ou d'intégration de la nouvelle approche pédagogique. De ce fait, nous avons décidé d'interviewer les enseignants pour évaluer le niveau de maîtrise de l'approche¹ et les freins liés à, sa mise en

œuvre par ces derniers. La population cible est donc, constituée des enseignants de Physique, Chimie .

Compte tenu de l'introduction assez récente de l'approche, seuls les enseignants des classes de 6^{ème} en 2nd seront concernés.

2.3 Zone d'étude

Compte tenu des moyens limités, nous avons restreint géographiquement cette étude aux établissements de la région du centre.

Définition des variables

La variable est un attribut, un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. C'est sur elle que repose la vérification des hypothèses. Notre étude admet deux types de variables :

- la variable dépendante
- les variables indépendantes

2.4.1 La variable dépendante

La variable dépendante sert à expliquer un phénomène, à travers l'analyse des relations qui existent entre elle et les autres variables susceptibles d'influencer le phénomène. Dans cette étude, elle est la « pratique de l'A.P.C ».

2.4.2 Les variables indépendantes

Les variables indépendantes sont celles qui contribuent à comprendre le phénomène que l'on souhaite étudier. Dans le cas de cette étude, nous voulons étudier le comportement des enseignants par rapport à l'introduction *et* la mise en œuvre de l'A.P.C. Les principales variables retenues sont présentées dans les différentes sections du questionnaire.

2.5 Hypothèses de recherche

Une hypothèse de recherche est une proposition visant à fournir une explication vraisemblable d'un ensemble de faits, et qui doit être soumise au contrôle de l'expérience ou vérifiée dans ses conséquences. Trois catégories d'hypothèses sont distinguées :

* Les hypothèses conceptuelles, ou théoriques, ou encore générales : elles définissent les effets d'une variable sur un comportement.

* Les hypothèses opérationnelles reprennent le même schéma mais en précisant quelles variables et quels comportements seront étudiés dans l'expérimentation.

* Les hypothèses statistiques décrivent le modèle mathématique permettant de procéder aux inférences. Elles consistent généralement à poser une hypothèse nulle n'impliquant aucune différence entre plusieurs conditions observées, puis à démontrer statistiquement que cette hypothèse ne peut être acceptée.

Les hypothèses de cette recherche sont principalement conceptuelles et sont les suivantes :

- *H1* : Les enseignants pétris d'expérience résistent à l'adoption de l'A.P.C
- *H2* : Le milieu social possède des spécificités ayant une incidence dans l'implémentation d'A.P.C
- *H3* : pour un quelconque enseignant avoir en accès à la formation garantie une implémentation de l'A.P.C

2.6 Méthode d'échantillonnage

2.6.1 Description de quelques méthodes

Avant de se lancer dans la description de la méthode choisie, nous allons passer à une brève description des principales méthodes d'échantillonnage.

En général, on distingue deux groupes de sondages : les sondages probabilistes ou aléatoires et les sondages empiriques.

- Les sondages aléatoires ou probabilistes

Les sondages probabilistes ou aléatoires sont des méthodes où chaque unité a une chance d'être sélectionnée et qui peut être quantifiée. Il en existe plusieurs dont :

- Le sondage aléatoire simple, il consiste à choisir des éléments de façon à ce que chaque membre de la population ait une chance égale de figurer dans l'échantillon, la sélection peut être faite avec remise (les éléments peuvent être choisis plusieurs fois), ou sans remise (les éléments ne peuvent être choisis qu'une seule fois). Cependant, cette méthode exige la disponibilité de la liste exhaustive de la population dite base de sondage.

- Le sondage aléatoire stratifié, est une méthode qui consiste d'abord à subdiviser la population en groupes homogènes (strates) pour ensuite extraire un échantillon aléatoire de chaque strate. Cette méthode suppose la connaissance de la structure de la population. Pour estimer les paramètres, les résultats doivent être pondérés par l'importance relative de chaque

strate dans la population.

- Le sondage par grappes : on divise la population en grappes, on sélectionne par la suite et au hasard un certain nombre de grappes dites unités primaires ; on sélectionne tous les individus des grappes.

Les sondages non probabilistes

Les méthodes non probabilistes, sont moins coûteuses et plus facile à réaliser car elles n'exigent pas une base de sondage (tous les individus de la population mère). Elles diffèrent des méthodes aléatoires par le fait que chaque unité n'est pas sélectionnée sur la base d'une liste et la sélection des individus dépend plus des objectifs de l'enquête et du budget. On en cite :

- L'échantillonnage à l'aveuglette, qui consiste à choisir des éléments sans aucun critère, selon les possibilités (temps, accès,...) ;
- L'échantillonnage de convenance : le choix des individus est basé sur des critères pratiques ;
- L'échantillonnage par jugement (ou a priori) : le choix des individus est basé sur les compétences ou la représentativité de l'individu ;
- L'échantillonnage par « boule de neige » : l'échantillon est construit progressivement sur proposition des individus sondés ;
- L'échantillonnage par quota, consiste à définir des critères a priori tels que la catégorie socio-professionnelle, le sexe,... pour définir les catégories constituant l'échantillon. La répartition des catégories dans l'échantillon doit être identique à celle de la population mère. La taille de l'échantillon reste importante et est fonction du budget disponible alloué à l'enquête.

2.6.2 Echantillonnage des enseignants

Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé les techniques d'échantillonnage par grappes. Elle a consisté à sélectionner dans la liste, des établissements au hasard. Les établissements scolaires constituent les grappes pour le tirage.

Après avoir sélectionné les établissements, nous avons enquêté tous les enseignants de physique, chimie et Technologie donnant cours dans les classes de 6ème à 5ème, disposés à répondre au questionnaire. En effet, malgré la simplification du questionnaire et la

sensibilisation effectuée auprès des enseignants des établissements retenus, cela n'a pas empêché que nous nous retrouvions dans des cas de non réponse.

Tableau 1: ci-après donne la répartition des enseignants enquêtes et l'effectif des enseignants interviewers dans le cadre de cette étude.

MILIEU	Spécialités de formation	Effectifs enquête	Pourcentages
URBAIN	Physique	11	52
	Chimie	10	48
	Total	21	100
Rural	Physique	12	55
	Chimie	10	45
	Total	22	100
Ensemble		43	100

Table 1: Répartition de l'échantillon enquêté selon le milieu et la spécialité.

2.6.3 Type d'interview

Nous avons utilisé le mode d'administration du questionnaire auto-administrée. Ledit questionnaire a été conçu après de discussions avec des inspecteurs pédagogiques dans le cadre des pré-enquêtes. Néanmoins, une assistance était fournie aux enseignants, dans le but de clarifier les incompréhensions des enquêtes lors du remplissage du questionnaire. De plus, compte tenu de l'approche retenue pour administrer le questionnaire, nous avons simplifié au maximum le questionnaire d'enquête.

2.7 Méthode d'analyse des données

Pour la vérification des hypothèses de recherche nous avons fait appel à la statistique descriptive et à la statistique inférentielle.

2.7.1 La statistique descriptive

La statistique descriptive permet de présenter les résultats de la recherche et a pour principal objectif une description de l'ensemble des mesures faites. Elle permet également de mesurer et d'interpréter les faits observés. Nous utiliserons les données issues de l'enquête réalisée pour faire une analyse descriptive (sous SPSS).

De manière spécifique, nous serons amenés à analyser des tableaux croisés entre les différentes variables de base d'une part, et l'analyse des données à proprement parler d'autre part. Comme son nom l'indique, nous décrirons les résultats obtenus des croisements afin d'avoir déjà une vue des résultats préliminaires. Les analyses unies variées ou bivariées permettront de déterminer les comportements qui permettent d'apporter un éclaircissement sur les sous thèmes liés à notre analyse. Elle nous permettra de capter non seulement les dispersions, les tendances, entre variables mais aussi les éventuelles liaisons ou ressemblances qui pourraient exister entre elles même si elles ne s'avèrent pas assez pertinentes pour l'instant.

La lecture des résultats sera traduite par les graphiques (conçus sous Excel) qui permettent de mieux illustrer certaines informations contenues dans les tableaux et d'en régler les tendances.

2.7.2 La statistique inférentielle

Pour appuyer les résultats des analyses faites à partir du croisement des variables, et valider ou invalider certaines conclusions tirées de la lecture des tableaux, il est nécessaire pour nous d'effectuer des tests statistiques. Dans le cadre de cette étude, le test particulièrement mis en exergue est celui du Khi-deux pour ce qui est de la liaison entre les variables qualitatives.

