

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DE YAOUNDÉ

DÉPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE



HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE YAOUNDE

DEPARTMENT OF GEOGRAPHY

**DIFFICULTES D'IMPLEMENTATION DE L'APC DANS
L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE AU
CAMEROUN : CAS DU 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE
DANS L'ARRONDISSEMENT DE KOUTABA**

Mémoire rédigé en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire
Deuxième Grade (DIPES II)

Présenté par

MOUHAMADOU Sani
Licencié en Géographie Physique
Matricule : 12B438

MEMBRES DU JURY

Président : LIEUGOMG Médard, Professeur, ENS
Rapporteur : MOUPOU Moïse, Professeur, ENS
Examinatrice : Eleno MANKA'A FUBE, Chargée de cours, ENS

Année académique : 2018-2019

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE

DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE
BP : 47 Yaoundé, Cameroun.
Tél. : (+237) 242. 231 215



REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

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

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

LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE



Moïse Moupo

LISTE DES SIGLES ABRÉVIATIONS

AIPDP : Association pour l'Innovation Pédagogique et le Développement Professionnel
AP : Animateur Pédagogique
APC : Approche Par Compétences
APC/ESV : Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie
APEE : Association des Parents d'élèves et Enseignants
APO : Approche par objectif
BAC : Baccalauréat
BEPC : Brevet d'Etudes du Premier Cycle
BUCREP : Bureau central des recensements et des études de population du Cameroun
C/SAAF : Chef de Service des Affaires Administratives et Financières
CAPIEMP : Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs des Ecoles Maternelles et Primaires
CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CES : Collège d'Enseignement Secondaire
CETIC : Collège d'Enseignement Technique Industriel et Commercial
CIASK : Collège Islamique Aboubakar Sidik de Koutaba
COPLAKO : Collège Privée Laïc de Koutaba
DDES/NOUN : Délégation Départementale des Enseignements Secondaires du Noun
DE : Directeur des Etudes
DECC : Direction des Examens, des Concours et de la Certification
DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
ECM : Education à la Citoyenneté et à la Morale
EESI : Enquête sur l'Emploi et le Secteur Informel
ENIEG : Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
ENS : Ecole Normale Supérieure
FAD : Formation à distance
FCFA : Franc de la Coopération Financière en Afrique (Afrique centrale précisément)
GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle
INS : Institut National de la Statistique
IPN : Inspecteur Pédagogique National
IPR : Inspecteur Pédagogique Régional
LBK : Lycée Bilingue de Koutaba
LTK : Lycée Technique de Koutaba
MINEDUB : Ministère de l'Education de Base
MINEDUC : Ministère de l'Education Nationale
MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP : Ministère des Enseignements Supérieurs
NTIC : Nouvelles Technologies de l'information et de la Communication
OIF : Organisation Internationale de la Francophonie
ONG : Organisation Non Gouvernementale
PLEG : Professeur des Lycées d'Enseignement Général
SAMI : Système d'Apprentissage Multi médiatisé Interactif
SPSS : Statistical Package for social sciences
UNESCO : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
VD : Variable Dépendante
VI : Variable Indépendante

ABSTRACT

Since the beginning of the 2014/2015 academic year in Cameroon, discussions have focused on the Competency-Based Approach (CBA) through real life situations. This is a new pedagogic approach that replaces the old one (Objectives-Based Approach). In CBA, the teacher's role is to guide the learner in knowledge acquisition. The adoption of this new approach necessitated curriculum reform. This reform is in line not only with the Cameroon School Guidance Act, which dates to 1998, but also with the main articulations of the Strategy Document for Growth and Employment (SDGE) which apply on all subjects geography inclusive. The goal of this reform is to respond to the challenges of emergence in Cameroon. The objective is to replace an approach considered very theoretical to offer future Cameroonian citizens, quality training, directly linked to professional practices and the world of employment. This pedagogic approach, which is intended to be more practical and effective, is however, incompatible with the context of the education system in Cameroon (not excluding Koutaba Subdivision) as it coincided with the time when the education system is confronted with enormous difficulties, due to scarcity of resources and the shortcomings in steering the reforms. In this context, this research aims at identifying and analysing the difficulties of the implementation of the CBA in the teaching of geography at the lower secondary cycle in Koutaba. It also attempts to answer this fundamental question: To what extent do certain difficulties hinder the implementation of CBA in the teaching of geography at the lower secondary level in Koutaba? To find answers to this question and to verify the research hypotheses, this survey opted for a qualitative and quantitative approach to collect information from resource persons involved in the implementation of CBA in Cameroon schools. This was done through interviews in the form of group discussions, questionnaire administration and observations with geography teachers in teaching-learning situations. Findings revealed that geography teachers have difficulties in implementing the CBA during the teaching phases: the pre-active, the active and the post-active phases. Moreover, analysis has shown that the origin of these constraints to implementing the CBA must be examined by the state, teacher training schools and even at the level of learning institutions. The solutions to improve this situation are diverse and concern all actors and partners involved in the process, namely the State, the ministries and teacher training colleges.

Keywords: Competency-Based Approach, teaching/learning, difficulties, geography, implementation of CBA, Koutaba.

DÉDICACE

A

*Ma maman, **Mme DIDI Aichetou**, votre amour me donne la
force, longue vie maman !*

REMERCIEMENTS

Ce travail a abouti à sa forme définitive grâce au soutien multiforme d'un certain nombre de personnes, qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à sa réalisation. Nous avons le devoir de leur exprimer toute notre reconnaissance.

Nous tenons à remercier tout particulièrement le Professeur MOUPOU Moïse qui, en dépit de ses multiples occupations, a bien voulu diriger ce travail. Ses conseils nous ont permis de mener à bien cette étude.

Nos remerciements vont aussi à l'endroit de tout le personnel du Département de Géographie, d'Histoire et de Science de l'éducation de l'ENS de Yaoundé qui, tout au long de notre formation, se sont attelés à nous dispenser les connaissances utiles et à nous faire prendre conscience du rôle des futurs enseignants que nous sommes dans la formation de la jeunesse.

Nous remercions également M. GUIMKEU Achille Roméo, l'inspectrice régionale Mme ELLA MBA Danièle et tous les enseignants de géographie du lycée de Ngoa-Ekellé pour leur encadrement et préceptes qu'ils nous ont inculqués depuis notre arrivée au lycée dans le cadre de notre stage de fin de formation.

Qu'il nous soit particulièrement permis de témoigner notre profonde gratitude à notre papa Elhadj YOUSOUFOU Aboubakar, qui en aucun moment de notre vie n'a cessé de prendre soins de nous afin de nous faire grandir.

Nous remercions M. MOUHAMADOU Mandsour, un frère hors pair, pour son soutien sur tous les plans, nous vous devons notre réussite grand-frère.

Nous disons également merci à Mme HADJA HOUNEIZATOU, Mme MASS- OUDADOU Youssoufou, Mme ASSIATOU LAILA Youssoufou, Mme AICHATOU ASTA Haram, Mme OUMMAHANI, Mme RACHIDATOU Youssoufou, Mme TAJANNI Youssoufou, M. HISKILOU Youssoufa, M. IBRAHIM Inyas, M. MOUHAMADOU Awalou, M. YAGOUBA Aliyou, M. TEGOFACK Romain Hubert, M. AHMET abdallah, M. ABDOULKADIRI Ibrahim ainsi qu'à M. MOUHAMADOU Hadi, M. ISSA Youssoufou, M. MOUHAMADOU Cabin, M. ELHADJ OUSMANE, M. YACOUBA Ousmane, M. OUSSENI Jango, M. ABOUBAKAR SIDIKI Ma'azou, M. NDIVET AMADOU Adoum, M. KALATI Abdoulaye Adoum, M. JIBA Joël et à M. BECHIR Ben Chérif pour l'apport tant financier que matériel et moral que nous avons bénéficié d'eux pendant toute notre formation.

Que tous nos frères et sœurs sans exception aucune trouvent en ce sésame, l'expression du climat de fraternité qu'ils ont toujours su créer au sein de notre famille.

Nous remercions également le sous-préfet de l'arrondissement de Koutaba, les chefs d'établissements, les inspecteurs, les enseignants qui nous ont permis de collecter les données sur le terrain. Nous pensons particulièrement à M. JITAMVOUI Issoufa, à M. NTIECHE Mamouda.

Toute notre gratitude va également à l'endroit de tous nos camarades de la 58^{ème} promotion avec qui nous avons passé des moments inoubliables.

Que tous ceux qui, de près ou de loin ont contribué à l'élaboration de cette recherche, et que par mégarde nous n'avons pas mentionné, trouvent ici l'expression de toute notre reconnaissance.

TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1: Tableau synoptique des objectifs, des questions et des hypothèses de la recherche	26
Tableau 2: Opérationnalisation de la variable indépendante : Difficultés d'implémentation de L'APC	32
Tableau 3: Opérationnalisation de la variable dépendante : Enseignement de la géographie	34
Tableau 4: Modèle constructiviste de Jean Piaget.....	36
Tableau 5: Modèle socioconstructiviste de Lev Semionovitch Vygotsky.....	38
Tableau 6: Effectif des enseignants de géographie enquêtés par établissement.....	47
Tableau 7: Niveau d'accès des enseignants aux ressources pédagogiques	64
Tableau 8: Manière et moment d'énonciation d'une situation problème.....	67
Tableau 9: Enseignants ayant des difficultés à confectionner les épreuves selon l'APC	75
Tableau 10: Durée de la formation reçue par les enseignants sur l'APC	77
Tableau 11: Temps alloués aux différents modules en classe de 3ème.....	85
Tableau 12: Revenus des enseignants (fonctionnaires d'Etat) et nombre de personnes à charge	87
Tableau 13: Salaires des enseignants vacataires en fonction de leurs niveaux d'étude.....	89
Tableau 14: Effectifs des élèves par classes au lycée bilingue de Koutaba (2017-2018).....	89
Tableau 15: Proportion des enseignants en fonction de leurs spécialités de base	93
Tableau 16: Contenus des savoirs savants, des savoir-faire et des savoir-être enseignés en géographie	97
Tableau 17: Propositions faites par les enseignants au niveau de la formation initiale.....	103
Tableau 18: l'interprétation de la mesure symétrique (V de Cramer)	108
Tableau 19: Difficultés que les enseignants rencontrent dans la mise en œuvre de l'APC	109
Tableau 20: Formation sur l'APC et type des difficultés rencontrées par les enseignants.....	110
Tableau 21: Description de l'APC selon les enseignants en fonction de leurs niveaux d'étude.	111
Tableau 22: Avis sur le maintien de l'APC dans l'enseignement de la géographie et ses raisons	116
Tableau 23: Tests du Khi-deux (avis sur le maintien de l'APC et raisons de ce maintien).....	116

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Localisation des établissements du secondaire de Koutaba	18
Figure 2: Modèle systémique d'implémentation de l'APC	40
Figure 3: Les étapes de la démarche hypothético-déductive	42
Figure 4: Dispositif de conception et du traitement d'un questionnaire d'enquête	48
Figure 5: Schéma simplifié de la méthodologie de recherche	51
Figure 6: Evolution du taux de chômage des jeunes (15-24 ans) entre 2008 et 2014.....	55
Figure 7: Récapitulatif des difficultés rencontrées par les enseignants de géographie	66
Figure 8: Manière d'introduction d'une nouvelle leçon par les enseignants de géographie à Koutaba	68
Figure 9: Usage des démarches méthodologiques par les enseignants de géographie à Koutaba	70
Figure 10: Maitrise de l'utilisation des ressources didactiques par établissement	71
Figure 11: Spécialité de base des enseignants de géographie du secondaire à Koutaba.....	78
Figure 12: Enseignants de géographie formés dans les ENS/ENIEG.....	80
Figure 13: Ecoles de formation des enseignants de géographie en service à Koutaba	81
Figure 16: Répartition des enseignants par classes et selon leurs niveaux d'études	93
Figure 17: Savoirs géographiques sur lesquelles s'intéressent les enseignants.....	95
Figure 18: Maitrise des Contenus des savoirs essentiels à enseigner en géographie	95
Figure 19: Maitrise des Contenus des savoirs-être à enseigner en géographie.....	96
Figure 20: Maitrise des Contenus des savoir-faire à enseigner en géographie	96
Figure 21: Maitrise des Compétences à développer chez les apprenants	98
Figure 22: Les raisons de la résistance des enseignants face à l'APC.....	99
Figure 23: Propositions faites par les enseignants au niveau de la formation continue.....	104
Figure 24: Propositions faites par les enseignants au niveau des ressources didactiques.....	105
Figure 25: Propositions faites par les enseignants au niveau l'aspect financier	105
Figure 26: Autres propositions des enseignants pour l'application véritable de l'APC	106
Figure 27: Solutions pour une intégration de l'APC dans l'enseignement de la géographie à Koutaba.	115

TABLE DES PHOTOGRAPHIES

A- Table des photos

Photo 1: Observation de terrain dans une salle de classe au CIASK.....	45
Photo 2: Entretien avec Monsieur TIECHE Mamouda, Censeur au lycée Bilingue de Koutaba	46
Photo 3: Discussion de groupe en cours avec les élèves du CES Bilingue de Didango	49
Photo 4: Exemple d'une mauvaise évaluation en déphasage avec l'APC par un enseignant.....	75
Photo 5: Situation inconfortable au LBK en classe de 3 ^{ème} arabe.....	84

B- Table des Planches

Planche 1: Mauvais remplissage des cahiers de texte	73
Planche 2: Conséquences des effectifs pléthoriques	91

TABLE DES MATIÈRES

ABSTRACT	4
DÉDICACE	5
REMERCIEMENTS	6
TABLE DES TABLEAUX	7
LISTE DES FIGURES	8
TABLE DES PHOTOGRAPHIES	9
TABLE DES MATIÈRES	10
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
I^{ère} PARTIE : CADRAGE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE	14
CHAPITRE I : EXPLORATION DU SUJET	15
I.1. CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE	15
I.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET	15
I.3. DELIMITATION DU SUJET	16
I.3.1. Délimitation thématique.....	16
I.3.2. Délimitation temporelle.....	17
I.3.3. Délimitation spatiale.....	17
I.4. REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE	19
I.4.1. Approche basée sur la connaissance du système éducatif camerounais.....	19
I.4.2. Approche basée sur l'origine de l'APC.....	19
I.4.3. Approche basée sur le mérite de l'APC.....	20
I.4.4. Approche basée sur les limites de l'APC.....	21
I.4.5. Approche basée sur les contraintes d'application de l'APC sur le terrain.....	21
I.4.6. Approche basée sur l'assistance de l'enfant à faire seul.....	22
I.5. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	23
I.6. QUESTIONS DE RECHERCHE	24
I.6.1. Question principale.....	24
I.6.2. Questions spécifiques.....	24
I.7. HYPOTHESE DE RECHERCHE	25
I.7.1. Hypothèse principale.....	25
I.7.2. Hypothèses spécifiques.....	25
I.8. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	25
I.8.1. Objectif principal.....	25
I.8.2. Objectifs spécifiques.....	25
I.9. INTERET DE L'ETUDE	27
I.9.1. Sur le plan personnel.....	27
I.9.2. Sur le plan scientifique.....	27

I.9.3. Au plan pratique et pédagogique.....	27
I.9.4. Sur le plan politique	27
CHAPITRE II : CADRAGE CONCEPTUEL, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE.....	28
II.1. CADRE CONCEPTUEL	28
II.1.1 Définition des concepts.....	28
II.1.2 Cadre opératoire des variables	32
II.2. CADRE THEORIQUE	34
II.2.1. La théorie constructiviste de Piaget	34
II.1.2. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky et Bruner	37
II.1.3. La théorie positiviste d' Auguste Comte.....	39
II.1.4. La théorie de l'action conjointe de Sensevy	39
II.1.5. le modèle théorique de l'analyse systémique	40
II.3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	41
II.3.1. Démarches méthodologiques	41
II.3.2. La collecte des données	42
II.3.3. L'exploitation des données	50
II.3.4. Les difficultés rencontrées	52
II^{ème} PARTIE : INTEGRATION DE L'APC AU CAMEROUN ET LES DIFFICULTES DE SON IMPLEMENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE AU SECONDAIRE A KOUTABA	53
CHAPITRE III :CONTEXTE, PROCESSUS ET ACTEURS D'INTEGRATION DE L'APC AU CAMEROUN	54
III.1. CONTEXTE D'ADOPTION DE L'APC DANS LES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES AU CAMEROUN.....	54
III.1.1. Aspects socio-économiques.....	54
III.1.2. Aspects politiques à l'origine de l'adoption de l'APC par le Cameroun.....	55
III.2. LES PROCESSUS DE MISE EN PLACE DE L'APC DANS LE SECONDAIRE AU CAMEROUN	57
III.2.1. Phase de formation des acteurs (2007-2010).....	57
III.2.1. Phase de conception des programmes APC expérimentaux (2011-2012).....	57
III.2.2. Phase d'expérimentation des nouveaux programmes (Septembre 2012- Octobre 2012)	58
III.2.3. L'étape de conception des programmes définitifs et l'entrée en vigueur de l'APC (2014).....	58
III.3. LES ACTEURS DE LA MISE EN PLACE DE L'APC DANS LE SECONDAIRE AU CAMEROUN	59
III.3.1. Les acteurs externes.....	59
III.3.2. Les acteurs internes	60
CHAPITRE IV :LES DIFFICULTES D'IMPLEMENTATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE AU SECONDAIRE A KOUTABA ET LEURS CAUSES.....	63
IV.1. LES DIFFICULTES D'IMPLEMENTATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE A KOUTABA.....	63
IV.1.1. Au niveau de la phase pré-active : La préparation de la leçon	63
IV.1.2. Au niveau de la phase interactive : Conduite de la leçon dans une salle de classe	66
IV.1.3. La phase post active	74

IV.1.3.1. Au niveau de l'activité d'intégration	74
IV.1.3.2. Au niveau de la confection des épreuves.....	74
IV.1.3.3. Au niveau de la remédiation.....	76
IV.2. CAUSES DES DIFFICULTES D'IMPLEMENTATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE DANS LE SECONDAIRE A KOUTABA.....	76
IV.2.1. la responsabilité de l'Etat et des écoles de formation.....	76
IV.2.2. La responsabilité des personnels des établissements scolaires.....	88
IV.2.3. La responsabilité des enseignants et des élèves.....	94
IV.2.4. le caractère de la science géographique et sa perception dans les établissements scolaires...	100
III^{ème} PARTIE : STRATEGIES POUR UNE MEILLEURE APPLICATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE, VERIFICATION DES HYPOTHESES, CRITIQUE DES RESULTATS ET PROPOSITIONS.....	102
CHAPITRE V :LES STRATEGIES POUR UNE MEILLEURE APPLICATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE A KOUTABA	103
V.1. LES STRATEGIES A METTRE EN PLACE	103
V.1.1. Aspect formation	103
V.1.2. Aspect ressources didactiques	104
V.1.3. Aspect financier.....	105
V.1.4. Autres aspects proposés par les enseignants pour l'application véritable de l'APC.....	106
CHAPITRES VI :VERIFICATION DES HYPOTHESES, CRITIQUES DES RESULTATS ET PROPOSITIONS POUR UNE MEILLEURE APPLICATION DE L'APC.....	107
VI.1. VERIFICATION DES HYPOTHESES	107
VI.1.1. Principes et postulats de base	107
VI.1.2. Phases de vérification des hypothèses proprement dite.....	108
VI.2. DISCUSSION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE	117
VI.2.1. Défaillances dans le cadre opératoire de la recherche	117
VI.2.2. Les limites méthodologiques : Du choix des dispositifs de collecte des données et des outils de traitement.....	118
VI.3. PROPOSITIONS POUR UNE MEILLEURE APPLICATION DE L'APC	119
VI.3.1. PROPOSITIONS A L'ENDROIT DE L'ETAT.....	119
VI.3.2. PROPOSITIONS A L'ENDROIT DES MINISTERES DE TUTELLE : MINESUP ET MINESEC.....	120
VI.3.3. PROPOSITIONS A L'ENDROIT DES ECOLES NORMALES SUPERIEURES.....	122
VI.3.4. PROPOSITIONS A L'ENDROIT DES INSPECTEURS PEDAGOGIQUES ET DES AUTRES ACTEURS A L'EHELLE DES ETABLISSEMENTS.....	123
CONCLUSION GENERALE	126
BIBLIOGRAPHIE.....	127
ANNEXES	a

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Dans l'enseignement secondaire au Cameroun, l'APC est une nouvelle démarche pédagogique en vigueur depuis 2014. Désormais, c'est cette approche qui va orienter les enseignants dans leurs cours. Elle est sensée devoir fournir des compétences directement exploitables dans le monde de l'emploi. Après le crédo des transferts de technologies dans les années 70 qui étaient supposés industrialiser l'Afrique afin qu'elle puisse rattraper l'Occident, voici que le même occident nous sert un nouveau fétiche, l'APC, pour la solution à l'équation du chômage. L'on est brutalement passé de l'approche par objectifs (APO) à l'approche par compétences (APC) sans une évaluation locale préalable. Sans renier toute pertinence à l'APC, il convient tout de même de dire que, si la pédagogie est une démarche qui consiste à accompagner l'enfant vers le savoir, on ne saurait bâtir cette démarche sans prendre en compte cet enfant et son environnement global qui impacte forcément sur la démarche et sur les capacités de l'apprenant. Cela signifie qu'en fonction des contextes (politique, économique, culturel, idéologique...), une démarche subit des inflexions, des réaménagements. Une approche qui a été conçue dans un contexte d'effectifs raisonnables et de disponibilité du matériel pédagogique ne peut pas être plaquée dans un contexte à effectifs pléthoriques et de pénurie de matériels didactiques. C'est cette remarque qui nous conduira vers une recherche sur l'implémentation de l'APC, dans l'enseignement de la géographie au Cameroun présentée sous l'intitulé : « Difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au Cameroun : Cas du 1^{er} cycle du secondaire dans l'arrondissement de Koutaba. » Ce thème rend compte de l'une de nos préoccupations depuis notre premier entretien avec l'un des censeurs du lycée bilingue de Koutaba, PLEG d'Histoire-Géographie. En effet, l'éducation a connu sur le continent africain des avancées très importantes depuis une dizaine d'années. Cette évolution se manifeste tout d'abord dans les curricula officiels : les intentions et les instructions affichées dans les programmes scolaires, les changements envisagés dans les modalités d'évaluation, dans la manière de concevoir les apprentissages et dans la formation des enseignants. Aujourd'hui, la grande majorité des systèmes éducatifs s'entendent pour placer l'approche par compétences au cœur des curricula. La communauté éducative camerounaise comme celle des autres parties du monde ne cesse de vanter le mérite de cette approche qui, selon elle, est le modèle dont le pays a besoin pour atteindre son émergence à l'horizon 2035. Le souci ici est de concilier le savoir-être et le savoir-faire, vecteurs de développement. Cette nouvelle approche au Cameroun, va prendre corps de manière progressive puisque pour l'heure elle ne concerne que les classes de la 6^{ème} jusqu'en Seconde. Cependant l'effectivité de cette approche semble connaître des difficultés, notamment dans l'enseignement de la géographie. Pour analyser cette situation et atteindre nos objectifs, nous avons organisé notre travail en trois (03) parties qui aussi sont subdivisées en six (6) chapitres.

- ❖ La première partie sera intitulée cadrage général de l'étude où l'on fera une exploration du sujet et une présentation de la méthodologie de la recherche ;
- ❖ La deuxième partie portera sur l'intégration de l'APC au Cameroun et sur les difficultés de son implémentation dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba ;
- ❖ La troisième partie sera intitulée stratégies pour une meilleure mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la géographie, vérification des hypothèses, critique des résultats et propositions.

I^{ère} PARTIE : CADRAGE GÉNÉRAL DE L'ÉTUDE

Cette première partie s'articule autour de deux chapitres : le chapitre un (I), qui porte sur l'exploration du sujet, se décline en plusieurs étapes permettant de construire la recherche. Le chapitre deux (II) quant à lui est consacré à la méthodologie de notre recherche. Il s'agit là de présenter les cadres conceptuels, théoriques et opérationnels et l'ensemble des procédés utilisés pour l'acquisition, le traitement, l'analyse et l'interprétation des données de notre travail, ainsi que les difficultés rencontrées pour mener à bien cette recherche.

CHAPITRE I : EXPLORATION DU SUJET

Dans ce chapitre qui porte sur l'exploration de notre sujet, il est question de présenter successivement le contexte général de notre étude, la justification du choix du sujet, la délimitation du sujet, la revue de littérature, la problématique, les questions, objectifs et hypothèses de recherche et enfin l'intérêt suscité par notre étude.

I.1. CONTEXTE GENERAL DE L'ETUDE

Le processus de développement au niveau de certains pays a consisté à passer de la pédagogie centrée sur les contenus ou les objectifs vers celle centrée sur le développement des compétences. En effet, plusieurs Etats du monde ont eu à reformer leur système éducatif pour pouvoir rendre les apprenants autonomes et opérationnels sur le terrain. Depuis une dizaine d'années, le monde éducatif connaît l'avènement d'une approche active basée sur l'acquisition de compétences par l'apprenant. Cette approche dite approche par les compétences (APC) est en vigueur dans plusieurs pays du monde. C'est dans cette logique que le Cameroun l'a adopté comme approche pédagogique, tel que prescrit par les organismes internationaux à l'instar de l'OIF, Cette approche met l'enfant au centre des apprentissages avec une entrée par des situations de vie. De ce fait, les classes de la 6^{ème} jusqu'en seconde au Cameroun ont un programme scolaire bâti sous le modèle de l'APC et la discipline géographique n'est pas du reste. Ainsi, l'approche par objectif (APO) entendue comme une méthode proche du dogmatisme où les activités d'apprentissage sont centrées sur l'enseignant, s'est vue remplacée par l'approche par compétence (APC). Face aux divers défis qui interpellent le Cameroun à l'instar du chômage des jeunes à la fin de leur cursus scolaire et académique, cette réforme du système éducatif qui date de 2014 mérite d'être intégrée dans l'enseignement. Cependant l'application de cette approche pédagogique fait face à plusieurs contraintes. Durant nos premières observations de terrain, l'entretien que nous avons eu avec quelques enseignants de géographie, nous a permis de constater que bien que l'APC soit officiellement inscrit dans les programmes d'enseignement au Cameroun, son implémentation sur le terrain n'est pas effective dans plusieurs parties du pays. Dans cette circonstance, notre étude mérite d'être menée dans la mesure où elle vise à examiner les difficultés de la mise en place de cette nouvelle approche pédagogique dans l'enseignement de la géographie à Koutaba, tout en proposant des solutions pour que cette approche pédagogique puisse être mise en œuvre.

