

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

Présenté par :

MOMO TSAKEU Franck Pavel

Sous la Direction du

Pr. OWONA ANGUE Marie Louise

Maître de conférences

Ecole Normale Supérieure de Yaoundé

Département de Physique

Laboratoire de géophysique

2019

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	i
LISTE DES FIGURES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES ABREVIATIONS	viii
DEDICACES	x
REMERCIEMENTS	xii
RESUME	xiv
ABSTRACT	xvi
INTRODUCTION GENERALE	2
.....	4
CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTERATURE	4
1.1 Présentation de quelques schèmes	5
1.1.1 Education	5
1.1.2 Enseignement	6
1.1.4 Pédagogie	6
1.1.5 Didactique	7
1.1.6 Savoir, Savoir- faire et Savoir- être	7
1.1.7 Compétences	7
1.2 La notion du transfert des connaissances	8
1.3 Les méthodes d'apprentissage	10
1.3.1) méthode expositive, transmissive, passive ou magistrale	10
1.3.2) méthode démonstrative	10
1.3.3) méthode interrogative ou maïeutique	11
1.3.4) méthode active ou de découverte	11
1.3.5) méthode expérientielle	11
1.4 Les théories d'apprentissage	11
1.4.1) Le modèle transmissif	11
1.4.2) Le modèle behavioriste	12
1.4.3) Le modèle constructiviste	13
1.4.4) le modèle socioconstructiviste	15
1.5 La théorie du curriculum	16
1.6 L'approche par les objectifs (A.P.O)	20
1.6.1) Fondements théoriques	20
1.6.2) limites de l'A.P.O	22
1.7 L'Approche par compétences (A.P.C)	22
1.7.1) Origine et fondements théoriques	22
1.7.2) Objectifs de l'Approche Par les Compétences	24
CHAPITRE 2 : MATÉRIELS ET MÉTHODES	ii
2.1. Type de recherche	26
2.2. Population cible	26
2.3 Zone d'étude	27
2.4 Définition des variables	27
2.4.1 La variable dépendante	27
2.4.2 Les variables indépendantes	27
2.5 Hypothèses de recherche	27
2.6 Méthode d'échantillonnage	28
2.6.1 Description de quelques méthodes	28
2.6.2 Echantillonnage des enseignants	29
2.6.3 Type d'interview	30

2.7	Méthode d'analyse des données.....	30
2.8	Présentation de l'outil de collecte.....	31
CHAPITRE 3: RESULTATS ET DISCUSSIONS		33
		xxxiii
3.1	Caractérisation des enseignants questionnés	33
3.1.1	Caractérisation selon la formation de base	33
3.1.2	Caractérisation selon l'ancienneté	34
3.2	Implémentation de l'A.P.C par les enseignants	34
3.2.1	Canaux d'information sur l'A.P.C	35
3.2.2	Formation des enseignants	36
3.2.3	Analyse de l'échantillon enquêté suivant la disposition d'un modèle de cours et de la grille d'évaluation.....	39
3.2.4	Implémentation de l'approche dans les salles de classe	40
3.3	Appréciation de l'A.P.C par les enseignants	44
3.4	Difficultés de mise en œuvre de l'approche par compétences	48
3.5	Principaux avantages de l'APC par rapport à l'APO	50
		52
CHAPITRE 4 : IMPLICATION DU SUJET DANS LE SYSTEME EDUCATIF		52
4.1	Intérêts pédagogiques	53
4.2	Intérêts didactiques	53
4.3	Intérêt social.....	54
CONCLUSION GENERALE		Erreur ! Signet non défini.
BIBLIOGRAPHIE		Erreur ! Signet non défini.
ANNEXES		60

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Répartition des enseignants enquêtés selon la formation de base	33
Figure 2: Répartition des enseignants enquêtés selon le canal d'information sur l'A.P.C et le milieu	35
Figure 3: formation des enseignants par une structure	36
Figure 4: Répartition des enseignants enquêtés ayant eu accès à une formation sur l'A.P.C en fonction de l'ancienneté	37
Figure 5: Institution par laquelle les enseignants ont été formés dans les deux zones	37
Figure 6: Répartition des enseignants ayant été formés autrement.	38
Figure 7: répartition des enseignants enquêtés ayant reçus des modèles de plan de cours en zone rurale et urbaine	40
Figure 8: Répartition des enseignants selon leur niveau d'appréciation de l'introduction de l'A.P.C.	45
Figure 9: Appréciation de l'introduction de l'A.P.C par les enseignants en fonction de leur ancienneté	46
Figure 10: Raison de l'appréciation de l'introduction de l'APC par les enseignants	47
Figure 11: Comportement des apprenants par rapport à l'introduction de l'A.P.C	48

LISTE DES TABLEAUX

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

non défini.

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

Signet non défini.

Table 3: Répartition des enseignants enquêtés selon l'ancienneté et la formation de base

..... **Erreur ! Signet non défini.**

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

cours. **Erreur ! Signet non défini.**

Table 5: Répartition des enseignants enquêtés ayant reçu une formation selon l'objectif des

questions posées en début de Cours. **Erreur ! Signet non défini.**

Table 6: Répartition des enseignants enquêtés selon le niveau d'intégration des exposés dans

les cours. **Erreur ! Signet non défini.**

Table 7: Répartition des enseignants enquêtés suivant le milieu et le niveau d'intégration des

expérimentations dans les cours. **Erreur ! Signet non défini.**

Table 8: Répartition des enseignants enquêtés selon le milieu et l'utilisation du matériel fourni

par l'établissement pour les expérimentations. 43

Table 9: Répartition des enseignants enquêtés selon le milieu et la raison pour laquelle ils

n'utilisent pas le matériel didactique. **Erreur ! Signet non défini.**

Table 10: Répartition des difficultés rencontrées suivant le milieu. **Erreur ! Signet non défini.**

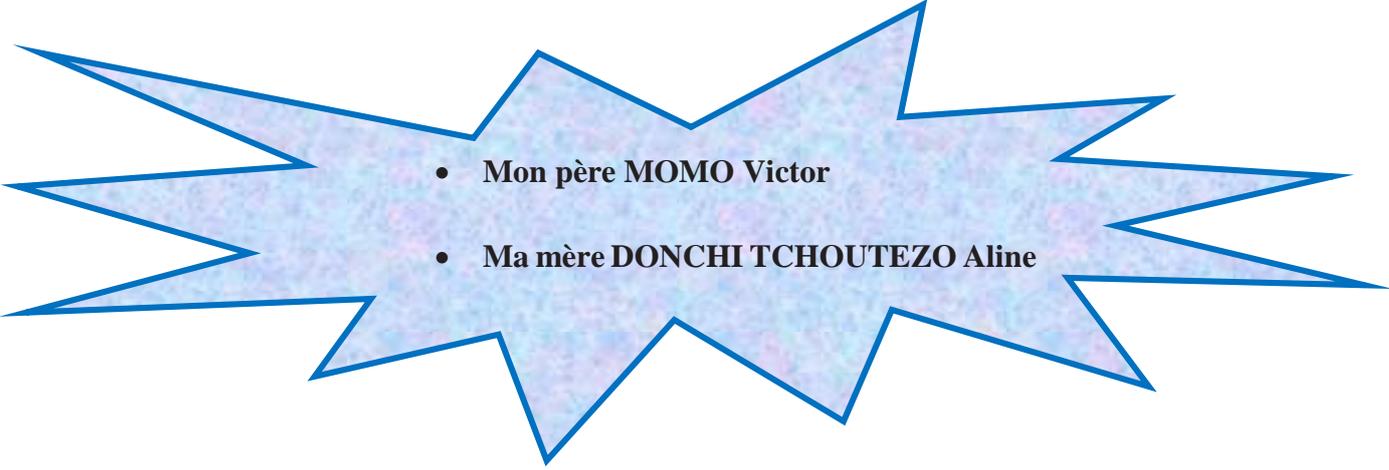
LISTE DES ABREVIATIONS

- 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 : Ecole 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
- O.C.D.E : Organisation de coopération et de développement économique
- T.I.C.E : Technologie de l'information et de la communication de l'enseignement
- T.D : Travaux dirigés
- T.P : Travaux pratiques



DEDICACES

Je dédie ce mémoire à :

- 
- **Mon père MOMO Victor**
 - **Ma mère DONCHI TCHOUTEZO Aline**



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 des Sciences de l'éducation de l'E.N.S.
- * Mme TEMKOU RACHELLE, enseignante de Physique, Chimie et Technologie au Lycée de Biyem-assi pour les conseils prodigués lors du stage pratique.
- * TCHOUTEZO WOUUMFO Sorelle ma sœur aînée pour toute son affection et son soutien.
- * Les grandes familles LOYIM, BESSO, KOFFEING, et DESSAP pour leurs encouragements.
- * Tous mes frères et sœurs pour leurs encouragements.
- * Mes camarades de promotion pour le climat de convivialité qui a régné tout au long de la formation.
- * Mes amis et promotionnaires enseignants : NJITACK TAMO, NJOYA Ibrahim, SOKOUDJOU Boris, TSENDE Henry et TSAFACK William.



RESUME

Les différences significatives observées dans la perception et dans les mécanismes de mise en œuvre et le développement des pédagogies nouvelles dans les zones urbaine et rurale au Cameroun ont conduit à l'interrogation suivante: les spécificités liées aux différentes zones sont-elles suffisamment prises en compte dans le système éducatif camerounais pour l'implémentation de la nouvelle approche dite approche par les compétences ? Pour y apporter une esquisse de solution, la présente étude, dans une démarche comparée et à partir d'entretiens et d'observations de pratiques de formation, confirme l'hypothèse de l'existence d'une relation entre les deux variables suivantes : la problématique de l'insertion de l'APC dans les deux zones sus évoquées et le souci d'une contextualisation différenciée dans les actions de développement. Elle relève en outre l'importance des techniques et méthodes caractérisées par une humanisation plus accrue des actions à travers une importante prise en compte des spécificités liées non seulement aux différents milieux , mais aussi aux besoins psycho- affectifs des sujets de la formation (enseignants et élèves).

Mots clés : pédagogies nouvelles, différenciation, contextualisation



ABSTRACT

The significant differences on the perception and on the implementation of new pedagogic approaches in both rural and urban areas in Cameroon have lead to the following question: Are the specificities linked to the different areas rightly taken into account for the implementation of the new pedagogies in the Cameroonian education system? To solve this problem, this comparative study, from data collected through interviews and observations of training practices has confirmed that there is a link between the problem of the insertion of the new pedagogies (the pedagogic approach based on inferential thinking and Competency based approach) in these two areas (urban and rural) and the place of differentiation related to the contextualization in development actions. The study additionally, has showed the importance of using more humanized methods and techniques and of taking into consideration not only the specificities linked to the different school milieus, but also to psycho-affective needs of the teachers and pupils of these milieu.

Keys words: new pedagogies, differentiation, contextualization

INTRODUCTION GENERALE

Dans tous les pays, et notamment dans les pays africains, l'allongement de la scolarité obligatoire et son corollaire, l'expansion des systèmes éducatifs par l'arrivée massive d'un grand nombre d'élèves se sont traduits, dans un premier temps, par des recrutements en nombre d'enseignants et par la construction d'infrastructures scolaires. Il apparaît de plus en plus que cette ouverture de l'école à tous les élèves nécessite aussi, et peut-être surtout, de réexaminer la façon dont les « objets d'apprentissage » sont sélectionnés, organisés, assimilés et évalués dans les établissements scolaires des zones rurales et urbaines. Ce réexamen, dans un contexte marqué par un échec scolaire assez important, s'est généralement accompagné d'une critique plus ou moins vive des modalités d'enseignement jusque-là déployées ainsi que des anciens programmes construits en termes de savoirs, pour s'orienter vers des programmes rédigés en termes de compétences. 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. Des états généraux ont eu lieu dans beaucoup de pays pour repenser à la fois les contenus et les modalités d'apprentissage des élèves [1]. Mais qu'en est-il en réalité de ces transformations ? Qu'est ce qui conditionne le développement des pédagogies nouvelles tant en zone rurale qu'en zone urbaine, d'où la question centrale de recherche suivante : la problématique de l'implémentation de l'A.P.C dans les zones urbaine et rurale n'est-elle pas liée à la prise en compte par les actions de développement des dites pédagogies de la différence des contextes ? Autrement dit, les spécificités liées aux deux zones sont-elles suffisamment prises en compte dans le déploiement de l'A.P.C au Cameroun ? Cette étude est une contribution visant à répondre à des questions secondaires découlant de la principale interrogation: La problématique du développement de l'A.P.C dans les deux zones n'est-elle pas liée dans la mesure selon laquelle les actions de développement des dites pédagogies prennent en compte la différence des contextes sociaux qui caractérisent chacune des zones ? Puisque chaque milieu n'implémentera pas cette nouvelle approche de la même manière d'où la présente étude traite : « implémentation de l'approche par les compétences en cycle d'orientation : essai d'étude comparée en zone rurale et urbaine ».

Dans la suite de ce travail, des éléments de réponses sont apportés à ces différentes questions à travers un questionnaire greffé en annexe de notre dit document. De manière spécifique, cette étude vise à identifier les problèmes majeurs rencontrés lors de la mise en œuvre de l'A.P.C.

Afin d'atteindre ces objectifs, notre travail sera réparti sur quatre chapitres : le premier chapitre intitulé revue de la littérature ayant pour but de présenter quelques concepts clés de notre travail ; le deuxième chapitre présente le cadre méthodologique de l'étude : ici il s'agira de spécifier le matériel et les méthodes utilisées dans la collecte et le traitement des données ; le troisième chapitre concerne l'analyse et la discussion des résultats et enfin le quatrième chapitre parle de l'intérêt de l'étude sur le système éducatif et les perspectives.