Description du test.

Le Khi - deux est le test d'indépendance qui sert à mesurer l'existence de relations entre les phénomènes représentés par des variables. Il n'est utilisable que si l'une au moins des variables est qualitative, Cette condition est bien remplie par nos hypothèses de recherche.

Le Khi - deux se calcule par la formule 2.1 suivante :

$$\text{Où : } X^2 = \sum_{ij} \frac{(n_{ij} - n_{ij}^*)^2}{n_{ij}^*}$$

n_{ij} = effectifs observés

n_{ij}^* — effectifs théoriques (l'effectif que l'on aurait si les variables étaient indépendantes)

X^2 = la statistique du Khi deux.

Interprétation des résultats

Lorsque la valeur calculée de la statistique du khi-deux est supérieure à la valeur calculée, on rejette l'hypothèse nulle d'indépendance des variables. Dans le cas contraire, on valide l'hypothèse d'indépendance entre les variables.

La mise en œuvre du test peut se résumer dans les 5 cinq étapes suivantes :

Étape 1 : Formulation des hypothèses statistiques H_0 et H_a ;

Étape 2 : Détermination du seuil de signification ;

Étape 3 : Règle de décision ;

Étape 4 : Prise de décision ;

Étape 5 : Conclusion.

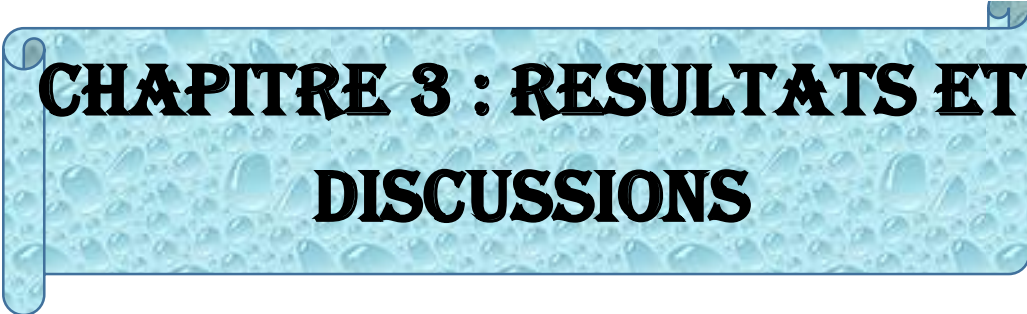
2.8 Présentation de l'outil de collecte

La collecte de données a été effectuée à travers un questionnaire enseignant (voir annexe) constitué de quatre (04) sections, à savoir :

- la section identification : cette section a pour objectif de permettre l'identification de la population et la caractérisation des individus enquêtés (domaine, établissement, ancienneté,...);
- la section connaissance de la méthode : l'objectif ici est de cerner le niveau de connaissance et de mise en œuvre de la méthode par les enseignants ;
- la section appréciation de la méthode : l'objectif ici est de voir comment les enseignants ont appréhendé la méthode sur le terrain ;

- la section difficulté rencontrée : il s'agit d'identifier les principales contraintes liées à la mise en œuvre de l'A.P.C par les enseignants.

Ce chapitre nous a permis de planifier la méthodologie à appliquer à notre recherche. Pour y parvenir nous avons défini le type de recherche. Il n'y a donc pas eu d'échantillonnage, ce qui nous a permis d'aborder directement la validation de l'instrument de collecte des données à savoir le questionnaire. La méthode de présentation des résultats a par la suite été amorcée greffée à l'instrument de vérification des hypothèses.



**CHAPITRE 3 : RESULTATS ET
DISCUSSIONS**

Ce chapitre a pour but de présenter les résultats obtenus lors de l'enquête ainsi qu'une analyse de ceux-ci à travers des croisements tabulaires et des graphiques puis d'en faire une brève discussion.

3.1 Caractérisation des enseignants enquêtés

Cette étude comparative de la mise en œuvre de l'A.P.C en zone rurale et urbaine par les enseignants avait pour cible principale les enseignants de Physique, Chimie des classes de 6^{ième} en 5^{ième}. La caractérisation de la population a porté essentiellement sur deux critères d'ordre académiques à savoir l'ancienneté dans l'enseignement et la formation de base de l'enseignant.

3.1.1 Caractérisation selon la formation de base

La lecture de la figure 1 : montre qu'à l'issue de la collecte des données, nous avons obtenu un léger déséquilibre de la population selon la formation. En effet, lors de l'enquête sur les 43 enseignants rencontrés, 23 enseignants ont une formation de base en physique et 20 une formation de base en chimie. Ce non équilibre permet de constater une préférence pour la physique liée à la formation de base, qui pourrait influencer les résultats de l'analyse.

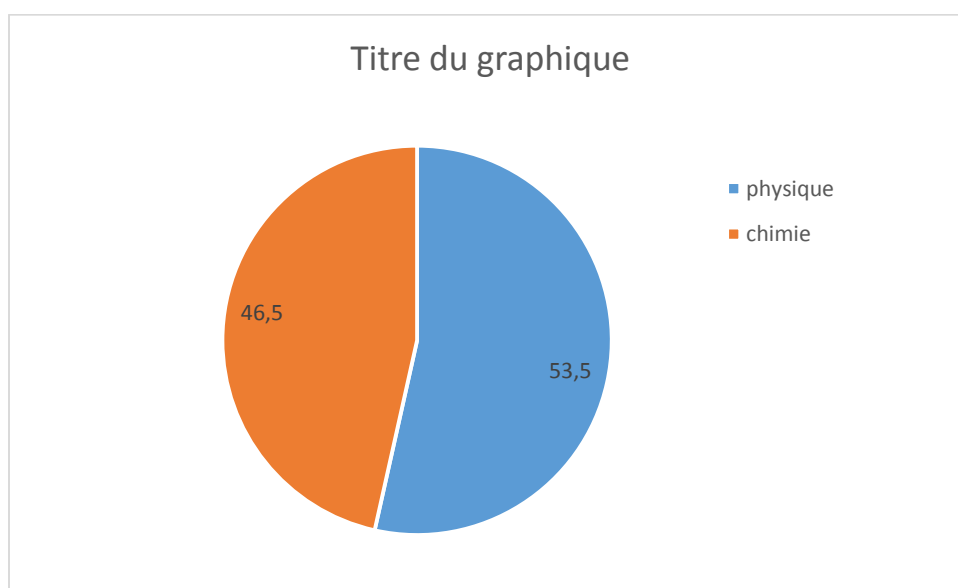


Figure 1: Répartition des enseignants enquêtés selon la formation de base.

La répartition de cette population selon le milieu (urbain/rural) représenté dans le tableau 2 permet de constater que 21 enseignants se trouvent en milieu urbain (48,2%) contre 22 en milieu rural (51,2%), traduisant ainsi un Léger écart de la population selon ce critère.

Table 2: Répartition des enseignants enquêtés selon la formation de base et le milieu.

	Physique		Chimie		Total	
	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage	Effectif	Pourcentage
Urbain	11	48	10	50	21	48,8
Rural	12	52	10	50	22	51,2
Total	23	100	20	100	43	100,0

3.1.2 Caractérisation selon l'ancienneté

Le nombre d'année d'exercice du métier d'enseignant chez un sujet pourrait avoir une incidence dans l'adoption de cette nouvelle méthode. En effet, nous partons sur la base que plus un enseignant a mis du temps dans une approche, plus il pourrait être réfractaire aux nouvelles. Plusieurs enseignants possèdent des bases de données de cours et d'évaluation, pourtant la pratique enseignante selon l'A.P.C doit s'adapter à l'évolution sociale d' où le qualificatif de fastidieux attribué à la nouvelle approche

Il ressort du tableau 3 ci-après que les enseignants enquêtés ont une ancienneté moyenne de 8,5 ans, dont 10,26 ans pour les enseignants ayant une formation de base en physique et 6,55 ans pour les enseignants ayant une formation de base en chimie. Les enseignants les plus anciens cumulent 25 ans d'expérience, contre 1 an pour les moins anciens.