I.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Dans cette première étape si importante de la recherche scientifique, nous tenons à faire remarquer que le choix de notre sujet de recherche n'est pas un fait du hasard ou d'une complaisance quelconque. Si nous avons choisi ce sujet « Difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au Cameroun : Cas du 1^{er} cycle du secondaire dans l'arrondissement de Koutaba », c'est pour l'importance que nous accordons à l'enseignement et plus précisément à la pédagogie ou même à la didactique de la géographie, que nous nous sommes engagés à mener la recherche sur ce thème. Ce choix dénote tout aussi des observations que nous avons effectuées depuis 2014 sur l'application de l'APC par les enseignants de géographie à Koutaba. La situation sur le terrain est si critique, si bien que nous nous sommes

posé des questions. Nous avons constaté que les enseignements affectés en géographie dans les établissements de cet arrondissement ne répondent pas aux exigences de l'APC du fait des conditions pénibles et de l'inexistence des infrastructures. Le choix de ce sujet est aussi dû aux axes de la thématique générale de recherche du département de géographie (Pour les élèves-professeurs de la 58^{ème} promotion de l'ENS de Yaoundé) que notre institution nous a imposée (voir la thématique et ses axes en annexe 1). Etant un futur enseignant, nous avons décidé de choisir ce thème qui traite de l'APC, qui depuis son avènement ne cesse d'alimenter des discussions entre experts nationaux (inspecteurs, enseignants) et internationaux.

Ce thème de recherche a plus d'importance autant pour le Cameroun que pour la plupart des pays africains engagés dans la mise en œuvre des programmes selon l'APC (l'approche privilégiant l'élève est encore à ses débuts) dans la mesure où les résultats obtenus pourront être utiles et intéresser les planificateurs de l'éducation. Ils pourront s'inspirer des résultats de notre travail pour corriger certaines contraintes de mise en œuvre de l'APC, voire même anticiper.

I.3. DELIMITATION DU SUJET

I.3.1. Délimitation thématique

Notre sujet est au cœur des préoccupations actuelles de plusieurs acteurs de l'éducation. Il concerne le domaine des sciences de l'éducation et s'intéresse à la nouvelle approche pédagogique dénommée APC qui est en cours d'implémentation dans plusieurs pays du monde y compris le Cameroun. Parmi les quatre grands domaines en science de l'éducation¹, notre thème s'inscrit dans le domaine pédagogique. Au niveau de la thématique générale proposée par le département de géographie de notre institution pour la 58^{ème} promotion qui était « *Enseigner la géographie autrement : quelles entrées pour quels contenus ?* », notre sujet se greffe au niveau de l'axe numéro 2 intitulé : « *De la pédagogie passive à la pédagogie active en géographie* » (Voir la thématique en annexe 1). Il s'agira pour nous d'une part, d'examiner les facteurs qui empêchent la mise en application de l'APC dans l'enseignement de la géographie au premier cycle du secondaire général et technique (Nous nous limiterons uniquement au sous-système francophone. Le sous-système anglophone ne sera pas abordé) à Koutaba et d'autre part, proposer des pistes de solutions pour que l'approche par compétence puisse être appliquée véritablement partout au Cameroun et profiter au développement du processus d'enseignement-apprentissage de la géographie.

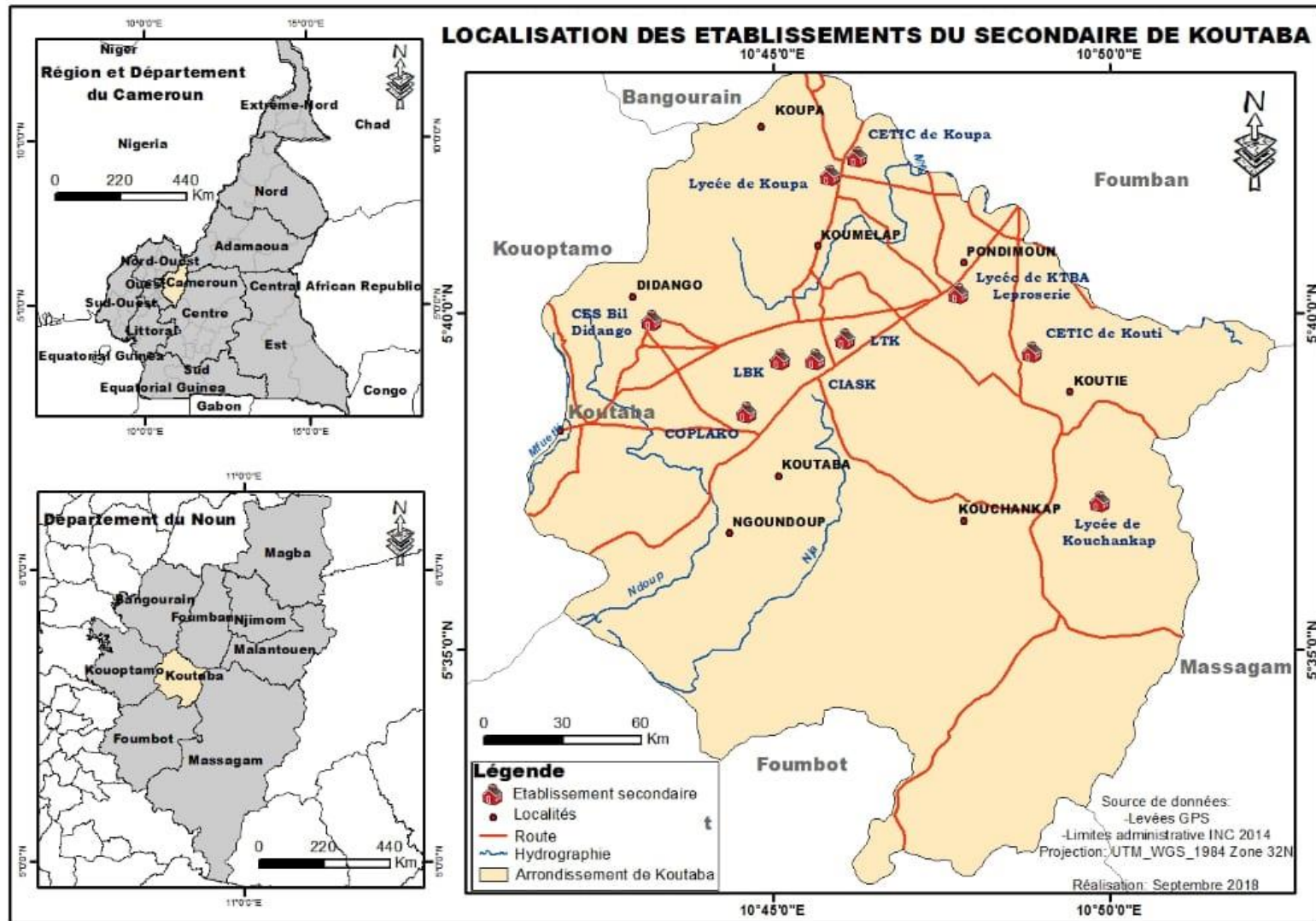
¹ Il y a quatre grands domaines en science de l'éducation : pédagogique, psychologique, sociologique, philosophique

I.3.2. Délimitation temporelle

Notre étude porte sur la période allant de septembre 2014 à mai 2019. Le choix de cet intervalle n'est pas un fait de hasard mais dénote du contexte de l'avènement de l'APC dans le secondaire au Cameroun et de l'intervalle de notre recherche. Ainsi, la période de septembre 2014 marque la première année d'implémentation de l'APC en classe de 6^{ème} au Cameroun et le mois de mai 2019 marque le dépôt de notre travail de recherche auprès de L'administration de l'ENS.

I.3.3. Délimitation spatiale

Notre terrain d'étude se trouve dans la région de l'ouest Cameroun et plus précisément dans le département du Noun. Il s'agit de l'arrondissement de Koutaba située entre 5° 30' et 5° 50' de latitude Nord, et entre 10° 50' et 11° 00' de longitude Est. Elle s'étend sur une superficie de 497 Km², avec une population estimée à 49171 habitants (BUCREP, 2010). Cette unité administrative se limite au Nord et Nord-est par la commune de Bangourain et de Fouban, à l'Ouest par celle de Kouoptamo, au Sud-ouest par la commune de Foubot, à l'Est et au sud-l'Est par la commune de Massagam.



Source : Levées GPS (MOUHAMADOU Sani, septembre 2018) et Fond de Carte INC (2014)

Réalisé par MOUHAMADOU Sani et BECHIR ben chérif (septembre 2018)

Figure 1 : Localisation des établissements du secondaire de Koutaba

I.4. REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE

La Revue de la Littérature a pour objectif, de ressortir dans les lectures les plus en rapport avec la question de départ du sujet, les points de vue adoptés par les auteurs retenus et leur situation les uns par rapport aux autres (QUIVY ET VAN CAMPENHOUDT, 1995 cités par NGUOFEYUOM, 2001).

Ces dernières années, une littérature abondante se constitue progressivement au sujet de la mise en œuvre des programmes des études selon l'APC dans le domaine de l'enseignement. Ces études, séminaires et colloques scientifiques sont surtout le fait d'organismes indépendants et des auteurs scientifiques préoccupés d'apporter un éclairage sur la question. Nous présentons ci-dessous les résultats de quelques-unes de ces études en essayant de relier chacune d'elles aux théories explicatives ci-dessous analysées et en nous basant sur un certain nombre d'approche.

I.4.1. Approche basée sur la connaissance du système éducatif camerounais

Le Cameroun a un système éducatif comprenant deux sous-systèmes. Ce double sous-système est inscrit dans la loi d'orientation scolaire au Cameroun dans son article 15 en ces mots : « *Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications* ». C'est en fait cette loi d'orientation qui fixe les bases et les fondements du fonctionnement de l'institution scolaire dans le pays. Elle en détermine les cadres, les moyens, buts et objectifs. De temps à autre, cette loi fondamentale est complétée par d'autres textes réglementaires. A ce titre, par exemple, on peut faire référence au décret présidentiel n°2001/041 du 19 février 2001 portant sur l'organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire. Rappelons que le fonctionnement et l'organisation du système scolaire du Cameroun sont du ressort du Ministère des enseignements secondaires et du Ministère des enseignements de base. En effet, c'est au niveau des services centraux que sont prises toutes les décisions se rapportant à la question éducative. Une fois promulguées, ces décisions ont une application nationale. Le système scolaire n'évolue pas en vase clos, renfermé à la manière d'une monade. Il existe d'autres structures parallèles qui participent au fonctionnement, voire de l'essence même de l'école camerounaise. Ces structures créées par l'Etat ou non exercent alors une influence sur l'école. Ces structures sont de divers ordres. C'est dans cette optique qu'il convient de souligner ici, que le Cameroun a ratifié la déclaration universelle des droits de l'homme et la convention internationale des droits de l'enfant. Il s'agit de textes internationaux dont la philosophie a une incidence sur notre système éducatif. Au même titre, en tant que membre de l'UNESCO, le Cameroun est astreint à l'observation des prescriptions de cet organisme. Sur le plan local ou national, l'école ne saurait s'affranchir de l'influence de ses partenaires traditionnels généralement désignés par le concept de communauté éducative, c'est-à-dire les parents d'élèves et toutes les autres personnes physiques ou morales qui interviennent et participent au bon fonctionnement du système scolaire en général et des institutions et établissements scolaires en particulier.

I.4.2. Approche basée sur l'origine de l'APC

MONTAIGNE (1580) traite de la pédagogie et estime que le but de l'éducation est de former l'homme sage. Cet auteur critique à cet effet l'instruction mnémotecnique et répétitive tout en appelant l'éducateur d'instruire en respectant les différentes aptitudes de l'enfant et à prendre en compte la réalité de l'enfant. A travers ses idées, il annonçait déjà l'arrivée de ROUSSEAU qui demanda aux enseignants de connaître d'abord ses élèves. L'enseignant ici, ne doit pas être

un maître disposant une connaissance étendue dont la mission est de remplir le réceptacle qui est l'élève.

Les travaux de ROUSSEAU (1780-1789) dans son livre *Emile, ou de l'éducation* jetaient déjà les bases d'une révolution éducative vers l'éducation nouvelle. On dira de lui qu'il est le Copernic de l'éducation car son apport est semblable à celui opérée par l'héliocentrisme. Avant cet auteur, l'enfant n'était pas considéré et tournait autour des adultes et des programmes ; Il est en effet celui qui met l'enfant au centre de l'éducation. Il demande aux percepteurs de connaître leurs élèves avant de les enseigner. D'ailleurs pour lui, l'enfant n'est pas un adulte en miniature dans la mesure où « *l'enfant a sa manière de penser, d'agir et on n'est pas suffisamment philosophes pour nous mettre à leurs places.* »

DEWEY (1975) va emboîter les pas de Rousseau en recommandant une approche active où l'enfant sera mis au centre du processus d'enseignement/Apprentissage. Il est le chef de file du courant des philosophies africaines pragmatiques. D'après lui, une méthode est dite active si l'élève se trouve dans une espérance authentique d'apprentissage et qu'il soit engagé dans une activité continue à laquelle il s'intéresse.

Ces travaux vont interpeller la communauté éducative qui va rompre avec la méthode traditionnelle fondée sur la mémorisation et le verbalisme pour adopter une méthode plus active où l'enfant sera impliqué dans le processus. Dans la philosophie de Dewey, l'idée est conçue comme un plan d'action : c'est le « *Learning by doing* ». Il va donc conduire à l'idée d'une acquisition de compétences par l'enfant. Apprendre par l'action est un aspect central du pragmatisme de Dewey. L'expérience est considérée comme le fil conducteur de l'éducation, dans sa capacité à tisser des liens entre le savoir et le faire, la pensée et l'action, l'esprit et le corps, l'héritage du passé et la prospection de l'avenir. Il conçoit l'éducation comme une reconstruction continue de l'expérience. Son deuxième principe constitutif de l'expérience dans sa dimension éducative est celui d'interaction : « *une expérience est ce qu'elle est à cause de la transaction qui s'établit entre un sujet et ce qui constitue à ce moment-là son environnement* ». Dewey évite autant faire que se peut, ce que font les enfants par l'imposition d'une autorité extérieure. Il tend à y substituer une forme d'autorité qui soit partie prenante des situations de vie et d'activités. Mettre en place des situations d'apprentissages et des activités de façon à ce que les procédures de contrôles de ce que fait tel ou tel enfant, réduisent au minimum les interventions autoritaires du maître. Ainsi va naître une approche dite par les compétences initialement appliquée dans le domaine des entreprises avant d'intégrer le domaine de l'éducation à travers l'œuvre de KETELE (2010) et de ROEGIERS (2008) citée par AMAR MEZIANE en 2014. Les pensées de ces auteurs peuvent être inscrites dans la logique de la théorie constructiviste, socioconstructiviste et de l'action conjointe.

I.4.3. Approche basée sur le mérite de l'APC

L'Approche par compétence a apporté beaucoup des changements par rapport aux approches qui lui ont précédées. Cette approche permet aux apprenants d'intégrer des savoirs² et des savoir-faire³ et à les utiliser de façon concrète dans les situations complexes de la vie (ROEGIERS, 2008); Contrairement à l'approche par objectif qui se limite aux savoirs et aux savoir-être⁴, l'APC intègre le savoir-faire d'où son mérite. Elle prend en compte la capacité de l'enfant à agir face à un problème concret de la vie. Le même auteur souligne qu'avec l'APC, c'est l'élève qui est l'acteur principal de ses apprentissages et participe à la construction de sa connaissance contrairement à la méthode transmissive où l'enseignant se trouve être le seul détenteur du savoir : l'enfant était réduit à un réceptacle dont l'enseignant vit le souci de remplir. Elle met ainsi l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, plutôt

² Ensemble des connaissances que l'élève maîtrise et ce savoir relève du cognitif.

³ Degré d'habileté que l'apprenant manifeste pour résoudre un problème posé.

⁴ Comportement, attitude à prendre dans une situation donnée.

que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle du maître se limite à celui d'organisation des apprentissages. Et c'est à DE KETELE (2010) cité par AMAR MEZIANE en 2014 d'ajouter que l'APC cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation.

I.4.4. Approche basée sur les limites de l'APC

L'approche par les compétences depuis son avènement dans le secteur de l'éducation est soumise à plusieurs critiques. TEHIO (2009) démontre en s'appuyant sur la situation difficile des réformes selon l'APC dans les pays d'Afrique de l'Ouest qu'elle ne permet pas aux élèves de développer de réelles compétences. Il précise que les différents programmes éducatifs rédigés selon l'APC de DE KETELE J. M. (2010) et ROEGIERS X. (1999) ne se dégagent pas de l'APO. Pour cet auteur, l'APC n'est qu'une version améliorée de la pédagogie par objectif, avec une formulation des compétences comme des objectifs à travers l'utilisation des verbes d'action sur un savoir.

I.4.5. Approche basée sur les contraintes d'application de l'APC sur le terrain

A travers leur rapport portant sur la réforme par l'APC au Mali, ALTET et FOMBA (2008) ont souligné les problèmes majeurs ayant entravé la mise en œuvre de cette réforme. Ces problèmes tournent, généralement, autour de l'insuffisance de la formation des enseignants, des difficultés de l'application des langues nationales, du manque des manuels édités selon l'APC et de la non-prise en compte de la réforme curriculaire dans la formation initiale des enseignants. Sur le terrain, les deux approches utilisent les mêmes méthodes dites actives (petits groupes, exposés, brainstorming ...)

Pour sa part, analysant la situation des pays africains face aux réformes curriculaires, NDOYE M. (2003) cité par ISSA EVARISTHO (2014), a souligné que la plupart des pays n'ont pas été aussi systématiques dans la mise en œuvre de l'APC. Les pays qui ont expérimenté ces réformes ont plus concentré leurs efforts sur les objectifs, c'est-à-dire sur l'élaboration des programmes que sur le processus de mise en place de la réforme en tant que tel. Les difficultés ont surtout porté sur le passage de l'expérimentation à la généralisation, ce qui n'a pas permis à ces réformes d'aller jusqu'au bout. L'auteur conclut en précisant que dans les classes des pays africains cohabitent simultanément trois approches pédagogiques : une transmission des connaissances, une pédagogie par objectifs, une construction des compétences. Dans cette logique, soulignons donc, que la référence théorique se fait également selon les principes de la pédagogie traditionnelle, du béhaviorisme et du constructivisme. D'abord au plan institutionnel, des problèmes de légitimité des institutions responsabilisées pour le pilotage de la réforme se sont très tôt manifestés. Cela a donné lieu à des directives contradictoires et des incohérences dans le suivi de la réforme sur le terrain. Ensuite, la communication a également constitué une faiblesse car la décision initiale d'application de l'APC n'était pas suivie de communication ni de larges consultations. Ce qui fait qu'elle reste peu et mal connue de la communauté mais aussi des acteurs directement impliqués dans le processus. Sur le plan des pratiques de classe, les encadreurs éprouvent des difficultés à changer les anciens modes d'évaluation au profit de l'évaluation des compétences des élèves. S'agissant des compétences des élèves, aucune évaluation n'a jusqu'ici prouvé que l'application de l'APC dans les écoles a permis le relèvement de ces compétences. Ce qui est certain, c'est que la plupart des sortants des écoles normales, après leur formation, abandonnent la nouvelle approche au profit de la APO dans leurs pratiques de classe.

I.4.6. Approche basée sur l'assistance de l'enfant à faire seul

Deux idées maîtresses traversent l'œuvre de MONTESSORI (1935) : l'éducation pour la vie, et l'enfant constructeur de l'homme : l'enfant est la partie la plus importante de la vie de l'adulte. Il est le constructeur de l'homme. Elle montre que l'enfant est l'ouvrier du développement de sa propre personnalité, et que les adultes ont à aider à ce développement notamment en aménageant son environnement matériel et social, non en vue de le façonner mais afin de créer les conditions favorables à l'actualisation de ses potentialités. Héritage direct de la philosophie des lumières, un principe de liberté est à la base de ses pratiques pédagogiques. Chez elle, plus encore que chez d'autres artisans de l'éducation nouvelle comme le psychologue genevois CLAPAREDE Edouard (1926), c'est l'enfant devenu le centre de l'activité, qui apprend tout seul, libre dans le choix de ses occupations et de ses mouvements. Pour Montessori, c'est principalement l'activité individuelle qui stimule et développe, mais les pratiques socialisées, les échanges entre enfants nourrissent l'activité individuelle et jouent un rôle important dans la construction de soi et dans la socialisation de l'enfant.

S'agissant de la 1^{ère} période du développement de l'enfant (0-6 ans), elle montre l'importance de l'intelligence sensible qui favorise la découverte et l'exploration du monde. L'originalité de cette période tient à « *l'esprit absorbant de l'enfant* », cette capacité qu'il a d'assimiler les éléments de son milieu de vie, d'où son choix de mettre ensemble des enfants de 3 à 6 ans afin de favoriser le développement de leur sens social et de l'aide mutuelle. « ... *les deux pivots sur lesquels gravite la pédagogie moderne : l'un est l'étude et la formation de la personnalité (c'est-à-dire la connaissance de l'enfant dans ses caractéristiques propres), pour le diriger ensuite selon ses tendances reconnues ; l'autre est l'obligation de laisser l'enfant libre. C'est la vieille question de la liberté dont l'origine remonte, en France, à J.-J. Rousseau, son précurseur théorique. [...] l'enfant lui-même demande à l'adulte-serviteur d'être aidé, en lui disant : « Aidez-moi à agir seul »*, (HOUSSAYE, 1999).

Tout comme DEWEY et MONTESSORI, CLAPAREDE (1926), précise que l'autorité ne se présentera plus comme quelque chose d'arbitraire qu'on impose aux enfants de l'extérieur, mais comme un moyen de réguler la vie collective. C'est dans cette perspective qu'il préconise le *self-government*. Cette conception de l'éducation et de l'enseignement veut prendre l'enfant pour centre des programmes et des méthodes scolaires.

Nous constatons que beaucoup d'écrits ont été faits au sujet de l'Approche par compétence et de la place de l'enfant dans son éducation durant cette dernière décennie. La plupart des auteurs se sont penchés sur l'enseignement par l'APC sans toutefois développer des spécificités pour les disciplines d'où l'originalité de notre étude qui met en rapport la science géographique et l'APC. Cette dernière vise alors à compléter ce vide de la recherche. Nous nous inspirerons quand même des analyses de cette nouvelle approche faites par nos prédécesseurs ainsi qu'à leurs méthodologies tout en tenant compte de la spécificité de notre sujet et de notre terrain d'étude afin d'apporter notre contribution à la science.

I.5. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

La problématique, c'est l'ensemble des questions que soulève le sujet et constitue le lieu d'objectivation du problème de la recherche. Pour BEAUD (2006), « Elle désigne l'ensemble construit, autour d'une question principale, des hypothèses de recherche et des lignes d'analyse qui permettront de traiter le sujet choisi. » Elle est la composante essentielle d'un travail de recherche car c'est elle qui permet d'organiser le plan du travail. Ainsi, on peut l'assimiler à une boussole qui oriente le chercheur tout au long de son travail.

Comme beaucoup d'auteurs l'ont souligné, l'approche par les compétences est adoptée dans les curricula pour répondre à une demande sociale liée aux exigences d'un monde en perpétuelle mutation et aux transformations de la société (AGBODJOGBE, 2013). Le but de cette approche pédagogique est de favoriser la professionnalisation des enseignements et de stimuler l'entrepreneuriat au niveau des jeunes. Contrairement à l'approche par objectif qui met l'accent sur la définition des objectifs à atteindre à la fin de chaque séquence d'apprentissage, l'APC s'intéresse plutôt au développement des compétences chez l'apprenant pour lui permettre de faire face aux situations concrètes de la vie. L'APC consiste donc à rendre les apprentissages plus opérationnels et orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours (ROEGIERS, cité par AMAR en 2014). L'objectif étant d'améliorer la qualité et la pertinence des apprentissages, en réinvestissant dans la pratique. Rappelons que l'APC est adoptée dans certains pays depuis les années 90. Au Canada, l'APC existe depuis 1999 et a permis la formation de plusieurs milliers de citoyens dans divers domaines du travail (Communication du professeur SIMON en juillet 2018 au palais des congrès de Yaoundé). Cependant, au Cameroun, qui adopte l'APC d'abord dans le primaire en 2007 et à partir de 2014 dans le secondaire, la situation est restée la même et on constate qu'il y a toujours une inadéquation entre formation donnée et emploi ; les enseignants, n'ayant pas bénéficié des formations plus soutenues sur l'APC, continuent dans leur grande majorité, à enseigner comme ils veulent.

Au Cameroun, qui l'adopte depuis 2014 dans le secondaire, on constate qu'il y a toujours les enseignants voir les établissements qui n'appliquent pas cette nouvelle approche pédagogique, 5 ans après son entrée en vigueur sur l'ensemble du territoire national. Elle ne concerne pour l'heure que le premier cycle du secondaire et la classe de seconde. Certains enseignants de la géographie ont du mal à s'imprégner de cette approche pédagogique. Notre constat sur le terrain quant à ce qui concerne l'enseignement de la géographie est plutôt contraire à ce que veulent les textes officiels car l'enseignement de la géographie ne rime pas avec les recommandations de l'APC. L'application de cette approche pédagogique dans l'enseignement de la géographie reste difficile et la plupart des enseignants de géographie qu'on retrouve sur le terrain n'ont jamais effectué une formation formelle sur l'APC et se débrouillent à faire « *comme ils peuvent* » pour reprendre ces propos d'un des censeurs du lycée bilingue de Koutaba, NTIECHE Mamouda, lors de la phase pré-enquête. Dans cette logique, l'enseignement de la géographie risque avoir une perturbation pouvant entraîner une baisse tragique du niveau des élèves et une extinction progressive de la discipline. Les causes des contraintes concernant la mise en œuvre de L'APC sont multiples et encore plus, les auteurs ne sont pas unanimes sur les raisons du blocage de la mise en pratique effective de cette approche par les compétences. Cette divergence d'opinion rend la situation complexe et la découverte des solutions de remédiation difficile et lointaine.