CHAPITRE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE

Ce chapitre a pour objectifs la collecte d'informations dans un domaine ou un sujet précis. Elle permet au chercheur de prendre connaissance des travaux et recherches déjà effectués à propos du sujet qui l'intéresse et ainsi d'établir les bases connues, afin de s'en inspirer pour définir un cadre de recherche complémentaire, percevoir certaines implications non envisagées, éviter certaines erreurs méthodologiques identifiées dans de précédents travaux, mettre à profit certains outils utilisables pour sa propre recherche, confirmer ou infirmer certains résultats obtenus, compléter et/ou étayer divers enseignements de ses propres recherches.

1.1 Présentation de quelques schèmes

1.1.1 Education

La définition de l'éducation dépend de la conception qu'on a d'elle, du projet du type d'homme à former selon les circonstances de temps et de lieu. Elle peut se définir au départ comme l'action des adultes sur les enfants leur permettant de découvrir et d'éveiller leurs aptitudes afin de mieux préparer la vie adulte.

D'après REBOUL l'éducation est l'opération qui consiste à libérer en chaque individu ce qui l'empêche d'être soi et lui permet de s'affirmer en tant qu'individu [2].

ULMAN l'a défini comme une action exercée par un être humain sur un enfant pour faire acquérir certains faits culturels que les usages font considérer comme souhaitable [3].

Sur le plan philosophique, l'éducation est l'art de former des hommes avec toute la perfection que la nature comporte de manière à donner à l'âme et au corps toute la perfection et la beauté dont nécessaire pour arriver à l'homme qui pense et agit avec constance et esprit de suite.

D'après EMILE DURKHEIM, c'est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale.

Selon MICHELE NOTARI et ROMAIN VOISARD, c'est un moyen de socialisation donné par une collectivité (la religion, les coutumes...) pour insérer l'apprenant par une mise à niveau de ses connaissances, des valeurs et des normes prônées par la collectivité.

Au regard de toutes ces définitions, on peut relever les trois fonctions fondamentales de l'éducation qui sont :

- La transmission des valeurs culturelles.
- L'acquisition des connaissances et des habiletés.
- La perfection du sens et le respect de la morale.

1.1.2 Enseignement

Le terme enseignement, de son côté, se réfère plutôt à une éducation bien précise, soit celle de la transmission de connaissance à l'aide de signes. « Signes » et « enseignement » dérivent d'ailleurs de la même racine latine. Ces signes utilisés pour la transmission de connaissances font, entre autres, référence au langage parlé et écrit. Le mot latin « insignis » signifie avant tout : « remarquable, marqué d'un signe distingué ». Il y a ainsi un paradoxe étymologique à assigner à l'enseignement la tâche de former des « citoyens responsables et égaux ».

1.1.3 Apprentissage

Pour la psychologie inspirée du béhaviorisme, l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable.

Henri PIERON définit l'apprentissage comme une modification adaptatrice du comportement au cours d'épreuves répétées.

Dans le cadre scolaire, l'apprentissage revient à l'acquisition par les élèves des capacités et des attitudes suite à l'intervention pédagogique de l'enseignant.

1.1.4 Pédagogie

Le mot pédagogie tire son origine de la Grèce antique paidagogós. Au début, le terme étant composé par paidos (« enfant ») et par gogía (« mener » ou « conduire »), son concept désignait l'esclave qui accompagnait les élèves à l'école. De nos jours, la pédagogie désigne l'ensemble des méthodes et pratiques d'enseignement et d'éducation en tant que phénomène typiquement social et spécifiquement humain. Il s'agit d'une science appliquée à caractère psycho-social, dont l'objet d'étude est l'éducation. La pédagogie reçoit des influences de plusieurs sciences, telles que la psychologie, la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, l'histoire et la médecine, parmi d'autres.

1.1.5 Didactique

Le mot "didactique" vient du grec ancien *didaktikós* (« doué pour l'enseignement »), dérivé du verbe *didáschein* (« enseigner », « instruire »). La didactique, c'est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. Elle se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique (la nature des connaissances à enseigner). S'il est adjectif, le mot "didactique" réfère à :

- Ce qui est instructif, explicatif, pédagogique (ouvrage didactique, poème didactique) ;
- Ce qui appartient à un vocabulaire spécialisé (terme didactique)

1.1.6 Savoir, Savoir- faire et Savoir- être

Le savoir fait référence aux connaissances théoriques ou déclaratives : c'est la maîtrise du vocabulaire, des normes et des lois, données et caractéristiques sur des produits, outils ou services...

Le savoir-faire correspond à la maîtrise des modes opératoires et des processus.

Le savoir-être traduit les opinions, les attitudes et les comportements de la personne.

1.1.7 Compétences

Une compétence est un construit social ; elle ne peut être ni observée ni mesurée directement car elle est induite à partir de l'action. Une compétence se définit par la tâche qu'elle permet d'accomplir ; elle consiste à attribuer au sujet qui l'a effectuée une reconnaissance sociale et une imputation de responsabilité. Ainsi, lorsqu'on voit un individu accomplir une action, on en induit qu'il détient ou non la compétence requise pour sa réalisation. Il existe de nombreuses définitions de la notion de compétence : pour les besoins de l'étude, la définition retenue, généralement partagée par les milieux scientifiques, est la suivante : une compétence vise l'efficacité, elle est orientée vers une finalité, car elle n'existe que dans son effectuation (action-réflexion), elle s'accomplit dans l'action et dans un contexte spécifique. Elle se définit par plusieurs connaissances ou savoirs mis en relation, car elle mobilise *in situ* différentes ressources – cognitives, affectives, sociales, sensori-motrices, procédurales, etc. - ce qui témoigne de son caractère complexe et singulier. Dirigée vers l'action, elle s'applique à une famille de situations, non à une situation singulière. Différents niveaux de compétences existent. Selon la discipline scientifique, la compétence n'est pas définie de la même façon, ne

se relie pas aux mêmes notions, et ne comporte pas les mêmes enjeux. En psychologie du développement et psychologie cognitive, la compétence est une capacité ou une habileté et touche tous les domaines d'étude de la psychologie. Le concept est différent de celui de performance (ce qui est observé, le résultat d'un test par exemple). En ressources humaines, une compétence est une aptitude de capacités (savoir, savoir-faire, savoir-être) mobilisables nécessaires à l'exercice d'une activité (personnelle ou professionnelle) dans un poste déterminé. La notion de compétence émerge à des époques différentes, et dans des champs scientifiques différents : linguistique, ergonomie, psychologie, sciences de l'éducation, sociologie. Les psychologues du développement dont leur précurseur Jean Piaget, distinguent compétence et performance. Les compétences sont des capacités qui ne sont pas visibles et pas mesurables, mais dont le psychologue fait l'hypothèse. Ce sont les habiletés que le psychologue tente de connaître. Les performances sont ce que le psychologue peut voir et mesurer. Ainsi les compétences (non visibles) ne peuvent être inférées que sur la base des performances (ce qui est observé). Deux enfants peuvent avoir les mêmes compétences cognitives, mais montrer des performances inégales par des raisons qui peuvent relever des facteurs non cognitifs (fatigue par exemple). Par exemple, lorsqu'un enfant ne parle pas lors d'un test, sa performance linguistique est nulle, du moins en apparence. Cependant, il est possible que ce soit parce qu'il n'a pas encore de compétence linguistique bien développée (parce qu'il est trop jeune) ou bien parce que l'enfant ne veut pas parler à ce moment-là et dans cette situation précise (ce qui relève de la motivation ou de la peur, ou d'autres facteurs non cognitifs) alors que sa compétence linguistique est bien développée.

1.2 La notion du transfert des connaissances

Le transfert d'une connaissance est essentiellement une forme de recontextualisation de cette dernière, une sorte de «transport» de la connaissance en question d'une situation A à une situation B et, idéalement à N + 1 situations. Le transfert se produit lorsqu'une connaissance acquise dans un contexte particulier peut être reprise d'une façon judicieuse et fonctionnelle dans un nouveau contexte, lorsqu'elle peut être recontextualisée. Cependant, il importe de signaler que, pour pouvoir recontextualiser une connaissance, l'élève doit y avoir accès en mémoire. C'est là une condition incontournable pour que le transfert soit possible.

Pour augmenter les probabilités qu'un élève puisse avoir accès à une connaissance en mémoire, celle-ci doit avoir été décontextualisée et, en plus, elle doit avoir été mise en relation avec d'autres connaissances. L'organisation des connaissances constitue alors une autre condition incontournable pour que le transfert puisse se produire.

Pour reprendre la dynamique du transfert des connaissances d'une façon plus opérationnelle, il est essentiel de reconnaître que toute connaissance porte inévitablement la marque de son contexte initial d'acquisition. Ce contexte d'acquisition fait partie intégrante de la connaissance acquise. Il peut être très variable et, actuellement à l'école, les enseignants valorisent grandement les situations concrètes, proches des préoccupations immédiates des élèves. Cette orientation qui consiste à s'ancrer dans les champs d'intérêts des élèves devient, entre autres choses, nécessaire afin de lutter contre leur démotivation. Le fait de contextualiser une connaissance lui accorde plus de signification et, en conséquence, plus de «stabilité» cognitive. Toutefois, il faut être conscient que, paradoxalement, un tel ancrage rend encore plus difficiles le transfert et la décontextualisation des connaissances.

Dans une deuxième phase suivant la contextualisation, il devient important de recontextualiser la connaissance en question, c'est-à-dire de l'appliquer dans différentes situations. A ce moment-là, les interventions pédagogiques agissent d'une manière dirigée sur le transfert d'une connaissance. Pour ce, il est fondamental que l'enseignant insiste sur plusieurs exemples de recontextualisation, des exemples variés quant à leur nature et à leurs données de surface, et que les conditions qui justifient la transférabilité soient explicites pour l'élève. L'essentiel consiste non pas à donner de nombreux exercices d'application différents, mais à demander à l'élève de chercher des contextes différents où il peut réutiliser la connaissance. Dans cette démarche, l'enseignant travaille avec l'élève sur l'adéquation entre le contexte et les outils et il introduit progressivement, par l'analyse de cas concrets, la distinction entre les indicateurs de surface et les indicateurs de structure.

Dans une troisième phase, on isole la connaissance de son contexte initial et des situations de recontextualisation. Nous voulons toutefois attirer l'attention sur le fait que cette troisième phase se situe beaucoup plus en relation de simultanéité qu'en relation de séquentialité avec la deuxième. L'enseignant contribue alors à donner plus de prégnance à la connaissance en question. Celle-ci est présentée à l'état pur; il s'agit essentiellement d'une dissociation entre la figure et le fond. A partir des situations de recontextualisation de la phase précédente, l'enseignant conduit progressivement les élèves à dégager les invariants structurels et conceptuels. En faisant référence au concept d'échafaudage de Vygostky (1978), l'enseignant, dans une démarche où l'assistance est grande pendant les premières interventions et réduite graduellement par la suite, aide les élèves à stabiliser sur le plan intra personnel ce qui a été vécu et expérimenté sur le plan interpersonnel. Pour illustrer cette dynamique du transfert, nous ferons référence à l'enseignement et à l'apprentissage du pourcentage. Dans une perspective de

contextualisation, l'enseignant pourrait introduire cette notion en recourant à la situation où il faut calculer le montant des taxes sur la vente d'une bicyclette. Par la suite, en visant un objectif de recontextualisation, l'enseignant présenterait des situations qui exigent le calcul de différents rabais sur des achats, comme il pourrait demander aux élèves de déterminer les impôts fédéral et provincial que doivent payer des citoyens compte tenu de leurs revenus annuels. Il importe toutefois de remarquer que ces situations de recontextualisation sont univoques dans le sens où il est toujours question de sommes d'argent. Leurs indicateurs de surface sont semblables et, en conséquence, les élèves ne peuvent les distinguer des indicateurs de structure. Le transfert des connaissances est ainsi peu favorisé et peu susceptible de se produire.

De toutes les façons, qu'il d'un processus spontané ou non, le problème de transfert de connaissances est une activité qui vise le réinvestissement des acquis dans des situations différentes des situations de formation et qui sont fortement influencés par les pratiques quotidiennes des enseignants.

1.3 Les méthodes d'apprentissage

Une méthode pédagogique décrit le moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique. Il est d'usage de distinguer cinq méthodes pédagogiques : expositive, démonstratives, interrogative, active et expérientielle. Elles peuvent être pratiquées dans une séquence pédagogique soit individualisée, soit en petits ou grand groupes avec la médiation d'outils pédagogiques ou sans et des rôles des acteurs bien différents.

1.3.1) méthode expositive, transmissive, passive ou magistrale

L'enseignant maîtrise un contenu structuré et transmet se connaissances sous forme d'exposé : c'est le cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant. Dans le triangle de Jean Houssaye, cela correspond à la relation privilégiée enseignant-savoir où l'enseignant est un expert du contenu, un détenteur de vérité qui transmet l'information de façon univoque. Il est souvent difficile que le discours magistral en tant que tel puisse permettre d'apprendre quoi que ce soit, sauf dans le cas où il est articulé à d'autres activités : TD, TP, etc. qui permettront un véritable travail cognitif.

1.3.2) méthode démonstrative

L'enseignant détermine un chemin pédagogique : il montre, fait faire ensuite et fait formuler l'apprenant pour évaluer le degré de compréhension. Cette méthode suit l'enchaînement

suivant : montrer (démonstration), faire faire (expérimentation) et faire dire (reformulation). Celle-ci est souvent utilisée dans les TD où l'apprenant acquiert un savoir-faire par simple imitation.

1.3.3) méthode interrogative ou maïeutique

L'apprenant est reconnu comme possédant des éléments de connaissance ou des représentations du contenu à acquérir. A l'aide d'un questionnement approprié, l'enseignant permet à l'apprenant de construire ses connaissances par lui-même ou de faire des liens et de donner du sens à ces éléments épars. L'apprenant ou un groupe d'étudiant est incité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il se représente...