Table 3: Répartition des enseignants enquêtes selon ancienneté et la formation de base

		Moyenne	Maximum	Minimum	Ecart-type
Formation de base	Physique	10,26	25	1	0,935
	Chimie	6,55	18	1	0,995
	Total	8,53	25	1	0,709

3.2 Mise en œuvre de l'A.P.C par les enseignants

La mise en œuvre de l'A.P.C comme approche implique que les enseignants, principaux acteurs dans l'implémentation de la méthode dans les enseignements soient non seulement informés mais aussi formés suivant cette approche.

3.2.1 Canaux d'information sur l'A.P.C

La figure 2 nous indique que les principaux canaux d'information des enseignants sur l'A.P.C sont les séminaires (44,2%), suivi des inspecteurs pédagogiques (27,9%) et enfin des collègues (25,6%). En milieu urbain, 63,6% des enseignants ont été informés à travers des séminaires contre 23,8% en milieu rural. On constate aussi qu'en milieu urbain, 4,6% des enseignants sont informés à travers les collègues contre 47,6% en milieu rural. Venant des inspecteurs pédagogiques, 31,8% d'enseignants ont été informés en milieu urbain contre 23,8% en milieu rural.

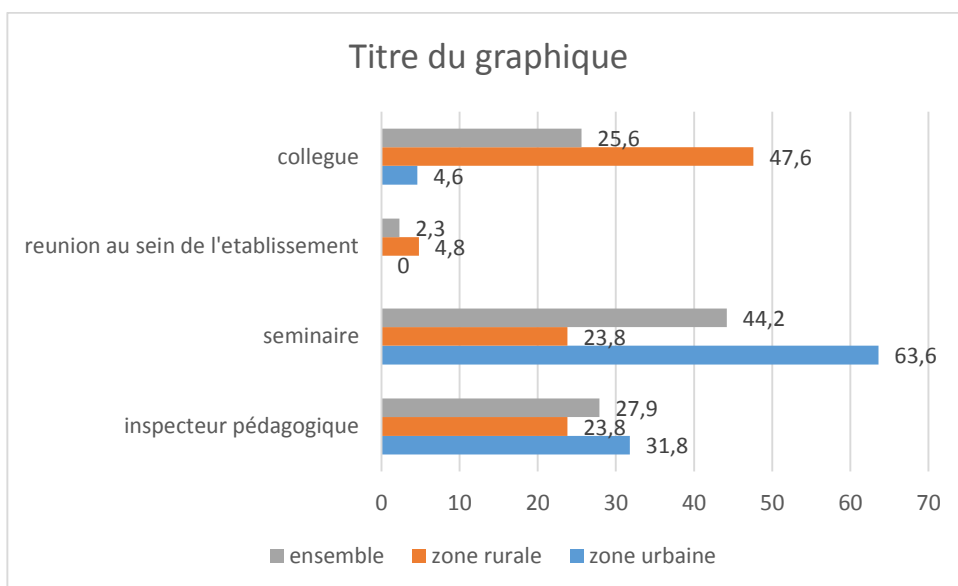


Figure 2: Répartition des enseignants enquêtés selon le canal d'information sur l'A.P.C et le milieu.

Les séminaires au sein de l'établissement constituent également un canal d'information non négligeable avec un pourcentage moyen de 44,2 % relativement équilibré dans les deux zones d'étude. Il convient de noter que le lien entre le milieu et le canal d'information est significatif au seuil de 5% en ce qui concerne les inspecteurs pédagogiques ($p = 0,014$; $\chi^2 = 6,019$) et non significatif pour ce qui est des autres canaux d'information. Ce qui signifie que ce résultat est indépendant de la taille de l'échantillon et peut être généralisé. L'action des inspecteurs

pédagogiques est plus accentuée en zone urbaine qu'en zone rurale. Ceci est dû à la proximité des inspecteurs, la fréquence élevée des séminaires dans le milieu urbain

3.2.2 Formation des enseignants

L'approche d'introduction de l'A.P.C dans les établissements et auprès des enseignants définie par le Ministère de l'Enseignement Secondaire (MINESEC) s'appuie principalement sur les inspecteurs pédagogiques à travers les séminaires concernant les enseignants déjà en activité, et sur l'E.N.S pour les enseignants en formation.

Il ressort des données qu'en zone rurale comme zone urbaine, plusieurs enseignants ont reçu des informations sur l'A.P.C. Les jeunes enseignants ont été formés à école normale et les plus anciens se sont à travers les séminaires organisés par des inspecteurs

La répartition des enseignants enquêtés ayant eu accès à une formation sur l'A.P.C en fonction des tranches d'ancienneté mise en exergue par la figure 3 ci-dessous indique qu'en zone urbaine pour les non formés le pourcentage le plus élevé se trouve chez les enseignants ayant une ancienneté comprise entre 4 et 10ans (55 ,33%),suivi de ceux de plus de 10ans (22%),alors que dans un milieu rurale tous les non formés ont une ancienneté de plus de 5ans.D'après le graphique en zone rurale ,50% d' enseignants non formés ont une ancienneté de plus de 10 ans . Le graphique indique également qu'en milieu rurale la majorité des enseignants formés ont moins de 5 ancienneté (71,43%).Dans la zone urbaine par contre, le pourcentage le plus élevés des enquêtés formés est celui des enseignants ayant une ancienneté comprise entre 4 et 10ans (58 ,33%) suivi, de ceux ayant plus de 10ans ancienneté (33 ,33%). Nous pouvons dire que les enseignants les plus anciens dans les deux milieux sont peu informés sur l'A.P.C, et sont donc réfractaires à son l'implémentation. Ce qui confirme l'hypothèse H1 Particulièrement en milieu urbaine certain ancien enseignants ont pris acte de cette nouvelle forme curriculaire.

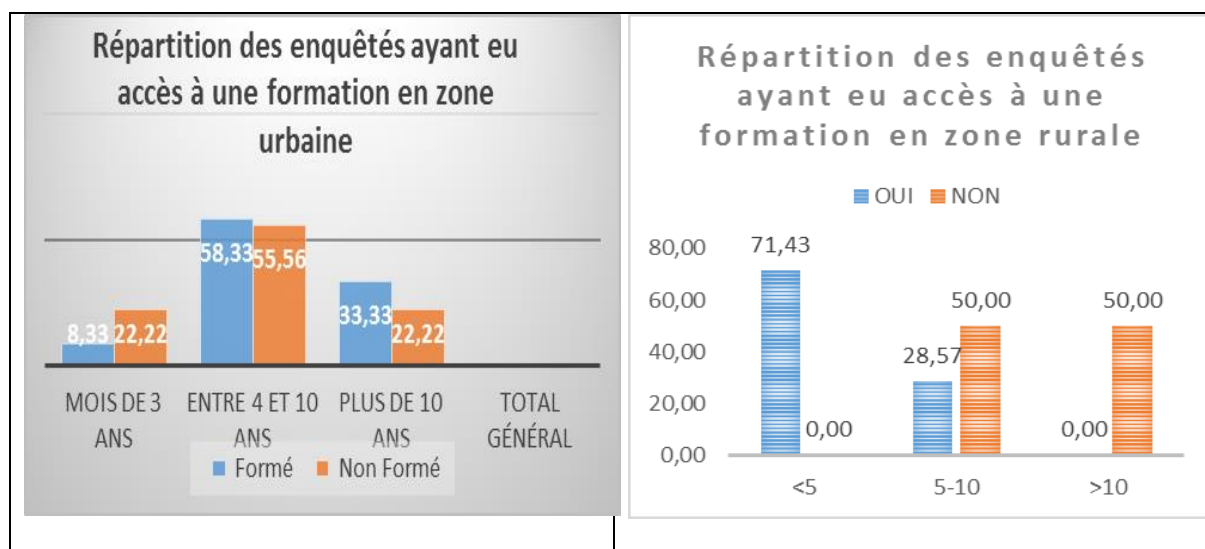


Figure 3: Répartition des enseignants enquêtés ayant eu accès à une formation sur l'A.P.C.