Dans les écoles normales destinées à la formation des formateurs par exemple, l'observation de la pratique de l'APC révèle des insuffisances majeures sur un triple plan : institutionnel, communicationnel et pratique des classes. Sur le plan des pratiques de classe par exemple, les enseignants éprouvent des difficultés à changer les anciens modes d'évaluation au profit de l'évaluation des compétences des élèves (ISSA Evaristho, 2014).

Dans bien d'autres cas, ce sont les effectifs pléthoriques qui empêchent la mise en pratique de l'approche par compétence. Il est difficile de l'appliquer dans une classe de plus de 50 élèves. Au Cameroun par exemple, le MINESEC fixe le maximum des élèves par classe à

60 dans le cycle d'observation et 80 dans les autres classes ; ce chiffre reste dans le sillage théorique et se voit doublé dans beaucoup des cas. Ceci rend impossible l'orientation des savoirs vers les apprenants comme le recommande l'APC.

Le développement de l'enseignement en milieu rural est un autre élément important dont l'impact ne cesse de s'accroître aujourd'hui. En zone rurale dans la plupart non électrifiée, les enseignants n'ont pas la possibilité d'utiliser le système d'apprentissage multi médiatisé interactif (SAMI) et certains outils didactiques. Les enseignants présents dans ces zones sont souvent peu ou pas qualifiés et ont un statut précaire car n'ayant reçu aucune formation au métier d'enseignement⁵. Ainsi dans le primaire, ils doivent enseigner dans des classes comprenant plusieurs niveaux et reçoivent peu ou pas de soutien des structures déconcentrées des ministères de l'éducation (FRANCOISE C. et al, 2009)

L'APC présente, dans son application, en géographie une difficulté majeure qui provient du caractère complexe de cette science. Elle est une science encyclopédique qui emprunte ses éléments de base aux sciences les plus diverses, naturelles et humaines. L'explication de la plupart des faits géographiques exige donc un certain bagage de connaissances variées chez l'enseignant et c'est ce qui n'est pas souvent le cas (DUBOIS, 1951). Cette complexité de la discipline géographique associée à une absence de formation des enseignants en APC, sont en voie de générer une crise dans l'enseignement de la géographie.

Sachant qu'une réforme pédagogique mal appliquée ou insuffisamment appliquée a des conséquences négatives dans le processus enseignement-apprentissage, on est alors en droit de s'interroger sur ce qui entrave l'effectivité de l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire au Cameroun et précisément à Koutaba et de se demander si les enseignants de géographie appliquent l'APC dans leur pratique pédagogique.

I.6. QUESTIONS DE RECHERCHE

Nous aurons une question générale de la recherche et trois questions spécifiques.

I.6.1. Question principale

Qu'est-ce qui entrave l'implémentation efficace de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba ?

I.6.2. Questions spécifiques

La question centrale de la recherche est subdivisée en trois questions spécifiques :

- ❖ Quelle est l'état de lieu de l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba ?
- ❖ Quelles sont les causes de la faible implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba ?
- ❖ Que faire pour que L'APC soit véritablement mis en pratique dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba ?

⁵Enseignants payés par l'APEE

I.7. HYPOTHESE DE RECHERCHE

Nous aurons une hypothèse principale de la recherche et trois hypothèses spécifiques.

I.7.1. Hypothèse principale

Plusieurs facteurs entravent l'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba en limitant son application.

I.7.2. Hypothèses spécifiques

L'hypothèse centrale de la recherche peut être éclatée en trois (3) hypothèses spécifiques :

- ❖ L'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba est partielle ;
- ❖ La faible implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba est due à l'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières ;
- ❖ L'application effective de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba doit passer par une mise à la disposition des enseignants, des moyens et des outils nécessaires à l'apprentissage.

I.8. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Nous aurons un objectif principal de la recherche et trois objectifs spécifiques.

I.8.1. Objectif principal

Analyser les facteurs qui entravent l'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba.

I.8.2. Objectifs spécifiques

L'objectif principal de la recherche peut être éclaté en trois (3) objectifs spécifiques :

- ❖ Faire un état de lieu de l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba ;
- ❖ Déterminer les causes du faible mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba ;
- ❖ Proposer des solutions pour que l'APC soit véritablement appliquée dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba.

Tableau 1: Tableau synoptique des objectifs, des questions et des hypothèses de la recherche

QUESTIONS DE RECHERCHE	HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	OBJECTIFS DE RECHERCHE
Question principale	Hypothèse principale	Objectif principal
Qu'est-ce qui entrave l'implémentation efficace de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba ?	Plusieurs facteurs entravent l'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba en limitant son application.	Analyser les facteurs qui entravent l'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba.
Questions de recherche Secondaires (Q.R.S)	Hypothèses de recherche secondaires (H.R.S)	Objectifs de recherche Secondaires (O.R.S)
QRs1 : Quelle est l'état de lieu de l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba ?	HRs1 : L'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba est partielle.	OR.s1 : Faire un état de lieu de l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba.
QRs2 : Quelles sont les causes de la faible implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba ?	HRs2 : La faible implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba est due à l'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières.	OR.s2 : Déterminer les causes du faible mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba.
QRs3 : Que faire pour que L'APC soit véritablement mis en pratique dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba ?	HRs3 : L'application effective de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba doit passer par une mise à la disposition des enseignants, des moyens et des outils nécessaires à l'apprentissage.	OR.s3 : Proposer des solutions pour que l'APC soit véritablement appliquée dans l'enseignement de la géographie au 1 ^{er} cycle du secondaire à Koutaba.

Source : conception et réalisation de MOUHAMADOU Sani (Juin 2018)

I.9. INTERET DE L'ETUDE

En prenant en compte les nombreux travaux antérieurs existant sur la nouvelle approche pédagogique (APC), l'apparence laissera croire que notre étude n'aura plus d'intérêt. Cependant, nous tenons à souligner que chaque chercheur est appelé à compléter le travail de ses prédécesseurs. Dans cette optique, l'intérêt de notre travail se dégage sur quatre plans : personnel, scientifique, Pédagogique et pratique.

I.9.1. Sur le plan personnel

Sur le plan personnel, l'intérêt du travail est d'initier notre esprit dans le domaine de la recherche scientifique afin de réaliser une expérience de travail approfondie et autonome en abordant une thématique d'actualité qui demeure au centre de nombreuses préoccupations comme la thématique de l'enseignement par l'approche par compétences. Par ailleurs, ce travail de recherche nous permettra non seulement de bien nous imprégner de l'enseignement de la géographie par l'APC, mais aussi d'obtenir un diplôme de DIPES II, qui marquera la fin de notre formation au sein de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.

I.9.2. Sur le plan scientifique

Avec ce mémoire, nous nous retrouvons dans la mission qui consiste à valoriser la recherche afin d'apporter notre part de contribution au développement et à l'amélioration de l'enseignement de la géographie au secondaire, constituer un travail récent et le mettre à la disposition des futurs chercheurs.

I.9.3. Au plan pratique et pédagogique

Cette recherche se trouve en droite ligne avec notre objectif académique et professionnel et permet à partir des données que nous avons recueillies sur le terrain, de tirer la sonnette d'alarme sur les difficultés liées à la pratique de l'APC. Notre conclusion sur les éléments qu'il faut réunir pour mieux enseigner la géographie par l'APC pourrait inspirer les décideurs et les autres acteurs du secteur de l'éducation pour un meilleur encadrement des élèves en géographie et pour une réussite de l'objectif clé de l'APC, qui est celui de former des praticiens et non des théoriciens.

I.9.4. Sur le plan politique

Les décideurs politiques pourront s'inspirer des résultats de cette recherche afin d'améliorer la pratique de l'APC dans l'enseignement de la géographie en changeant de stratégie par exemple. Par ailleurs, ils sauront à quel niveau précis leur stratégie a failli et s'inspirer des recommandations que nous avons fait pour résoudre les contraintes de la mise en œuvre de l'APC.

Parvenu au terme de ce chapitre qui constitue la partie introductive de notre recherche, nous y avons présenté et clarifié à tour de rôle le contexte de l'étude, la justification, la délimitation, la présentation de la zone d'étude, la revue de la littérature, la problématique, le cadre logique et l'internet de l'étude. Ce qui a en quelque sorte permis de faire le point sur l'état des lieux de la recherche se rapportant à notre thématique. De ce qui précède, il nous revient dans la suite logique de notre étude, d'apporter des éléments sur les approches conceptuelles, théoriques et méthodologiques de la recherche que nous engageons.

CHAPITRE II : CADRAGE CONCEPTUEL, THEORIQUE ET METHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

Après avoir fait un état de lieux sur notre thématique dans la partie introductive de notre travail, il est à présent question pour nous de clarifier notre sujet et de cerner ses contours à travers la définition des concepts clés dudit sujet. Deuxièmement, il nous reviendra de situer notre sujet dans les champs théoriques appropriés qui permettraient de mieux le circonscrire et de présenter la démarche méthodologique que nous avons retenue pour mener à bien cette recherche. Troisièmement, il serait judicieux de ressortir les difficultés auxquelles nous avons été confronté tout au long de notre recherche.

II.1. CADRE CONCEPTUEL

Le concept désigne « ces mots » que les chercheurs ont emprunté au vocabulaire courant ou ont construits de toutes pièces pour désigner ou circonscrire des phénomènes de la réalité observable qu'ils désirent étudier scientifiquement » (MACE et PETRY, 2000 cités par GRAVEL, 2011). Ils sont aussi des termes qui ont un sens construit complet et univoque dans le cadre d'un champ scientifique ou d'une théorie donnée (OMAR, 1987).

Chacun ayant les siennes, la nécessité de définir les concepts, pour qu'ils puissent jouer leur rôle d'agent de communication, devient impérieuse. C'est pour ce faire que nous allons nous employer à préciser le contenu sémantique des concepts-clés de notre thématique de recherche.

II.1.1 Définition des concepts

II.1.1.1. Un acteur

Un acteur est une personne qui prend une part déterminante dans une action. Dans le jargon géographique, BRUNET et al (1993) définissent acteur comme une « personne physique ou morale possédant le pouvoir d'agir sur une certaine portion de la surface terrestre, de la transformer, d'en user suivant ses intentions et ses besoins ».

Dans le cadre de cette étude, nous considérons comme acteur, celui qui d'une manière ou d'une autre, agit ou intervient dans le domaine de l'éducation (enseignants, inspecteurs, élèves, parents, délégués...)

II.1.1.2. Contraintes

La contrainte peut être définie comme ce qui peut empêcher un acteur à atteindre ses objectifs. Dans le cadre de cette recherche, nous entendons par contraintes, l'ensemble des difficultés, des obstacles, des problèmes rencontrés et vécus par les enseignants de géographie dans le cadre de l'application des programmes scolaires selon le modèle de l'APC. En d'autres termes, c'est tout ce qui entrave au bon déroulement des programmes d'enseignement de la géographie selon l'APC, dans la formation des enfants des établissements du secondaire à Koutaba.

II.1.1.3. Mise en œuvre

La mise en œuvre d'une approche pédagogique dans la formation des élèves fait référence à l'implantation de cette approche. Une fois le programme d'enseignement développé sur le plan théorique, il s'agit de le mettre en application. L'étape d'implantation du programme a pour but de « *vérifier si les divers éléments définissant le programme (buts, objectifs spécifiques, contenu, moyens didactiques, activités d'apprentissage et procédés d'évaluation) sont mis en application selon le devis du programme* » (NADEAU, 1988)

Dans le même sens, LEBRUN N. et BERTHELOT S. (1994), pensent que mettre en œuvre c'est implanter un programme ou une approche, « *c'est non seulement l'introduire dans un milieu de formation, mais s'assurer qu'il pourra s'établir et se développer de façon durable* ».

En parlant de la mise en œuvre de l'APC, nous visons son implantation, son introduction et les conditions de son développement dans l'enseignement de la géographie.

II.1.1.4. Enseignement-Apprentissage

Enseigner affirme WOUKENG PIEBENG (2016), c'est faire apprendre en indiquant, en montrant. Il s'agit pour lui de faire acquérir des connaissances par la pratique de la science, d'un art. C'est aussi la transmission par une aide à la compréhension et à l'assimilation. Cependant, l'acception actuelle considère l'enseignement des connaissances dans un contexte scolaire. Pour se faire, il recouvre l'éducation et l'instruction.

BARNIER (2001) de son côté suggère trois définitions au concept de « l'enseignement » selon qu'on privilégie le rapport aux savoirs, à l'acquisition des automatismes ou aux apprenants. Ainsi, chacune de ces définitions qu'il propose cadre avec un modèle d'enseignement :

✓ Enseigner c'est : « *Transmettre des connaissances en les exposant le plus clairement, le plus précisément possible.* » L'importance ici est accordée à la qualité de ce qui est transmis : **c'est le modèle transmissif.**

✓ Enseigner c'est : « *Inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels.* » Ici, l'accent est mis sur les conditions de mise en activité des apprenants susceptibles d'entraîner un changement de comportement : **C'est le modèle behavioriste⁶.**

✓ Enseigner c'est : « *Faire apprendre, guider, accompagner les apprenants dans la mise en activité de ce que l'on propose.* » Ici, c'est le processus d'acquisition et de construction des connaissances par les apprenants qui prend le dessus : **C'est le modèle constructiviste⁷.**

Dans le cadre de notre recherche, l'enseignement sera compris comme l'action de transmettre un savoir, un savoir-faire et/ou savoir-être de l'enseignant à l'apprenant.

⁶ Modèle correspondant à la pédagogie par objectif (APO)

⁷ Modèle correspondant à l'approche par compétence (APC)

II.1.1.5. Pédagogie

Le terme pédagogie est d'origine grecque et signifie : « Conduire, élever » c'est un ensemble des techniques et méthodes permettant de guider un apprenant. La pédagogie est définie comme « *la réflexion sur les doctrines, les systèmes, les méthodes, les techniques d'éducation et d'enseignement, pour en apprécier la valeur, en rechercher l'efficacité ; pour améliorer les démarches, les moyens élaborés en vue des fins proches ou lointaines, des buts que se proposent l'éducation et l'enseignement.* » (LEIF, 1974). C'est aussi d'après le *Larousse illustré* (1979) « *la science de l'éducation et de l'instruction* ».

Dans le cadre de notre travail, la pédagogie sera entendue comme une science de l'art éducatif, qui prescrit ce qui doit être fait pour garantir la situation d'enseignement-apprentissage.

II.1.1.6. Didactique

Larousse Maxi poche (2014) définit la didactique comme science ayant pour objet les méthodes d'enseignement. Deux ans plus tard, NOUPODEM (dans son cours de la didactique des disciplines à l'ENS de Yaoundé, géographie 5, en 2018), définit le concept de Didactique comme l'étude des interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement-apprentissage entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un apprenant qui est le destinataire. L'enseignant opère donc ici une réflexion épistémologique sur la nature des savoirs qu'il aura à enseigner, et prend en même temps en considération les représentations de l'apprenant par rapport à ce savoir.

Quant à MIALORET (1992), président du Groupe Français d'Education Nouvelle (GFEN) et l'un des créateurs des sciences de l'Education en France, la didactique correspond à l'ensemble des méthodes, techniques et procédés pour l'enseignement.

SENSEVY (2008) entend par didactique « *ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre* ». Il s'agit pour lui de résultats issus de l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

Pour nous, ce concept de didactique sera compris comme ensemble des moyens théoriques et techniques permettant d'enseigner une discipline en s'intéressant plus uniquement au « **comment enseigner** » et qui tente aussi de comprendre ce qui se passe dans la tête de l'élève, c'est-à-dire le « **comment apprendre** ».

II.1.1.7. Compétence

Le concept de compétence dans le cadre européen est requis et défini d'une manière classique selon la tripartition savoir /savoir-faire/savoir-être et désigne : « *des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir* » (CECRL⁸, 2001 cité par AMAR MEZIANE, 2014).

ROEGIERS (2006) va plus loin en soulignant : qu'« *être compétant, c'est intégrer des savoirs et des savoir-faire, c'est les utiliser de façon concrète dans des situations de la vie courante.* » Il ajoute par ailleurs que la compétence, c'est ce qui permet à chacun de réaliser correctement une tâche complexe. Elle peut aussi être définie comme la capacité reconnue en telle matière à une personne.

WOUKENG PIEBENG (2016) pour sa part, définit le concept de compétence comme un ensemble structuré et cohérent des ressources⁹ qui permettent d'être efficace dans un domaine social d'activité.

Pour nous, la compétence est entendue comme l'ensemble des ressources et stimuli qui permettent à chacun de réaliser convenablement une tâche ; Autrement dit, la compétence pour

⁸ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

⁹ Habiletés motrices, Habiletés méthodologique, Connaissances déclaratives et attitudes (motivation)

nous désigne le pouvoir d'agir, de réussir et de progresser, qui permet de réaliser adéquatement des tâches, des activités de vie professionnelle ou personnelle, et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs : connaissances et habiletés de divers domaines, stratégies, perceptions, attitudes, etc.

II.1.1.8. Approche par compétence

L'Approche Par Compétences se présente aux yeux de ZANGA (cité par BOCOUM I. et al en 2009) comme une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement de compétences.

KETELE (2009), cité par AMAR MEZIANE (2014) relève que, l'approche par compétence « *cherche à développer la possibilité par les apprenants de mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème appartenant à une famille de situation.* ».

Pour ROEGIER (2008), l'APC cherche à rendre les apprentissages plus concrets et plus opérationnels orientés vers l'insertion dans la société et dans la vie de tous les jours. Les contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et le savoir-faire et l'élève est l'acteur principal de ses apprentissages.

Dans le cadre de notre étude, l'approche par compétences sera entendue comme un ensemble des comportements potentiels ¹⁰ qui permettent à un individu d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe. Cette approche consiste à amener les apprenants à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place importante dans le développement économique, social et culturel de l'environnement dans lequel ils évoluent. L'APC consiste essentiellement à définir les compétences inhérentes à l'exercice d'un métier ou d'une profession et à les transposer dans le cadre de l'élaboration d'un référentiel de formation.

II.1.1.9. Approche par objectif

Avec la Pédagogie par objectifs, il s'agit de formaliser le contrat didactique entre les enseignants et les étudiants et d'énoncer clairement ce que ces derniers devaient apprendre (NGUYEN et BLAIS, 2007). Cette pédagogie est définie par le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère (2003) cité par AMAR MEZIANE(2014) comme une « *pédagogie qui consiste à lier l'objectif fixé à son mode opératoire et aux moyens de sa réalisation [...] un objectif global est fixé [...] et décomposé en sous-objectifs qui concourent tous à la réalisation de l'objectif global [...] ensuite, un ensemble d'activités pédagogiques est considéré comme nécessaire et suffisant pour la réalisation du sous-objectif.* »

AMAR MEZIANE (2014) dans *De la pédagogie par objectif à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence* définit la pédagogie par objectifs comme celle qui s'articule sur trois concepts principaux qui sont : un comportement observable, un objectif général et un objectif spécifique.

Dans le cadre de cette étude, nous allons considérer La PPO comme cette méthode qui décrit le comportement et le changement qu'on souhaiterait que l'élève manifeste à la fin d'une unité didactique.

¹⁰Affectifs, cognitifs et psychomoteurs

II.1.1.10. Géographie

Etymologiquement, le mot géographie vient du grec « Gê » ou « Gaï », qui signifie la terre et de « Graphein » qui signifie dessin ou écriture ; la géographie renvoie ainsi au dessin ou à l'écriture de la terre. Ce concept de « géographie » se présente avec un cortège de définitions très diverses, de conceptions et d'orientations influencées profondément par les auteurs, et les tempéraments des géographes.

Pour PINCHEMEL (1947), la géographie désigne « *soit un ensemble de connaissances visant à présenter un panorama complet d'un continent, d'un Etat, d'une région ; soit une série d'initiations à des disciplines spécialisées : climatologie, botanique, démographie, économie, politique, sociologie.* »

Selon George (1981) cité par BELHEDI (2010), La Géographie est « *une discipline née de l'histoire et se perd dans l'univers carcéral de l'économie et du totalitarisme économique et sociale.* »

La géographie peut alors être définie comme une science qui a pour objet la description et l'explication de l'aspect actuel, naturel et humain de la surface de la terre. Elle analyse les conditions offertes par le milieu aux groupes humains, dont elle examine la mise en place, l'évolution démographique et spatiale, en même temps que les formes d'action sur ce milieu du point de vue de l'exploitation des ressources du sol et du sous-sol.

Dans le cadre de cette recherche, la géographie sera entendue comme une science qui a pour objet l'observation, la description et l'explication des phénomènes physiques, biologiques et humains qui se manifestent au niveau de la planète terre.

II.1.2 Cadre opératoire des variables

Le cadre opératoire est l'arrangement des variables, des indicateurs et des modalités qu'il faut construire pour isoler des équivalents empiriques aux concepts opératoires de l'hypothèse. Le cadre opératoire amorce donc véritablement l'opérationnalisation et constitue de ce fait, la partie centrale de la recherche, car elle permet de spécifier qu'il faudra précisément analyser pour vérifier les hypothèses. Ici, nous allons opérationnaliser nos deux variables (dépendante et indépendante) de recherche.

II.1.2.1. Difficultés d'implémentation de l'APC

Tableau 2: Opérationnalisation de la variable indépendante : Difficultés d'implémentation de L'APC

VARIABLE	DIMENSIONS	COMPOSANTES	INDICATEURS
Difficultés d'implémentation de L'APC	Politique	Projet social	-Existence d'un projet de société -Définition claire du profil des citoyens à former -Connaissance du profil de citoyen à former par les enseignants
		Existence des normes	-L'existence des textes et des lois relatifs à l'éducation -La connaissance des textes et des lois en rapport avec l'éducation -Niveau de maîtrise des programmes officiels -Niveau d'adhésion aux normes -Respect des effectifs des élèves autorisés par classe

Difficultés d'implémentation de L'APC		Prise en charge des enseignants	-Durée d'attente pour la prise en charge -Montant des primes accordées aux enseignants
	Economique	Défaut des équipements	-Présence de l'électricité - Accès à l'internet -Présence des voies de communication
		Disponibilité des matériels didactiques	-Disponibilité des cartes -Disponibilité des manuels scolaires - Pratique de l'enseignement multi médiatisé
		Ressources financières	-Fonds mis à la disposition des établissements pour l'application de l'APC -Moyen mis en place pour la participation des enseignants aux séminaires pédagogiques -Manière d'utilisation des ressources disponibles
	Technique	Formation des enseignants	- Niveau de formation sur l'APC -Lieu de formation sur l'APC -Formation au métier de l'enseignement dans une école normale.
		Qualifications des enseignants	-Niveau de maîtrise du métier d'enseignement - Participation aux séminaires -Nombres des enseignants vacataires -Qualifications des enseignants vacataires -Fréquence de réactualisation des connaissances par les enseignants
		Différents au niveau des élèves	-Niveau d'assimilation des cours -Niveau d'intégration des compétences -faible niveau de langue
	Spatiale	L'injustice spatiale	-Répartition des enseignants de géographie affectés par l'Etat à Koutaba. -Nombre des enseignants de géographie affectés par l'Etat à Koutaba. -Distribution des ressources didactiques mises à la disposition des établissements. -Niveau de développement de Koutaba

Source : conception et réalisation de MOUHAMADOU Sani (Juin 2018)

II.1.2.2. Enseignement de la géographie

Tableau 3: Opérationnalisation de la variable dépendante : Enseignement de la géographie

VARIABLE	DIMENSIONS	COMPOSANTES	INDICATEURS
Enseignement de la géographie	Au niveau de l'Enseignant	Préparation de la leçon	Qualité de la fiche pédagogique Nombres des sources convoquées
		Entrée de la leçon	Manière d'introduction de la leçon
		Maitrise de la leçon à enseigner	Niveau de maitrise de la leçon
		Méthodes d'enseignement	Méthode d'enseignement utilisé
		Outils d'enseignement	Outils d'enseignement utilisés
		Maitrise de la transposition didactique	Niveau de maitrise de la transposition didactique
		Duré séquences d'apprentissage	Nombre des minutes pour chaque séquence didactique
		Evaluation effectuée	Type d'évaluations effectuées
	Méthodes d'évaluations Utilisées		
	Au niveau de l'Elève	Réception et compréhension de la leçon	Capacité de réception des savoirs
		Participation au cours	Niveau de participation au cours
		Acquisition des compétences	Niveau des compétences Acquis
	Au niveau des savoirs	Catégories des savoirs enseignés	Types des savoir appris

Source : conception et réalisation de MOUHAMADOU Sani (Juin 2018)

II.2. CADRE THEORIQUE

Il s'agit des grilles d'analyses théoriques auxquelles nous ferons recours pour expliquer et analyser en profondeur notre thème en procédant à sa conquête, à sa construction et à sa constatation, selon l'expression de BOURDIEU et al (1968). Du grec *théaomai*, c'est-à-dire voir, la théorie est une activité visant le savoir par contemplation (TEGOGACK, 2018).