1.3.4) méthode active ou de découverte

L'enseignant crée un scénario pédagogique avec du matériel qui permet d'utiliser les essais, les erreurs et le tâtonnement pour apprendre. Il mobilise l'expérience personnelle de l'apprenant ou celle d'un groupe d'apprenant pour apprécier la situation et résoudre le problème avec leurs moyens. Le travail intracognitif et le travail collaboratif entre pairs sont favorisés. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : faire faire à l'apprenant, faire dire à l'apprenant puis l'enseignant reformule.

1.3.5) méthode expérientielle

De nombreuses disciplines ou savoirs ne peuvent s'enseigner mais s'apprennent en faisant avec des personnes qui savent faire comme par exemple, la médecine ou l'art. Aujourd'hui, de nouveaux métiers ou fonctions et certains savoirs ne sont pas encore formalisés dans des écrits ou reconnus comme tels car trop jeunes : manager, spécialiste qualité, formateur avec les TICE, webmaster etc. Dans ce cas, ce savoir est acquis par l'apprenant dans et par l'action en règle général dans un projet réel. L'enseignant incite à la formalisation du savoir-faire par l'apprenant qui est le vrai producteur du savoir qu'il partage et réélabore avec d'autres.

1.4 Les théories d'apprentissage

1.4.1) Le modèle transmissif

Appelée aussi conception de la tête vide de l'élève, c'est le modèle le plus ancien, développé par les philosophes associationniste à l'instar de John Locke. Pour ceux-ci l'esprit humain est une cire vierge (tabula rasa) qui se modèle grâce aux informations stockées en mémoire.

Cette conception de l'apprentissage, héritée des pédagogies traditionnelles, est en fait rarement exprimée et fonctionne comme une « conception spontanée ». Pour elle,

l'apprentissage se résume à un enregistrement en mémoire du savoir exposé par l'enseignant, comme si ce savoir s'imprimait directement dans le cerveau de l'élève telle une pellicule photographique. L'acte d'enseigner y est donc central. C'est l'enseignant qui dit et montre le savoir, le construit et le structure. Il n'y a rien à apprendre lorsqu'il ne parle pas ou ne montre pas. L'élève, lui, écoute attentivement et reçoit le savoir dans sa tête supposée vide. Il est modelé de l'extérieur et doit s'adapter aux activités magistrales ou interrogatives proposées par l'enseignant dans une situation de communication collective et verticale.

En conséquence, un enseignement parfaitement réussi serait un exposé où l'enseignant ne commettrait aucune erreur, suivi d'un test où l'élève montrerait par des réponses justes qu'il a parfaitement compris. C'est le modèle "j'apprends/ j'applique".

- Limites du modèle transmissif

Jean PIAGET (1896-1980) souligne comme un résultat important de ses travaux la faillite expérimentale de cette conception transmissive qui confond apprentissage et enseignement. En effet, ce modèle sous-estime le rôle de l'élève et de ses processus cognitifs dans la construction de son savoir. Il ne laisse aucune autonomie à l'élève en dehors des phases de réinvestissement. Il prétend que le sens du message que l'enseignant pense communiquer est le même que celui que l'élève croit percevoir. De nombreuses études montrent qu'il n'en est rien. Elles montrent aussi que l'esprit n'est pas assimilable à une cire vierge.

" Quel que soit son âge, l'esprit n'est jamais vierge, table rase ou cire sans empreinte" écrit Gaston BACHELARD (1884-1962).

1.4.2) Le modèle behavioriste

Le behaviorisme ou comportementalisme est né au début du XXe siècle aux États Unis. Il est apparu comme une rupture avec la tradition psychologique introspective qui dominait alors. Il a marqué la naissance de la psychologie comme domaine scientifique propre. Ce courant a dominé les recherches en psychologie de la Première Guerre Mondiale à la fin de la seconde. Rejetant toute référence à la conscience, le behaviorisme s'applique à étudier scientifiquement le comportement (behaviour, en anglais) de l'animal ou de l'homme défini comme « l'ensemble des réactions objectivement observables qu'un organisme généralement pourvu d'un système nerveux oppose aux stimuli, eux aussi observables, dans le milieu dans lequel il vit » (WATSON, 1878-1958). Historiquement, cette étude s'est étendue aux analyses des apprentissages humains et au domaine de l'éducation. L'apprentissage y est défini comme la capacité à donner la réponse adéquate à des stimuli donnés. Il est envisagé comme un processus mécanique dans lequel les comportements de l'apprenant sont déterminés par les renforcements

rencontrés : les "bonnes" réponses sont récompensées et reproduites, les "mauvaises" réponses punies et abandonnées. C'est l'apprentissage par conditionnement. SKINNER (1904-1990), psychologue behavioriste, a élaboré une théorie du conditionnement opérant qui se distingue du conditionnement classique. Selon ce point de vue, l'individu est actif, apprend en observant les conséquences de ses actes et en recevant des renforcements. Si le comportement procure du plaisir, il sera reproduit. Sinon, il sera abandonné. Cette conception de l'apprentissage a donné à SKINNER les principes de l'enseignement programmé. Celui-ci consiste pour l'enseignant à proposer

des situations où la matière à enseigner est découpée en unités aussi élémentaires que possible. Ces situations doivent permettre à l'élève d'agir, de le faire travailler par étapes, et de renforcer au fur et à mesure ses acquisitions dans le sens d'une modification des comportements programmés par l'enseignant. C'est en fait à cette conception qu'implicitement les enseignants se réfèrent, quand, pour introduire une notion, ils proposent aux élèves une fiche dite de "découverte" qui contient un grand nombre de questions relativement faciles.

- Limites du modèle behavioriste

Même si le modèle behavioriste a permis des progrès dans la connaissance des mécanismes élémentaires d'apprentissages simples, il constitue une réduction de la réalité. Il ne permet pas de rendre compte des apprentissages complexes, comme l'acquisition de la lecture. De plus, les méthodes qui s'en inspirent font de l'élève un simple exécutant qui n'a pas conscience des buts visés et ne comprend pas la signification de ses actes. Les savoirs nouveaux viennent se superposer les uns aux autres sans jamais s'enchevêtrer ni se restructurer. Savoir débrayer, savoir accélérer, savoir freiner, savoir tourner le volant ne signifie pas que l'on sache conduire ! Pourtant l'influence indirecte du behaviorisme demeure grande. L'enseignement assisté par ordinateur ou la pédagogie par objectifs en sont fortement imprégnés.

1.4.3) Le modèle constructiviste

La grande majorité des travaux de didactique s'écartent de la conception transmissive ou behavioriste sous ses différentes formes. Beaucoup d'entre eux empruntent un certain nombre d'hypothèses issues de recherches en psychologie cognitive et en psychologie sociale que l'on peut cataloguer de constructivistes.

- Le constructivisme individuel de Jean PIAGET

L'influence de Jean PIAGET (1896-1980) fondateur de l'épistémologie génétique est considérable en psychologie cognitive. Ses grands concepts théoriques se sont avérés très

productifs dans la recherche sur le développement cognitif. Nous retiendrons ici quelques hypothèses importantes.

- Construction de la connaissance

Pour PIAGET, la construction de la connaissance est le résultat d'un processus d'interaction entre le sujet et le milieu, processus qui produit un système de connaissances organisées qui ne peut se réduire à une simple accumulation. Schématiquement, on peut dire que toute connaissance nouvelle est confrontée à la structure cognitive existante afin d'y être intégrée. Le processus adaptatif qui va alors s'engager opérera par assimilation ou par accommodation. L'assimilation, c'est l'appropriation par le sujet d'un élément externe dont la structure est compatible avec le système cognitif existant. L'accommodation est l'adaptation du système cognitif existant aux variations externes qu'il ne réussit pas à assimiler. Ces deux pôles de l'adaptation, assimilation et accommodation, sont indissociables : l'assimilation permet la cohérence du système cognitif, l'accommodation, son adéquation au réel. Mais l'action constante du sujet sur son environnement peut introduire des perturbations dans le système : certaines acquisitions posent des problèmes, entraînent des conflits intra-psychiques par impossibilité de relier la connaissance nouvelle à la structure cognitive existante. Le sujet répond par des compensations actives, une autorégulation que PIAGET nomme équilibration. Si le déséquilibre est importante, l'autorégulation entraînera une restructuration qui tiendra compte des acquisitions nouvelles et sera donc plus solide, plus large et plus générale : on parlera, dans ce cas, de rééquilibration majorante. La connaissance se construit donc par des équilibrations successives : tout système cognitif est remplacé par un système cognitif nouveau qui inclut l'ancien, mais qui comble les lacunes du précédent.

- Le développement de l'intelligence

Pour PIAGET, biologiste de formation, le développement cognitif est en continuité avec le développement biologique. Les étapes de ce développement suivent un ordre constant et sont nommées stades (stade sensori-moteur, stade pré-opératoire, stade des opérations concrètes, stade des opérations formelles). Chaque stade est caractérisé par une structure d'ensemble commune à tous les sujets d'un même niveau qui permet de prédire certaines acquisitions. Ces différentes structures évoluent progressivement vers une pensée de plus en plus logique. Chaque étape nouvelle est préparée par la précédente et les structures élaborées à une étape donnée s'intègrent dans l'étape suivante.

- Limites des implications didactiques du modèle piagétien

Chez PIAGET, le développement de l'intelligence semble automatique, pour peu que des pathologies graves ne viennent l'empêcher. On ne peut vraiment l'accélérer et tout le monde atteint le stade des opérations formelles. Pour lui, l'apprentissage reste une relation privée entre un sujet, les objets, la tâche, le problème. Les relations sociales entre pairs ou avec un éducateur ne semblent pas prééminentes dans le développement cognitif. Dans ces conditions, on voit mal la place de l'enseignement dans ce développement.

1.4.4) le modèle socioconstructiviste

Le socio-constructivisme, est un courant développé dans les années 1980 à partir du courant constructiviste. Le psychologue Russe Vygotsky va en effet reprendre les travaux de Piaget tout en apportant des propositions aux limites soulevées par le constructivisme. Il propose de considérer l'apprentissage comme une participation active à des activités en situation réelle et en interagissant avec d'autres. L'apprentissage est le résultat d'une intériorisation d'expériences d'interactions sociales vécues par l'apprenant. L'action de l'enseignant vise alors à créer des situations d'apprentissage qui invitent les apprenants à agir, coopérer, créer collectivement et se questionner en vue de développer des compétences professionnelles. Pour Vygotsky chaque fonction dans le développement culturel de l'enfant apparaît deux fois : d'abord sur le plan social et plus tard sur le plan individuel, d'autre part entre les gens et en suite à l'intérieur de l'individu. C'est pour cette raison qu'il va développer sa théorie autour de deux principes fondamentaux :

Le MKO : More Knowledgeable Order, qui se réfère à toute personne qui a un niveau de capacité plus grand que l'apprenant ou une compréhension meilleure à l'égard d'une tâche particulière, d'un processus ou d'un concept. Le MKO est considéré comme un expert c'est-à-dire qu'il peut être un enseignant, l'entraîneur, un coach ou une personne âgée. Il peut également être un pair, une personne plus jeune ou même un ordinateur.

La Z.P.D : Zone Proximale de Développement, qui est l'endroit où l'enfant peut accomplir une tâche avec l'aide d'un adulte ou d'un collaborateur. Tâche qui ne pourrait être réalisée seule. Vigotsky, pense que l'apprentissage a lieu dans cette zone. La Z.P.D se détermine par la " disparité entre le niveau présent de développement et le niveau qu'atteint l'enfant lorsqu'il résout des problèmes en collaboration ". Le concept de Z.P.D rappelle l'importance du rôle de l'enseignant dans le processus de développement de l'enfant. L'apprenant ici es actif dans son apprentissage, il les construits et apprend en interaction avec les autres apprenants et son environnement.

1.5 La théorie du curriculum

Dans son acception anglo-saxonne, le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage, ainsi que les modalités et moyens d'évaluation des acquis des élèves. Sa conception se fait l'écho d'un projet d'école reflétant un projet de société; elle donne lieu à des comportements et pratiques ancrés dans une réalité éducative donnée. C'est ainsi qu'en amont se profilent les intentions d'un curriculum et qu'en aval se concrétisent ses utilisations contextuelles. « Nous avons donc besoin de deux concepts, précise Ph. PERRENOUD [4] : l'un pour penser les parcours effectifs de formation des individus scolarisés, l'autre pour penser la représentation institutionnelle du parcours que les élèves sont censés suivre. Une distinction s'est peu à peu stabilisée: on parlera de curriculum prescrit et de curriculum réel. » Il convient de préciser que le degré de prescription d'un curriculum (c'est-à-dire jusqu'où on peut aller dans le détail de la programmation) varie d'un pays à un autre selon la formation des enseignants et le niveau d'autonomie qu'on voudrait développer chez eux.

Des raisons de changement d'un curriculum

Certains facteurs internes et externes au système éducatif expliquent l'opportunité d'une réécriture ou d'une refonte d'un curriculum.

1. L'évolution des systèmes économiques, sociaux et culturels et les transformations dans l'organisation du travail et dans les profils des métiers dictent de nos jours l'assimilation et l'adoption de cette évolution par l'école, appelée, dès lors, à modifier sa mission et ses finalités et par là même les contenus de ses programmes scolaires; face à cette réalité, l'école doit se soucier moins de la problématique de la transmission des connaissances que de leur exploitation opportune dans des contextes précis où les besoins changent constamment.

2. L'éducation doit donc suivre cette demande sociale en aménageant des approches pédagogiques nouvelles, dont on perçoit l'évolution à travers les changements des modèles d'apprentissage interrogés pour construire le curriculum. On assiste actuellement à un changement de paradigme éducatif qui insiste davantage sur le processus d'apprentissage. Cela signifie que l'élaborateur du programme et l'enseignant accordent un intérêt particulier à l'élève, autrement dit à ses besoins et à son environnement, à son imaginaire, à son rythme d'apprentissage ainsi qu'à ses stimulations et ses motivations.

3. Le développement d'ordre scientifique de la discipline ainsi que celui de ses modèles didactiques correspondants expliquent l'opportunité de réécrire un curriculum en l'actualisant et en l'aménageant en fonction de ces développements qui doivent se traduire selon le processus de la transposition didactique.