Que tous les enseignants supposés appliquer l'A.P.C ne puissent pas avoir accès à une formation est certainement un facteur qui les pousse à procéder à des auto-formations qui passent par plusieurs moyens. C'est ainsi que, allant des lectures, aux recherches sur internet, ou encore à travers des simples débats entre collègues, chacun des enseignants n'ayant pas reçu de formation trouve le moyen de s'approprier la méthode

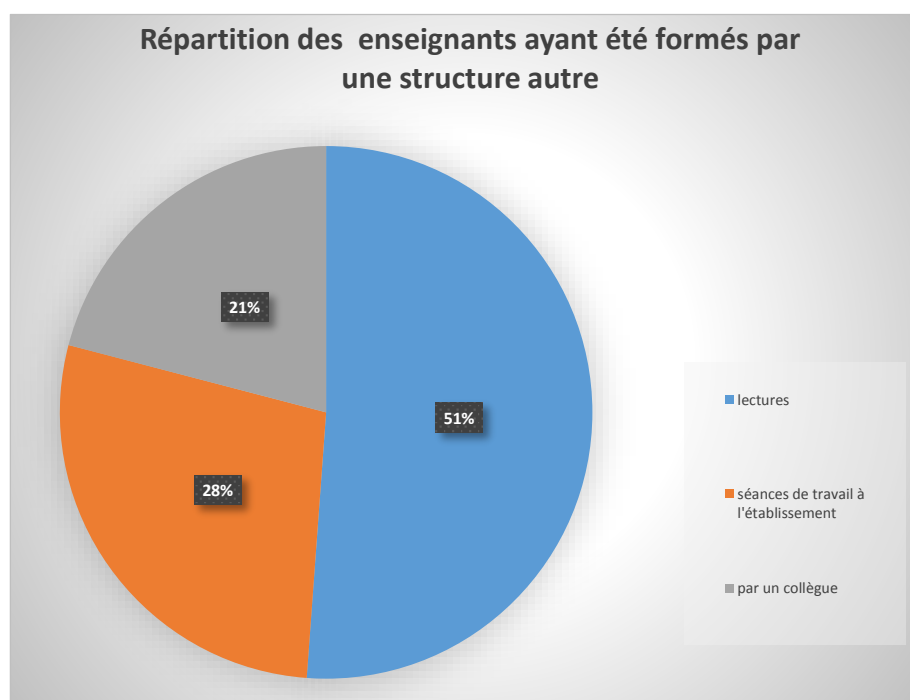


Figure 4: Répartition des enseignants ayant été formés par une structure autre

La figure .4 ci-dessus nous montre que sur les 25 enseignants qui n'ont pas été formés par l'E.N.S ou les inspecteurs pédagogiques, un grand pourcentage d'enseignants se forme grâce aux lectures (51%), d'autre grâce aux séances de travail à l'établissement (28%) et 21% Par un collègue. Ceci a pour conséquence principale, la divergence d'opinions dans les pratiques enseignantes.

3.2.3 Analyse de l'échantillon enquêté suivant la disposition d'un modèle de cours et de la grille d'évaluation.

La mise des outils didactiques à la disposition des enseignants est un moyen de faciliter l'implémentation d'une nouvelle approche. Le tableau 4 présente une répartition des enseignants disposant d'un modèle de plan de cours et la grille d'évaluation suivant l'A.P.C en zone rurale et urbaine.

Il ressort de ce tableau que sur les enseignants formés, 88,8% disposent d'un modèle de plan de cours et 66,6% de la grille d'évaluation en zone rurale contre 60% pour chaque disposition en zone urbaine. Cependant, dans le cas des enseignants n'ayant pas reçu de formation, Tous disposent quand même d'un modèle de cours et de la grille d'évaluation en milieu urbain contre 11,2 et 33,4 en pourcentage concernant successivement la disposition de modèle de plan de cours et une grille d'évaluation suivant l'A.P.C. Cela montre que la mise œuvre de cette nouvelle approche est efficace en milieu urbaine car même les enseignants non formés possèdent des plan et grille suivant l'A.P.C. Ceci montre les spécificités du milieu urbain tels que la proximité des inspecteurs, la grande fréquence des séminaires lui sont avantageux dans la disposition les éléments d'implémentation. De plus la différence de pourcentage très significative laisserait croire que la disposition des éléments d'un cours suivant l'A.P.C est fortement influencée par le fait d'avoir reçu une formation. L'application de l'A.P.C par les enseignants suppose que ceux-ci maîtrisent les notions élémentaires y relatives notamment le savoir, savoir-faire, savoir-être-et la notion de compétence.

Table 4: Répartition des enseignants enquêtés selon la disponibilité ou non d'un modèle de cours et de la grille d'évaluation

Zone urbaine		Possession d'un modèle de plan Cours Possession d'une grille d'évaluation suivant l'APC							
		Oui		Non		Oui		Non	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Accès à la formation par une l'ENS ou un inspecteur Pédagogique	Oui	9	60	0	0	9	60	0	0
	Non	6	40	6	100	6	40	6	100
Zone rurale		Possession d'un modèle de plan Cours Possession d'une grille d'évaluation suivant l'APC							
		Oui		Non		Oui		Non	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Accès à la formation par une l'ENS ou un inspecteur Pédagogique	Oui	8	88,8	1	7,6	6	66,6	3	27,2
	Non	1	11,2	11	62,4	3	33,4	9	72,8

3.2.4 Implémentation de l'approche dans les salles de classe

L'implémentation de l'A.P.C dans les salles de classe relève du véritable rôle de l'enseignant. En effet, un ensemble de pratiques enseignantes accompagne la mise en œuvre effective de l'approche. La conduite et l'animation d'une leçon en sont fortement influencées. C'est à ce titre que sont présentés dans les tableaux qui suivent le comportement général des enseignants pendant les cours.

Du tableau 5 il ressort que 33.33 % des enseignants ayant reçu une formation sur l'A.P.C en milieu rurale contre 26.66% en zone urbaine posent des questions aux apprenants dans le but de vérifier les prérequis c'est-à-dire s'assurer qu'ils disposent des connaissances antérieures nécessaires pour la compréhension de la leçon du jour. Cette différence montre que la mise en œuvre de cette approche dans le milieu rurale est très efficace lors de la pratique de classe. 22,22% en milieu rurale contre 13.34% en milieu urbain de ces enseignants leur posent des questions pour susciter leur intérêt et 60% en ville contre 33,33% le font pour les amener à réfléchir. Compte tenu du rôle actif des apprenants dans le processus de construction des connaissances, on pourrait comprendre par-là que les enseignants formés des zones urbaines utilisent le questionnement des apprenants comme véritable outil les incitant à la construction du savoir :

Table 5: Répartition des enseignants enquêtés ayant reçu une formation selon l'objectif des questions posées en début de cours

Milieu rurale		Oui		Non		Total	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Quel est- le Principal objectif des Questions posées aux Elèves	Vérifier les Prérequis	3	33.33	6	60	9	42.86
	Susciter leur Intérêt	2	22.22	2	20	4	19.04
	Leur montrer leurs limites	1	11.12	1	10	2	9.52
	Les amener à Réfléchir	3	33.33	1	10	6	28.58
Milieu urbain		Oui		Non		Total	
		Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Quel est- le Principal objectif des Questions posées aux Elèves	Vérifier les Prérequis	4	26.66	5	38.47	9	40.9
	Susciter leur Intérêt	2	13.34	4	30.77	6	27.27
	Leur montrer leurs limites	0	0	2	15.39	2	9
	Les amener à Réfléchir	9	60	2	15.39	5	22.73

Afin de favoriser le développement des compétences transversales, les exposés constituent un élément sur lequel les enseignants doivent insister pendant leurs cours. Dans le tableau 7 est récapitulé le niveau d'intégration des exposés par les enseignants.