II.2.1. La théorie constructiviste de Piaget

Le constructivisme a été développé par Piaget, dès 1923, en réaction au behaviorisme qui, d'après lui, limitait trop l'apprentissage à l'association stimulus-réponse. L'approche constructiviste met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entoure. L'apprentissage ici est dépendant du développement cognitif et neurologique du cerveau de l'apprenant. Le constructivisme suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple « copie » de la réalité, mais une « (re)construction » de celle-ci. Le constructivisme s'attache à étudier les mécanismes et

processus permettant la construction de la réalité chez les sujets à partir d'éléments déjà intégrés. L'enseignement constructiviste est alors fondé sur la croyance que les étudiants apprennent mieux quand ils s'approprient la connaissance par l'exploration et l'apprentissage actif. La situation que l'enseignant propose favorise l'apprentissage de l'apprenant et facilite la construction de ses connaissances. Dans le mouvement du constructivisme, les élèves sont considérés comme des acteurs actifs cherchant du sens, de la signification dans toutes choses. En effet, l'enseignement constructiviste expose des questions, demande aux élèves de poser des questions, qui amènent elles-mêmes à d'autres questions grâce auxquelles les élèves construisent activement du sens. En somme, la conception piagétienne veut que l'enfant construise ses connaissances grâce à l'interaction qu'il a avec son environnement (Voir le tableau 4 ci-après).

❖ Implication de la théorie dans notre recherche

Cette théorie sera appliquée à notre sujet de recherche dans la mesure où elle stipule que l'enfant doit garder une place importante dans le processus de l'enseignement/apprentissage. Elle nous permettra de montrer que la tâche du pédagogue est de devoir créer la situation, de créer les meilleures conditions grâce auxquelles la construction des connaissances de l'enfant apprenant seront favorisées. Ainsi, l'apprenant traitera les informations qu'il reçoit et les restructurera en fonction des connaissances qui lui sont propres, qu'il a déjà intégrées auparavant. En outre, elle nous permettra de montrer comment l'environnement propice à l'expression de l'apprenant et à la mise en œuvre de l'APC, peut permettre à l'élève de construire lui-même sa connaissance ou de participer à la construction de cette dernière.

Tableau 4: Modèle constructiviste de Jean Piaget

MODELE	Postulat de base	Principes	Pédagogie	Méthode	Technique	Rôle de l'apprenant	Rôle de l'enseignant
Constructivisme	Le développement précède l'apprentissage	-Assimilation -Accommodation	Questions que l'enfant se pose	Active	-Expérimentale ; -Manipulation des Résultats ; - questionnement de ces résultats	-Constructeur -Acteur	Facilitateur

Source : Conception de MOUHAMADOU Sani (Juillet 2018)

II.1.2. La théorie socioconstructiviste de Vygotsky et Bruner

Selon DEMERVAL et WHITE (1993), La théorie socioconstructiviste est soutenue et développée par VYGOTSKY et BRUNER. Mais, c'est à partir de 1995 qu'elle commence à s'imposer dans le milieu éducatif contemporain. Tout comme le constructivisme, le socioconstructivisme est une théorie de l'apprentissage qui privilégie le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction de ses connaissances. En effet, ce courant présente l'apprentissage comme étant une co-construction entre pairs liées aux situations problèmes, processus au cours duquel l'enseignant cesse d'être le seul détenteur du savoir mais joue désormais le rôle d'un guide, d'un collaborateur et d'un accompagnateur. Le sujet écrit CHEVROLLIER C. (2015-2016), prend conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres en reconsidérant sa manière de réfléchir et de résoudre la situation problème. Cependant, le courant socioconstructiviste se distingue du courant constructiviste et bien d'autres théories par une dimension qui est celle des interactions entre le sujet/apprenant et son environnement. Dans cette optique, à en croire LEGENDRE (2008), le socioconstructivisme est : « *une théorie de l'apprentissage qui insiste sur le rôle des interactions entre le sujet et son environnement dans un processus actif qui lui permet de développer des connaissances sur le monde* ». Dans cette approche, les interactions, les échanges et les conflits cognitifs sont au cœur de la dynamique de la classe, ce qui permet aux apprenants de construire leurs savoirs. Selon cette théorie, l'apprenant est en action, il construit lui-même ses connaissances et ses compétences ; il part de ce qu'il connaît déjà, il apprend en situation et en contact avec les autres (Voir le tableau 5 ci-après).

❖ Implication de la théorie dans notre recherche

Cette théorie nous permettra de montrer que l'implémentation de l'APC passe par une intégration des plusieurs acteurs (Camarades de classes, enseignants, parents...) dans la formation de l'enfant bien que ce dernier demeure un acteur majeur de sa propre formation. Ces acteurs seront des partenaires, des guides, des tuteurs, des questionneurs, facilitateurs et/ou des accompagnateurs.

Tableau 5: Modèle socioconstructiviste de Lev Semionovitch Vygotsky

MODELE	Postulat de base	Principes	Pédagogie	Méthode	Technique	Rôle de l'apprenant	Rôle de l'enseignant
Socioconstructiviste	-Le savoir est construit. -Le modèle repose sur trois assises : constructiviste interactionniste et sociale	-Travail avec les pairs -Travail en interaction	Questions Que les enfants se posent pour résoudre un problème	Active et interactive	L'enseignant qui adopte cette philosophie met en place une méthode et laisse émerger de situations permettant aux apprenants de Co construire leurs savoirs	-Facilitateur -Guide -Accompagnateur -Collaborateur	-Constructeur de ses savoirs -Acteur de développement de ses compétences

Source : Conception MOUHAMADOU Sani (Juillet 2018)

II.1.3. La théorie positiviste d' Auguste Comte

Le positivisme est un courant philosophique né au XIX^{ème} siècle. Il est fondé par Auguste Comte qui lui-même, crée son terme pour désigner son système qu'il croyait absolument nouveau. Il rejette les méthodes non expérimentales pour la description de la réalité, tel que l'introspection et l'intuition. Il s'en tient aux relations entre les phénomènes, il met l'accent sur les lois scientifiques et refuse la notion de cause. C'est un courant de pensée qui se veut objectif et pratique. C'est dans cette optique que le positivisme a influencé et influence encore beaucoup de domaines de la vie y compris l'enseignement. Les partisans de cette théorie pensent que le système éducatif qui écarte l'enfant du processus de construction du savoir mérite d'être repensé sérieusement ; L'apprenant doit ainsi être au centre de toute activité d'apprentissage comme le système balbutiant de l'approche par les compétences (APC).

❖ Implication de la théorie dans notre recherche

La théorie positiviste nous sera utile dans cette étude dans la mesure où elle voudrait débarrasser l'homme de l'abstrait, libérer l'enseignement des carcans de la théorie pour s'abandonner à la pratique. A travers elle, on montrera que les apprenants doivent acquérir les connaissances dont l'examen pratique permettra d'apprécier l'intégration des compétences.

II.1.4. La théorie de l'action conjointe de Sensevy

L'action conjointe permet d'étudier l'action *didactique*. Par action, SENSEVY (2008) entend « *le fait que les gens agissent* » et par didactique « *ce qui se passe quand quelqu'un enseigne quelque chose à quelqu'un d'autre* ». L'action didactique serait donc ce que les individus font dans des lieux (institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend. Considérant en fait la classe comme un système didactique formé par la triade du professeur, des élèves et du savoir, le terme de « pratiques de classe » est utilisé pour parler de l'action didactique. Les instances du système didactique sont supposées comme indissociables : « *l'action du professeur ne pouvant être traitée indépendamment de celle des élèves et de l'enjeu du savoir* » (SCHUBAUER et al. 2007). L'action didactique serait donc une action conjointe du professeur et des élèves dont les buts sont interdépendants. Ici, chacun ne peut atteindre son but que si l'autre atteint le sien ; autrement dit, le professeur gagne à son jeu (d'enseignement) dans la mesure où l'élève gagne au sien (le jeu d'apprentissage). SENSEVY (2008) traduit cet aspect de l'action de la façon suivante: « *Le terme enseigner, d'une certaine manière, demande le terme apprendre ; le terme apprendre demande le terme enseigner. (...) Ces lignes banales sont relativement importantes. Elles signifient que la description et la compréhension de l'action didactique supposent de considérer celle-ci comme une action conjointe, fondée sur une communication dans la durée entre le professeur et les élèves, donc sur une relation qui actualise l'action, et qui est actualisée en retour par celle-ci.* »

L'action conjointe ne signifie nullement une symétrie des positions tenues par les acteurs (professeur et élèves) ; le professeur enseigne, transmet le savoir et les élèves sont à l'école pour apprendre, acquérir le savoir. Le savoir se trouve donc au centre de leurs actions et en constitue la fin, ce qui nous mène à considérer les pratiques de classe sous le point de vue du savoir.

❖ Implication de la théorie dans notre recherche

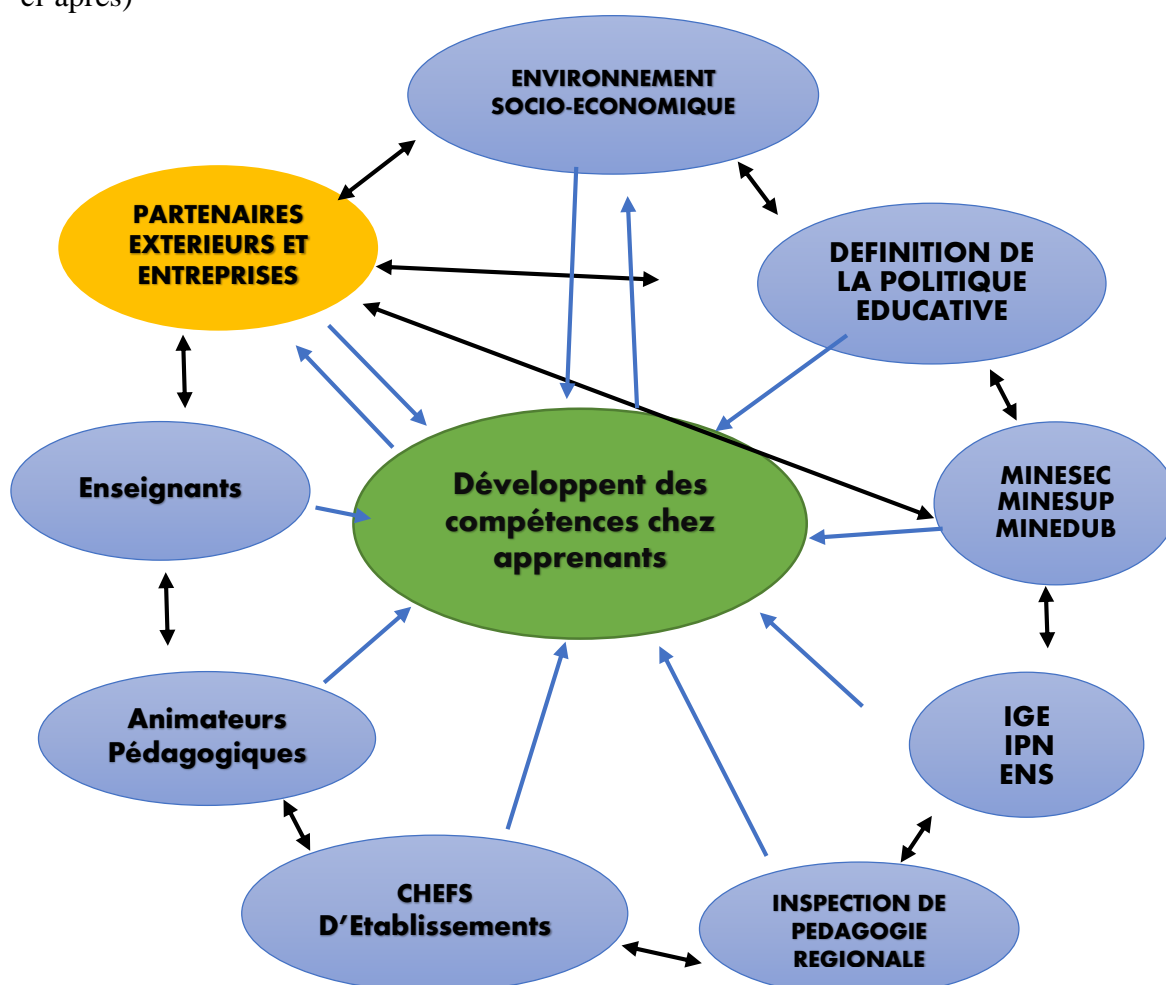
Nous utiliserons la théorie de l'action conjointe pour montrer que le savoir enseigné en classe, enjeu dans les actions didactiques, est le fruit d'une co-élaboration, d'une co-production entre le professeur et les élèves. Le savoir enseigné ne doit alors pas être une émanation unique de l'enseignant. Ce savoir n'est pas une donnée, il est seulement enjeu dans les productions verbales (orales et écrites) et gestuelles des acteurs en contexte, c'est-à-dire des élèves et de l'enseignant.

II.1.5. le modèle théorique de l'analyse systémique

La théorie de système stipule qu'un système entretient à la fois des liens internes entre les éléments constitutifs et des liens externes avec d'autres systèmes plus larges dont il est en interaction. Dans ce cas, si un élément du système tombe en faillite, tout le système va s'écrouler. De ce fait, notre analyse porte sur les liens qui existent entre l'innovation pédagogique en cours dans le secondaire et le système éducatif dans son ensemble à travers les Ministères de tutelle (MINEDUB, MINESEC ET MINESUP) qui fournissent les ressources et qui assurent la supervision, le suivi et l'évaluation de la réforme. Elle porte aussi sur l'interdépendance entre le processus de la réforme dans les ENS et l'environnement pédagogique au niveau des établissements du secondaire. Quand les liens sont suffisamment forts entre les différents éléments du système, l'innovation peut alors apporter le changement escompté. Par contre, lorsque les connexions entre ces mêmes éléments sont faibles, l'innovation a alors peu de chance d'apporter une amélioration significative au niveau du système d'éducation dans son ensemble.

❖ Implication de la théorie dans notre recherche

Nous allons privilégier ce schéma dans l'analyse de la réalité de l'implémentation de l'APC dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba afin de mettre en évidence l'interdépendance des éléments qui contribuent à l'atteinte des objectifs poursuivis par la réforme. (Voir figure 2 ci-après)



Source : Conception MOUHAMADOU Sani (Décembre 2018)

Figure 2: Modèle systémique d'implémentation de l'APC

II.3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

La méthodologie est la science de la méthode, c'est l'ensemble des méthodes mises sur pieds pour mener un raisonnement. Pour GRAWITZ (1999), la méthodologie de la recherche est « *un ensemble d'opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre les vérités qu'elle poursuit, les démontre et les vérifie* ». Elle englobe donc à la fois la structure de l'esprit et la forme de la recherche ainsi que les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme.

Quant à la méthode, elle est une marche rationnelle de l'esprit pour arriver à la connaissance, la démonstration de la vérité ou tout simplement un ensemble de procédés et de moyens pour arriver à un résultat.

Dans cette optique, la méthodologie précise le genre de démarches pratiques qui devront être effectuées pour que les observations nécessaires soient entreprises. Ceci dit, cette partie englobe l'ensemble des processus et méthodes qui seront utilisées pour collecter les données, les types de données à collecter et leurs modes de traitements. Les données, les outils de collecte et les techniques de traitement seront choisis en fonction des hypothèses que nous avons émises plus haut. Ainsi, la méthodologie appliquée est constituée de plusieurs éléments subdivisés en deux : les techniques de collecte des données et les méthodes d'analyse.

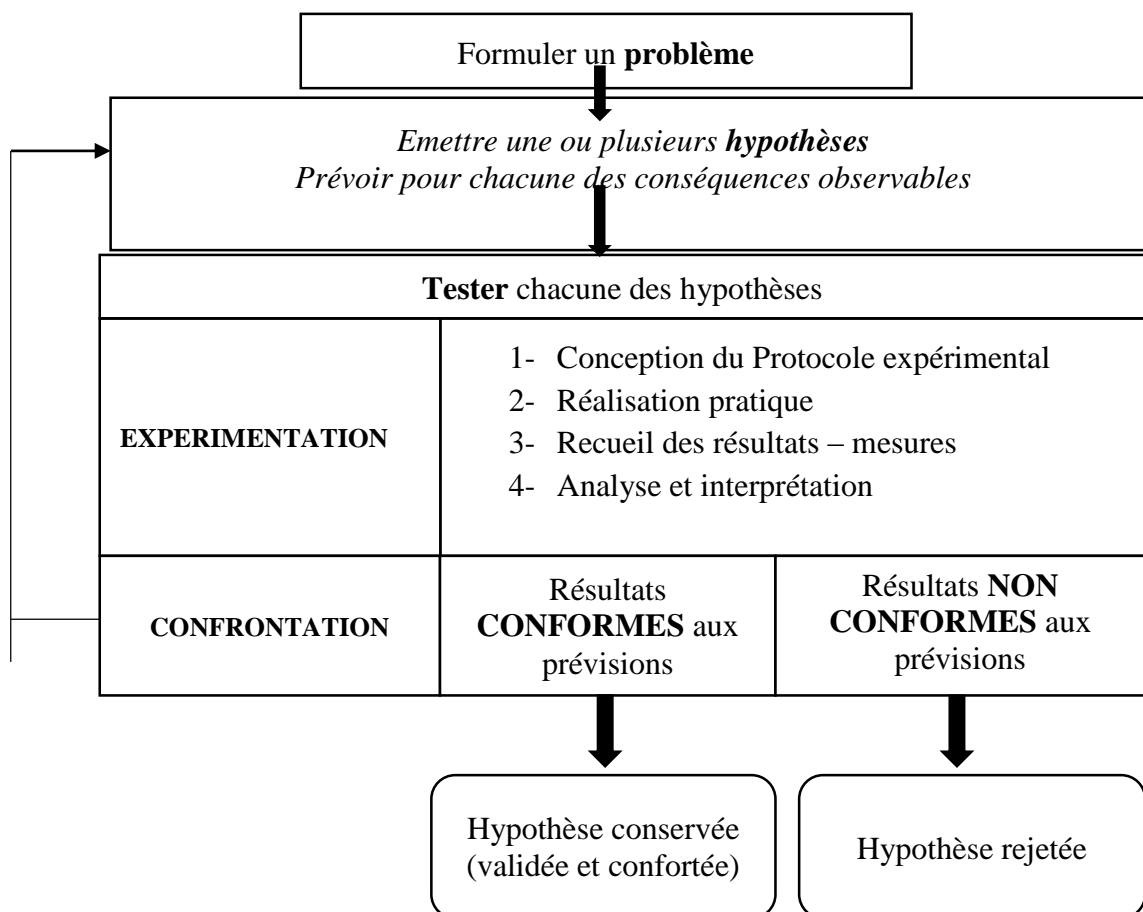
II.3.1. Démarches méthodologiques

Pour notre travail, nous avons adopté une seule démarche méthodologique, notamment la démarche hypothético-déductive qui consiste à émettre des hypothèses sur la base d'un raisonnement considéré comme vraisemblable toutefois destiné à être vérifié à posteriori. Cette démarche est la plus couramment utilisée par les chercheurs : c'est la démarche classique de la science moderne. Elle se compose des étapes suivantes :

- Elaboration des questions de départ ;
- Formulation des déductions ou des inductions en fonction des connaissances empiriques que possède le chercheur sur le sujet ;
- Adoption ou construction d'une théorie ;
- Formulation d'une ou de plusieurs hypothèses de recherche (réponse provisoire à la question de recherche) ;
- Réalisation des tests empiriques pour vérifier ou infirmer la ou les hypothèses ;
- Si la ou les hypothèses sont vérifiées, la recherche s'arrête là, et on passe à la communication des résultats. Si la théorie, la ou les hypothèses sont infirmées par les faits, le chercheur peut délaissier sa théorie et ses hypothèses en tenant compte des nouveaux faits. Dans un cas comme dans l'autre, la recherche recommence (ou se poursuit) : le chercheur procède à de nouvelles déductions et/ou inductions, et ainsi de suite... jusqu'à ce qu'il découvre la vérité, c'est-à-dire la théorie et l'hypothèse qui correspondent aux faits.

Cette démarche peut être résumée par le modèle schématique ci-après :

Figure 3: Les étapes de la démarche hypothético-déductive



Source : Réalisation de MOUHAMADOU Sani (Août 2018)

II.3.2. La collecte des données

Notre travail s’est appuyé spécifiquement autour de la collecte des données, suivie de leur traitement. Il s’agissait ici de rassembler deux types des données : les données primaires et les données secondaires.

II.3.2.1. Les techniques de collecte des données

La collecte des données est une quête des données et idées basée sur tout ce qui est écrit. Elle intervient en amont pour contextualiser le sujet, et en aval de l’étude de terrain pour soutenir les résultats finaux. À cet effet, elle sert au chercheur de « *perspective diachronique et d’élargissement indispensable du contexte et de l’échelle, et à la fois à une entrée dans la contemporanéité de ceux qu’il étudie* » MIMCHE (2012). Selon BEAUD (2006), elle permet de « *mesurer l’importance, l’étendue, la nature des matériaux sur lesquels vous aurez à travailler* » tout au long du mémoire. Nous avons fait d’emblée recours à une recherche documentaire et mener aussi une recherche en ligne. Il s’agit d’une part les données secondaires et d’autre part les données primaires.

II.3.2.1.1. Collecte des données secondaires

Les données secondaires sont les données de seconde main c'est-à-dire celles produites par d'autres sources mais que nous utilisons durant notre recherche. Ces données sont de diverses natures contenues dans les ouvrages, thèses, mémoires, articles, revues, et bien d'autres. Grâce à cette recherche, nous avons pu mieux cerner les contours et bien cadrer notre sujet de recherche d'une part, et d'autre part, passer en revue la littérature, ou les travaux préexistants relatifs au sujet, afin de renforcer nos connaissances sur le sujet. Cette recherche documentaire tourne autour des lectures des travaux scientifiques ayant traité des approches pédagogiques, en mettant l'accent sur l'APC, ceci en vue de cerner les contenus de l'APC et les différentes réalités de son application sur le terrain. Dans cette optique, la recherche documentaire nous a permis de bâtir la revue de littérature, puis d'élaborer notre problématique, les questions de recherche, les objectifs de recherche et les hypothèses de recherche. De même, elle nous a aidé à définir nos concepts et faire le choix des théories sur lesquelles s'appuient nos analyses afin de mieux comprendre le contexte scientifique dans lequel notre étude s'inscrit. Elle se divise en recherche documentaire traditionnelle et recherche documentaire moderne. Les données collectées ici nous ont permis par ailleurs de faire un jugement critique du degré de pertinence de notre sujet d'étude par rapport aux études précédentes et de veiller sur son originalité.

II.3.2.1.1.1. La recherche documentaire

Notre travail a commencé d'abord par le recensement de la littérature scientifique sur les questions liées à l'APC.

De façon pratique, nous avons débuté ce travail dans les centres de documentations divers parmi lesquels :

- Les Bibliothèques de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) de l'Université de Yaoundé I où nous avons exploré les documents en rapport avec la psychologie de l'éducation et les documents de la méthodologie de la recherche scientifique ;
- La Documentation de l'École Normale Supérieure de Yaoundé (Bibliothèque principale et bibliothèque de pédagogie) qui nous a plus fourni les documents en rapport avec l'APC et surtout les mémoires soutenus en rapport avec la didactique des disciplines ;
- A la délégation départementale des enseignements secondaires du Noun, les données disponibles sur les établissements secondaires présents à Koutaba ont été collectées pour les analyses subséquentes ;
- A la bibliothèque de la cellule d'appui à l'action pédagogique à Yaoundé, nous avons eu la chance d'explorer des articles et des rapports scientifiques en rapport avec l'APC ;
- A la bibliothèque du Ministère de la recherche scientifique et de l'innovation, nous avons exploité les documents qui concerne le savoir géographique et ceux qui concerne les préalables pour une recherche scientifiques ;
- La Fondation Paul Ango Ela de Yaoundé et le cercle d'Histoire Géographie et Archéologie de l'université de Yaoundé 1 nous ont permis de lire les ouvrages en rapport non seulement avec le savoir géographique mais aussi avec la didactique de la géographie ;
- Les archives dans certains établissements du secondaire de Koutaba nous ont permis d'entrer en contact avec certaines données comme les sujets d'évaluation des séquences, l'évolution des effectifs des élèves par année ...

Considérés dans leur globalité, tous ces centres de recherche nous ont permis respectivement de consulter non seulement les documents sur la conformité des normes de

présentation des mémoires en ce qui est de la forme et du fond ; mais aussi de définir et d'inscrire notre thème de recherche dans un contexte scientifique précis. Cependant, compte tenu des difficultés d'accès à certains documents aussi indispensables pour notre recherche, nous avons exploité les données numériques via internet.

II.3.2.1.1.2. L'exploitation des données en ligne

Il s'agit de celle qui s'est effectuée par l'entrejeu des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), qui mettent de nos jours à la disposition des chercheurs, une bibliothèque numérique très riche. Cette bibliothèque nous a permis de consulter des documents « en ligne », à travers plusieurs moteurs et sites de recherche (tels que google et ses extensions, google scholar, suddoc, cain info, refdoc, mémoire online, science directe, Wikipédia, Internet explorer etc.) et encyclopédies électroniques (Encarta 2009, Encyclopédie universalis 2010).

Nous avons par ailleurs examiné les contenus des textes des lois, des programmes officiels et des circulaires présents sur le site du MINESEC, traçant le chemin pour l'éducation dans le cycle secondaire au Cameroun.

Ainsi, le recours aux NTIC notamment l'internet, aura contribué à nous apporter des informations sur les nombreuses questions que nous nous sommes posés en matière de l'implémentation de l'APC dans le monde en général et en Afrique et au Cameroun en particulier. Ici, nous avons accédé à une documentation plus importante relative aux travaux sur l'APC. Nous avons accordé une préférence au moteur de recherche assez fourni et plus facile à utiliser. Internet a facilité surtout l'accès aux documents spécifiques, onéreux ou absents dans les bibliothèques. Seulement compte tenu de la diversité et la pluralité parfois ambiguë des pages et sites internet, seuls quelques cas seront mentionnés à la bibliographie.

Outre la collecte des données de seconde main, nous avons procédé à la collecte de données primaires.