4. Les résultats des évaluations du système éducatif, notamment au niveaux des programmes et des acquis scolaires des élèves, incitent à revoir un curriculum en prenant en considération ses points forts et les insuffisances constatées: parmi les constats négatifs récurrents dans un ensemble de systèmes éducatifs, on trouve, par exemple, la surcharge des programmes, la restitution des savoirs au moment de l'évaluation et l'incapacité d'un nombre important d'élèves à résoudre des problèmes, la prééminence des méthodes transmissives, le recours à des enseignements et des apprentissages jugés peu significatifs Toutefois, la mise en place d'une rénovation pédagogique impliquant l'adoption d'une approche pédagogique donnée ne peut être fiable et efficiente que si elle fait l'objet d'une «contextualisation» garantissant son ancrage dans le pays où elle est implantée ; cette prise en compte du contexte signifie, au plan micro, l'adaptation du curriculum aux données précises de la classe et des apprenants ; mais au plan collectif et macro structurel, elle se conçoit à plusieurs dimensions :

- Une dimension socioculturelle et économique : la rénovation d'un programme prend en compte les valeurs en vigueur dans le pays et les moyens mis à la disposition par l'institution scolaire ;

- Une dimension méthodologique : un modèle adopté ne peut faire table rase des traditions et des pratiques méthodologiques déjà adoptées ;

- Eventuellement une dimension terminologique ; certains concepts ou termes techniques utilisés initialement dans un pays peuvent être aménagés et adaptés aux usages conceptuels ou terminologiques attestés dans le contexte où s'implante la rénovation ;

- Et une dimension liée aux potentialités réelles des enseignants, c'est-à-dire à leurs comportements et pratiques didactiques ainsi qu'à leur culture pédagogique effective.

Trois principales entrées d'un curriculum

Dans l'histoire récente de l'élaboration des programmes d'enseignement, on distingue trois principales logiques qui ont déterminé leur construction :

1. Une entrée par les contenus : la matière à enseigner est structurée selon des savoirs, des connaissances ou des concepts à faire acquérir selon une progression définie en général conformément à la logique propre à la discipline scientifique de référence. Mais, cette approche où prédominent quelquefois l'académisme et l'érudition ne permet pas de cibler suffisamment l'enseignement.

2. Une entrée par les objectifs, inspirée de la pédagogie par objectifs (PPO) et alimentée en particulier par les travaux de Bloom: l'organisation des contenus scolaires s'opère à partir de la délimitation de différentes catégories d'objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels) qui ont permis, certes, d'avoir des visées précises de l'enseignement, en définissant des savoir-faire variés, mais qui ont provoqué une juxtaposition et par là même un morcellement des activités scolaires en rapport avec ces objectifs morcelés.

3. Une entrée par les compétences (ou par intégration) : elle prend appui sur la délimitation de compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoir, des savoir-faire et des savoir-être) dans une discipline donnée, afin d'effectuer une tâche complexe comme la résolution d'un problème ou la production d'actes communicatifs. Elle se réclame essentiellement de la théorie constructiviste situant les savoirs dans l'expérience et le vécu de l'apprenant qui permettent ainsi d'expliquer le processus d'appropriation de ces savoirs dans un contexte qui lui est stimulant et motivant.

Quelques principes de base de l'approche par les compétences

Cette approche a été initialement retenue dans la formation professionnelle et au niveau de l'entreprise. Dans ce domaine, le concept de qualification, où l'efficacité dans un poste de travail est en général associée à la maîtrise d'un corps de connaissances, a été supplanté par celui de profil de compétences (traduit sous forme de référentiel de compétences), lequel met en relief l'adaptabilité, la mobilité et le sens de l'initiative considérés comme importants dans les relations entre l'homme et le travail [5].

Ensuite, cette approche a été transposée dans le secteur de l'éducation où plusieurs systèmes éducatifs, du nord et du sud, l'ont adoptée dans les divers degrés de l'enseignement. Elle trouve ses applications dans différentes composantes : les curriculums, les manuels scolaires, le système d'évaluation et la formation des enseignants.

L'APC repose sur les principes suivants :

1. Déterminer et installer des compétences pour une insertion socioprofessionnelle appropriée ou pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations ; le

profil à partir duquel ces compétences sont identifiées est intimement lié à un ensemble de valeurs qui doivent prendre en compte à la fois des options universelles et humanistes et des données spécifiques au contexte où des tâches variées peuvent être effectuées: de ce point de vue, le curriculum est un vecteur de développement et de changement des mentalités, un moyen de viser des finalités comme l'égalité, l'esprit critique, la cohésion sociale ...

2. Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée (le tout n'est pas la somme des parties) ; on passe d'un apprentissage catégorisé à un apprentissage intégré. Ce principe fondamental de l'approche par les compétences repose sur la nécessité de mobiliser des ressources (savoirs et savoir-faire) pour la résolution d'un problème en sciences, la production d'actes langagiers en langue ou pour la préparation d'un projet. Selon X. ROEGIERS [6], l'intégration est « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ». C'est ainsi qu'à travers une situation d'enseignement ciblant une tâche bien définie l'intégration peut se réaliser chez l'apprenant ; celle-ci « est étroitement associée à une capacité d'agir observable, de réaliser concrètement une activité qui lui fera percevoir l'utilité de ses apprentissages, par exemple : la réalisation de projets, la résolution de problèmes complexes, la production de rapports, l'accomplissement d'exercices et de tâches dans le cadre de simulations, de jeux de rôle, de mises en situation. » . Pour assurer une extension des situations et pour favoriser la variété des contextes, l'approche par les compétences a retenu le concept de « famille de situations », défini comme un ensemble de situations ayant un niveau de difficulté équivalent mais qui se rattachent à une même compétence. Exemple: produire un rapport de synthèse destiné à une revue et informant, après un recueil d'informations, sur les possibilités d'emploi dans trois domaines professionnels différents : la protection de l'environnement, le domaine paramédical et le domaine de l'enseignement.

3. Orienter les apprentissages vers des tâches complexes comme la résolution des problèmes, l'élaboration de projets, la communication linguistique, la préparation d'un rapport professionnel...

4. Rendre significatif et opératoire ces apprentissages en choisissant des situations motivantes et stimulantes pour l'élève. Le caractère significatif ne peut se limiter à l'ancrage des compétences et des situations aux seuls contextes de la vie quotidienne ; des situations peuvent être significatives si elles présentent un défi pour l'apprenant (même au niveau

ludique), si elles développent des capacités mentales (raisonner, comparer, justifier...) ou si elles font appel à des compétences qui peuvent être réinvesties dans d'autres disciplines (une compétence en mathématique peut servir à d'autres matières d'enseignement). Ainsi, l'important n'est plus seulement de s'interroger sur ce que l'apprenant sait, voire même sur ce qu'il sait faire, mais de se préoccuper aussi et surtout des situations dans lesquelles il va être amené à utiliser son « savoir ».

5. Evaluer de façon explicite et selon des tâches complexes : dans une approche par les compétences, une évaluation certificative finale se déroule sur la base de la résolution de situations-problèmes et non sur la base d'une somme d'items isolés (comme c'est le cas dans une évaluation sommative qui porte sur des savoirs ou des savoir-faire juxtaposés) ; toutefois, l'évaluation de la compétence n'exclut pas celle, antérieure, des savoirs et des savoir-faire. Ainsi, une évaluation intégrée se substitue à la fin d'un parcours à des évaluations ponctuelles et séparées qui ne peuvent être écartées.

1.6) L'approche par les objectifs (A.P.O)

1.6.1) Fondements théoriques

À partir des années 1950, en réponse à l'augmentation des savoirs et des clientèles, se développe l'idée de méthodes de planification des activités d'enseignement qui comprennent l'analyse des besoins, la détermination d'objectifs, le choix des stratégies pédagogique et d'évaluation [7]. Outre les applications opérationnelles du découpage de l'enseignement et sa préparation, les objectifs énoncent ce qui doit être appris de manière durable et constituent, en quelque sorte, un contrat entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignement s'en trouve organisé et favorise une convergence des efforts vers l'atteinte de ces objectifs. La pédagogie par objectif définit avec précision ce que l'on attend des élèves. Elle se calque sur la conception taylorienne du monde du travail de l'époque [8]. Les objectifs expriment ce que l'enseignant valorise et le niveau d'habileté cognitive attendu des apprenants. Ainsi, ces objectifs dirigent la manière dont l'apprenant peut accomplir une certaine auto-évaluation tout comme il peut, à l'exemple de ses professeurs, développer l'habileté de se fixer des objectifs par lui-même qui lui servent durant son autoformation tout au long de sa vie (life long learning skill). En définitive, l'approche par objectif n'est pas vraiment une pédagogie, elle est avant tout « un moyen d'organiser le curriculum et d'optimiser le rendement » [8]. Ainsi, certaines législatures utilisent les objectifs

d'apprentissage établis pour les étudiants pour orienter l'évaluation des cours par ces mêmes étudiants [9].

Dans le même temps, Benjamin Bloom publiera en 1956 la première taxonomie d'apprentissage du domaine cognitif. Il alliera "accomplissement de tâches" et "objectifs d'apprentissage" en l'adaptant au domaine de l'éducation. Pour Bloom [10], l'objectif doit avant tout préciser l'activité intellectuelle précise attendue par l'apprenant. Pour se faire, il suggère une taxonomie qui catégorise cette activité suivant six niveaux. Mager [11], en accord avec le paradigme behavioriste dominant à cette époque, précise que l'objectif se formule en termes de comportements observables qui attestent de la réussite de l'apprentissage par l'apprenant. Selon lui, l'objectif ne décrit pas le processus d'apprentissage, mais un résultat : les conditions dans lesquelles le comportement se réalise et la performance minimale à atteindre. De Landsheere [12] demeurent dans la continuité de Mager. La description de l'objectif mentionne le comportement, le résultat attendu, les conditions de la réalisation et les critères qui permettent de juger de l'atteinte de l'objectif. D'autre part, il suggère une organisation en trois niveaux, par buts pour des déclarations d'ensemble, par objectifs généraux pour les sections du programme et par objectifs spécifiques pour les tâches (pour en savoir plus, consulter Richard, 2016). Influencé par la psychologie cognitive, Gagné développe une notion de condition d'apprentissage qui inclut l'ensemble des événements stimuli et rétroaction qui favorisent une mémorisation. Ainsi, Gagné et Briggs [13] considèrent que l'objectif détermine avec précision le résultat souhaité au terme d'un processus d'enseignement tout en insistant sur les activités de l'élève. Pour R. Gagné [14], les objectifs d'apprentissage se définissent comme étant composés par cinq catégories d'habiletés que l'on peut observer chez l'être humain. Ils se composent des compétences intellectuelles, l'information verbale, les stratégies cognitives, la motricité et les attitudes (traduction de l'auteur de la fiche).

L'avantage de l'approche par objectifs sur les stratégies antérieures est de formaliser un dispositif d'enseignement et ses finalités. Alliée à la perspective docimologique (étude des divers moyens d'évaluation des connaissances) qui se développe durant la même période, elle apporte de la rigueur durant l'évaluation. Elle conduit à des épreuves standardisées ayant un niveau de validité et de fidélité très élevé, propice à l'évaluation sommative lié à la reconnaissance des acquis comme à la certification.

1.6.2) limites de l'A.P.O

L'avantage principal de l'approche par objectifs est d'avoir formulé et formalisé la nécessité d'explicitier de façon précise les finalités d'un dispositif de formation. Malgré les actions enregistrées par ce courant comportementaliste de la pensée pédagogique, celui-ci a montré les limites tant dans le domaine de la méthodologie théorique que sur terrain de la pratique pédagogique.

Raison pour laquelle, il est exigeant dans cette étude, d'aligner ces limites, afin d'aborder une nouvelle notion que nous voulons proposer aux enseignants. A cet effet, plusieurs limites ont été identifiées, parmi lesquels nous alignons ce que Diem QUYEM NGUYENI & Jean Guy BLAIS (2007), et Blandine BUFFAULT & al (2011) découvrent dans leurs études [15] :

- La difficulté à laquelle sont confrontés les enseignants lorsqu'il s'agit de choisir le juste degré de spécificité des objectifs au niveau opérationnel ;
- L'apprenant risque d'être soumis aux objectifs de l'enseignant, or celui-ci ne fait aucune place à l'imprévu ;
- Cette approche n'est pas adaptée à tous les niveaux, enseignement, matière ;
- L'apprenant a une place d'exécutant, il ne prend pas part à la découverte progressive des contenus en suivant sa propre progression ;
- L'apprenant étant au centre des préoccupations, il apprend des objectifs sans en comprendre le sens et sans savoir quel lien a son apprentissage avec la vie de tous les jours.

A travers ces différents défauts, les chercheurs en sciences de l'éducation ont mis en exergue de nouvelles pistes de réflexions et d'action pour sortir de ces impasses : l'approche par compétences revient en force et devient de plus en plus courante dans la littérature en éducation (enseignement).

1.7 L'Approche par compétences (A.P.C)

1.7.1) Origine et fondements théoriques

L'approche par compétences s'est imposée dans le monde de l'éducation d'abord aux Etats Unis, en Australie et ensuite en Europe. Le Royaume-Uni, la Suisse et la Belgique ont été parmi les premiers pays à vouloir repenser leurs systèmes éducatifs selon cette approche. Le domaine de l'éducation a établi des liens très étroits avec le constructivisme et plus encore avec

le socioconstructivisme. Il y a eu une tentative d'établir un lien entre une école centrée sur les comportements observables et une école fondée sur le développement cognitif de l'individu.