Table 6: Répartition des enseignants enquêtés ayant reçu une formation selon le niveau d'intégration des exposés dans les cours

Milieu urbain		oui						Non		Total			
		Effectif		%		Effectif		%		Effectif		%	
Intégrez-vous des exposés dans votre cours?	Beaucoup	1	11.11	3	23	4						18.18	
	Moyennement	3	33.33	1	7.7	4						18.18	
	Un peu	3	33.33	9	69.3	12						54.55	
	pas du tout	2	22.23	0	0	2						9	
Milieu rurale		oui						Non		Total			
		Effectif		%		Effectif		%		Effectif		%	
Intégrez-vous des exposés dans votre cours?	Beaucoup	0	0	3	25	3						14.28	
	Moyennement	1	11.11	3	25	4						19.1	
	Un peu	5	55.55	5	41.66	10						47.61	
	pas du tout	3	33.34	1	8.33	4						19.1	

Il en ressort que de façon générale seulement 11.11% des enseignants formés intègrent des exposés dans leurs cours contre 23% pour les non formés pour le milieu urbain. Dans le milieu rurale, les enseignants intègrent un peu les exposés dans le cours pour les formés (55.55%) et les non formés (41.66%). On remarque cependant un faible pourcentage d'enseignants non formés (25%) qui intègrent beaucoup d'exposés. Ainsi nous constatons que l'implémentation selon les caractéristique de l'A .P.C ne dépend pas du type formé ou non formé de l'enseignant. Ce qui infirme l'hypothèse H3 qui stipule que la formation des enseignants garantie une bonne implémentation. Par ailleurs, l'intégration des expérimentations dans les cours par les enseignants est un gage de l'implication des apprenants dans la construction du savoir. La figure5 présente le niveau d'intégration des expérimentations par les enseignants enquêtés dans chaque milieu

Il en découle que 81% des enseignants procèdent à beaucoup d'expérimentation lors de leurs cours en milieu urbain contre un faible pourcentage en zone rurale (14,3%). Ceci est dû à la présence, des laboratoires, accès à internet et de l'électricité. Dans le milieu rural 47,6% d'enseignants intègrent un peu des expérimentations cela grâce à la disposition des éléments de la nature tels que la forêt, les cours d'eau, la faune.

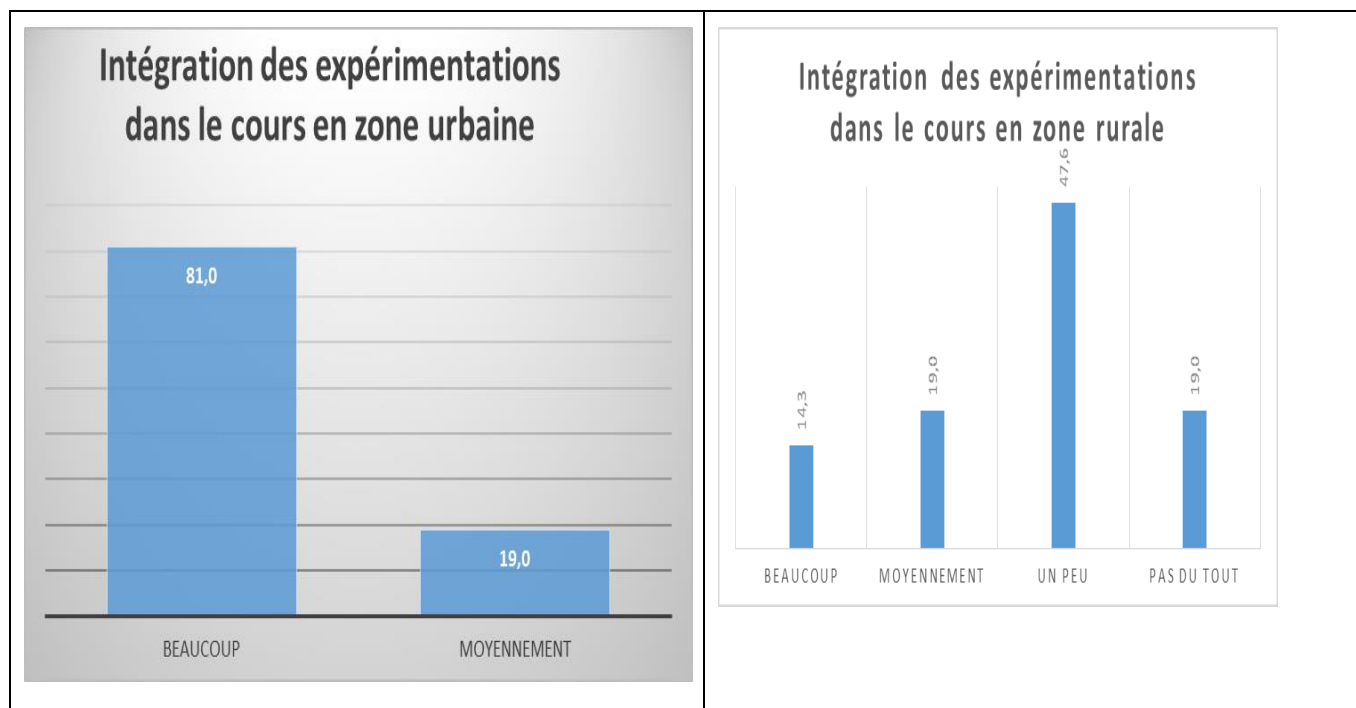


Figure 5: Intégration des expérimentations

Du tableau 8 donnant le pourcentage d'enseignants qui lors des expérimentations utilisent toujours le matériel fourni par l'établissement, il en ressort que seulement 11,4% des enseignants uniformément répartis en zone rurale et urbaine se servent toujours du matériel de l'établissement.

Table 7: Répartition des enseignants enquêtés selon le milieu et l'utilisation du matériel fourni par l'établissement pour les expérimentations.

	Urbain						Rural	
	Total							
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%		
Si oui, utilisez-vous toujours le Matériel fourni par l'établissement?	Oui	3	13.63	2	9.52	5	12.19	
	Non	19	86.37	19	90.48	36	87.81	

Le tableau 7 montre que dans le milieu rural, (90,8%) d'enseignant n'utilise pas le matériel didactique fourni par l'établissement car les éléments que procurent la nature sont suffisants pour faire des expériences dans les cours en cycle d'observation et en zone urbaine 86,37% n'utilise pas ces matériels. L'A.P.C préconise de faire des expérimentations qui se rapprochent le plus possible de l'environnement des apprenants, ce qui n'est pas toujours le cas avec le matériel de laboratoire fourni par l'établissement. Le fait que les enseignants tiennent au cours des expérimentations à toujours utiliser le matériel de laboratoire ce qui n'est pas le cas dans la grande majorité des établissements des zones rurales et urbaines.

Des analyses faites dans toute cette section, notamment celles qui ont fait un croisement entre le caractère formé ou non des enseignants sur l'A.P.C, on comprend que les notions élémentaires à savoir celles de savoir, savoir-faire, savoir-être, compétence et situation de vie relatives à l'A.P.C sont mal comprises des enseignants ayant été formés qu'il soit dans un environnement urbain ou rural. En effet, on a observé un véritable décalage lors de l'analyse des graphes y relatif. Ce constat amène à se questionner sur les objectifs ainsi que les points principaux guidant les formations. De plus, au niveau de l'implémentation de la méthode dans les pratiques enseignantes, on n'observe pas de véritable différence entre les enseignants, qu'ils soient formés ou non. C'est sur cette base que l'hypothèse H3 sera rejetée. C'est dire qu'on ne peut pas affirmer que les enseignants ayant reçu une formation sur l'A.P.C sont à même de

l'appliquer convenablement. Notons aussi suite à cet analyse les spécificités liées au milieu (urbain ; rurale) ont une influence considérable dans la mise en œuvre de l'A.P.C

3.3 Appréciation de l'A.P.C par les enseignants

Une bonne application d'une approche pédagogique part de l'appréhension et de l'appréciation que les enseignants ont vis-à-vis de celle-ci. L'A.P.C a été accueillie différemment par les enseignants du milieu rurale et urbaine, partant des avis très positifs aux négatifs La figure 6 donne la répartition des enseignants enquêtés selon leur appréciation de l'A,P.C.

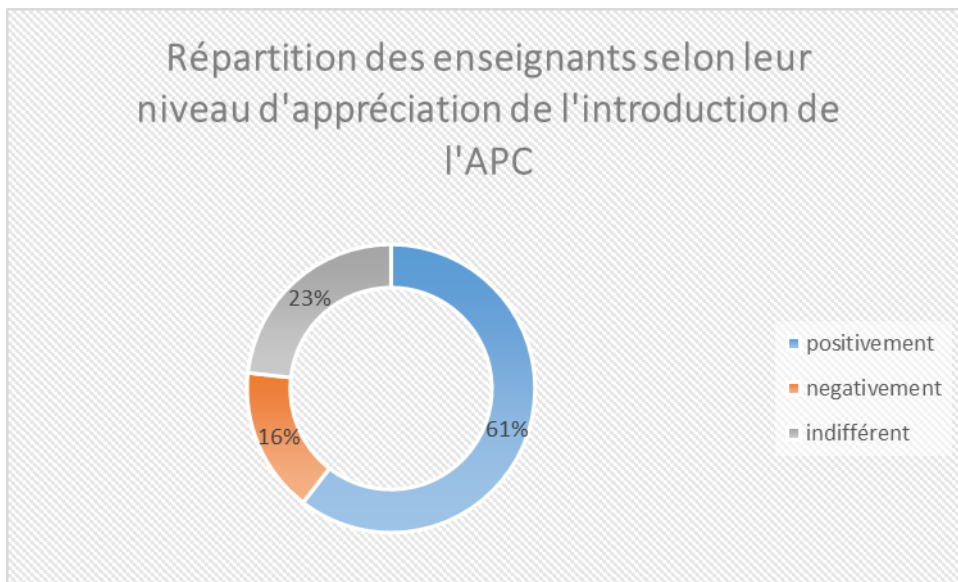


Figure 6: Répartition des enseignants selon leur niveau d'appréciation de l'introduction de l'A.P.C.