II.3.2.1.2. Collecte des données primaires

Après l'amorce de la recherche documentaire, la seconde action est marquée par la collecte des données primaires. Il s'agit ici de la collecte des données chaudes¹¹ ou de Première main, collectées par nous-même sur le terrain d'étude par le biais de diverses techniques. Autrement dit, ce sont celles collectées dans l'espace géographique de Koutaba (Ouest Cameroun), à travers différentes techniques. Pour ce faire, nous avons eu besoin de l'attestation de recherche délivrée par le département de géographie de l'ENS, d'une lettre de Monsieur le sous-préfet de l'arrondissement de Koutaba s'adressant aux chefs d'établissements du secondaire de sa zone de commandement, qui constitue notre terrain d'investigation.

Pour la collecte de ces données, nous avons fait des observations de terrain¹², mené des entretiens avec les chefs d'établissements et/ou les censeurs¹³, les personnels du service de la délégation départementale des enseignements secondaires du Noun et les inspecteurs pédagogiques. Nous avons par ailleurs administrer des questionnaires essentiellement auprès des enseignants de géographie en service dans la zone d'étude et mener des discussions de groupe avec les élèves dans quatre(4) écoles¹⁴ de dix (10) établissements du secondaire que compte l'arrondissement de Koutaba.

¹¹ Données récoltées par le chercheur lui-même.

¹² Observation dans les salles de classe lors des situations enseignement/apprentissage à Koutaba.

¹³ Appelés « préfets des études » dans les établissements privés.

¹⁴ Il s'agit du Lycée bilingue de Koutaba, du CES Bilingue de Didango, du collège Islamique Aboubakar sidik, et du Lycée de Kouchankap

II.3.2.1.2.1. Les observations directes sur le terrain

L'observation peut se définir comme une action de suivi attentive des phénomènes ; c'est regarder avec attention les êtres, les choses, les événements, les phénomènes pour les étudier, les surveiller. Elle est également définie comme « *un regard porté sur une situation sans que celle-ci soit modifiée* » (GHIGLIONE et MATALON, 1998). Dans l'ordonnement de la méthode d'analyse géographique, l'observation est la première technique que le géographe déploie sur le terrain. Déjà, comme le précise DELBAYLE, (1992), « *l'observation est une phase capitale de la recherche scientifique ; il n'y a pas de science sans observation de la réalité* ».

L'œil étant le premier outil du géographe, cette méthode est d'autant plus importante qu'elle lui permet de se retrouver dans son champ principal, de mieux capter l'organisation sociale, la disposition spatiale des composantes de l'environnement (population, ses faits, ses structures, la nature). Ce qui permet donc de se conformer ou de confronter l'espace et ses théories, de les intégrer.

Dans le cadre de cette recherche, la priorité est accordée à l'observation directe. Ainsi, nous avons assisté à certains cours de géographie dans les salles de classes, pour mieux cerner la manière avec laquelle les enseignants conduisent leurs leçons dans la logique de l'APC ; et aussi pour évaluer le niveau de participation des élèves à la construction de leurs savoirs (Voir la photo 1 ci-après).



Source : Photo Sani, Octobre 2018

Photo 1: Observation de terrain dans une salle de classe au CIASK

Comme outil, nous avons en plus de nos yeux, utilisé une grille d'observation qui comporte un certain nombre d'éléments : Le nom de l'enseignant, le nom de la classe/établissement, la date, la leçon au moment de l'observation, le début de l'observation, les catégories d'observation et les commentaires éventuels.

Par ailleurs, nous avons utilisé une Caméra pour filmer les séances de leçon, pour illustrer les faits saillants du terrain dont nous ne saurions rendre compte fidèlement par écrit.

Les coordonnées géographiques de dix (10) établissements du secondaire présents à Koutaba ont été récoltées via le GPS GARMIN dans le système de projection WGS 84. (Voir ces coordonnées géographiques des établissements en annexe 12)

A la fin des observations, une vision répétée des images enregistrées nous permettra de compléter avec précision les différentes grilles.

II.3.2.1.2.2. Les entretiens de terrain

MENDRAS et OBERTI (2000) (cités par NDOCK NDOCK en 2013) bien qu'abordant le sujet selon une démarche beaucoup plus sociologique, renchérissent en leurs propres termes :

« L'entretien est depuis longtemps utilisé en sociologie comme moyen privilégié pour recueillir des aspects très qualitatifs et subjectifs de la réalité sociale (...). Le questionnaire, de par sa formulation, le raccourci des énoncés et son souci de quantification est incapable de rendre compte de l'épaisseur, de la complexité et des contradictions des situations vécues et des représentations sociales. C'est donc dans un rapport plus individualisé et profond avec la personne, grâce à l'entretien que le sociologue tente de s'imprégner du sens que les acteurs donnent à leur pratique. »

Pour NDOCK NDOCK, (2013), un entretien n'est rien d'autre qu'une forme de communication établie entre deux personnes ayant pour but de recueillir certaines informations relatives à un sujet donné. Au sens technique, on le conçoit comme « *un procédé d'investigation scientifique, utilisant un processus de communication verbale, pour recueillir des informations, en relation avec le but fixé* » (GRAWITZ, 1996). Un entretien n'est alors qu'une forme de communication établie entre deux personnes ayant pour but de recueillir certaines informations relatives à un sujet donné.

Dans ce travail, nous avons fait recours à l'entretien semi-structuré qui est une technique d'entretien directif interpersonnel pour la collecte des données à partir d'un guide d'entretien évolutif constitué des questions liées au sujet. Du fait de sa singularité à cibler les personnes ayant une connaissance et un statut particuliers, disposant d'informations accessibles que par les entretiens, ce type d'entretien a été appliqué.

Les entretiens que nous avons menés étaient orientés vers les chefs d'établissements, les censeurs (voir la photo 2 ci-après), et auprès des responsables nationaux, régionaux et départementaux en charge des enseignements secondaires. Comme outil, nous avons élaboré des guides d'entretiens pour chaque catégorie de personnes à interviewer. Ce qui a fait un total de deux (2) guides d'entretiens. Chaque guide dispose d'un certain nombre des questions.

Comme matériel de collecte des données, nous avons ici en plus du bloc note, utilisé un magnétophone incorporé au téléphone portable pour l'enregistrement des interviews que nous avons eu avec les personnes faisant parti de notre échantillon. Les paroles enregistrées ont fait l'objet d'une analyse minutieuse.



Source : Photo Sani, Octobre 2018

Photo 2: Entretien avec Monsieur TIECHE Mamouda, Censeur au lycée Bilingue de Koutaba

II.3.2.1.2.3. L'enquête quantitative de terrain

Pour la récolte des données quantitatives, nous avons procédé à l'enquête par questionnaire auprès des enseignants de géographie présents dans notre terrain d'étude et par l'usage des guides d'entretiens auprès des inspecteurs pédagogiques et des responsables des autres services ¹⁵du MINESEC. L'enquête par questionnaire consiste à aborder la population cible à travers une série de questions afin de collecter des informations, des témoignages quantitatifs devant permettre à faire des confrontations fructueuses d'avis et de données.

Malgré l'indisponibilité au niveau de la délégation départementale des enseignements secondaires du Noun des chiffres exacts de l'effectif des enseignants de géographie en service dans les établissements du secondaire de Koutaba, nous avons procédé à un dénombrement de ces enseignants au niveau de chaque établissement secondaire de Koutaba avec l'appui des chefs d'établissements. Les chiffres sont contenus dans le tableau ci-après.

Tableau 6: Effectif des enseignants de géographie enquêtés par établissement

ETABLISSEMENT	Effectifs	Pourcentage
C.E.S Bilingue de Didango	2	5,6
Collège Privé Laïc de Koutaba	5	13,9
Lycée de Koutaba-Léproserie	4	11,1
Lycée de Kouchankap	3	8,3
Lycée de Koupa	4	11,1
Lycée bilingue de Koutaba	8	22,2
CETIC de Koupa	2	5,6
CETIC de Kouti	2	5,6
Lycée Technique de Koutaba	3	8,3
Collège Islamique Aboubakar siddik de Koutaba	3	8,3
Total	36	100

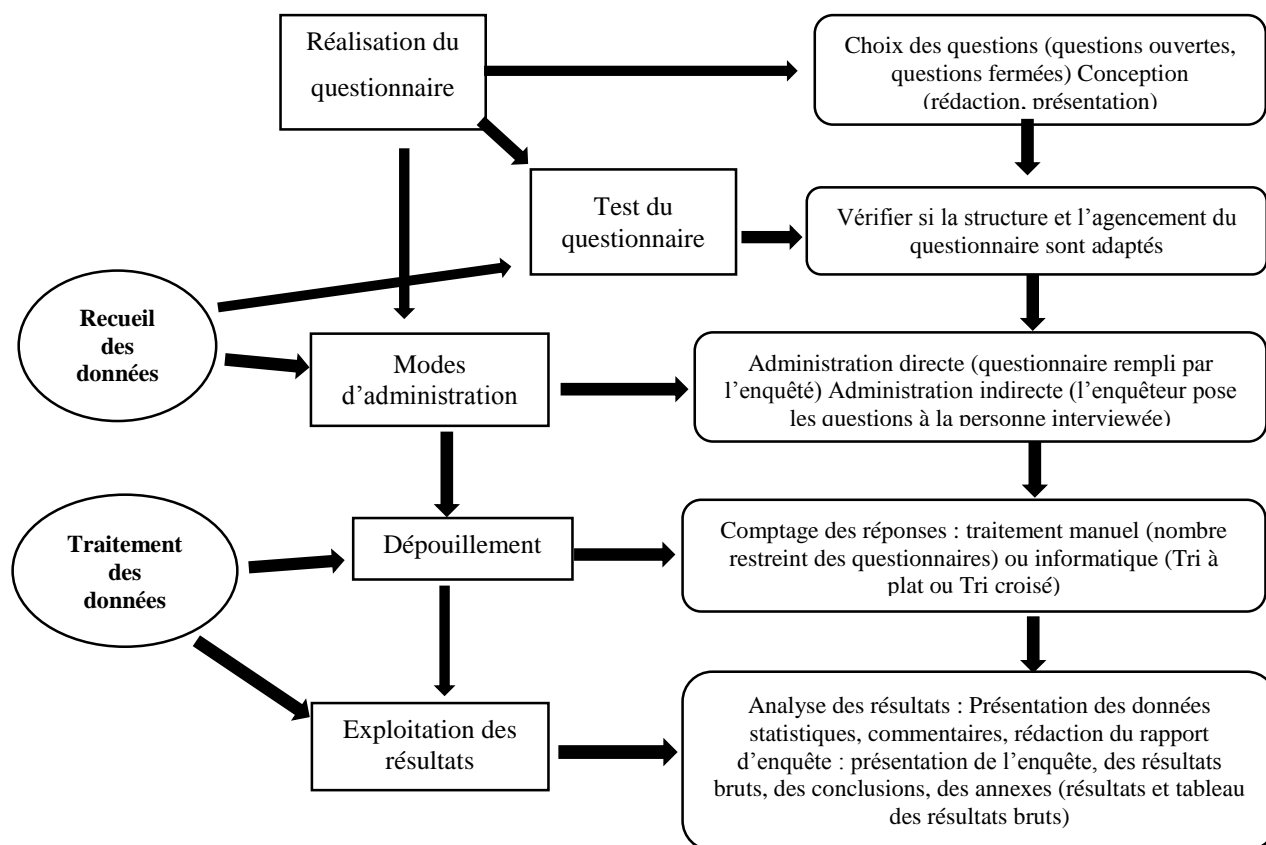
Source : Données de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre 2018

Nous avons dans ce travail procédé à une enquête exhaustive du fait d'une part du faible effectif des enseignants de géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba (36 enseignants) et d'autre part du souci d'obtenir des données riches, variées et généralisables. Nous avons alors administré des questionnaires auprès de tous les 36 enseignants de géographie présents à Koutaba qui enseigne dans au moins une classe du premier cycle. Ce choix est dû au fait que la population parente n'était pas grande et qu'on avait la possibilité de parcourir tous les établissements de notre zone d'étude.

S'agissant des inspecteurs pédagogiques et des responsables des délégations du MINESEC, nous avons de façon aléatoire, interrogé ceux qui étaient disponibles à nous fournir les informations dont on avait besoin.

La figure ci-après présente le chemin que nous avons empreinté de la conception jusqu'au traitement des données d'une enquête par administration du questionnaire.

¹⁵ Cellule d'appui à l'action pédagogique notamment.



Source : Réalisation et adaptation de MOUHAMADOU Sani (Mai 2018)

Figure 4: Dispositif de conception et du traitement d'un questionnaire d'enquête

II.3.2.1.2.4. Discussion de groupe

Nous avons recouru à cette méthode de collecte des données pour pouvoir vérifier l'authenticité de certaines informations collectées auprès des enseignants à travers le questionnaire. Par ailleurs, le recours à cette technique de collecte d'informations dispose des avantages quant à ce qui est de la qualité et de la profondeur des données recueillies.

Vu le caractère saturé des emplois du temps des élèves dans les établissements et le refus de certains chefs d'établissements, nous n'avons pas pu mener les discussions de groupe partout. Nous l'avons fait uniquement dans quatre(4) établissements ¹⁶avec bien sûr l'accord des chefs d'établissements (Voir la photo 3 ci-après).

S'agissant du choix des membres faisant parti de ces groupes de discussion, nous avons dans chaque classe du second cycle, intégré le chef de classe et un autre élève pris au hasard.

¹⁶ Il s'agit du Lycée bilingue de Koutaba, du CES Bilingue de Didango, du collège Islamique Aboubakar sidik, et du Lycée de Kouchankap



Source : Photos Sani, Octobre 2018

Photo 3: Discussion de groupe en cours avec les élèves du CES Bilingue de Didango

II.3.2.2. Déroulement de l'enquête

L'enquête sur le terrain s'est effectuée en deux phases à savoir la pré-enquête et l'enquête proprement dite.

II.3.2.2.1. La pré-enquête

C'est la première forme d'investigation que réalise un chercheur dans le but de circonscrire les indicateurs et les modalités qui intéresseront la formulation de son questionnaire. Notre échantillon de pré-enquête était constitué des enseignants de géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba.

Cette phase s'est déroulée du 10 au 17 septembre 2018. Grâce à cet exercice, nous avons décelé quelques difficultés à répondre à certaines questions. Les compléments d'informations reçues de cet exercice nous ont permis de reformuler en collaboration avec notre directeur de mémoire, certaines questions afin de les rendre moins ambiguës. Ceci nous a été utile lors de la deuxième descente sur le terrain pour l'enquête proprement dite.

II.3.2.2.2. L'enquête proprement dite

Après avoir retouché le questionnaire d'enquête, suite aux résultats de la pré-enquête, nous en avons imprimé, 36 exemplaires qui représentent l'effectif global des enseignants de géographie intervenant dans le premier cycle du secondaire à Koutaba. Chaque enquêté a eu à remplir lui-même son questionnaire.

Dans l'optique d'obtenir des informations fiables, le choix est porté sur le mode d'administration direct des questionnaires. Cette méthode directe consiste à administrer directement le questionnaire aux personnes concernées. Aussi, un accent a été mis sur l'explication des questions aux répondants afin d'acquérir des informations originales. Ainsi, toutes ces démarches nous ont permis de collecter les informations de première main qui ont ensuite été soumises aux traitements et analyses afin de ressortir les résultats.

II.3.3. L'exploitation des données

Cet exercice constitue un maillon essentiel de ce travail de recherche. En effet, il repose sur trois opérations à savoir : dépouillement/traitement, analyse, interprétation des données. Ces opérations ont suivi la collecte des données sur le terrain, dans le but d'obtenir des résultats qui sont des réponses ou non aux questions de recherches mentionnées plus haut.

II.3.3.1. Le traitement des données

Il s'est effectué à travers deux techniques complémentaires : le traitement manuel et le traitement numérique.

Le traitement manuel a consisté à la transcription des entretiens, d'élaboration des fiches individuelles de dépouillement pré codifiées, de dépouillement manuel des entretiens transcrits avec remplissage des fiches individuelles de dépouillement pré codifiées.

Le traitement numérique s'est articulé sur l'élaboration du bordereau de codification, le montage du masque de saisie (des données quantitatives) dans le logiciel de saisies des données statistiques SPSS (Statistical package for the social sciences), suivi de la saisie des données elle-même. En effet, SPSS est un logiciel de saisie des données d'enquêtes. Il permet de numériser les données à travers la réalisation d'un masque de saisie. L'élaboration de ce masque de saisie nécessite de préciser, dans un dictionnaire de données, les caractéristiques (nom, types, largeur, Etiquette, Valeurs, colonnes...) des variables de l'enquête.

Le traitement graphique concernait les données utilisées pour concevoir et réaliser les cartes, les graphiques et les diagrammes (figures et tableaux). A ce niveau, le support informatique¹⁷ a été très déterminant.

Enfin nous avons procédé à la numérisation des données d'entretien (données qualitative) sur le progiciel Word version 2016 à partir des fiches individuelles de dépouillement. L'étape de la codification et du dépouillement du questionnaire, préalable à l'analyse statistique, a constitué une grande partie du travail de traitement des données recueillies. Reste à présent la phase d'analyse des données.

II.3.3.2. Analyse des données dépouillées

À ce niveau, nous avons mis l'accent sur l'analyse qualitative et quantitative.

- *L'approche qualitative*

Elle est basée sur l'analyse de contenu et permet la reconstitution des modèles explicatifs et analytiques de l'objet d'étude à partir des associations et catégorisations, des significations profondes, des intentions, très souvent latentes et non directement perceptibles à la simple lecture du document.

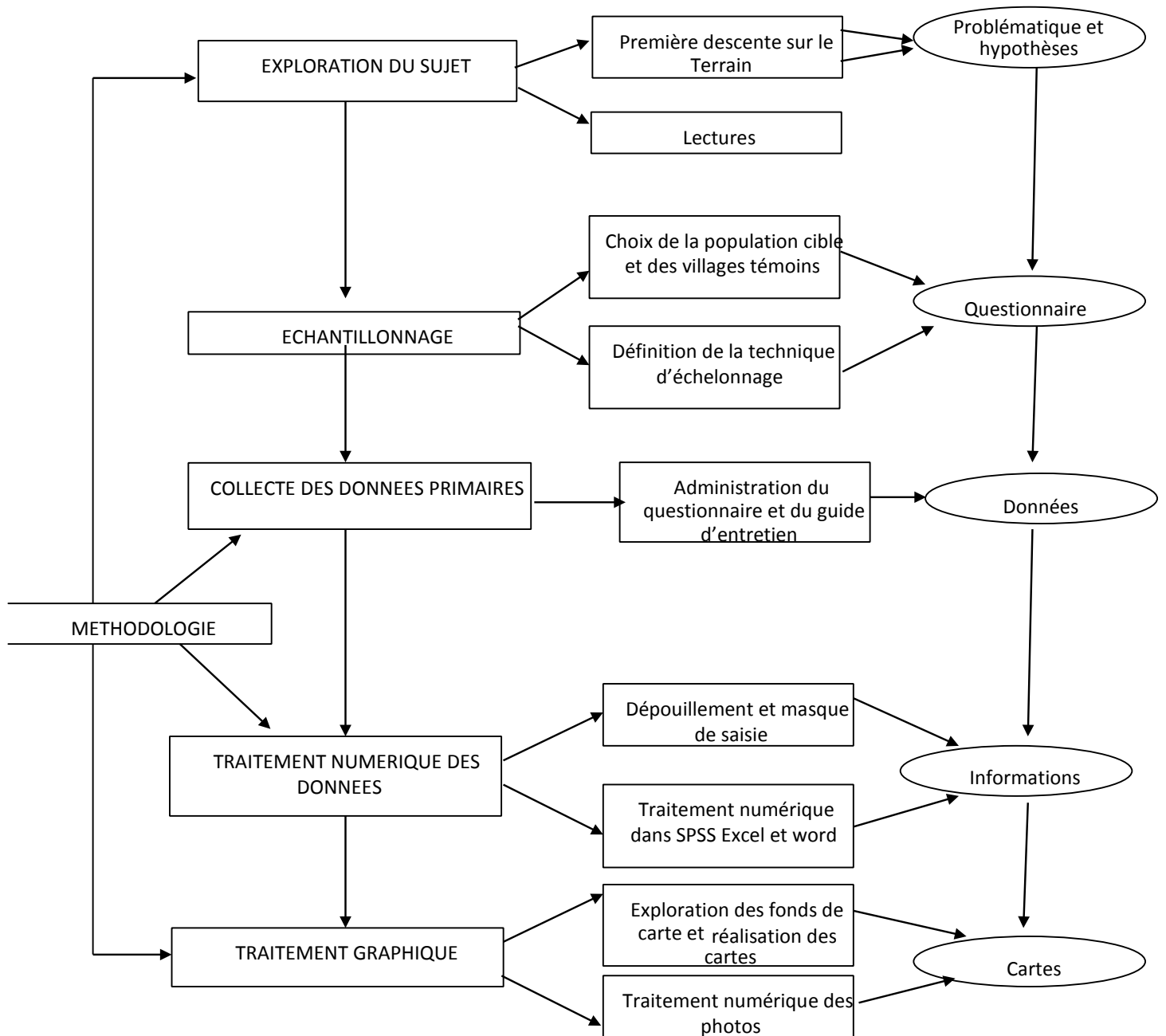
- *L'approche quantitative*

Dans cette approche, afin de répondre à nos différentes questions de recherche, des analyses uni variées et bi variées, ont successivement été réalisées. Nous avons dans cette logique fait le tri à plat afin de produire les fréquences relatives, puis le tri croisé dans la perspective d'une analyse bi variée qui a permis de voir l'association entre deux variables. Ainsi, les résultats obtenus sont représentés via le logiciel Excel version 2016, sous forme des tableaux et des graphiques. Dans le processus de vérification des hypothèses, la méthode de Khi deux, le test de corrélation de Pearson, l'indice de pourcentage ont été sollicitées car permettant de mesurer le lien entre deux variables, l'une dépendante et l'autre indépendante. Cependant, la prise en compte de toutes ces démarches dans une logique systémique nous donne

¹⁷ Les logiciels comme Excel version 2016, Adobe Illustrator, Arc Gis 10.3.1

la forte espérance d'atteindre les résultats escomptés tout au long de ce travail qui n'a pas évolué sans difficultés.

D'une manière globale, la figure suivante présente les grandes étapes de notre méthodologie.



Source : MOUHAMADOU Sani (Novembre 2018), schéma inspiré de de Marc-Adélar Tremblay(1968)

Figure 5: Schéma simplifié de la méthodologie de recherche

II.3.4. Les difficultés rencontrées

L'engouement avec lequel nous avons entamé cette recherche a fait face à de nombreuses difficultés, tant documentaire que liées au travail de terrain. Ces difficultés ont non seulement retardé l'avancée de nos travaux, mais aussi entravé quelque peu la qualité des résultats.

Les obstacles rencontrés lors de cette étude étaient à la fois théoriques et pratiques. En effet, la première difficulté de ce travail est fondée sur le manque des données au niveau de la DDES du Noun sur les effectifs des enseignants de géographie à Koutaba. Lors de la phase d'enquête, nous étions obligés de faire le tour de tous les établissements du secondaire à Koutaba pour avoir les effectifs des enseignants de géographie à travers des entretiens avec les chefs des établissements.

Au niveau pratique, il y a eu ce problème commun de refus des enquêtés. Certaines personnes que ce soit pour le questionnaire d'enquête quantitative ou pour l'entretien manifestaient une hostilité parfois catégorique. C'est le cas des inspecteurs régionaux de l'Ouest en charge de l'enseignement d'histoire-géographie qui n'ont pas voulu nous accueillir. Certains chefs d'établissements n'ont pas été sympathiques avec nous, car bien que nous ayons l'attestation de recherche délivrée par le chef de département de géographie de l'ENS, ils n'ont pas voulu soit nous accueillir soit nous donner certaines informations ; Dans cette situation, il a fallu l'intervention du sous-préfet de l'arrondissement pour que le chef d'établissement nous laisse travailler. À ce niveau également, l'une des difficultés majeures est celle liée au mauvais état de certaines routes qui rendait notre déplacement difficile et pénible et surtout en plein saison pluvieuse.

Du point de vue académique, la difficulté résidait ici au niveau des emplois de temps de l'ENS (plus ou moins surchargés) doublé de l'affectation tardive des encadreurs (Fin Mars 2018) et de la réorientation des thématiques de recherche pour la 58^{ème} promotion vers la didactique, qui nécessitait une descente de terrain qu'à partir de la rentrée de septembre. Suite à la décision du directeur de l'ENS de Yaoundé de reporter en juin 2019 les soutenances qui étaient initialement prévues en janvier 2019, le stage pratique ne nous a pas permis d'exploiter pleinement ce temps pour approfondir notre recherche. Cette réalité a considérablement réduit le temps que nous pouvions consacrer à ce travail. C'est en raison de ces différentes contraintes liées au temps et aux activités académiques que nous ne pouvions nous concentrer exclusivement sur ce travail de recherche. Seules quelques heures creuses en semaine et les weekends ont été exploitées pour la rédaction.

Parvenu au terme de cette partie, il ressort que ces deux premiers chapitres qui précèdent posent les bases de notre recherche. Leur présentation nous a permis de clarifier et de donner une orientation à notre sujet de recherche. Dès lors, dans la suite de notre travail, nous allons nous appuyer sur la méthodologie afin de bâtir les autres séquences de cette recherche.

II^{ème} PARTIE : INTEGRATION DE L'APC AU CAMEROUN ET LES DIFFICULTES DE SON IMPLEMENTATION DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE AU SECONDAIRE A KOUTABA

La présente partie de notre recherche s'articule autour de deux axes essentiels. Le premier examine le contexte, le processus et les acteurs d'intégration de l'APC au Cameroun et le second met un accent sur les difficultés que les enseignants et particulièrement ceux de la géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba, rencontrent dans l'implémentation de cette nouvelle approche pédagogique. Il est aussi question dans le deuxième axe, d'identifier les origines de contraintes qui entravent l'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba.