Le socioconstructivisme, inspiré des travaux de Vygotski (1896-1934), est considéré comme une branche du courant précédent : l'élève crée ses connaissances en interaction avec ses pairs. La conception du psychisme humain est, selon cet auteur, largement influencée par l'environnement social. Plusieurs travaux se poursuivent dans ce domaine sans parvenir à proposer des pistes de réflexion et d'action qui répondent vraiment aux attentes des intervenants sociaux et éducatifs. Le débat est encore très vif pour la raison toute simple que la fonction éducative répond à une autre logique que celle de l'industrie. L'école a pour mission de préparer le citoyen de demain sous toutes ses dimensions (affective, cognitive et sociale) ; elle ne saurait s'en tenir au seul aspect socio-économique.

Dans le monde francophone, le mouvement de réforme pédagogique baptisé « approche par compétences » a commencé par se développer au Québec et en Suisse romande, avant de s'étendre à la Belgique, à Madagascar et, plus timidement, en France. En Communauté française de Belgique, c'est le « décret missions » de juillet 1997 qui a donné le coup d'envoi de la réforme. Il y était question d'amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place dans la vie économique, sociale et culturelle. Ainsi se trouvaient associées officiellement, et pour la première fois, deux idées : celle de viser le développement de compétences (même si en 1996 on les place encore sur le même plan que les savoirs) et celle d'utiliser plus efficacement l'enseignement obligatoire au service de la vie économique. En mai 1999, le parlement de la Communauté française adoptait les « socles de compétences » de l'enseignement primaire et du premier cycle secondaire et, un an plus tard, il votait les « compétences terminales » à atteindre en fin d'enseignement secondaire. Les années 2001 et suivantes virent l'arrivée progressive, dans tous les niveaux et réseaux d'enseignement, de nouveaux programmes basés sur l'approche par compétences.

Ces réformes ont eu lieu au moment où, parallèlement, le Parlement européen et le Conseil des ministres européen approuvaient (de 2000 à 2006) un cadre de référence pour les « compétences-clé » nécessaires à l'apprentissage tout au long de la vie, au développement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité [16]. Ce programme européen faisait suite à des initiatives semblables au niveau de l'OCDE et de la Banque

mondiale qui, elles aussi, proposèrent leurs listes de compétences de base pour entrer dans l'économie de la connaissance.

1.7.2) Objectifs de l'Approche Par les Compétences

Dans les pays étudiés, l'APC s'est avant tout installée par rejet des programmes par objectifs (PPO) en apparaissant comme le remède miracle au problème cuisant de l'échec scolaire. Elle s'affiche dans les textes officiels comme une méthode articulant le processus d'enseignement apprentissage autour d'un noyau de compétences (de base pour certains, disciplinaires et transversales pour d'autres) relatives à des domaines généraux de formation. Se réclamant de principes (socio)constructivistes, elle plaide pour des apprentissages en action à partir des situations complexes, significatives et contextualisées permettant aux apprenants de développer un ensemble de compétences durables susceptibles d'être investies dans des contextes variés.

La lecture des textes officiels conduit à faire des remarques :

Les instructions officielles de certains pays traduisent clairement une préoccupation pour une approche pédagogique orientée sur l'acquisition de compétences. Elles marquent le passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, des pratiques axées sur la transmission des savoirs et la certification des connaissances à des pratiques centrées sur l'appropriation des compétences et l'aide aux apprentissages.

Les curricula officiels élaborés dans l'esprit de l'APC s'accordent sur un nombre de principes, notamment :

- vouloir en premier lieu un dépassement de la pédagogie par objectifs ;
- privilégier de nouvelles démarches d'enseignement favorisant la contextualisation des savoirs et le développement de compétences cognitives, affectives, conatives... ;
- faire évoluer les rôles respectifs des différents partenaires éducatifs ;
- placer l'évaluation au service de l'apprentissage ;
- accorder un nouveau statut à l'erreur ;
- développer des pratiques plus différenciées au sein de la classe ;
- apporter un soutien plus adapté à la situation des élèves en difficultés

CHAPITRE 2 : MATÉRIELS ET MÉTHODES

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. 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'approche et les freins liés à sa mise en œuvre par ces derniers. La population cible est donc constituée des enseignants de Physique, Chimie et Technologie.

Compte tenu de l'introduction assez récente de l'approche seuls les enseignants des classes

en cycle d'orientation 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. On a été dans les établissements en zones rurales (lycée de Nkolbiyen ; lycée de Nkol-Ebassimbi ; CES bilingue d'Awae...) et dans les établissements en zones urbaines (lycée Général Leclerc ; lycée de Biyem-Assi ; lycée d'Ekounou).

2.4 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.

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'implémentation de l'A.P.C dans les zones rurales et urbaines. 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 ayant beaucoup d'années d'expérience ne s'adapte pas vite à la mise en œuvre de la nouvelle approche;
- *H2* : En milieu rural, le manque de matériel (documentation appropriée, outils de laboratoire) constitue un frein à l'application de l'A .P.C.
- *H3* : Tous les enseignants ayant reçu une formation sur l'A.P.C l'appliquent convenablement

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 clés 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 4^{ème} et 3^{ème}, 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. La table 1 ci-après donne la répartition et l'effectif des enseignants interviewés dans le cadre de cette étude.

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

Milieu	Spécialité de formation	Effectif enquêté	Pourcentage
--------	-------------------------	------------------	-------------

Urbain	physique	12	48,0
	chimie	13	52,0
	total	25	100,0
Rural	physique	11	45,8
	Chimie	13	54,2
	Total	24	100,0
Ensemble		49	100,0

2.6.3 Type d'interview

Nous avons utilisé le mode d'administration du questionnaire auto-administrée. Le dit questionnaire a été conçu après des discussions avec des inspecteurs pédagogiques et de l'encadreur 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.

La statistique descriptive

La statistique descriptive est la branche des statistiques qui regroupe les nombreuses techniques utilisées pour décrire un ensemble relativement important de données. 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 à une variable ou à deux variables 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.

2.8 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 l'implémentation de l'A.P.C par les enseignants dans les différentes zones sus évoquées.

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 d'analyser ceux-ci à travers des croisements tabulaires et des graphiques puis d'en tirer une brève discussion.

3.1 Caractérisation des enseignants questionnés

Cette étude avait pour cible principale les enseignants du cycle d'orientation en physique, chimie et technologie. Cette caractérisation a essentiellement été basée sur des critères à savoir la formation de base de l'enseignant et l'ancienneté dans l'enseignement en zone urbaine et rurale.

3.1.1 Caractérisation selon la formation de base

L'observation de la table 2 ci-dessous permet de constater que sur les 49 enseignants questionnés, il ressort que 23 enseignants ont reçu une formation de base en physique contre 26 enseignants en chimie dans les deux zones. Ainsi donc, la figure 1 nous montre que les enseignants de physique représentent 46,9% et ceux de chimie 53,1% montrant ainsi que les enseignants de chimie sont formé en grand nombre par rapport aux enseignants de physique.

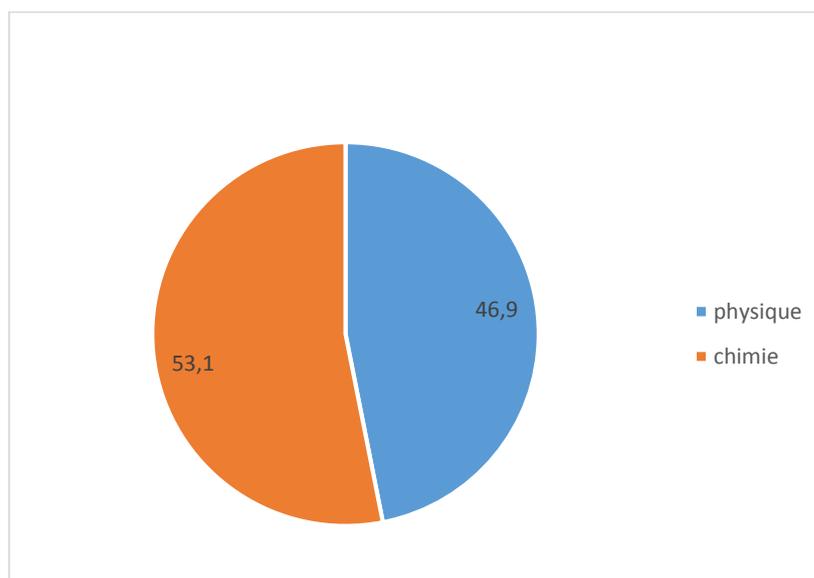


Figure 1: Répartition des enseignants enquêtés selon la formation de base

Il ressort du tableau 2 la répartition des enseignants dans les deux milieux étudiés. On peut lire dans ce tableau que 25 de ces enseignants se trouve dans la zone urbaine soit un pourcentage de 51,03% contre 24 enseignants soit un pourcentage de 48,97%. Ces résultats montrent que l'équilibre est considérable pour la suite de nos analyses.

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

Milieu	Physique		Chimie		Total	
	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence
Urbain	12	52,1%	13	50,0%	25	51,03%
Rural	11	47,9%	13	50,0%	24	48,97%
Total	23	100,0%	26	100,0%	49	100,0%

3.1.2 Caractérisation selon l'ancienneté

L'ancienneté est un facteur à priori qui pourrait influencer l'accoutumance des enseignants à la méthode. Ceci découlant du fait que les enseignants ayant une longue expérience pourraient être indociles à cette nouvelle approche car ayant mis du temps dans une approche autre.

Ainsi donc, en observant le tableau 3 ci-dessous, on constate que les enseignants les plus anciens ont 22 ans d'expérience et les moins anciens ont 1 an d'expérience. Il ressort de ce fait que les enseignants de physique ont une moyenne de 9.3 ans et ceux de chimie ont une moyenne de 7,5 ans soit dans l'ensemble 8,4 ans.

Table 3: Répartition des enseignants enquêtés selon l'ancienneté et la formation de base

		Moyenne	Maximum	Minimum	Ecart-type
Formation de base	physique	9,3	22	1	5,379
	chimie	7,5	18	1	4,322
	total	8,4	22	1	5,075

3.2 Implémentation de l'A.P.C par les enseignants

L'implémentation de l'A.P.C comme approche implique que les enseignants, principaux acteurs soient non seulement informés mais aussi formés suivant cette approche.

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

Il ressort de la figure 2 ci-dessous qu'en milieu urbain, les enseignants ont été informés à 64% contre 20,8% en milieu rural traduisant ainsi le fait qu'en milieu rural, l'apport des séminaires n'est pas accentué. Outre les séminaires comme canaux d'informations, on note aussi qu'en milieu urbain les enseignants ont été informés par une minorité de collègue soit 4% contre une majorité en milieu rural de 54,2% traduisant ainsi le fait que les séminaires accentués en milieu urbain limite l'accès par les collègues contrairement à la zone rurale. Il va s'en doute dire qu'on ne négligera pas aussi les inspecteurs pédagogiques qui constituent aussi un canal d'information à 32% en zone urbaine contre 20,8% en zone rurale ce qui traduit aussi la présence des inspecteurs en ville plus qu'en campagne. Dans l'ensemble on retient que 42,8% des enseignants ont été informé à travers les séminaires, suivi des collègues avec un pourcentage de 28,6% et enfin les inspecteurs pédagogiques qui cumulent 26,5%.

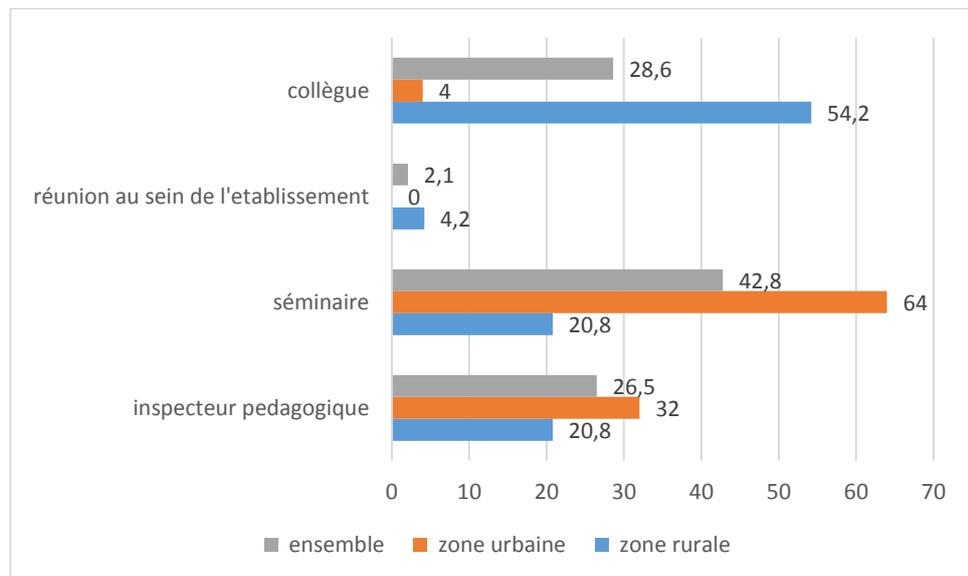


Figure 2: Répartition des enseignants enquêtés selon le canal d'information sur l'A.P.C et le milieu

Les séminaires au sein de l'établissement constituent également un canal d'information non négligeable. Les séminaires sont plus accentués en zone urbaine qu'en zone rurale. Il convient de noter que le lien entre le milieu et le canal d'information est significatif en ce qui concerne les inspecteurs pédagogiques et non significatif pour ce qui est des autres canaux d'information comme les réunions au sein de l'établissement, les médias et autres, 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.

3.2.2 Formation des enseignants

L'implémentation de l'APC dans les établissements et auprès des enseignants s'appuie généralement sur l'ENS pour les enseignants en voie d'exercer et sur les inspecteurs pédagogiques à travers les colloques concernant les enseignants déjà sur le terrain.

Il ressort des données que les formations sont essentiellement assurées par ces deux institutions sur le terrain, l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé (86,4%) et les Inspecteurs pédagogiques (13,6%). (Voir graphique suivant). Donc de façon générale, 22 des 49 enseignants enquêtés (44,9%) ont reçu une formation.