Il en ressort que 61% des enseignants ont accueilli l'A.P.C positivement, 23% sont indifférent et 26% négativement, soit un pourcentage important d'avis favorables à l'introduction de la nouvelle approche. Le pourcentage relativement élevé (26%) des avis défavorables nous amène à explorer dans les graphiques suivants les raisons majeures pouvant justifier l'adhésion ou non à la nouvelle approche.

Par ailleurs, l'impact de l'ancienneté d'un enseignant dans la profession sur son adhésion à une nouvelle approche étant considérée comme hypothèse (*H1*), il est intéressant de présenter le graphique reliant l'ancienneté des enseignants enquêtés aux appréciations que ces derniers à l'introduction de l'A.P.C comme méthode pédagogique.

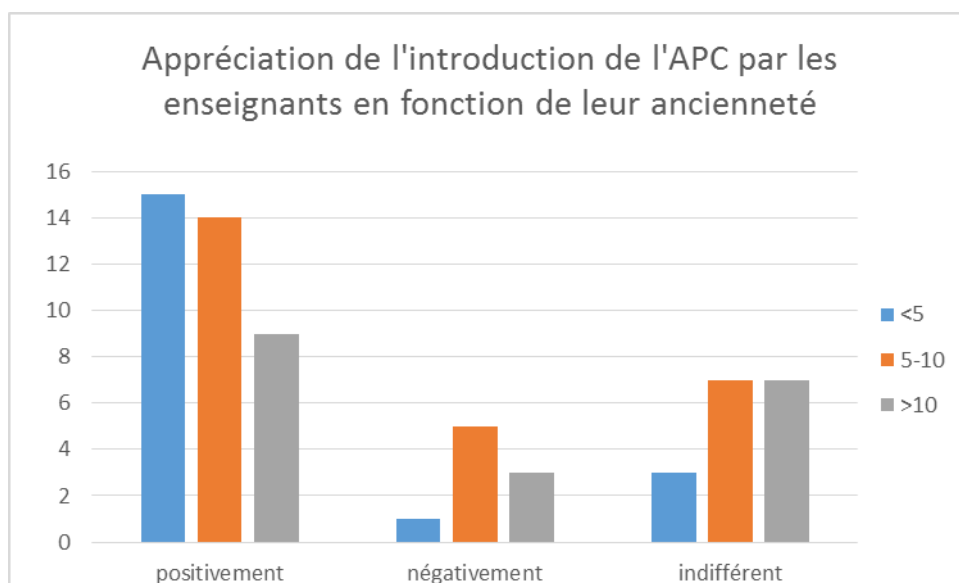


Figure 7: Appréciation de l'introduction de l'A.P.C par les enseignants en fonction de leur ancienneté

Il ressort que la figure 7 ci-dessus que l'ancienneté moyenne des enseignants ayant accueilli négativement l'introduction de l'A.P.C (en moyenne 10 ans) ou qui sont restés indifférents (10 ans) est relativement élevée par rapport à celle des enseignants ayant accueilli favorablement la méthode .

Les appréciations négatives de l'A.P.C se fondent sur les deux raisons majeures à savoir l'augmentation de la charge du travail de l'enseignant et le fait que cette approche ne change rien. Cependant, 7,1% des enseignants ont mal accueilli l'approche du fait de la mauvaise approche d'introduction. La première raison à savoir l'augmentation de la charge du travail de l'enseignant peut se comprendre dans la mesure où une application convenable de l'A.P.C par l'enseignant exige que ce dernier soit beaucoup plus ingénieux et entreprenant. En effet, pour trouver des situations de vie qui cadrent avec la leçon du jour ainsi que le matériel adéquat pour les expérimentations, l'enseignant doit faire preuve d'un esprit d'initiative.

La mauvaise approche d'introduction de l'A.P.C viendrait non seulement du fait que tous les enseignants ne soient pas touchés par la formation mais aussi du fait que leurs avis ne soient pas pris en compte dans la conception et l'élaboration du curriculum. Pour les enseignants des zones rurale et urbaine ayant expérimenté l'A.P.C dans leurs salles de classe, les avis ont été recensés sur le comportement général des élèves. Les résultats sont illustrés sur la figure 8

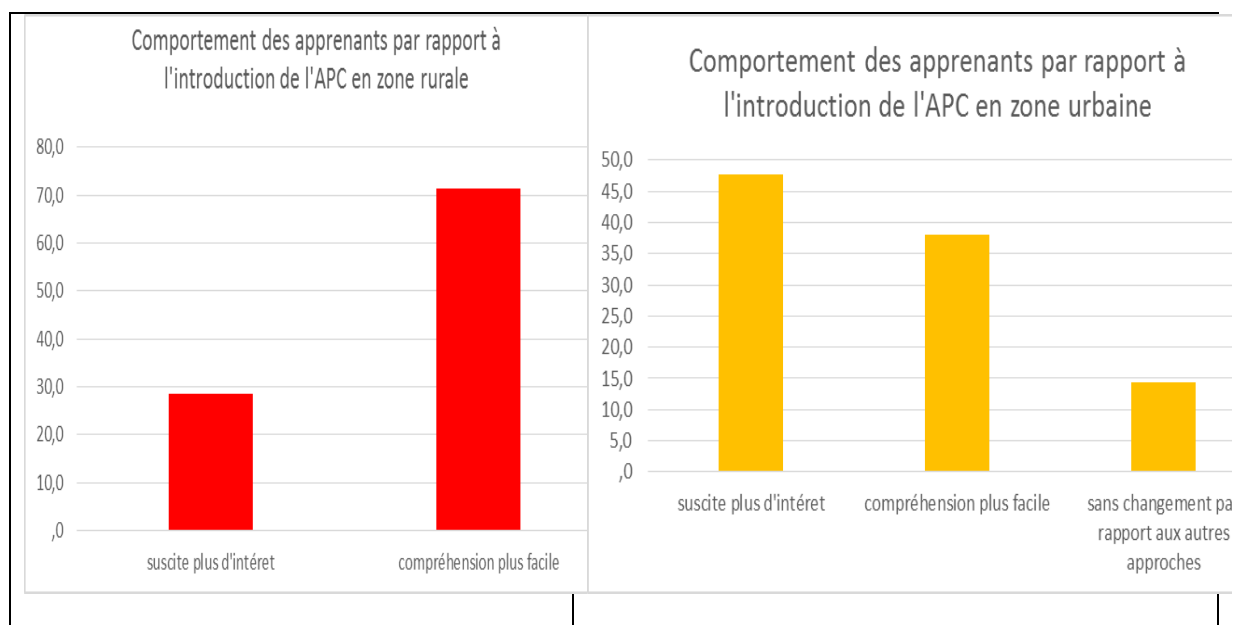


FIGURE 8 : Comportement des apprenants par rapport à l'introduction de l'A.P.C

Du graphe ci-haut, il ressort que 45% des enseignants du milieu urbain enquêtés estiment que l'A.P.C a pour effet de susciter plus d'intérêt de la part des apprenants contre 30% en milieu rurale. Bien que plus de 50% pensent que l'approche permet une compréhension plus facile du cours, on remarque qu'un nombre important d'enseignants (15%) affirme que l'A.P.C n'apporte aucun changement dans le comportement des apprenants, cas de zone urbaine. Ces derniers sont principalement ceux pour qui la réforme n'a pas sa raison d'être. Ainsi le comportement des apprenants à l'introduction de l'A.P.C est presque similaire selon le fait que l'on soit en milieu rurale ou urbain

3.4 Difficultés de mise en œuvre de l'approche par compétences

Comme toute nouvelle approche, la mise en œuvre de l'A.P.C par les enseignants amène ces derniers à se confronter à de nombreuses difficultés dont les principales ont été récapitulées et présentées dans le tableau 10 ci-après :

Table 8: Répartition des difficultés rencontrées suivant le milieu

	Urbain				Ensemble	
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Effectif	2	9.52	1	4.3	3	6.97
manque de matériel didactique	10	47.61	11	50	21	48.83
temps alloué au contenu insuffisant	3	14.28	4	18.18	7	16.27
difficultés de préparation du cours	1	4.76	1	4.54	2	4.6
faible documentation adaptée	2	9.52	3	13.63	5	11.67
manque de formation	1	4.76	1	4.54	2	4.6
évaluation des compétences difficile	1	4.76	1	4.54	2	4.6
RAS	1	4.76	0	0	1	2.3

Du tableau 10 ci-dessus donnant la répartition des difficultés rencontrées suivant le milieu, il ressort que les deux difficultés majeures sont l'absence de matériel didactique et le temps insuffisant alloué aux leçons.