CHAPITRE III : CONTEXTE, PROCESSUS ET ACTEURS D'INTEGRATION DE L'APC AU CAMEROUN

La mise en œuvre des nouveaux programmes d'enseignement dans le secondaire selon l'APC au Cameroun date de l'année 2004. Ainsi, la nouvelle approche pédagogique appelée APC, mettant l'enfant au centre des apprentissages remplace de façon progressive l'ancienne approche dite « Approche par objectif » où l'enseignant est encore considéré comme un détenteur du savoir. Pour mieux comprendre si effectivement la nouvelle approche s'est implantée sur le terrain, il est important d'examiner tour à tour le contexte, le processus et les acteurs d'intégration de l'APC au Cameroun.

III.1. CONTEXTE D'ADOPTION DE L'APC DANS LES ETABLISSEMENTS SECONDAIRES AU CAMEROUN

L'APC n'est pas venue au Cameroun de façon ex nihilo. Son avènement s'est fait au regard de certains contextes conjoncturels qui ont poussé l'Etat à réorienter son éducation vers la pratique et le concret, C'est-à-dire de passer d'une éducation centrée sur le contenu(APO) à une éducation centrée sur l'apprenant(APC). Ce contexte regroupe surtout les aspects socio-économiques et politiques.

III.1.1. Aspects socio-économiques

Sur le plan socio-politique, le contexte d'avènement de l'APC est lié à la recherche de l'éducation de qualité et de la contextualisation des enseignements et aussi à la réalité du taux de chômage grandissant au Cameroun.

III.1.1.1. La recherche de l'éducation de qualité

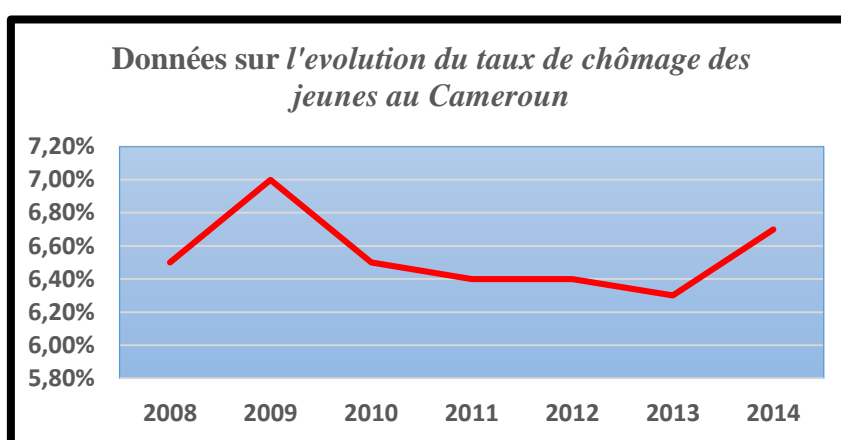
Ici, le Cameroun est parti d'un constat selon lequel, le taux d'échec scolaire est élevé au niveau du secondaire et cherche à inverser cette réalité. Les formations qu'on donnait dans les établissements du secondaire avant 2014 étaient des savoirs scolaires qui n'étaient pas contextualisés qui demeuraient décontextualisés et qui par moment, ne faisaient même pas du sens aux apprenants. D'ailleurs, DIONNE (2006) remarquera aussi que le taux d'échec des élèves est élevé et récurrent au niveau du secondaire. Le Cameroun n'échappe pas à cette réalité décrite par DIONNE, qui suscite des réflexions pouvant conduire à une amélioration de l'éducation pour qu'elle participe à la diminution du taux de chômage.

L'éducation au Cameroun de façon générale a connue plusieurs moments. En effet dans les années 1960-1990, on formait des gens qui ne réfléchissaient pas, qui avalaient juste tout ce que l'enseignant leur disait. A partir de 1990, on commence à former des personnes qui doivent avoir plusieurs visions des choses, et enfin à partir de 2014 avec l'APC, l'éducation camerounaise cherche à former des citoyens capables d'agir. Dans cette recherche de l'éducation de qualité, il est question d'établir un lien entre l'école et la vie de l'apprenant au

quotidien, et aussi sa préparation comme futur citoyen (DELORME, 2009), Capable de s'intégrer au monde et d'affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

III.1.1.2. Le taux élevé de chômage

Face à l'inadéquation entre la formation qui est donnée dans les écoles camerounaises et les besoins d'emploi, le Cameroun s'est engagé à s'inscrire dans la logique de l'approche par compétence (APC) afin d'inverser la courbe du chômage qui le mine. Les difficultés pour l'État à résorber le chômage des jeunes et à apporter une solution fiable au problème de l'inadéquation entre la formation et l'emploi sont à l'origine de l'idée de la professionnalisation des enseignements au Cameroun, dont de l'intégration de l'APC (MAINGARI, 1997). En effet, on constate sur le terrain que, on constate que plus le nombre des diplômés augmente, plus le taux de chômage grimpe également. La figure ci-après indique l'évolution du taux de chômage des jeunes au Cameroun entre l'année 2008 et 2014.



Source : INS, EESI 2, Phase 2, 2011

Figure 6: Evolution du taux de chômage des jeunes (15-24 ans) entre 2008 et 2014

Cette figure montre que le taux de chômage le plus élevé est celle de l'année 2009 avec un 7,00%. L'année 2013 quant à elle est celle qui enregistre le taux le plus faible avec seulement 6,30%. Cependant en 2014, qui constitue l'année d'adoption de l'APC dans le secondaire au Cameroun, la courbe remonte de nouveau pour atteindre un taux de 6,70%.

Dans sa recherche des solutions à problème de chômage, le Cameroun s'est fixé pour objectif d'aménager son éducation en développant des compétences chez les élèves de telle sorte qu'à la fin de leurs parcours scolaire, ils soient à mesure de s'inscrire dans le monde professionnel sans toutefois attendre que l'Etat les emploie. Le souci est de développer chez l'apprenant des compétences nécessaires à un développement durable utile à l'environnement socioculturel et économique dans lequel il évolue et en même temps de s'ouvrir au monde (BOUTIN, 2004). Les stratégies à apporter sont de façon globale contenues dans le DSCE (2008).

III.1.2. Aspects politiques à l'origine de l'adoption de l'APC par le Cameroun

L'APC au Cameroun au niveau de l'enseignement secondaire date de 2014. Cette approche est née à partir de la volonté du gouvernement camerounais, de faire une refonte du système éducatif afin de pouvoir répondre aux attentes des citoyens camerounais du 21^{ème} siècle par rapport aux exigences du monde du travail sur le plan international (les exigences des certaines institutions et organisations internationales à l'instar de la Banque mondiale, de l'OIF). Outre les aspects politiques, les réalités politiques ont également conduit le Cameroun à adopter l'APC dans son système éducatif.

III.1.2.1. Les états généraux de l'éducation

C'est à la suite de la crise du début des années 1990 que le Cameroun a initié un processus de rénovation de son système éducatif avec la convocation des états généraux de l'éducation en mai 1995. Lors de ces états généraux de l'éducation, tous les acteurs du système se sont posés sur la question de la pertinence de la formation qui est donnée par rapport à l'horizon du 21^{ème}. A partir de ce moment, le Cameroun s'est engagé à former les citoyens qui soient capable de pouvoir répondre aux exigences et aux contingences du monde d'aujourd'hui pour qu'à travers le temps et dans l'espace, leurs permettre de pouvoir développer ce qu'on appelle les compétences, qui sont nées du monde industriel et du monde du travail. A partir septembre 2014, qui a vu les résultats des travaux des états généraux, les nouveaux programmes de formation (Selon l'APC) ont été mis en place avec principalement trois missions : socialiser l'élève, l'instruire et le qualifier pour le monde du travail (données d'entretien avec monsieur MAKANI). Les principales conclusions de ces états généraux de l'éducation seront entérinées par la loi d'orientation de l'éducation de 1998.

III.1.2.2. La loi d'orientation scolaire de 1998

La loi d'orientation scolaire de 1998 est un des documents essentiels qui trace l'orientation que l'éducation doit prendre au Cameroun. Selon son article 4, l'Education au Cameroun a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et morale et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. A ce titre, l'éducation au Cameroun a pour objectif :

- La formation des citoyens enracinées dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ;
- La formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ;
- L'éducation à la vie familiale ;
- La promotion des langues nationales ;
- L'initiation à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toute formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité physique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale ;
- La culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ;
- Le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise ;
- La formation physique, sportive, artistique et culturelle de l'enfant ;
- La promotion de l'hygiène et l'éducation à la santé (Article 5).

Pour atteindre ces objectifs assignés à l'éducation, l'Etat du Cameroun s'est senti obligé de réviser les programmes officiels des enseignements et à migrer de l'APO à l'APC, aussi bien dans l'enseignement primaire (2007) que dans l'enseignement secondaire (2014). Mais après les états généraux et la loi d'orientation scolaire de 1998, l'entrée en vigueur des programmes selon l'APC dans le secondaire s'est effectuée de façon progressive.

III.2. LES PROCESSUS DE MISE EN PLACE DE L'APC DANS LE SECONDAIRE AU CAMEROUN

L'approche par compétences dans le secondaire au Cameroun est entrée en vigueur après plusieurs étapes successives à savoir la formation des inspecteurs pédagogiques (nationaux et régionaux), la conception des programmes APC expérimentales, la phase d'expérimentation et enfin l'étape de conception des programmes définitifs suivi de l'entrée en vigueur de l'APC.

III.2.1. Phase de formation des acteurs (2007-2010)

Cette première phase s'est opérée au cours des années 2007-2010 et constitue un début de la mise en pratique des résultats et recommandations des états généraux, de la loi d'orientation scolaire de 1998 et du DSCE. Ici, la formation concernait dans un premier temps les inspecteurs pédagogiques nationaux et dans un second temps les inspecteurs pédagogiques régionaux et les animateurs pédagogiques.

➤ Formation des Inspecteurs pédagogiques nationaux

S'agissant des inspecteurs pédagogiques nationaux, ils ont été formés pendant trois semaines par les experts canadiens dans la ville de Kribi au Cameroun (Kribi1, Kribi2, Kribi3). Certains parmi eux ont bénéficiés des stages de formation au Canada et plus précisément à l'université de Laval au Québec. La formation de ces inspecteurs constitue la première étape de l'avènement de l'APC au Cameroun.

➤ Formation des inspecteurs pédagogiques régionales et des enseignants

Les inspecteurs pédagogiques nationaux vont à leur tour, former les inspecteurs pédagogiques régionaux. Cette formation s'est déroulée à plusieurs reprises dans la ville de Mbalmayo et au niveau des chefs-lieux des régions. Les inspecteurs régionaux vont à leur tour organiser des séminaires locales afin d'initier les enseignants étant déjà sur le terrain à l'APC. Il faudra noter qu'après cette formation, les IPR ont eu chacun dans sa localité à annoncer déjà aux AP et aux autres enseignants, l'avènement futur d'une nouvelle approche pédagogique dénommée APC.

Jusqu'ici, les enseignants de géographie en service à Koutaba n'ont reçu aucune formation relative à l'APC et on passe pourtant, à la phase de conception des programmes.

III.2.1. Phase de conception des programmes APC expérimentaux (2011-2012)

Après la phase de formation de certains acteurs, vient la phase de conception des programmes expérimentaux. Ces programmes ont été confectionnés par l'inspection générale de pédagogie constituée des inspecteurs pédagogiques nationaux ayant déjà subis des formations sur l'APC. Il était question pour eux, d'analyser l'environnement national et de proposer des programmes adaptés au contexte du pays. Ces programmes étaient comme des essais qui nécessitaient une expérimentation et une correction avant la validation définitive.

III.2.2. Phase d'expérimentation des nouveaux programmes (Septembre 2012- Octobre 2012)

Cette phase a consisté à la mise en œuvre dans les établissements scolaires, des programmes expérimentaux. Elle s'est déroulée dans tous les établissements secondaires du pays à la première séquence de l'année scolaire 2012-2013 dans les classes de 6^{ème} uniquement. Il faut noter que durant cette phase, il y'avait pas un bon suivi sur le terrain et beaucoup des enseignants étaient embarrassés car, ils naviguaient entre l'APO et la nouvelle approche pédagogique (APC) qu'ils ne maîtrisaient pas encore. À ce propos, monsieur JITAMPVOUI Isofa, censeur et enseignant d'histoire-géographie au L.B.K affirme :

« Dans les classes, ont était un peu troublé car on ne comprenait rien. On avait nos programmes d'enseignement selon l'approche par objectif et on vient du coup, nous demander d'enseigner autrement selon une nouvelle approche sur laquelle, nous n'avons même pas été formés. »

A la fin de cette phase, plusieurs réajustements ont été effectués en vue de la conception d'un programme définitif basé sur l'APC et de la mise en œuvre de celui-ci à partir de l'année scolaire 2014-2015 dans les classes de 6^{ème} sur l'étendue du territoire nationale. Curieusement à dans la plupart des entablements scolaires du secondaire à Koutaba, cette étape d'expérimentation des nouveaux programmes APC n'a pas eu lieu dans les dix établissements scolaires des secondaires que compte l'arrondissement. Après cette phase d'expérimentation des nouveaux programmes vient la phase de conception des programmes définitifs suivie l'entrée en vigueur de l'APC.

III.2.3. L'étape de conception des programmes définitifs et l'entrée en vigueur de l'APC (2014)

Cette dernière phase concerne la conception des programmes définitifs à partir de 2013 et l'entrée en vigueur de l'APC en septembre 2014. En effet, on a assisté ici, à un réajustement des programmes expérimentaux en fonction des erreurs enregistrés sur le terrain durant la phase d'expérimentation. Après ces corrections, le ministre des enseignements secondaire de l'époque monsieur Louis BAPES BAPES signe le 13 août 2014, un arrêté (arrêté N^o 263/14/MINESC/IGE) portant définition des programmes d'études des classes de 6ème et 5ème. Il faut attendre décembre de la même année pour que les programmes des classes de 4ème et 3ème soient validés. Les programmes du cycle d'observation doivent entrer en vigueur dès la rentrée de septembre 2014. La confirmation de l'entrée en vigueur de ces nouveaux programmes et dont de l'APC a été faite à travers deux instruments signés par le ministre des enseignements secondaires de l'époque. Il s'agit d'un communiqué ¹⁸du ministre signé à Mbalmayo le 20 août 2014, lors de la clôture d'un séminaire qui regroupait tous les inspecteurs nationaux et régionaux (Voir le communiqué en annexe 9). L'adoption de l'APC par le Cameroun a nécessité l'intervention des plusieurs acteurs.

¹⁸ Communiqué N^o 42/14/MINESEC/CAB

III.3. LES ACTEURS DE LA MISE EN PLACE DE L'APC DANS LE SECONDAIRE AU CAMEROUN

Les acteurs de la mise en place de l'APC dans le secondaire au Cameroun sont ceux-là qui ont œuvré pour que cette nouvelle approche pédagogique soit implantée au Cameroun. Plusieurs acteurs ont intervenus dans ce processus. Il s'agit des acteurs internes et des acteurs externes.

III.3.1. Les acteurs externes

Les acteurs externes concernent les acteurs qui ont accompagné et incités le Cameroun à embrasser l'APC à travers des financements, des formations et d'autres mesures d'accompagnements. Il s'agit des organisations internationales et des pays amis dans le cadre des relations bilatérales.

III.3.1.1. Les organisations internationales

Plusieurs organismes et institutions internationales ont incités le Cameroun à embrasser l'APC et l'inscrire comme méthode pédagogique dans son système éducatif. Il s'agit principalement de la Banque Africaine pour le Développement (BAD), de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et de l'UNESCO. En effet ces partenaires internationaux accompagnent le Cameroun dans ses ambitions à devenir « *pays émergents* » à travers des financements des projets (aussi dans le secteur de l'éducation) afin de réduire la pauvreté et d'assurer un développement du secteur économique et social des populations. A ce propos, la secrétaire générale de l'OIF MICHAELLE Jean lors de sa visite officielle au Cameroun (du 13-16 avril 2015) déclare : « *En l'absence d'une éducation liée à la pratique, il ne peut avoir un développement (...) c'est pourquoi tous les pays membre de l'OIF sont appelés à s'inscrire dans une dynamique éducative.* » Pour que cela se traduise dans la pratique, il faudrait que les Etats dont les Cameroun réorientent leurs éducation vers la pratique c'est-à-dire vers le développement des compétences chez les apprenants. Sur ce plan, pour être sûr de bénéficier d'avantage des financements octroyés par les institutions et les organisations suscitées, le Cameroun s'est résolu à introduire l'approche par compétence dans son système éducatif. Mais en dehors de ces institutions et organisations internationales, des pays amis ont également assistés le Cameroun à plusieurs niveaux.

III.3.1.2. Les Pays amis

Les pays qui ont soutenu le Cameroun dans la mise en œuvre de l'APC sont principalement la France, la Belgique et le Canada. Ils l'ont faite et continuent à le faire pour avoir été les premiers pays au monde à expérimenter l'APC dans leur éducation. Le Canada par exemple à adopté l'APC depuis la fin des années 90 et précisément en 1999.

Dès que le Cameroun s'engage à intégrer l'APC dans son système éducatif, il fallait nécessairement commencer par former les acteurs nationaux (Inspecteurs pédagogiques nationaux précisément) d'où l'urgence de solliciter l'apport des pays qui depuis très longtemps, utilisent cette nouvelle approche pédagogique. C'est dans cette logique que les premiers inspecteurs nationaux camerounais ont été formés par les experts Canadiens. « *Cette première formation des IPN s'est déroulée à trois reprises dans la ville de Kribi (Kribi 1, Kribi 2 et Kribi 3)* » selon le chef de section histoire-géographie monsieur MAKANI Jacques Emile, en servie à l'inspection nationale des enseignements. Par ailleurs, certains inspecteurs se sont déplacés pour l'occident dans le cadre des relations que le Cameroun entretient avec ces pays étrangers afin de se former sur l'APC. Il s'agit particulièrement de la Belgique et du Canada. Pour ce qui est de l'aide du Canada, « *les inspecteurs pédagogiques nationaux ont été formés au Canada par les enseignants de l'université de Laval au Québec.* » (Données d'entretien avec l'inspecteur

pédagogique régional monsieur BINGAM le 29/11/2018). Il est alors évident que le Cameroun a bénéficié de l'aide des certains pays occidentaux sans lesquels, il ne pouvait pas parvenir à mettre en place l'approche par compétences dans son système éducatif. Cependant, les acteurs internes à savoir les services centraux et déconcentrés du MINESEC, ont également joués un rôle déterminant dans ce processus.

III.3.2. Les acteurs internes

A ce niveau, tous les maillons de la chaîne pédagogique sont concernés. Il s'agit des acteurs agissant à l'échelle nationale de ceux donc le pouvoir se limite à l'échelle des régions administratives. Il s'agit à la fois des acteurs institutionnels et techniques.

III.3.2.1. A l'échelle nationale

A l'échelle nationale, les acteurs impliqués sont liés aux services centraux du MINESEC et sont de plusieurs ordres. Leur pouvoir s'étend à l'échelle de l'ensemble du pays. Il s'agit des cadres de l'inspection générale des enseignements (des inspecteurs coordonnateurs généraux de pédagogie) et des inspecteurs nationaux:

✓ Inspection Générale des enseignements (IGE)

L'inspection générale des enseignements est chargée de la définition des grandes orientations pédagogiques et de la conceptions des programmes des enseignements, de la coordination, de la supervision, du suivi et de l'évaluation des activités dévouées aux inspections de pédagogies, du contrôle et de l'évaluation du système éducatif, de l'adaptation permanente de la pédagogie à l'évolution de la science, de l'application de la politique gouvernementale en matière des manuels scolaires et autres outils didactiques et des relations en matière de recherche avec les universités et les écoles de formations. C'est cette inspection qui a eu la charge de confectionner les programmes des enseignements selon l'APC, dans le but de développer les compétences auprès des apprenants.

✓ Les inspections de pédagogie

Les inspections de pédagogie ont pour mission d'assurer dans le cadre de la mission pédagogique générale du ministère, la définition et l'élaboration des programmes ainsi que des méthodes d'enseignements des différentes disciplines, le suivi, le contrôle et l'évaluation permanente des programmes des enseignements, des manuels et matériels didactiques, les enquêtes d'ordre pédagogiques auprès des délégations régionales, le suivi de la formation continue des enseignants, l'élaboration des fiches pédagogiques, l'élaboration du rapport annuel d'évaluation des activités de l'éducation, l'émission des avis techniques sur la formation initiale des enseignants et des cadres de supervision pédagogiques et de l'inspection pédagogique des établissements privés. L'inspection générale dispose d'une cellule d'appui à l'action pédagogique, vouée à la recherche et animée par les inspecteurs. A travers ses différentes missions, les inspections de pédagogie ont contribué à l'élaboration des premières fiches pédagogiques et des programmes montées selon l'APC, mené des contrôles de terrain, vérifié l'effectivité des formations continues et les choix des matériels didactiques de base pour chaque discipline scolaire. Par ailleurs ces inspections à travers les IPN ont formés les inspecteurs pédagogiques régionaux.

✓ **La direction des examens, des concours et de la certification (DECC)**

Cette direction est chargée de la supervision générale de l'organisation des examens et des concours de l'enseignement secondaire à travers le General Certificate of Education Board et l'Office du baccalauréat. Elle assure alors le suivi et le déroulement des examens, en liaison avec l'inspection générale des enseignements et les inspections de pédagogie. Déjà, cette direction des examens, des concours et de la certification a organisé et supervisé l'examen du BEPC session 2018. Il faut noter cependant que d'autres acteurs ayant des tâches se limitant à l'échelle de l'une des régions administratives que compte le Cameroun peuvent être abordés.

III.3.2.2. A l'échelle des régions

Au niveau des régions, la direction la plus importante est la délégation régionale où les inspecteurs pédagogiques régionaux sont logés, suivi de la délégation départementale. Les services qui nous intéressent ici sont les inspections pédagogiques régionales et les délégations départementales du MINESEC.

✓ **Les inspections pédagogiques régionales**

Les inspecteurs pédagogiques régionaux sont chargés d'une mission permanente d'encadrement, d'animation et de contrôle pédagogique. Placé sous l'autorité d'un délégué régional, la délégation régionale est investie d'une mission permanente et générale d'information, de coordination pédagogique, de synthèse et de gestion administrative de l'ensemble du personnel et des structures de la région. A ce titre, elle a spécialement la charge de coordonner et d'animer non seulement l'APC à l'échelon des régions, mais aussi des activités pédagogiques. Elle veille également à ainsi que l'application des programmes et des méthodes d'enseignement.

Les délégations départementales sont quant à elles investies d'une mission permanente et générale de synthèse, d'information et de coordination pédagogique et administrative à l'échelle des départements. A travers ces missions diversifiées, les inspecteurs pédagogiques régionaux ont joué un rôle important dans l'implémentation de l'APC dans la mesure où ils sont les principaux formateurs et accompagnateurs des enseignants dans l'usage de l'APC dans leurs pratiques de classe.

III.3.2.3. A l'échelle des établissements scolaires

Les acteurs ici regroupent les conseillers pédagogiques, les animateurs pédagogiques, les enseignants.

- ✚ **Les conseillers pédagogiques** : Les conseillers pédagogiques se regroupent principalement au sein du conseil de pédagogie. Ce conseil regroupe tous les animateurs pédagogiques des différentes disciplines scolaires, qui se regroupent pour échanger par rapport aux problèmes pédagogiques et procéder à des corrections et à un partage des expériences.
- ✚ **Les animateurs pédagogiques** : Les animateurs pédagogiques sont considérés comme les chefs de département au niveau de chaque discipline. Ils veillent constamment au bon déroulement des enseignements selon les méthodes édictées par la hiérarchie. Ils produisent des projets pédagogiques sur lesquels, les autres enseignants doivent se focaliser pour monter leurs fiches pédagogiques et progresser dans leurs enseignements.
- ✚ **Les enseignants** : Les enseignants se trouvant au bas de l'échelle sont pourtant, les acteurs les plus importants dans la mesure où ils sont les véritables acteurs par qui l'APC doit s'appliquer. Ils sont en contacts perpétuels avec les apprenants et les maîtrisent

mieux. S'ils décident de s'en passer de l'APC, tous les efforts consentis par d'autres acteurs en amont du processus seront voués à l'échec. Voilà pourquoi ces derniers doivent subir des formations de qualités et disposer des matériels pédagogiques adaptés pour mieux appliquer l'APC. Malheureusement sur le terrain, on constate que ces conditions préalables à la bonne application de l'APC ne sont pas réunies.

Au Cameroun, l'implémentation de l'APC s'est faite sans prendre en compte certains éléments et réalités du terrain comme le manque de formation au niveau des enseignants et des ressources didactiques. Ceci entrainera plusieurs difficultés sur le terrain et précisément au niveau des enseignants de géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba.

CHAPITRE IV : LES DIFFICULTES D'IMPLEMENTATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE AU SECONDAIRE A KOUTABA ET LEURS CAUSES

Dans ce chapitre, il est question pour nous d'analyser les difficultés qui entravent l'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie durant la phase de la préparation de la leçon, celle de la conduite de la leçon proprement dite et pendant la phase post active dans l'arrondissement de Koutaba. Par ailleurs, nous ferons le point sur les origines de ces difficultés de mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la géographie dans le secondaire à Koutaba en insistant sur la responsabilité de l'Etat, des chefs d'établissements, des enseignants et élèves et sur la nature même de la science géographique.

IV.1. LES DIFFICULTES D'IMPLEMENTATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE A KOUTABA

Les difficultés de mise en œuvre de l'APC ici, concernent l'identification des points où les enseignants ont du mal à s'arrimer à l'APC dans l'exercice de leurs métiers, que ce soit dans la préparation de la leçon que durant le déroulement de la leçon ou même de l'évaluation des apprentissages.

IV.1.1. Au niveau de la phase pré-active : La préparation de la leçon

Cette phase consiste en une mobilisation des bagages scientifiques et des sources indispensables à l'atteinte des objectifs fixés dans le cadre d'une leçon. Durant cette phase, seul l'enseignant intervient et les difficultés d'implémentation de l'APC sont liées à plusieurs éléments parmi lesquels nous avons la maîtrise des programmes officiels, la définition de la méthode d'enseignement, la confection des fiches pédagogiques et la recherche d'une bonne situation problème. Cette dernière difficulté est la plus récurrente car presque tous les enseignants affirment avoir du mal à trouver une situation problème qui soit authentique, réelle, dynamique et saisissable par tous les apprenants.