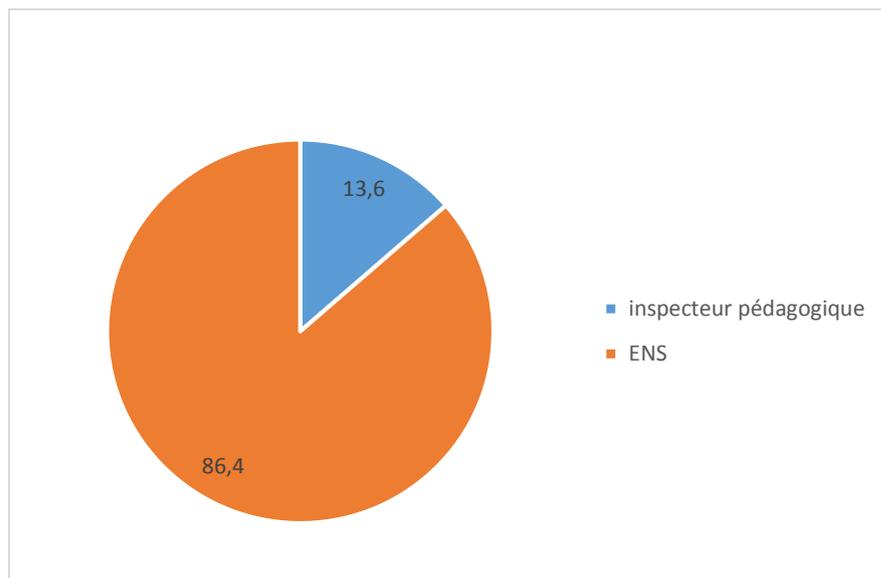


Figure 3: formation des enseignants par une structure

La répartition des enseignants enquêtés ayant eu accès à une formation sur l'A.P.C en fonction des tranches d'ancienneté illustré par la figure 4 ci-dessous indique que le pourcentage le plus élevé se retrouve chez les enseignants ayant une ancienneté de moins de 5 ans en zone urbaine avec un pourcentage de 20% contre 29,17% en zone rurale. Le graphique indique également que 16% des enseignants en zone urbaine contre 12,5% en zone rurale des enseignants ayant une expérience allant de 5 à 10 ans, c'est-à-dire les enseignants qui ont commencé avec l'A.P.C sont plus nombreux à avoir été formés suivant cette approche par rapport aux plus anciens. Cependant, il faut noter que le lien entre l'ancienneté et l'accès à une formation sur l'A.P.C n'est pas significatif. Ce qui traduit le fait que l'on peut affirmer que quelle que soit la taille de l'échantillon considéré, on aura d'autant plus d'enseignants formés que d'enseignants ayant une longue expérience dans l'enseignement. Ce résultat peut être modifié pour un échantillon plus important.

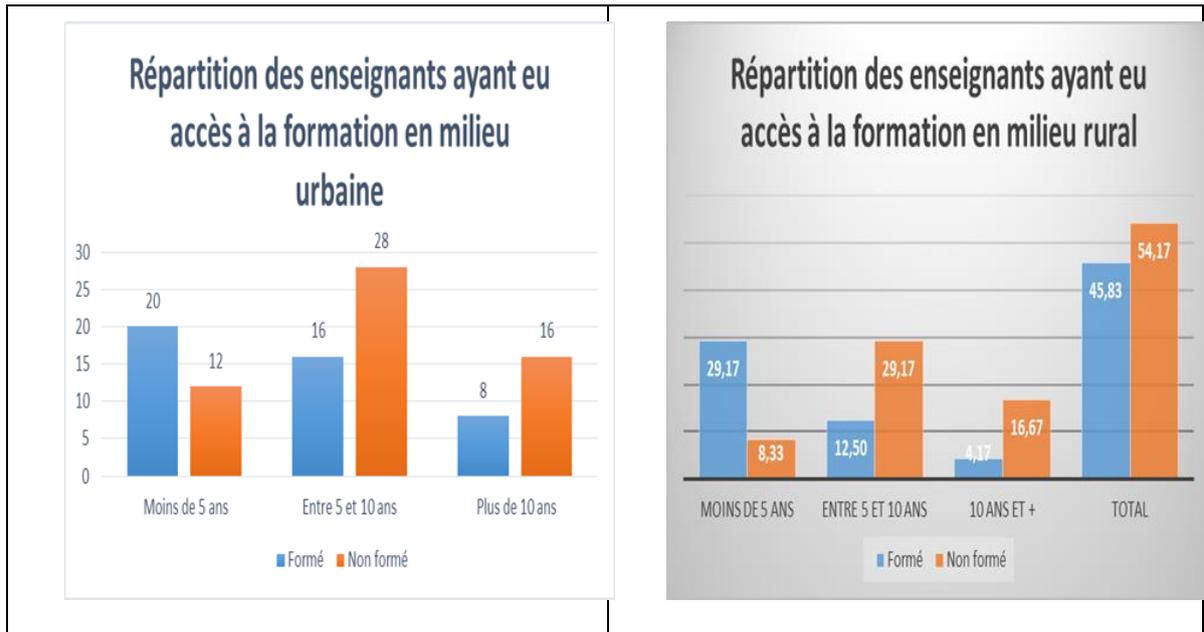


Figure 4: Répartition des enseignants enquêtés ayant eu accès à une formation sur l'A.P.C en fonction de l'ancienneté

Les résultats obtenus du graphe ci-dessous montrent l'institution par laquelle les enseignants ont été formés dans les zones urbaines et rurales.

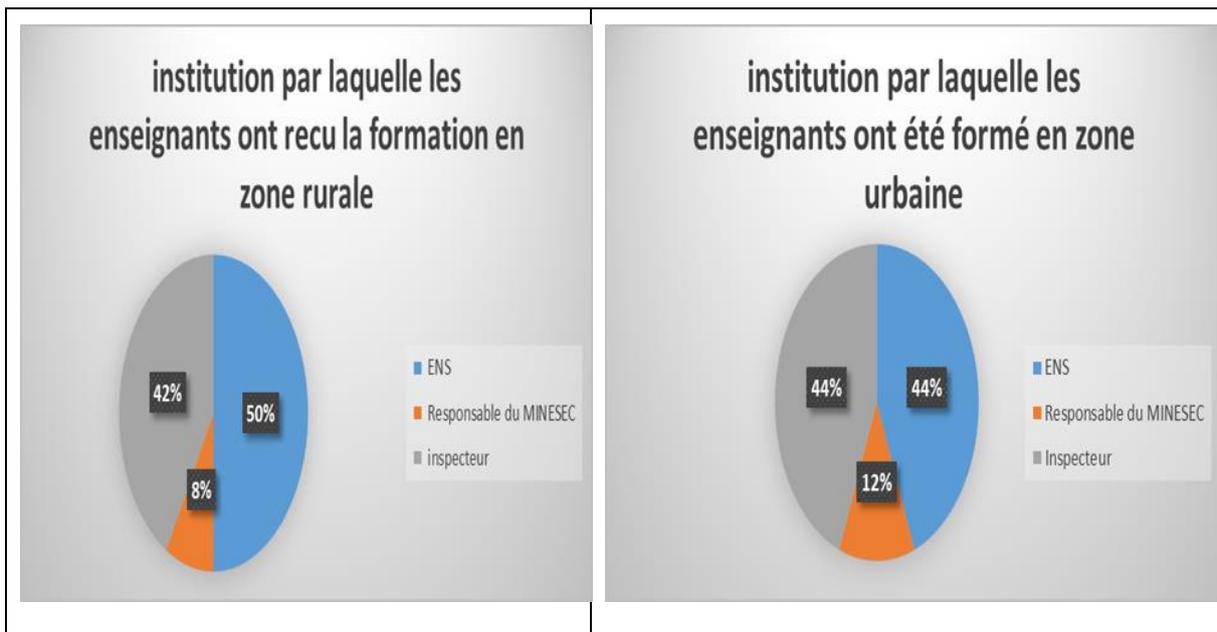


Figure 5: Institution par laquelle les enseignants ont été formés dans les deux zones

Il ressort de ces analyses que 50% des enseignants ont été formé par l'ENS en zone rurale contre 44% en zone urbaine, ceci peut traduire le fait qu'au vu du niveau bas et des moyens déplorables en zone rurale, l'administration scolaire compte plus sur les enseignants formés qui

seront affectés en nombre massif à cause de ce déficit en enseignants contrairement dans la zone rurale où les moyens sont réunis pour avoir des enseignants non formés mais disposant d'une instruction de qualité. Il va sans dire que la formation par les inspecteurs pédagogiques n'est pas à négliger et selon notre étude, cette voie représente les 42% en zone rurale contre 44% en zone urbaine et qui est aussi lui significatif.

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.

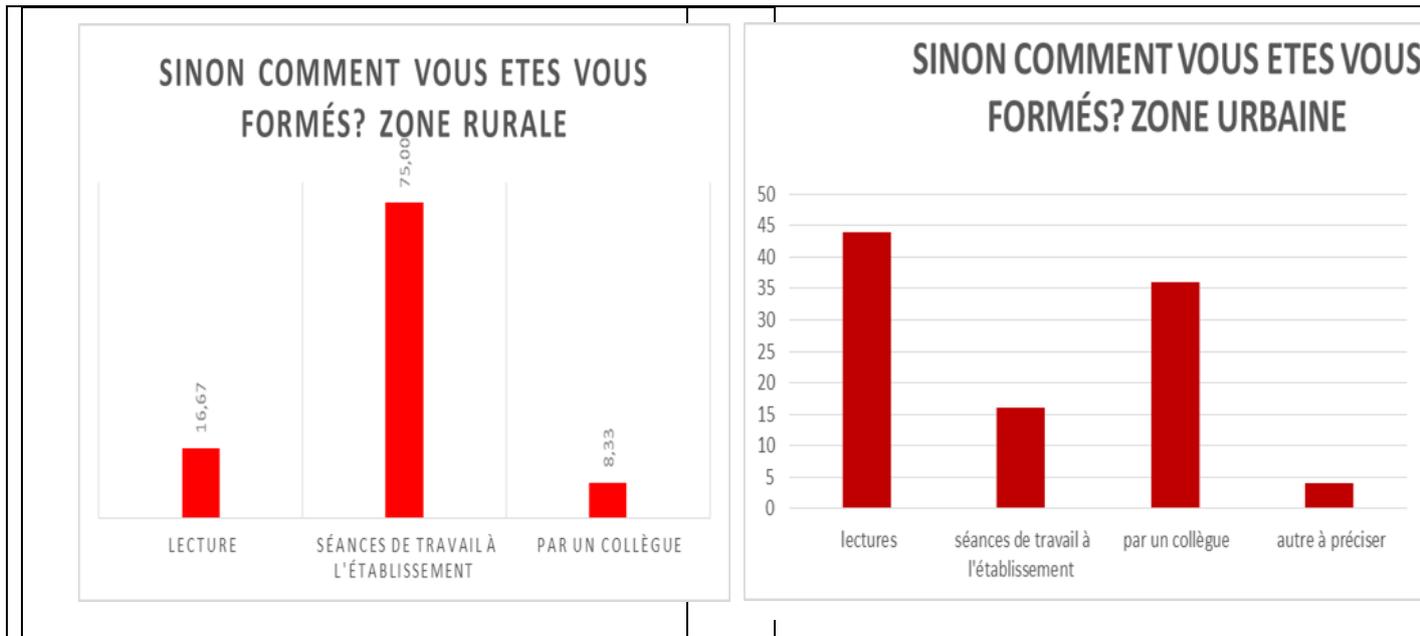


Figure 6: Répartition des enseignants ayant été formés autrement.

La figure 6 ci-dessus nous montre que sur les 26 enseignants qui n'ont pas été formés par l'E.N.S ou les inspecteurs pédagogiques, seulement 04 ont eu accès aux séances de travail en zone urbaine contre 09 en zone rurale. On a donc 11 enseignants (44%) qui ont eu recours à des moyens totalement aléatoires (lecture et autres) en zone urbaine contre 2 enseignants en zone rurales (16,7%) qui ne garantissent pas forcément une formation de qualité. Ceci a pour conséquence principale des différents points de vue dans les interprétations et partant dans les pratiques enseignantes. De ces observations on peut noter la présence de très peu de livres appropriés aux lectures en zone rurale.

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 de l'APC. Le tableau 4 présente une répartition des enseignants disposant d'un modèle de plan de cours suivant l'A.P.C. suivi d'un graphique.

Il ressort de ce tableau que sur les enseignants dont l'étude a été faite, 83,3% disposent d'un modèle de plan de cours en zone rurale contre 76% en zone urbaine et tous possèdent la grille d'évaluation. Cependant, 16,7% ne disposent pas d'un modèle de cours en zone rurale contre 24% en zone urbaine. Cette différence de pourcentage très significative laisserait croire que la possession de matériel didactique 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 1: Répartition des enseignants enquêtés selon la disponibilité ou non d'un modèle de cours.