Les résultats obtenus du tableau 10 lorsqu'on regarde avec plus d'attention la zone rurale permettent de comprendre que la difficulté majeure mentionnée est le manque de matériel didactique (48.83%) suivi du temps insuffisant alloué aux leçons (16.27 %). Ceci montre l'aspect réfractaire des enseignants à cette nouvelle approche.

Principaux avantages de l'APC par rapport à l'APO

Les principaux avantages de l'A.P.C par rapport aux autres méthodes pédagogiques et particulièrement par rapport à l'A.P.O sont : la professionnalisation de l'élève car au sorti d'un il peut mobiliser les ressources pour résoudre un problème de son quotidien, rend l'élève actif, suscite l'intérêt

Des analyses précédentes, il ressort que de l'approche utilisée pour la vulgarisation de l'A.P.C jusqu'à l'impact de sa bonne mise en œuvre sur le comportement des apprenants, de nombreux manquements ont été relevés. En effet, il a été relevé que les deux principaux canaux d'information sont les inspecteurs et les séminaires au sein des établissements. Avec des taux de couverture moyens de 63,6% et 23,8% pour les inspecteurs pédagogiques respectivement en milieu urbain et rural, on comprend que les enseignants des zones rurales sont les moins sensibilisés et les moins formés sur l'A.P.C. L'utilisation des séminaires comme canal va dans le même sens avec 61% en zone urbaine contre 24% en zone rurale.

Le fait que bon nombre d'enseignants des deux milieux n'aient pas accès à la formation a pour principal effet d'accroître le nombre de formations aléatoires (par un collègue, par la lecture...) et laisse davantage de place à la confusion.

Par ailleurs, le fait que les enseignants soient formés sur l'A.P.C est un facteur primordial de sa bonne mise en œuvre, mais afin de rendre encore plus efficace cette formation, il est important d'y adjoindre de véritables modèles de cours. L'analyse précédente a établi un véritable lien entre le fait d'avoir reçu une formation et celui de disposer de matériel didactique y relatif. En outre, pour les enseignants non formés sur l'A.P.C, il a été donné de constater que seulement 11,2% disposent d'un modèle de cours et 33% de la grille d'évaluation pour le milieu rurale contre 40%, 40% pour le milieu urbain. Ce explique le fait que le milieu rurale n'est pas suffisamment sensibilise sur la nouvelle approche

Avec l'A.P.C, l'enseignant doit pouvoir amener l'apprenant à développer des compétences. Mais, comment y parvenir si seulement 30 % des enseignants maîtrisent la notion de compétences ? Les notions élémentaires à la base de cette approche semblent encore controversées et mal comprises des enseignants des deux milieux ; d'où la nécessité de redéfinir les principaux axes de la formation.



CHAPITRE 4 : IMPLICATIONS DU SUJET DANS LE SYSTÈME EDUCATIF

Ce chapitre a pour but de donner l'intérêt de ce travail dans le système éducatif. En effet, ce thème étant orienté vers une problématique d'actualité, celle de la bonne mise en œuvre de l'Approche Par Compétences dans nos établissements, son intérêt en découle directement et se situe principalement à, trois niveaux : pédagogique, didactique et social.

4.1 Intérêts pédagogiques

Cette étude a permis de comprendre que bien que la, non réceptivité de certains enseignants soit liée à leur ancienneté ou à, l'absence de matériel didactique, une grande part de responsabilité est attribuée aux stratégies d'implémentation de la méthode. A ce niveau, le regard est tourné vers les inspecteurs pédagogiques à qui revient principalement la charge de vulgariser la méthode. Ceux-ci, dans le souci de faciliter l'imprégnation des enseignants devraient insister sur la formation des enseignants et proposer plus de modèles théoriques de cours suivant l'A.P.C afin que tous les enseignants puissent s'en inspirer.

De plus, l'Etat devrait s'assurer que tous les moyens financiers et techniques soient mis à, la disposition des inspecteurs pour que la formation puisse être effective et atteindre toutes les couches sociales.

Au niveau de l'enseignant, cette étude a permis de prendre en compte les différents avis de ces derniers sur la question. Pour ceux qui ont accueilli la méthode positivement, elle a permis de recenser les difficultés majeures auxquelles ils sont confrontés. Pour les autres elle a donné des indices pour comprendre leur refus de s'y conformer. Les questions relatives aux pratiques enseignantes quotidiennes ont relevé des lacunes que l'on pourrait attribuer soit au manque de volonté soit à la non efficacité de l'initiation à la méthode. L'étude a également permis de comprendre que pour les enseignants qui essaient d'appliquer l'A.P.C les élèves manifestent beaucoup plus d'engouement lors des leçons car l'approche permet de susciter plus d'intérêt chez les apprenants. C'est l'une des raisons qui doit inciter les enseignants à, s'y pencher davantage.

4.2 Intérêts didactiques

La portée didactique de ce travail touche non seulement les enseignants mais aussi les didacticiens. En effet, l'A.P.C implique que l'enseignant utilise dans son cours des éléments et exemples tirés de la vie quotidienne des apprenants. Il doit donc conduire et préparer sa leçon de manière à rendre les apprenants le plus actif possible. Quant aux didacticiens, principaux concepteurs des programmes d'étude, ils doivent revisiter les programmes afin de les adapter le

mieux possible à l'environnement des apprenants ; que les concepts et notions qui s'y trouvent puissent être développés par l'enseignant dans le sens du développement des compétences.

4.3 Intérêt social

Si l'éducation a pour mission le développement personnel de l'individu et son insertion sociale telle que décrite par Durkheim (1963), l'A.P.C elle, a un penchant social en ce sens que le développement des compétences chez les apprenants a en grande partie pour objectif de les amener à résoudre les problèmes de leur environnement et partant d'assurer leur insertion socioprofessionnelle. Le développement d'un pays passant nécessairement par la manifestation du sens de l'autonomie de ses citoyens, une approche par compétences bien mise en œuvre contribuerait de ce fait, à se développement et donc à l'émergence espérée.



CONCLUSION GENERALE

La présente étude entreprise «l'implémentation de l'approche par les compétence en cycle observation :essai d' étude comparée des zone urbaine et rurale » et l'objectif poursuivi est l'analyse de la pratique enseignante selon l'A .P.C dans les zones rurale et urbaine en vue de mettre en relief l'incidence des facteurs du milieu dans l'implémentation .Elle part du constat selon lequel les approches pédagogiques et plus précisément l'A.P.C ont été introduite dans le système camerounais en vue d'améliorer la pratique enseignante et former les jeunes compétents ,répondant positivement au problème de leur quotidien. Les enseignant des zones rurale et urbaine rencontrent des difficultés dans la mise en application, d'où nos préoccupation de savoir si les spécificités des milieux rurale et rurale ont-elles une influence dans l'implémentation ? Cette préoccupation nous a amené, suite à l'analyse des résultats fournis par un questionnaires aux enseignants ,de dire que cette nouvelle approche semble encore controversée et mal comprise par bon nombre d' enseignants quel que soit leur milieu d' exercice .nous avons remarquons que chaque milieu présente les atouts et manquements lies à la mise œuvre de cette approche, par exemple en milieu rural la présence des forêt, la faune , l'accès facile aux éléments de la nature est un avantages pour l'expérimentation et pour le milieu urbain , la disposition permanente de l' électricité ,accès internet ,la grande fréquence des séminaires . Les principales difficultés tels que le manque de formation, la divergence des opinons venant des inspecteurs, ont permis en partie de justifier la non adhésion de certains enseignants des deux milieux. De plus, particulièrement dans les milieux urbains l'implémentation y est plus accentuée due à la proximité des inspecteurs dans les villes. Nous allons dire suite aux résultats que les efforts doivent être consenti sur les enseignants des zones rurales, en construisant des laboratoires équipés ,le financement des acteurs de la chaine visant à encourager les enseignants dans l'adoption et la recherche sur l' implémentation de l'A.P.C. Organisé les compétitions entre les zones rurales et urbaine sur le thème liée à la mise œuvre de l'A.P.C.