IV.1.1.1. Appropriation du programme officiel

Certes, les nouveaux programmes de l'enseignement de la géographie par l'APC datant de 2014 soient plus détaillants et montés sous forme des curricula par rapport aux programmes d'objectifs des années antérieurs, leur maîtrise et leur exploitation par la plupart des enseignants de géographie rencontrés sur le terrain demeurent difficiles.

En prenant en compte les données recueillies sur le terrain, nous constatons que sur 36 enseignants de géographie interrogés, 31% ont des difficultés à exploiter rationnellement les programmes officiels contre 69% des enseignants qui parviennent à le faire de façon aisée. Les difficultés de ces enseignants au niveau de la maîtrise des programmes se situent au niveau de

l'appréhension de l'architecture globale des programmes¹⁹, l'identification des finalités énoncées dans les programmes (l'intention des pouvoirs publics), la fixation des objectifs pour chaque séance de cours et les inscrire dans une progression, et enfin la conception du scénario pédagogique²⁰. Avec ces difficultés, l'enseignant ne sera pas capable d'élaborer ses outils de pilotage didactique²¹ et de mieux choisir et/ou varier les ressources à exploiter lors de la préparation et de la conduite de la leçon.

IV.1.1.2. L'accès aux ressources pédagogiques

Durant la phase de la préparation de la leçon, l'accès aux ressources pédagogiques par l'enseignant est essentiel et concerne sa possibilité d'entrer en contact avec les ressources didactiques externes comme les programmes officiels, les manuels scolaires, les dictionnaires spécialisés et des langues, les ouvrages appropriés, les cartes et les journaux etc. Cependant après l'exploitation des données de terrain, il s'est avéré que les enseignants de géographie présente dans les établissements du secondaire à Koutaba ont du mal à accéder aux ressources didactiques (Voir le tableau 7 ci-dessous).

Tableau 7: Niveau d'accès des enseignants aux ressources pédagogiques

ETABLISSEMENT	Oui	Non	Total
C.E.S Bilingue de Didango	0	2	2
Collège Laïc de Koutaba	0	5	5
Lycée de Koutaba-Léproserie	3	1	4
Lycée de Kouchankap	0	3	3
Lycée de Koupa	1	3	4
Lycée bilingue de Koutaba	4	4	8
CETIC de Koupa	0	2	2
CETIC de Kouti	0	2	2
Lycée Technique de Koutaba	1	2	3
Collège Islamique Aboubakar siddik de Koutaba	1	2	3
TOTAL	10	26	36

Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU, (2018)

Il ressort de l'analyse de ce tableau que plus de la moitié des enseignants de géographie du secondaire à Koutaba n'ont pas accès aux ressources pédagogiques. En effet sur 36 personnes interrogées, seulement 10 soit 27,77% estiment avoir une facilité d'accès aux matériels didactiques, contre 26 soit 72,22% qui affirment n'avoir pas du tout accès à ces ressources. S'agissant des nouveaux manuels scolaires de géographie (Planète Cameroun) calqués sur les programmes APC et mis sur le marché à la rentrée scolaire 2018-2019, on note une rupture cruciale de stock dans les librairies et autres points de vente. A ce propos, Mme TIDA enseignante au Lycée bilingue de Koutaba lors de l'entretien au cours la phase pré-enquêtes affirmait :

« Nous avons du mal à préparer les cours car il y a une insuffisance notoire des matériels didactiques (...). Longtemps en déphasage avec les programmes officiels, les manuels scolaires ne m'intéressaient pas trop car je me limitais dans mes recherches via l'internet et à la documentation dont je disposais déjà (...). Et maintenant, alors que nous sommes contents de la validation des manuels scolaires en rapport avec les programmes enseignés sur

¹⁹ La maîtrise des programmes de toutes les classes pour pouvoir faire des liens

²⁰ Il s'agit ici de la stratégie didactique à mettre en place dans une salle de classe

²¹ Il s'agit du projet pédagogique, de la fiche de progression et de la fiche pédagogique

la base de l'APC, je suis depuis trois semaines, en train d'attendre l'arrivage des manuels scolaire mais rien jusqu'à présent. On me dit à chaque fois reviens car il y'a une rupture de stock ... »

Cette situation s'empire d'une part avec le manque d'accès aux outils de la TIC, l'indisponibilité du courant électrique et de l'internet et d'autre part à la rareté des bibliothèques dans la plupart des établissements scolaire de l'arrondissement de Koutaba. Même les bibliothèques qui existent à l'instar de celle du LBK, ne sont pas bien fournies et demeurent pauvres. De ce point de vu, le montage d'une fiche pédagogique respectant les règles du métier en la matière, ne sera pas un exercice facile pour les enseignants.

IV.1.1.3. La confection des fiches pédagogiques

La fiche pédagogique est le document qui récapitule tous les éléments de la préparation de la leçon et qui guide les apprentissages lors du déroulement de la leçon. Rassembler les éléments de la préparation de la leçon et les reporter sur une fiche pédagogique, constitue une grande difficulté pour la plupart des enseignants de géographie à Koutaba. Parmi les enseignants interrogés, plusieurs ne disposent pas des fiches pédagogiques. Les raisons avancées par les uns c'est qu'ils ne savent pas comment monter ces fiches de pilotage didactique dans la logique de l'APC du fait d'un manque de formation dès la base, alors que d'autres estiment qu'ils peuvent monter cet outil didactique mais ne s'exercent pas à le faire car la communication est aujourd'hui facile entre les enseignants. A ce sujet, l'un des enseignants du lycée technique de Koutaba nous rapporte :

« Nous avons des forums WhatsApp d'échange et de partage entre enseignants de géographie à l'échelle nationale, régionale et même au niveau du lycée. Si mon collègue de Kousseri ²²monte bien sa fiche pédagogique, je ne vois pas pourquoi je dois m'abstenir de l'utiliser vu que c'est les mêmes programmes d'enseignement partout. »

Une autre catégorie d'enseignants ayant duré sur le terrain, disposent plutôt des fiches pédagogiques montées selon l'APO et affirment que, c'est la méthode qu'ils ont appris lors de leurs formations initiales. Si le montage des fiches pédagogiques constitue un obstacle pour les enseignants, la recherche d'une situation problème authentique en sera un autre.

IV.1.1.4. Trouver une situation problème réelle, authentique et dynamique

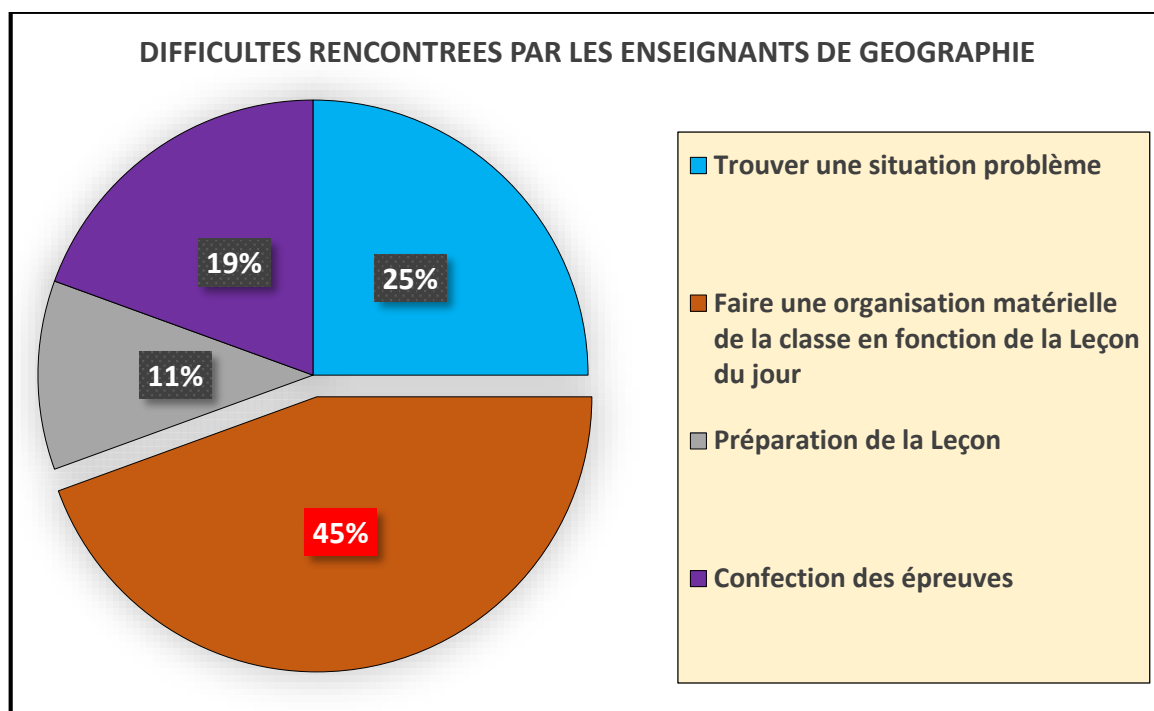
La situation problème étant l'élément d'entrée dans une leçon à enseigner selon l'APC, donne un caractère pratique et réel à une unité didactique. De ce fait, elle doit être soigneusement choisie. Malheureusement sur notre terrain d'étude, beaucoup des enseignants de géographie ont des difficultés à trouver des situations problèmes dynamiques, authentiques, réelles et pertinentes. Sur 36 enseignants interrogés, 09 soit 25% affirment que les difficultés qu'ils ont à appliquer l'APC dans leur pratique enseignante, se situent d'abord au niveau de l'obtention d'une situation problème (Voir la figure 7 ci-dessous). En outre, choisir rationnellement la stratégie didactique à mettre en place constitue également un autre problème pour les enseignants de géographie à Koutaba.

²² Une ville située dans l'extrême-nord du Cameroun

IV.1.1.5. Choix de la stratégie didactique

La stratégie didactique peut être considérée comme un élément à insérer dans la fiche didactique. Il est question ici pour l'enseignant, de déterminer la manière avec laquelle il va assister les apprenants dans la construction de leurs savoirs, afin de résoudre des problèmes. Autrement dit, c'est la relation que l'enseignant va entretenir avec les apprenants pour faire fonctionner l'action didactique. Il s'agira de la démarche méthodologique à mettre en place qui peut être le débat, l'enquête, l'entretien et la création des petits groupes etc.

Les enseignants de géographie du secondaire à Koutaba ont du mal à réussir à cet exercice du choix de la stratégie didactique. C'est ce que nous indique la figure ci-après.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU, (2018)

Figure 7: Récapitulatif des difficultés rencontrées par les enseignants de géographie

A partir de la figure ci-dessus, nous constatons que les enseignants de géographie du secondaire à Koutaba, rencontrent plus de difficultés au niveau de la détermination de la stratégie didactique à mettre en place une fois qu'ils seront en classe soit un pourcentage de 45%. Cette situation est due à l'ignorance et à la non maîtrise de différentes démarches méthodologiques (dites méthodes actives) qui peuvent s'arrimer à l'APC. Les difficultés rencontrées par les enseignants sont également légion au niveau de la phase interactive.

IV.1.2. Au niveau de la phase interactive : Conduite de la leçon dans une salle de classe

La phase active commence à partir du moment où l'enseignant entre dans la salle de classe. C'est le moment du déroulement de la fiche pédagogique où les apprenants et l'enseignant interviennent. Ici, on insistera sur la phase d'éveil et sur la conduite des séquences didactiques et sur le remplissage du cahier de texte.

IV.1.2.1. Les préalables de la leçon : l'étape de l'éveil

Dans cette phase d'éveil, l'enseignant est appelé à susciter l'intérêt des apprenants pour la leçon du jour. Certes cette phase nécessite plusieurs opérations, nous allons nous limiter à la manière d'introduction d'une nouvelle leçon, à l'énonciation de la situation problème et à la

justification de la leçon, car la plupart des autres éléments de cette phase sont aussi présents dans la logique de l'approche par objectif.

IV.1.2.1.1. Énoncer la situation problème

Dans l'APC, l'enseignant est appelé à énoncer une situation problème directement après le report du titre de la nouvelle leçon au tableau. Cette situation problème doit normalement être choisie au moment de la préparation de la leçon et portée sur la fiche pédagogique. Parmi les enseignants qui parviennent à choisir une bonne situation problème durant la phase de préparation de la leçon, beaucoup ont du mal à déterminer le moment et la manière avec laquelle elle doit être annoncer. Cette situation est décrite dans le tableau suivant.

Tableau 8: Manière et du moment d'énonciation d'une situation problème

	Par une petite histoire	Par une situation concrète de la vie	Non déterminée	TOTAUX
Après la justification de la leçon	4	2	3	9
Après le prérequis	2	5	0	7
Directement après les préliminaires	2	1	6	9
Non déterminé	3	3	5	11
TOTAUX	11	11	14	36

Source : *Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)*

L'analyse de ce tableau peut se faire à deux niveaux : au niveau du moment et au niveau de la manière d'énonciation de la situation problème.

- L'analyse au niveau du moment de l'énonciation de la situation problème nous montre que sur les 36 enseignants de la géographie interrogés, 09 personnes présentent la situation problème juste après la justification de la leçon et c'est ce qui n'est pas recommandé. Par contre, 11 parmi-eux ne connaissent même pas ce moment d'énonciation de la situation problème, mais ils l'énoncent quand même. Du coup, on constate que 27 enseignants sur les 36 interrogés soit 75% ne savent pas à quel moment déclarer la situation problème aux élèves lors du déroulement des leçons. Seulement, 11 enseignants soit 25% énoncent la situation problème après le report du titre de la leçon du jour au tableau comme le recommande l'APC.
- L'analyse au niveau de la manière d'énonciation de la situation problème stipule que 14 enseignants sur l'ensemble de ceux qui ont été interrogés soit 38%, ne savent pas comment énoncer la situation problème pour susciter l'engouement des apprenants dès l'entame de la nouvelle leçon, alors que le reste des enseignants soit 62% annoncent bien leurs situations problème.

A l'issu de ce croisement entre la maîtrise de la manière d'énonciation de la situation problème et la maîtrise du moment d'énonciation de cette situation problème, nous constatons les enseignants ont du mal à appliquer l'APC. Cependant, ces difficultés sont également perceptibles au niveau de la justification de la leçon.

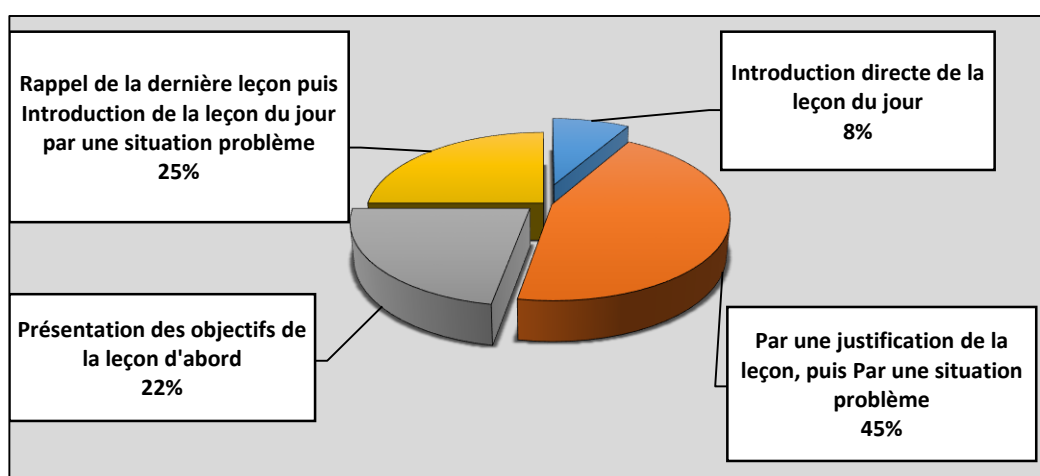
IV.1.2.1.2. Justification de la leçon

Justifier une leçon c'est dire en quoi les enseignements de la leçon seront utiles pour les élèves. Avant le déroulement des différentes séquences didactiques, le professeur doit procéder à la justification de sa leçon. Beaucoup des enseignants interrogés sur le terrain rencontrent des difficultés au niveau de cet exercice de justification de la leçon. Monsieur NTIECHE Mamouda, censeur et enseignant de géographie au LBK, justifie par exemple la deuxième leçon de géographie en classe de 6^{ème} intitulée « **Notre planète la terre** » en ces termes : « **Cette leçon permet à l'apprenant de maîtriser la planète terre.** » (Voir la planche 1 à la page 73). Cette justification est en déphasage avec celle voulu par l'APC qui souhaiterait qu'on justifie cette même leçon autrement : « **Cette leçon doit permettre à l'élève de 6^{ème} d'implanter les ressources nécessaires afin de maîtriser le fonctionnement de la planète terre.** »

A partir des données de terrain, nous constatons que la proportion des enseignants qui ont du mal à justifier une leçon est de 31% contre 69% pour ceux qui parviennent à justifier avec aisance leurs leçons. Pour les uns cette difficulté se situe au niveau de la formulation même de la phrase de justification alors que pour les autres, elle se situe au niveau de la détermination du moment précis de la justification de la leçon et au niveau des verbes à employer.

IV.1.2.1.3. Manière d'introduction d'une nouvelle leçon

Dans la logique de l'APC, l'enseignant ne doit pas introduire sa leçon comme il veut mais doit au contraire suivre un ordre qui se décline en plusieurs étapes²³. A ce niveau, beaucoup des enseignants rencontrés sur le terrain ne savent pas comment ordonner ces étapes selon l'approche par les compétences. La figure ci-dessous indique les proportions des enseignants selon leurs manières d'introduction de la nouvelle leçon.



Source : *Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)*

Figure 8: Manière d'introduction d'une nouvelle leçon par les enseignants de géographie à Koutaba

L'analyse de la figure ci-dessus laisse apparaître plusieurs catégories des enseignants selon leurs manières d'aborder la nouvelle leçon. Ainsi on a :

- **Première catégorie :** Elle renferme ceux qui abordent leurs leçons par un rappel de la dernière leçon puis introduction de la leçon du jour par une situation problème. Ceux-ci représentent 25% des enseignants interrogés. C'est ce groupe d'enseignants qui véritablement savent comment aborder une nouvelle leçon selon l'APC. Pour la plupart,

²³ Il s'agit du rappel des prérequis, de l'introduction de la leçon du jour, de la rédaction du titre de la nouvelle leçon au tableau, de l'énonciation d'une situation problème, proposition de quelques exemples d'action et de la justification de la leçon du jour.

ce sont les enseignants qui s'exercent à maîtriser l'APC ou qui ont été initiés à l'APC lors de leurs formations initiales²⁴;

- **Deuxième catégorie** : Elle concerne les enseignants abordant leurs leçons en introduisant directement la leçon du jour, et représente 08% de la population d'étude. Ces enseignants débutent la nouvelle leçon sans aborder les prérequis sur la leçon précédente et par conséquent sont en déphasage avec l'APC. Il s'agit ici, des enseignants qui n'ont jamais été formés au métier de l'enseignement et qui ne disposent que d'un Baccalauréat ou d'un diplôme universitaire ;
- **Troisième catégorie** : Cette catégorie regroupe les enseignants qui introduisent leurs leçons par une présentation des objectifs de la leçon et représente 22% de l'ensemble des enseignants enquêtés. Ce groupe d'enseignant est encore dans la logique de l'APO et concerne beaucoup plus les enseignants dont l'âge tend déjà vers la retraite ;
- **Quatrième catégorie** : La dernière catégorie avec 45% des enseignants, regroupe ceux qui abordent leurs leçons par une justification de la leçon, suivi de l'énonciation d'une situation problème. Cette dernière catégorie concerne les enseignants qui essaient au moins de se conformer à l'APC mais qui ont besoin d'une formation pour mieux intégrer l'approche par compétence.

IV.1.2.2. De la conduite d'une séquence didactique au remplissage du cahier de texte

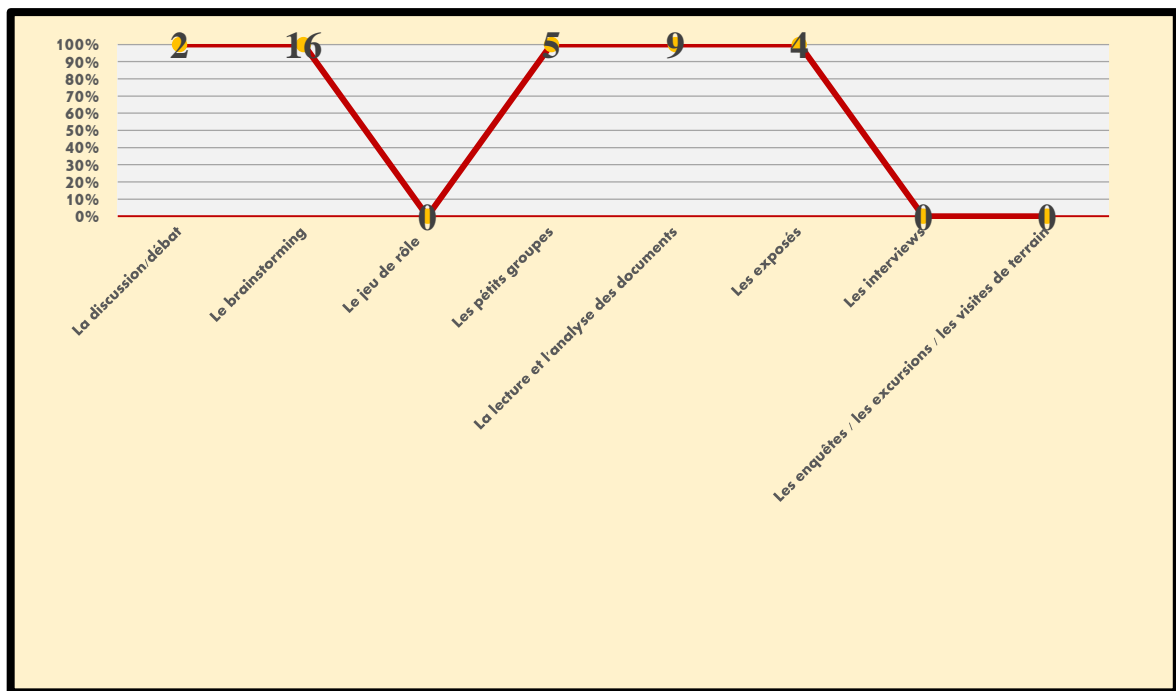
La conduite d'une séquence didactique intègre plusieurs éléments parmi lesquels l'application des approches méthodologiques utilisées par l'enseignant durant l'activité d'enseignement-apprentissage, le déroulement de la fiche pédagogique et l'utilisation rationnelle des ressources didactiques. Le remplissage du cahier de texte peut directement intervenir après la conduite d'une séquence didactique.

IV.1.2.2.1. L'application des approches méthodologiques

Appliquer les approches méthodologiques, revient à les utiliser convenablement. L'enseignant doit varier ses démarches méthodologiques d'une séquence didactique à une autre. Par manque des supports didactiques et par la non maîtrise de toutes les méthodes actives²⁵ prescrites dans les nouveaux programmes officiels de géographie (6^{ème}-5^{ème} et 4^{ème}- 3^{ème}) au Cameroun qui datent de 2014, associés à une paresse de la part de certains enseignants, ces démarches méthodologiques ne sont pas toutes maîtrisées et par conséquent, plusieurs enseignants préfèrent se limiter aux méthodes les plus simples comme le brainstorming, qui aussi dans la plupart des cas, est mal utilisé. La figure suivante présente l'importance accordée à chacune des approches méthodologiques par les enseignants interrogés au niveau de notre zone d'investigation.

²⁴ Cette formation initiale concerne beaucoup plus les titulaires du CAPIEMP

²⁵ Le Brainstorming, l'exploitation des documents, les petits groupes, les exposés, la discussion/débats, le jeu de rôle, les interviews, les enquêtes/excursions/visites de terrain



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

Figure 9 : Usage des démarches méthodologiques par les enseignants de géographie à Koutaba

La lecture de la figure ci-dessus nous montre que sur le 36 enseignants interrogés sur le terrain, la plupart utilisent le brainstorming suivi de l'exploitation des documents, de la création des petits groupes, des exposés, la discussion et les débats avec respectivement 16 personnes (soit 44,44%), 09 personnes (soit 25%), 05 personnes (soit 13,88%), 04 personnes (soit 11,11%) et 02 personnes (soit 5,55%). Les méthodes comme le jeu de rôle, les interviews, les enquêtes, les excursions ou visites de terrain ne sont même pas utilisées du tout.