	Oui		Non		Total	
	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence
Zone rurale	20	83,3%	4	16.7%	24	100%
Zone urbaine	19	76%	6	24%	25	100%

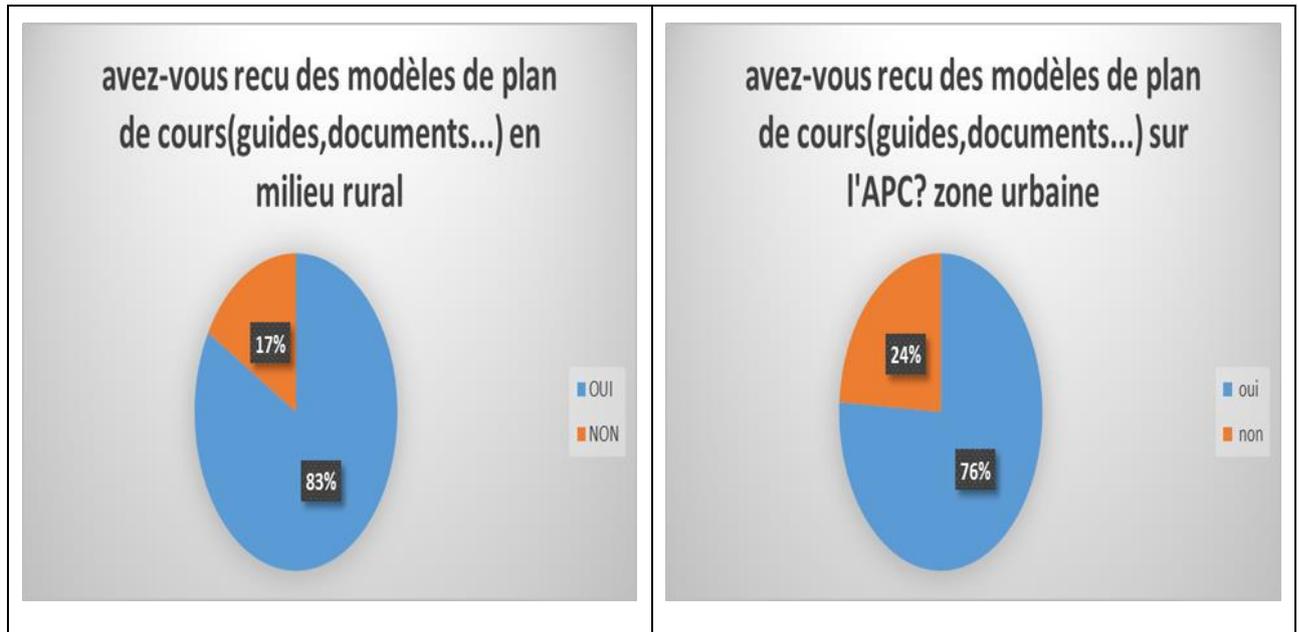


Figure 7: répartition des enseignants enquêtés ayant reçus des modèles de plan de cours en zone rurale et urbaine

3.2.4 Implémentation de l'approche dans les salles de classe

L'implémentation de l'A.P.C en salle de classe notamment celle de 3^{ème} 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 41,7% des enseignants ayant été enquêtés en zone rurale sur l'A.P.C posent des questions aux apprenants dans le but de vérifier les prérequis c'est-à-dire se rassurer qu'ils possèdent des connaissances antérieures nécessaires pour la compréhension des leçons suivantes contre 44% en zone urbaine. Il en ressort aussi que pour ce qui est de la zone rurale, 16,7% de ces enseignants leur posent des questions pour susciter leur intérêt contre 24% en zone urbaine et finalement 29,2% le font en campagne pour les amener à réfléchir contre 24% en ville. Compte tenu du rôle actif des apprenants dans le processus de construction des connaissances, on pourrait comprendre par-là que 45,9% des enseignants enquêtés en zone rurale utilisent les questions que posent des apprenants comme véritable outil les incitant à la construction du savoir contre 48% en zone urbaine.

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

Quel est le principal objectif de ces questions ?	Vérifier les pré requis		Susciter leur intérêt		Leur montrer leurs limites		Les amener à réfléchir	
	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence	effectifs	fréquences
Zone rurale	10	41,7%	4	16,7%	3	12,5%	7	29,2%
Zone urbaine	11	44%	6	24%	2	8%	6	24%

Afin de favoriser le développement des compétences, les exposés constituent un élément sur lequel les enseignants doivent insister pendant leurs cours. Dans le tableau 6 est regroupé le niveau d'intégration des exposés par les enseignants.

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

Intégrez-vous des exposés dans votre cours ?	Beaucoup		Moyennement		Un peu		Pas du tout	
	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence
Zone rurale	4	16,7%	5	20,8%	11	45,8%	4	16,7%
Zone urbaine	4	16%	5	20%	14	56%	2	8%

Il en ressort de façon générale qu'uniquement 37,5% des enseignants enquêtés en zone rurale intègrent des exposés dans leurs cours contre 36% en zone urbaine. On remarque cependant un faible pourcentage d'enseignants (16,7%) qui intègrent beaucoup d'exposés en zone rurale contre (16%) en zone urbaine. L'intégration des exposés dans les cours ne serait donc pas vraiment effective et rencontrerait encore beaucoup d'obstacles. Par ailleurs, l'intégration des expérimentations dans les cours par les enseignants est une garantie de l'implication des apprenants dans la construction du savoir. Le tableau 7 présente le niveau d'intégration des expérimentations par les enseignants enquêtés en fonction du milieu.

Table 7: Répartition des enseignants enquêtés suivant le milieu et le niveau d'intégration des expérimentations dans les cours.

		Zone urbaine		Zone rurale		Total	
		Effectif	fréquence	Effectif	fréquence	Effectif	fréquence
Intégrez-vous des expérimentations dans votre cours ?	Oui	22	88%	17	70,8%	39	79,6%
	Non	3	12%	7	29,2%	10	20,4%

Il en découle que 79,6% des enseignants procèdent à beaucoup d'expérimentation lors de leurs cours. On remarque cependant un décalage avec 88% en milieu urbain contre 70,8% en milieu rural. On peut noter que la présence des grands centres de laboratoires en zone urbaine ce qui peut n'est pas le cas en zone rurale. La présence de l'électricité courante en ville et l'accès à internet ont aussi une influence sur la manière dont les professeurs parviennent aux expérimentations contrairement en campagne où on utilise plus les éléments de la nature à savoir les espaces verts.

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 46,93% des enseignants uniformément répartis en zone rurale et urbaine se servent toujours du matériel de l'établissement.

Table 8: Répartition des enseignants enquêtés selon le milieu et l'utilisation du matériel fourni par l'établissement pour les expérimentations

		Zone urbaine		Zone rurale		Total	
		Effectifs	fréquence	Effectifs	Fréquence	Effectifs	fréquence
Si-oui utilisez-vous toujours le matériel fourni par l'établissement ?	Oui	15	60%	8	33%	23	46,93%
	No n	10	40%	16	67%	26	53,07%

Ainsi donc, la principale raison pour laquelle les enseignants n'intègrent pas les expérimentations dans les cours est la non disponibilité du matériel (67,3%) avec une prédominance en zone urbaine (72%) contre (62,5%) en zone rurale (**voir tableau 3.8**). 20,8% des enseignants en zone rurale attribue ce défaut d'expérimentation au temps insuffisant alloué aux leçons tandis qu'en zone urbaine seulement 12% mentionne la même raison. L'A.P.C recommande 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 peut être compris comme une insuffisance dans leur formation sur l'A.P.C.

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. En effet, on a observé un véritable décalage lors de l'analyse du graphe 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 **H₂** 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.

Table 9: Répartition des enseignants enquêtés selon le milieu et la raison pour laquelle ils n'utilisent pas le matériel didactique

		Zone urbaine		Zone rurale		total	
		effectifs	fréquence	effectifs	fréquence	effectifs	fréquence
Si non pourquoi ?	Cela prend beaucoup de temps	3	12%	5	20,8%	8	16,3%
	Le matériel n'est pas disponible	18	72%	15	62,5%	33	67,3%
	Autre réponse	4	16%	4	16,7%	8	16,4%

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, partant des avis très positifs aux négatifs. La figure 8 donne la répartition des enseignants enquêtés selon leur appréciation de l'A.P.C tant en zone urbaine que rurale.

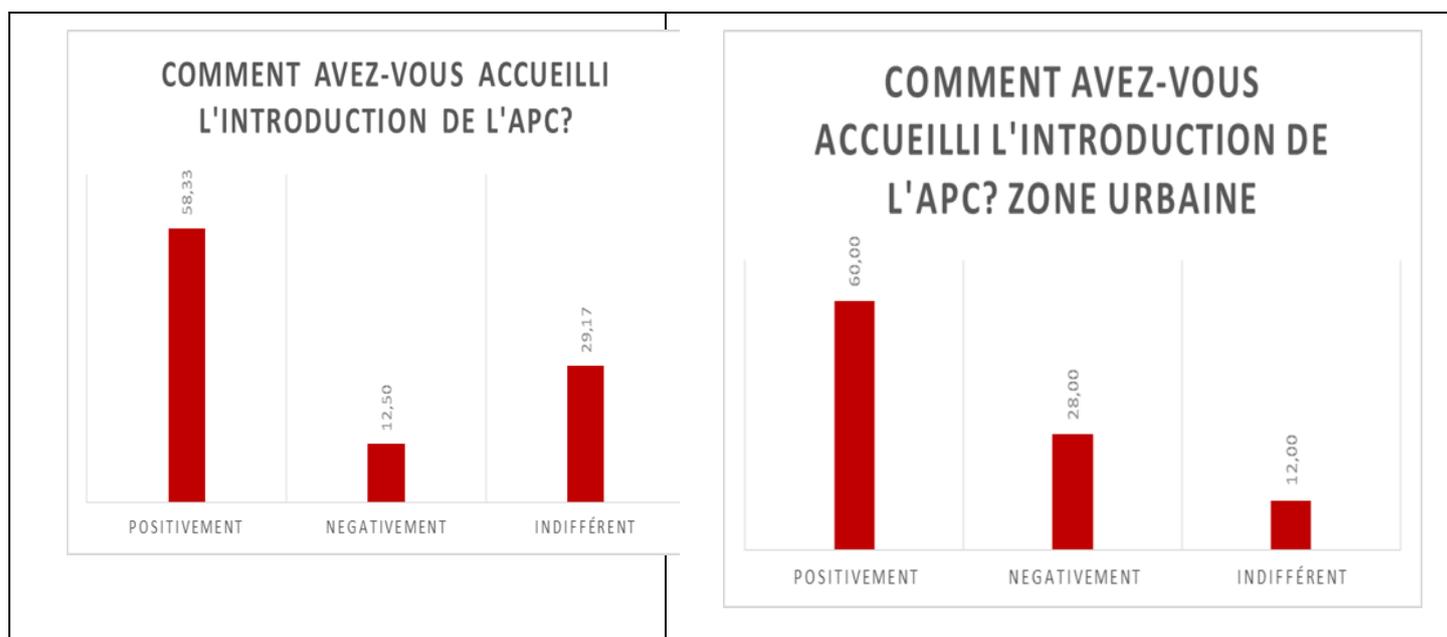


Figure 8: Répartition des enseignants selon leur niveau d'appréciation de l'introduction de l'A.P.C.

Il en ressort que seulement 58,3% des enseignants ont accueilli l'A.P.C positivement en zone rurale contre 60% en zone urbaine. Le pourcentage relativement élevé (41,7%) des avis défavorables en zone rurale contre 40% en zone urbaine nous amène à explorer dans les graphiques suivants les raisons majeures pouvant justifier l'adhésion ou non à la nouvelle approche dite par compétence.

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 ont de l'introduction de l'A.P.C comme méthode pédagogique.

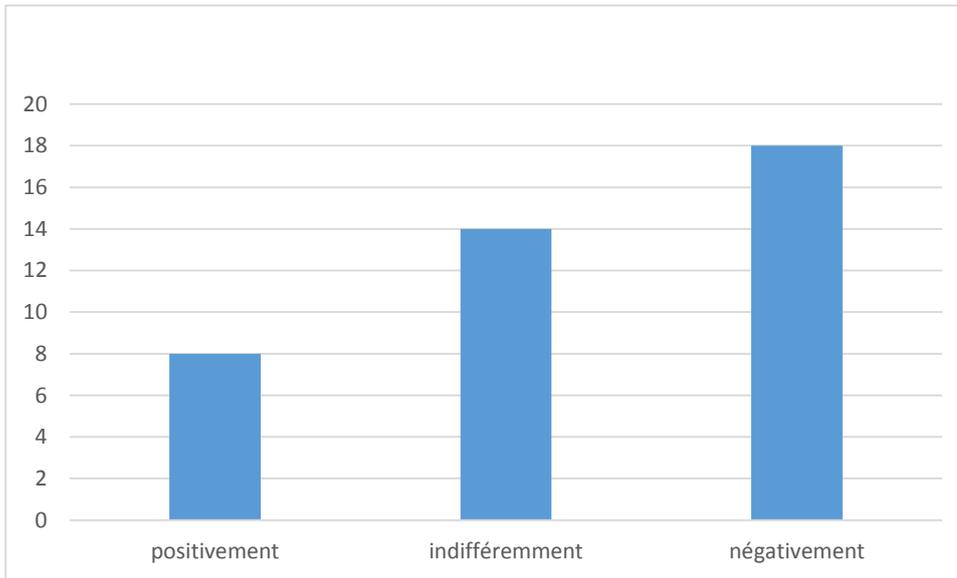


Figure 9: Appréciation de l'introduction de l'A.P.C par les enseignants en fonction de leur ancienneté

Il ressort du graphique 9 ci-dessus que l'ancienneté moyenne des enseignants ayant accueilli négativement l'introduction de l'A.P.C tant en zone urbaine que rurale est en moyenne 18 ans et pour ceux qui sont restés indifférents est de 14 ans et est relativement élevée par rapport à celle des enseignants ayant accueilli favorablement la méthode dans les deux zones évoquées (en moyenne 8 ans). Ceci peut s'expliquer par le fait que les anciens enseignants voient leur approche de préparation et d'administration des cours changer, impliquant de ce fait une augmentation de la charge du travail.

L'hypothèse de recherche H_1 est donc confirmée. De façon générale, plus un enseignant a mis du temps dans une approche et plus il lui est difficile d'accepter une réforme.

La figure 10 montre que la principale raison évoquée dans le cas des avis favorables en zone rurale est la facilitation de l'insertion socioprofessionnelle (29,2%) contre 16% en zone urbaine. On remarque que bien que l'A.P.C ait pour principal objectif la facilitation de l'insertion socioprofessionnelle(29,2%) des apprenants en zone rurale et la facilitation de l'appropriation de l'enseignement par les élèves(44%) en zone urbaine telle que mentionnée dans le questionnaire. Pour certains enseignants en zone rurale (16,7%), l'A.P.C permet d'améliorer l'enseignement contre 8% en zone urbaine. La première raison évoquée par les enseignants peut être expliquée par le fait que l'A.P.C n'étant appliquée jusqu'ici que dans les classes de 4^{ème} et 3^{ème} telle que circonscrit dans notre étude, son impact dans l'insertion socio-professionnelle des apprenants ne peut être directement visible, à plus forte raison au niveau de l'enseignant. Dans la salle de classe, le principal effet est donc la compréhension plus facile des leçons telle que

mentionnée ci-haut. Celle-ci est observable à travers le comportement des élèves et peut également être vérifiée à travers une étude de leurs notes, en tenant bien sûr compte de tous les facteurs susceptibles d'influencer les résultats.