BIBLIOGRAPHIE

- , H.M. & Roegiers, X. (2003). A quels élèves profite l'approche par les compétences de base ? Etude de cas à Djibouti. In [http:// Bief. Be/publication : apc_djibouti_070223](http://Bief.Be/publication/apc_djibouti_070223). Pdf
- Bipoupout, J-C. Andean (2007). « The contribution of competency-based approach to education for all in Cameroon »
- Bipoupout, J-C., Boulhan, N., Diallo, N., Manda Kizabi, Roegiers, X., Zida Traore, C. (2008). Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs sans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Paris : EDICEF/OIF
- Bipoupout, J-C., Sondia, J., Bihina Ndi, P., et Charton, H. (2009). Etude sur les réformes curriculaire en Afrique : Rapport Pays Cameroun : AFD.
- Bipoupout, J-C. (2011). Développer les compétences à l'école : un modèle intégrateur de l'enseignement/ apprentissage. In *syllabus Review* ; vol 2 (3) 2001 pp 129-127.
- Boutin, G. (2004). « Approche Par Compétence en éducation : Une amalgame paradigmatique » *Connection* n°81
- Ebang, E. (2001). Les approches pédagogiques de l'école camerounaise. Youndé : Collection Muango, (1^{ère} ed)
- Foaleng, M. (2002). Etat de la réforme éducative au Cameroun
- Giordan A. (2002). Une didactique pour les sciences. Paris : Belin
- Leif, J. (2006). Philosophie de l'éducation : Vocabulaire technique et critique de la pédagogie et des sciences de l'éducation. Paris : De la grace
- Legendre, R. (1993) Dictionnaire actuel de l'éducation. Montréal : Guérin, éditeur ltée.
- Meirieu, Ph. (1990). L'école, mode d'emploi. « Des méthodes actives » à la pédagogie différenciée. Paris : ESF, 5^e ed.
- MINEDUC (1995) Etats Généraux de l'éducation au Cameroun
- OIF. (Organisation international de la francophonie), 2005. L'Approche Par Compétence dans l'Afrique Francophone : états des lieux. Pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation
- Perrenoud, Ph. (1984). La part de l'évaluation formative dans toute évaluation continue, in INRAP, Evaluer l'évaluation, Dijon, pp 203-210.
- Perrenoud, Ph. (1997a). Construire des compétences dès l'école, paris ESF

- Perrenoud, Ph. (1997b). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF (3^e éd. 2004)
- Perrenoud, Ph. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*. Paris : ESF
- Perrenoud, Ph. (2000). *L'approche par les compétences, une réponse à l'échec scolaire ? Actes de colloque de l'association de la pédagogie collégiale*, Montréal.
- République du Cameroun (1998). *Loi n° 98 /004 du 14 avril 1998 portant Orientation de l'Education au Cameroun (1998)*
- Roegiers, X. (1997a). *Les logiques d'élaboration d'un curriculum*. Thèse de doctorat inédite. Université Catholique de Louvain
- Roegiers, X. (1997b, 2^e édition 2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*, Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration : compétence et intégration des acquis dans l'enseignement*. De Boeck, Bruxelles, 2^e édition.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation, des situations pour évaluer les compétences des élèves*, Bruxelles De Boeck, 367p.
- Roegiers, X. (2006). *L'APC qu'est-ce que c'est ? Approche Par les Compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*. Paris EDICEF.
- Roegiers, X. (2007). *Des situations pour intégrer des acquis scolaires*, De Boeck Supérieur, 2^e édition.
- Roegiers, X. (2008). *L'Approche par les Compétences dans les curriculums en Afrique Francophone : quelques compétences*. IBE Working paper on curriculum issues n° 7, in WWW. Ibe.unesco.org/publications
- Resen (2003). *Rapport d'état du système éducatif camerounais: Elément de diagnostic pour la politique dans le contexte de l'EPT et du DSRP*.
- Scallion, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une Approche Par Compétence Saint-Laurent*. Editon de renouveau pédagogique.
- Tsafack, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. Paris : l'Harmattan
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de la recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC

- Tsafack, G. (2006). Professionnalisation et formation des enseignants au Cameroun, Terrirs/Academica Africana- ROCARE-Cameroun, 328 pages



ANNEXES

THEME DE RECHERCHE

**IMPLEMENTATION DE L'A.P.C DANS LE CYCLE D'OBSERVATION : ESSAI D'ÉTUDE
COMPARÉE EN ZONE URBAINE ET RURALE**

FICHE DE RECUEIL DE DONNEES

SECTION 1 : IDENTIFICATION DE L'ENSEIGNANT

- Etablissement :
- Domaine d'étude : 1= physique 2= chimie
- Ancienneté :
- Zone : 1= urbain 2=rurale

SECTION 2 : CONNAISSANCE DE LA METHODE

1- Par quel canal avez-vous entendu parler de l'A.P.C ?

a=Inspecteur pédagogique ; b=Séminaire ; c=Média ; d=Réunion au sein de l'établissement ; e= un collègue ; f= autre

2- Avez-vous été formé par une structure pour enseigner selon cette approche ?

a= Oui ; b= Non

3- Par quelle institution avez-vous été formée ?

a= ENS ; b=Responsable du MINESEC ; c= Inspecteurs ; d= Autre

4- Sinon comment vous êtes-vous formés ?

a= Lectures ; b= Séances de travail à l'établissement ; c= Par un collègue ; d= Autre

5- Avez-vous reçu des modèles de plan de cours (guides, documents...) sur l'APC ?

a= Oui ; b=Non

6- Si oui sont-ils suffisamment explicites quant à la façon de concevoir un enseignant des sciences par compétences ?

a= Oui ; b=Non

7- Ou prenez-vous principalement les éléments de l'introduction ?

a=dans les livres ; b= dans l'environnement ; c= dans les médias ; d=autre

8- Au début du cours, posez-vous des questions à vos élèves ?

a= Oui ; b=Non

9- Quel est le principal objectif de ces questions ?

a= vérifier les prérequis ; b= susciter leur intérêt ; c=leur montrer leurs limites ; d= les amener à réfléchir ;
5= autre

10- Intégrez-vous des expérimentations dans votre cours ?

a= Oui ; b= Non

11- Si oui, utilisez-vous toujours le matériel fourni par l'Établissement ?

a= Oui ; b= Non

12- Si non pourquoi ?

a= cela prend beaucoup de temps ; b= le matériel n'est pas disponible ; c= cela n'a aucun intérêt ; d=
elles augmentent la charge du travail pour l'enseignant ; e= autre

13- Intégrez-vous les exposés dans votre cours ?

a= beaucoup ; b= moyennement ; c= un peu ; d= pas du tout

SECTION 3 : APPRECIATION DE LA METHODE

1- Comment avez-vous accueilli l'introduction de l'APC ?

a= positivement ; b= indifférent ; c= négativement

2- Pourquoi ?

a= améliore l'enseignement ; b= en adéquation avec mes attentes ; c= facilite l'appropriation de
l'enseignement par les élèves ; d= va faciliter l'insertion professionnelle ; e= augmente la charge de
travail ; f= mauvaise approche d'introduction

3- Comment réagissent les élèves face à cette méthode ?

a= suscite plus d'intérêt ; b= compréhension plus facile ; c= Sans changement par rapport aux autres
méthodes ; d= autre

SECTION 4 : DIFFICULTES LIEES A L'APPLICATION DE LA METHODE

Quelles sont les difficultés majeures rencontrées ? (énumérez quelques difficultés)