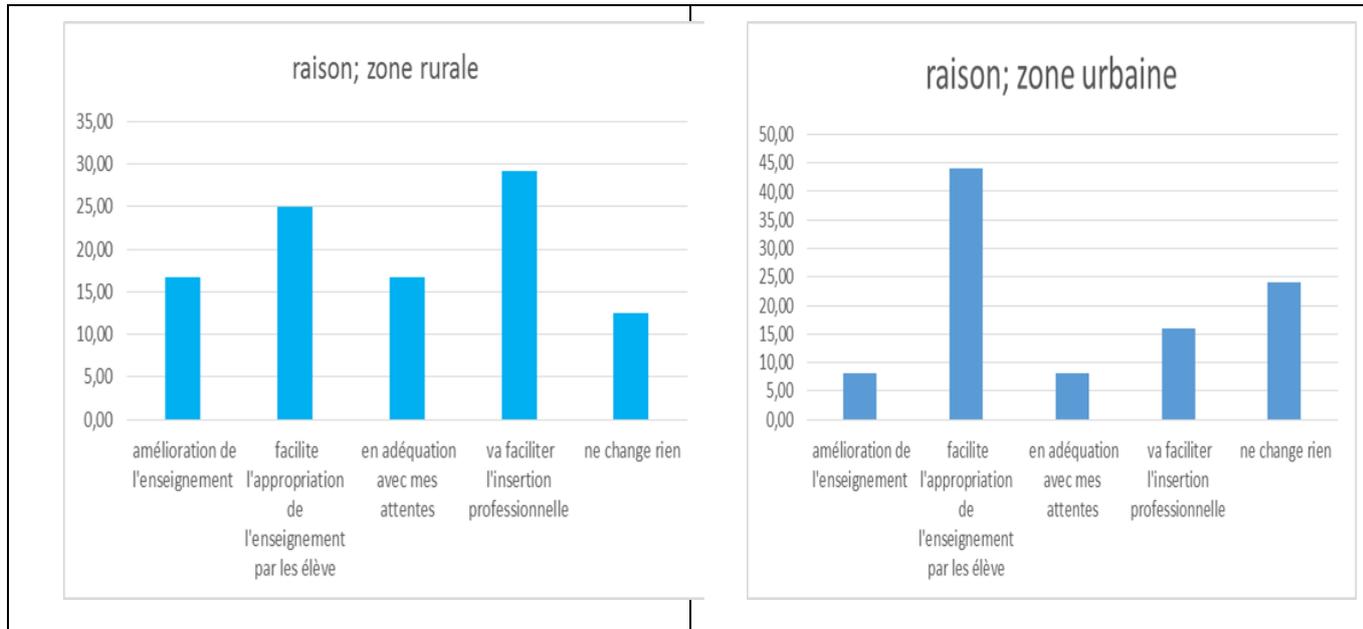


Figure 10: Raison de l'appréciation de l'introduction de l'APC par les enseignants

Les appréciations négatives de l'A.P.C se fondent sur la raison majeure à savoir que cette approche ne change rien. Cependant, une minorité des enseignants ont mal accueilli l'approche du fait de la mauvaise approche d'introduction. 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 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 11.

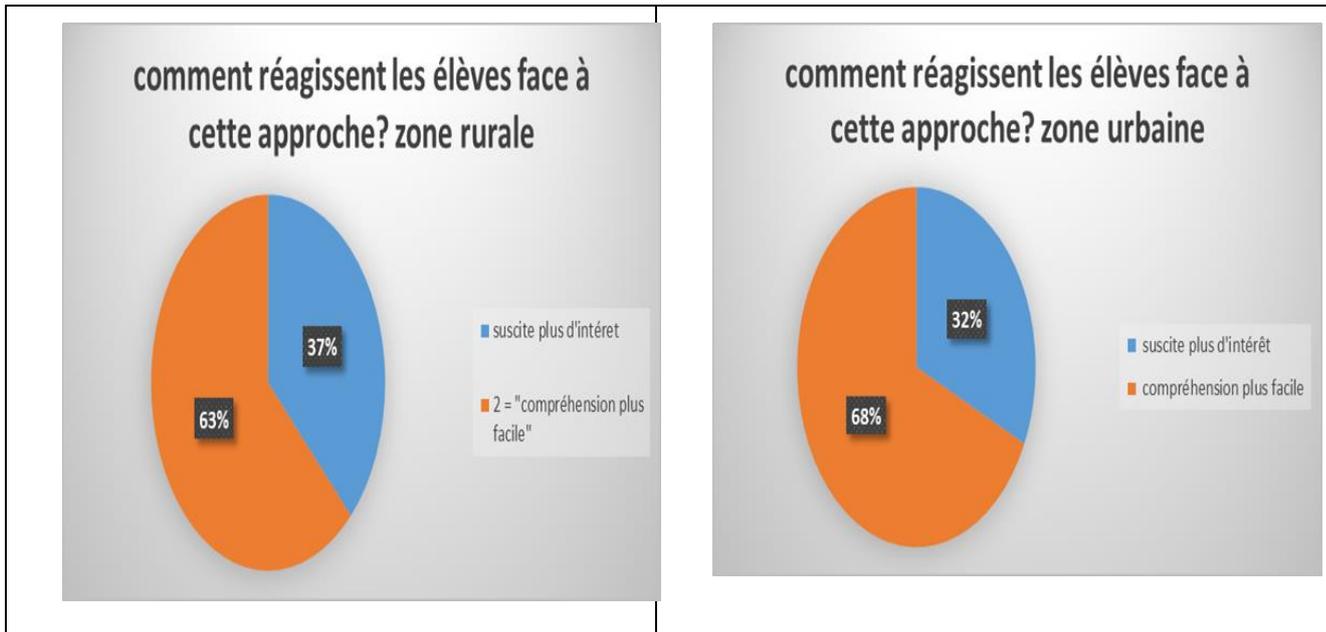


Figure 11: Comportement des apprenants par rapport à l'introduction de l'A.P.C

Du graphe ci-dessus, il ressort que 37% des enseignants enquêtés estiment que l'A.P.C a pour effet de susciter plus d'intérêt de la part des apprenants dans la zone rurale contre 32% en zone urbaine. Bien que 63% pensent que l'approche permet une compréhension plus facile du cours en zone rurale contre 68% en zone urbaine.

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 10: Répartition des difficultés rencontrées suivant le milieu

	Zone urbaine		Zone rurale		Ensemble	
	Effectif	fréquence	Effectif	fréquence	Effectif	fréquence
Effectif	4	16%	1	4,2%	5	10,2%
Manque de matériel didactique	7	28%	10	41,6%	17	34,7%
Temps alloué au contenu insuffisant	5	12%	2	8,3%	7	14,3%
Difficultés de préparation du cours	3	12%	5	20,8%	8	16,3%
Faible documentation adaptée	2	8%	3	12,5%	5	10,2%
Manque de formation	1	4%	1	4,2%	2	4%
Evaluation des compétences difficiles	3	12%	1	4,2%	4	8,2%
RAS	0	0%	1	4,2%	1	2%

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, le temps insuffisant alloué aux leçons et aussi les difficultés de préparations de cours.

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 (41,6 %) suivi des difficultés de préparation de cours (20,8 %). Ce dernier aspect permet de confirmer l'hypothèse **3** (H_3) de recherche selon laquelle le manque de matériel

didactique en milieu rural constitue la principale entrave à l'application de l'A.P.C.

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

Il en ressort que des enseignants enquêtés affirment que l'A.P.C rend les élèves plus actifs. De même, l'aspect pratique du cours et la professionnalisation y sont mentionnés. L'intérêt que susciterait l'approche chez les apprenants n'est que moins significatif tandis que certains enseignants pensent que l'approche n'a aucun avantage par rapport à l'A.P.O.

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. 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 32% en zone urbaine contre 20,8% en zone rurale.

Le fait que bon nombre d'enseignants 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.

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

CHAPITRE 4 : IMPLICATION DU SUJET DANS LE SYSTEME 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 une compréhension plus facile chez les apprenants. C'est 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 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 ce développement confert donc à l'émergence espérée [17].

CONCLUSION GENERALE

Au terme de ce travail dont l'étude portait sur « l'implémentation de l'approche par les compétences en cycle d'orientation : essai d'étude comparée en zone urbaine et rurale » ayant pour objectif d'identifier les problèmes majeurs rencontrés lors de la mise en oeuvre de l'APC dans les deux zones concernées. Cette nouvelle approche ayant été introduite dans le souci d'améliorer de manière efficace l'enseignement au Cameroun se heurte à la question centrale suivante qui est celle de savoir si les spécificités liées aux zones rurales et urbaines sont suffisamment prises en compte dans la mise en oeuvre de l'APC au Cameroun. Pour accroître la probabilité de succès du développement de ces innovations, des pistes ont été suggérées aux décideurs, superviseurs pédagogiques, administrateurs scolaires, enseignants pour une différenciation plus accrue de la contextualisation et une plus grande humanisation dans les actions de développement des pédagogies nouvelles. Dans cette optique, en dehors de la mise sur pied des programmes communautaire de lutte contre l'analphabétisme des jeunes apprenants, il serait utile de promouvoir une collaboration constante et régulière avec les parents d'élève en multipliant les rencontres à travers des séminaires de sensibilisation, des tables rondes, des émissions télé, car il leur revient d'informer les parents sur les méthodes d'enseignement utilisées et parfois des régressions dues à des conditions extra – scolaires défavorables ou sur tout autre aspect susceptible d'accroître l'efficacité de l'action éducative.

En plus, un encadrement pédagogique permanent particulier des enseignants des zones rurales au même titre que leurs homologues des zones urbaines aussi bien dans les contenus liés aux actions de formation que les mécanismes pourraient contribuer à l'amélioration de la situation. En ce qui concerne particulièrement cet encadrement, la formation et les actions de développement des pédagogies nouvelles en général, une contextualisation différenciée dans les deux zones (séminaires différemment organisés, des contenus différenciés, des méthodes de formations différenciées...) est vivement recommandée. La réussite de cette entreprise pourrait être facilitée entre autres par un effort particulier dans la détermination des caractéristiques et des besoins des enseignants et le choix minutieux des moyens de réalisation (formateur, matériel, objectifs, contenus et méthodes de la formation,...) en matière d'encadrement, de formation, de développement des innovations ou plus généralement en ce qui concerne le développement des ressources humaines. Il est question ici de prendre en compte les spécificités des zones, tout en cherchant à ce que tous reçoivent la même formation. En perspective, des recherches sur le même sujet, mais avec un échantillon plus étendu ou dans une approche expérimentale sont souhaitées.



BIBLIOGRAPHIE

- [1] Françoise Cros, Jean Marie de Ketele, Martial DEMBELE, Michel Develay, Roger-François Gauthier, et al...Etude sur les réformes curriculaires par l'approche par les compétences en Afrique. (CIEP).2009, 222p.<halshs-00523433>.
- [2] Alain Kimmel, <<Olivier REBOUL, la philosophie de l'éducation>>, Revue internationale d'éducation de sèvre, consulté en Décembre 2018.
- [3] Jacques ULMANN, la pensée éducative contemporaine (problèmes et controverses). Un vol. 22x14 de 162pp. Paris, vrin, 1982.
- [4] Perrenoud. (2000). L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ? QPC réussir au collégial.
- [5] Wikipédia, l'encyclopédie libre.
- [6] Xavier ROEGIERS Aout 2005 1ROEGIERS, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration.
- [7] Nguyen, D.Q. Blais, J-G., 2007. << Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignements, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique>>. Revue de pédagogie médicale-Novembre 2007- volume 8- Numéro 4, pp 232-254. [Consulté en décembre 2018].
- [8] CARRETTE, V., & REY, B. (2010). L'approche par compétences. In savoir enseigner dans le secondaire. Didactique générale (pp.63-104). Bruxelles, Belgique : de boeck.
- [9] Lacireno-Paquet, N., Morgan, C., & Mello, D. (2014). How states use student learning objectives in teacher evaluation systems : A review of state websites (REL 2014-013). Washington, DC : U.S. Department of education sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory North-east & Islands.
- [10] Bloom, B.S. (1956) taxonomy of educational objectives, Handbook : The cognitive Domain. David McKay, New York.
- [11] Mager, R. (1962) preparing instructional objectives. Fearon, Palo Alto.
- [12] G. de Landsheere, << La recherche expérimentale en éducation>>, Revue Française de pédagogie/année 1984/67/pp. 62-63.
- [13] Gagné, R. and Briggs, L.J. (1974) principles of instructional Design. Holton, Rinehart & Winston, New York.
- [14] Gagne, R. (1985). The conditions of learning (4th Ed.). New York : Holt, Rinehard & Winston.
- [15] NGUYEN (Quyen), BLAIS (Jean Guy), PEDAGOGIE MEDICALE, vol. 8, n°4, 2007, pages 232-251,67 réf., ISSN 1625-6484, FRA
- [16] PARLEMENT EUROPEEN ET CONSEIL DE L'UNION EUROPEENNE (26 Septembre

2006), vu le traité instituant la communauté européenne, et notamment son article 149, paragraphe 4, et son article 150, paragraphe 4.

[17] Durkheim, (1963), l'éducation morale. PUF.



ANNEXES

THEME DE RECHERCHE

**IMPLEMENTATION DE L'A.P.C DANS LE CYCLE D'ORIENTATION : ESSAI
D'ETUDE COMPAREE 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)