IV.1.2.2.2. Déroulement de la fiche pédagogique

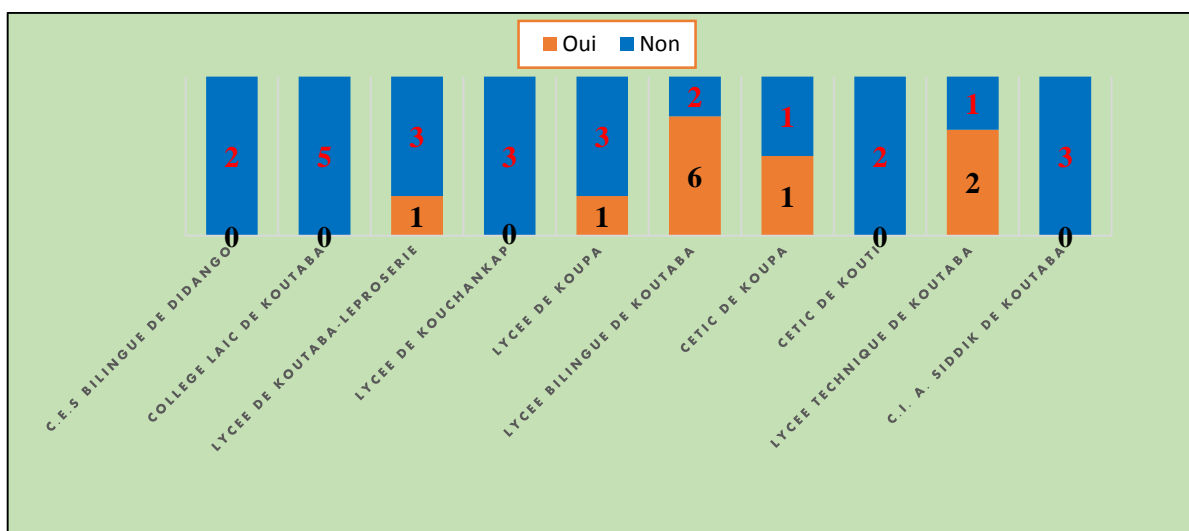
Bien que tous les enseignants de la géographie rencontrés à Koutaba n'aient pas des fiches pédagogiques dans les salles de classe, certains nous affirment qu'ils ont juste oublié cet outil essentiel de pilotage didactique. Ils affirment n'avoir pas une bonne maîtrise du déroulement convenable ces fiches qui constituent une boussole pour l'enseignant. En effet, ils ont du mal à respecter la durée affectée au déroulement de chaque séquence didactique, et à mieux suivre la progression exacte selon les mentions qui se trouvent sur la fiche pédagogique. Un des enseignants du Collège privé Laïc de Koutaba (COPLAKO) nous rapportait :

« Ce n'est pas du tout facile de réussir le déroulement de la fiche pédagogique. Tu peux envisager plusieurs opérations mais une fois en classe, les conditions changent et tu seras obligé de faire comme tu peux. D'ailleurs comme on le dit souvent, l'homme propose, Dieu dispose. »

Pour la plupart des cas, cette mauvaise utilisation est due au fait que les enseignants ne confectionnent pas eux-mêmes leurs fiches pédagogiques. Ils se limitent à récupérer les fiches élaborées par d'autres enseignants d'ailleurs. L'échange des fiches ici, se fait via les réseaux sociaux.

IV.1.2.2.3. Mauvaise utilisation des ressources didactiques

Les ressources didactiques constituent des éléments clés pour l'apprentissage et le développement des compétences dans l'enseignement par l'APC ; En d'autres termes, c'est en manipulant les ressources que l'apprenant comprends ce qu'il est en train de faire et parvient à résoudre les problèmes auxquels il fera face. Non seulement la disponibilité de ces ressources didactiques fait défaut, celles disponibles sont mal exploitées par la plupart des enseignants. Parmi les ressources que les enseignants disposent et utilisent le plus, nous avons les textes, les manuels scolaires et les cartes. La figure suivante indique la situation de la maîtrise de l'utilisation des ressources didactiques par les enseignants de géographie à Koutaba par établissement.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

Figure 10 : Maîtrise de l'utilisation des ressources didactiques par établissement

A partir de cette figure, nous constatons que c'est seulement dans trois établissements à savoir le lycée bilingue de Koutaba, le CETIC de Koupa et le lycée technique de Koutaba que la majorité des enseignants utilisent convenablement les ressources didactiques qui leurs sont disponibles. Cependant dans d'autres établissements à l'instar du CES bilingue de Didango, du COPLAKO, du Lycée de Kouchankap, du CETIC de Kouti et du CIASK, aucun des enseignants utilisent convenablement les ressources mise à leurs dispositions. Si nous prenons le cas des documents textuels, ils reprennent les mêmes textes pour construire le résumé que les enfants doivent retenir. D'autres encore, confondent manuels scolaires et cours et se permettent de lire les contenus des manuels scolaires comme contenus de leurs leçons, qu'ils font copier aux apprenants. Nos observations de terrain ont également abouti aux mêmes remarques. Ces enseignants se situent dans la catégorie de ceux qui passé dans une école de formation au métier d'enseignement²⁶.

En plus de la mauvaise utilisation des ressources didactiques, le remplissage des cahiers de textes reste pour les enseignants de géographie à Koutaba, un exercice à apprendre.

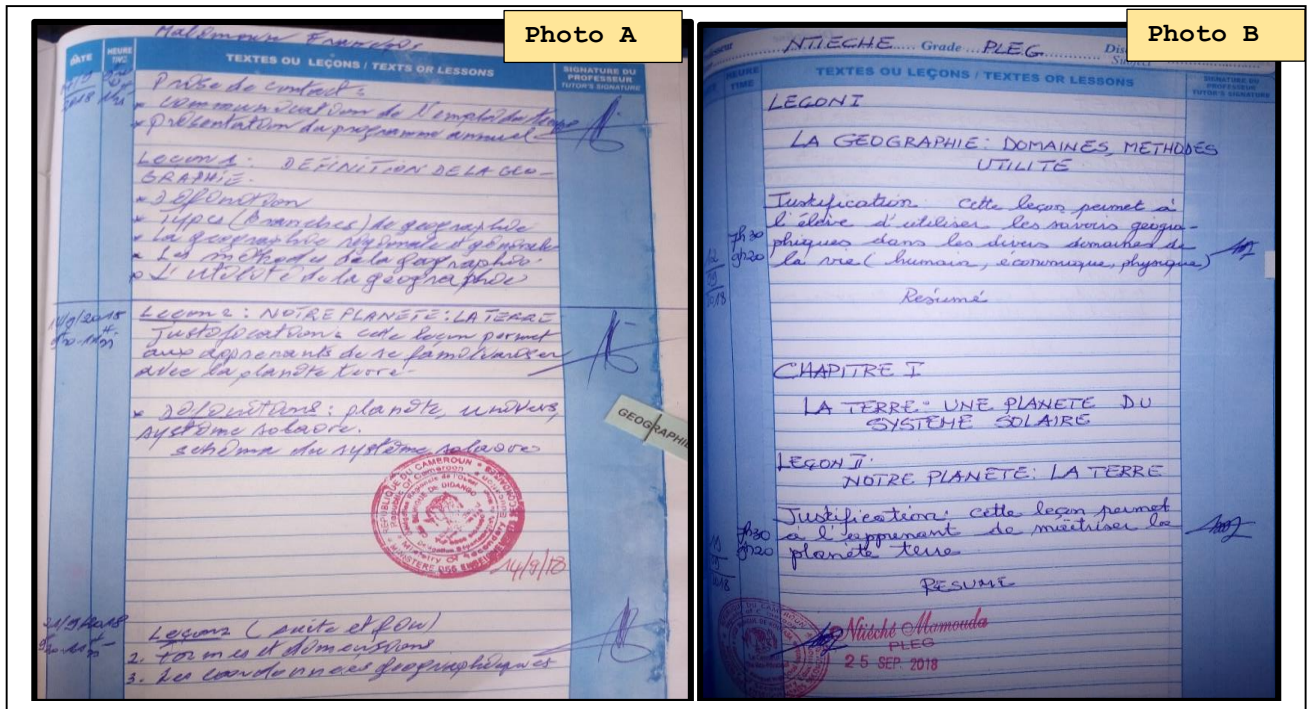
²⁶ Ecole normale supérieure ou l'ENIEG

IV.1.2.2.4. Remplissage du cahier de texte

Lors du stage pratique que nous avons effectué au lycée de Ngoa-Ekellé et lors des différents séminaires pédagogiques auxquels nous avons eu à assister et principalement celui qui s'est tenu au lycée de Biyem-assi à Yaoundé en octobre 2018, les inspecteurs pédagogiques ont été clairs sur les éléments à introduire dans le remplissage des cahiers de texte selon les nouveaux programmes officiels enseignés sur le modèle de l'APC. En effet ils demandaient aux enseignants d'introduire les éléments suivants à chaque moment du remplissage du cahier de texte. Il s'agit de :

- La date et l'heure de la tenue de la leçon ;
- Du module (en début de module) ;
- Du chapitre (en début de chapitre) ;
- Le titre de la leçon du jour en majuscule et de façon claire tout en précisant le numéro ;
- La justification de la leçon (selon la formulation faite dans la fiche pédagogique) ;
- Les titres de chaque séquence didactique ;
- Pour chaque séquence didactique préciser l'approche méthodologique choisie ;
- Si l'enseignant donne un devoir à faire à la maison, il doit reporter ce dernier dans le cahier de texte ;
- Activités d'intégration (lorsqu'elles ont eu lieu)
- L'évaluation critériée (quand elles ont eu lieu)
- La remédiation (lorsqu'elle a eu lieu)
- Le nom et la signature de l'enseignant ;
- Souligner à la fin du remplissage des éléments du jour.

Sur le terrain malheureusement, aucun des enseignants de géographie à Koutaba, même pas ceux qui ont reçu des formations ne respectent scrupuleusement cette démarche. Certains essaient de respecter quelques éléments tout en négligeant d'autres. La planche suivante nous présente quelques exemples.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

Planche 1: Mauvais remplissage des cahiers de texte

Cette planche représente le remplissage des cahiers de textes dans deux établissements différents :

- Au niveau de la **photo A** prise au le CES bilingue de Didango, l'enseignant est encore à l'heure de l'APO. Il ne reporte pas la justification de ses leçons, ne précise ni les approches méthodologiques utilisées lors des différentes séquences didactiques. Il se contente uniquement d'aligner les titres des séquences didactiques qui constituent la leçon. Par ailleurs, on constate qu'il n'encadre pas le titre des leçons. Cette catégorie concerne soit les enseignants qui n'ont jamais suivis une formation relative à l'APC, soit ceux qui résistent face à l'initiative pédagogique.
- Au niveau de la **photo B** prise au lycée bilingue de Koutaba, l'enseignant ne respecte pas tous les principes du remplissage d'un cahier de texte selon l'APC. Il parvient à justifier sa leçon même comme ses justifications restent impertinentes par rapport aux leçons présentées (En plus les verbes recommandés au niveau de la justification de la leçon à savoir « **implanter** » ou « **installer** » ne sont pas employés.) Ce qui manque à cette catégorie d'enseignant, c'est la formation relative à l'APC. Contrairement à la photo A, dans la photo B, l'enseignant ne décline pas ses leçons en parties et se contente juste d'écrire « **Résumé** ». Pourtant dans le cycle d'observation, le résumé est uniquement destiné aux apprenants ; Dans le cahier de texte par contre, les titres des différentes séquences didactiques doivent être clairement rédigés ainsi que les approches respectivement utilisées. A la suite de la phase de conduite de la leçon, l'enseignant est appelé à préparer l'évaluation pour juger le niveau de ses élèves : c'est la phase post active.

IV.1.3. La phase post active

La phase post active concerne les activités que l'enseignant doit mener après la conduite de sa ou de ses leçons. Dans la logique de l'APC, on parle de l'activité d'intégration, de la confection des épreuves d'évaluation séquentielle et de la remédiation.

IV.1.3.1. Au niveau de l'activité d'intégration

C'est une sorte de pré-évaluation que l'enseignant est appelé à mener durant la semaine qui précède celle de l'évaluation proprement dite : on parle de la semaine d'intégration. L'enseignant ici doit monter sous forme d'une épreuve, une fiche pédagogique de l'activité d'intégration, sur laquelle des questions et des activités à mener sont mentionnées. Cette activité d'intégration permet de savoir si effectivement, les apprenants ont intégré les compétences visées par les leçons sur lesquelles l'évaluation portera et s'ils sont prêts à passer à l'évaluation séquentielle. Cette activité d'intégration doit respecter un certain nombre d'éléments et des partis regroupés sur une fiche pédagogique qui sont : la présentation de l'objectif ou de la finalité de l'évaluation, la présentation des compétences à évaluer et la durée des différentes séquences didactiques, la présentation du contexte et de la situation problème, la proposition des ressources matérielles aux apprenants pour pouvoir résoudre une situation problème. Au niveau de l'évaluation de la compétence enfin, les documents suivis de trois questions indépendantes et équivalentes doivent être posés aux apprenants. (Voir le montage de l'activité d'intégration en annexe 10, obtenu lors du séminaire pédagogique d'octobre 2017 au lycée de Biyem-assi)

L'analyse des données recueillies montre qu'à Koutaba, aucun des enseignants de géographie ne mène l'activité d'intégration. Alors que certains ne sont même pas au courant de l'existence de cette activité primordiale dans l'APC, d'autres par contre sont avertis mais ne la mènent pas car, ils veulent gagner en temps. Monsieur MVUH Ibrahim du C.I.A.S.K. lors de la phase pré-enquête affirme :

« Ce qu'on appelle activité d'intégration, c'est la révision que nous faisons au paravent. L'APC est seulement venu avec un nouveau concept, celui de l'intégration. Moi j'organise les révisions à chaque fois que ma fiche de progression me le permet ; je ne peux pas être en retard dans la progression de mes leçons et consacrer mes deux(2) heures à faire une activité d'intégration(...) d'ailleurs si on enseigne bien, même sans révisions ni activités d'intégration, les apprenants peuvent bien réussir. »

IV.1.3.2. Au niveau de la confection des épreuves

Confectionner une épreuve selon l'APC constitue une tâche difficile pour la plupart des enseignants de géographie à Koutaba. En effet avec l'APC, ils sont appelés à évaluer les élèves non seulement sur le savoir savant, mais aussi sur le savoir-être et sur le savoir-faire. Il est alors questions d'évaluer la compétence des apprenants, c'est-à-dire leur capacité à mobiliser les ressources dont ils disposent pour résoudre un problème ou une situation complexe de la vie (voir en annexe le Draft d'un sujet-type d'évaluation en sciences humaines selon l'APC/ESV, que nous avons obtenu lors du séminaire pédagogique de septembre 2017 au Lycée de Biyem Assi).

Au lycée bilingue de Koutaba par exemple, lors de l'évaluation de la première séquence dans l'une des classes de 5^{ème}, nous avons eu la chance de voir les questions proposées aux élèves. Seulement, nous n'avons pas eu l'autorisation de filmer ces questions qui étaient reportées au tableau. L'enseignante avait évaluée seulement sur les savoirs en posant des simples questions de cours. Les outils d'évaluations utilisés n'étaient donc pas adaptés à l'APC. Le tableau suivant montre que cette réalité se trouve aussi dans plusieurs autres établissements du secondaire de l'arrondissement de Koutaba.

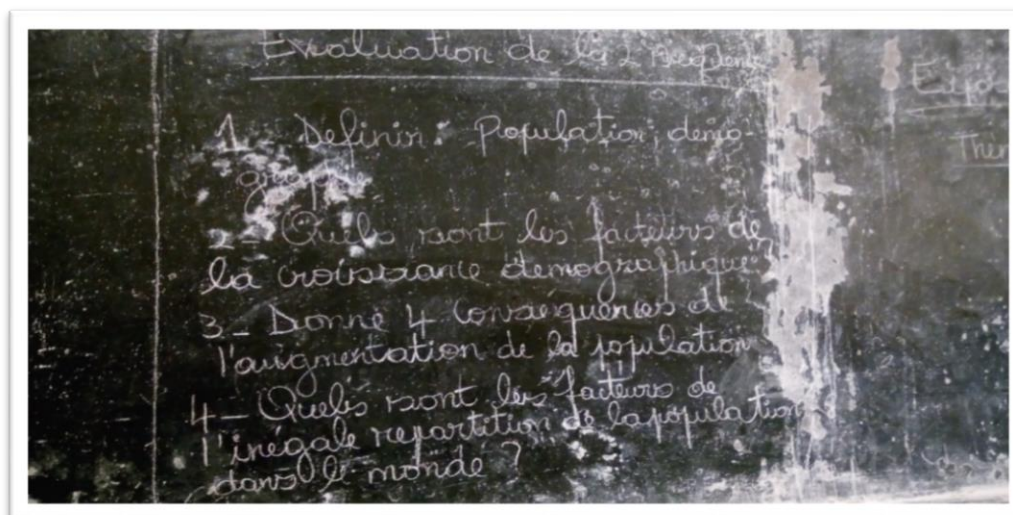
Tableau 9: Enseignants ayant des difficultés à confectionner les épreuves selon l'APC

ETABLISSEMENT	NOMBRE D'ENSEIGNANTS
C.E.S Bilingue de Didango	0
Collège Laïc de Koutaba	0
Lycée de Koutaba-Léproserie	1
Lycée de Kouchankap	1
Lycée de Koupa	0
Lycée bilingue de Koutaba	2
CETIC de Koupa	0
CETIC de Kouti	1
Lycée Technique de Koutaba	1
Collège Islamique Aboubakar siddik de Koutaba	1
TOTAL	7

Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

L'analyse de ce tableau montre que sur les 37 enseignants enquêtés, 07 ont des difficultés à confectionner une épreuve selon l'APC soit un pourcentage de 19,40%. Dans certains établissements comme au COPLAKO et au CES bilingue de Didango, les enseignants n'ont pas voulu nous donner des réponses sur leurs maîtres d'évaluation des élèves selon l'APC. Cependant, nous avons quand même pu obtenir une photo du tableau noir où les questions posées aux élèves, lors de l'évaluation de la 2^{ème} séquence en classe de 5^{ème} étaient inscrites (Voir la photo 3 ci-dessous). Certains enseignants nous ont présenté leurs banques d'épreuves et en les analysant, nous avons constaté qu'elles ont toutes été confectionnées ailleurs et pour la plupart ne respectent pas le canevas de l'APC.

La photo suivante a été prise dans une classe de 5^{ème} au LBK lors de l'évaluation de la deuxième séquence.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (Octobre 2018)

Photo 4: Exemple d'une mauvaise évaluation en déphasage avec l'APC par un enseignant

A l'analyse de cette photo, on constate que l'enseignant ne sachant pas comment évaluer ses élèves selon la nouvelle structuration des épreuves selon l'APC, s'intéresse juste au savoir savant et reste dans la logique de l'APO. On note l'absence de l'évaluation des savoir-faire et de l'agir compétent. Ceci nous montre qu'il y a des efforts énormes à consentir pour les recyclages et/ou les formations des enseignants.

IV.1.3.3. Au niveau de la remédiation

La remédiation c'est l'activité que l'enseignant mène durant la semaine qui suit directement celle de l'évaluation selon la démarche de l'APC. Il est question pour lui, d'identifier les points où les apprenants ont failli et apporter par la suite, des mesures de remédiation. Il accompagne les élèves à construire des nouvelles connaissances pour pouvoir être capable de résoudre les problèmes qu'ils n'ont pas pu résoudre lors de l'évaluation. Elle est proche de la correction mais ici, on ne se limite pas seulement à donner des réponses aux tâches effectuées sans toutefois s'intéresser à l'intégration des compétences.

Cet exercice n'est pas pris en compte par bon nombre des enseignants de la géographie à Koutaba. Certains le font en se limitant juste à une correction orale de l'épreuve alors que d'autres ne le font même pas. Pour ceux de la seconde catégorie, il n'est pas question de consacrer ses 2 heures du temps pour faire une correction. Mme TIDA, enseignante de géographie au lycée bilingue de Koutaba, nous affirmait lors de la phase pré-enquête :

« C'est la correction de l'épreuve qu'on appelle remédiation dans l'APC. Les initiateurs de l'approche par compétences veulent juste créer une différence au niveau des concepts utilisés en APC et en APO. Moi quand j'évalue et que c'est quelques élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne, je fais une correction orale et je passe à autre chose. »

Nous pouvons dire que c'est le retard dans la progression avec les leçons, associé à un manque de formation sur l'APC, qui empêchent les enseignants à mener convenablement l'activité de remédiation à la suite d'une évaluation séquentielle.

A partir de ce qui précède, il va de soi que l'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie à Koutaba, fait face à plusieurs contraintes dont la détermination des causes est importante à bien des égards.

IV.2. CAUSES DES DIFFICULTES D'IMPLEMENTATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE DANS LE SECONDAIRE A KOUTABA

La mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la géographie fait face à plusieurs difficultés. L'origine de ces difficultés est à rechercher non seulement au niveau de l'Etat, des chefs d'établissements, des enseignants et les élèves mais aussi au niveau du caractère dynamique et complexe de la science géographique.

IV.2.1. la responsabilité de l'Etat et des écoles de formation

L'Etat constitue le premier acteur du système éducatif camerounais. Non seulement il donne les orientations à l'éducation, il participe aussi à la formation des formateurs. Cependant, il a sa part de responsabilité dans les difficultés qui entravent la mise effective de l'APC. Il a contribué à l'échec de l'APC au niveau de la formation initiale, de la formation continue, du non préparation préalable du terrain pour accueillir l'APC et au niveau du traitement négligeant des enseignants.

IV.2.1.1. État de la formation initiale

La formation initiale concerne celle que reçoivent les enseignants au niveau des écoles normales supérieures. C'est dans ces écoles normales en principe, que les enseignants des lycées et des collèges sont formés. Plusieurs difficultés que les enseignants de géographie rencontrent dans leurs pratiques enseignantes sur le terrain pour appliquer l'APC ont des origines qui remontent au niveau de leurs formations de base dans les écoles normales, où l'on note une marginalisation des matières professionnelles, la polyvalence des enseignants

d'histoire-géographie, le manque des enseignants spécialisés en didactique de la géographie, manques des enseignants formés dans les lycées et collèges et la courte durée attribuée au stage pratique.

IV.2.1.1.1. La marginalisation des matières professionnelles lors de la formation initiale

Dans les écoles normales qui forment les enseignants des lycées et collèges, l'accent n'est pas mis sur les matières professionnelles. C'est l'une des raisons pour lesquelles, les enseignants continuent à ignorer l'APC à la sortie des ENS. Au département de géographie de l'ENS de Yaoundé par exemple, La plupart des unités d'enseignements s'intéressent aux savoirs géographiques essentiels et non à la didactique de la géographie selon les diverses approches (APO et APC). Dans ce même département où nous avons été formés, la plupart des formateurs sont des universitaires qui n'ont pas suivis des formations en didactique de la géographie. Les répercussions de cette réalité sont perceptibles dans les lycées et collèges car, seuls quelques enseignants rencontrés sur le terrain à Koutaba, affirment avoir été initiés à l'APC dans les écoles normales. Le tableau suivant nous indique que les enseignants de géographie de l'arrondissement de Koutaba n'échappent pas à cette réalité.

Tableau 10: Durée de la formation reçue par les enseignants sur l'APC

		Durée de la formation relative à L'APC				Total
		1 h à 9 h	10 h à 19 h	20 h à 29 h	30 h et +	
Lieu de formation sur l'APC	Pas de formation	0	0	0	0	6
	Ecole normale	2	1	0	0	3
	Séminaire	12	3	2	3	20
	Auto-formation	5	1	0	0	7
Total		18	4	2	5	36

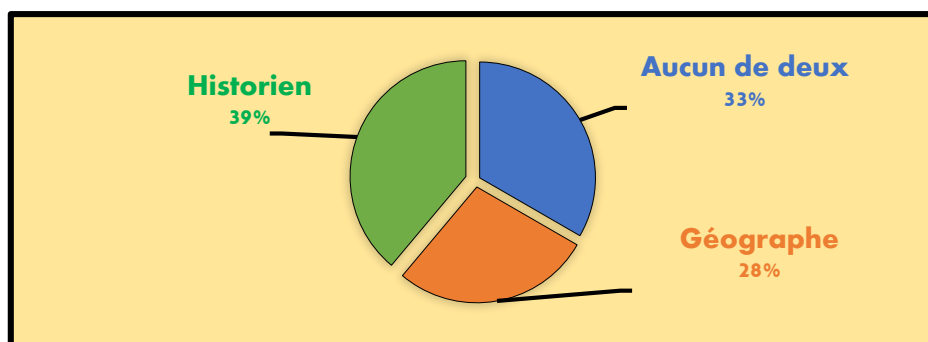
Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

De ce tableau, il ressort que 03 enseignants seulement sur les 36 enquêtés ont bénéficiés d'une initiation à l'APC au niveau des écoles normales supérieures, soit un pourcentage de 8,33%. Cependant, les autres enseignants ont été initiés à l'APC par auto-formation (19,44%) ou à travers les séminaires pédagogiques (55,55%). Le 16,66% restant n'ont jamais suivi une formation sur l'APC.

Au regard de la durée de la formation relativement courte (pas plus de 09 heures pour la majorité) sur l'APC dans les écoles normales, on peut parler de l'initiation des enseignants et non de la formation proprement dite. Les chiffres contenus dans le tableau ci-dessus, témoignent l'insuffisance des temps réservés aux matières professionnelles dont à l'APC dans les écoles normales durant la formation initiale.

IV.2.1.1.2. La polyvalence des enseignants : Histoire-Géographie

Au niveau de la formation de base, Les géographes sont obligés de suivre également une formation en didactique de l'histoire qu'ils enseigneront aussi dans les lycées et collèges, et les historiens recevront également une formation sommaire sur la géographie. Cette situation fait en sorte que les géographes prennent leurs temps pour apprendre l'histoire et les historiens s'exercent à enseigner la géographie qu'ils ne pourront maîtriser convenablement. Une fois sur le terrain, on assiste souvent à une situation où il y a plutôt, plus des historiens qui enseignent la géographie que des géographes. Cet exemple décrivant la réalité dans les établissements secondaires à Koutaba est représenté au niveau de la figure ci-après.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

Figure 11: Spécialité de base des enseignants de géographie du secondaire à Koutaba

Selon la figure ci-dessus, les enseignants de géographie exerçant dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba peuvent être classés en trois catégories en fonction de leurs formations de base. Ainsi selon leurs importances, on a :

- **Les historiens** qui représentent 39% des enseignants de géographie à Koutaba. On constate qu'ils sont plus nombreux que les géographes sur le terrain. Ayant suivis une formation partielle en géographie dans les écoles normales, il n'est pas évident pour ces enseignants d'aider les apprenants à développer concrètement, des savoir-faire géographiques et dont des compétences;
- **Les enseignants qui ne sont ni géographes, ni historiens** avec 33% représentent les enseignants qui ont été formés à l'ENIEG de Fouban et ceux disposant des licences ou des Masters dans des disciplines autres que l'histoire-géographie (Droit, Comptabilité, bureautique, Lettres modernes françaises...). Ils sont surtout recrutés du fait d'un manque ou d'une insuffisance des enseignants de géographie formés en didactique de la géographie dans la plupart des lycées et collèges à Koutaba ;
- **Les géographes** dès la base avec seulement 28%, sont moins nombreux sur le terrain. Cette situation ne permet donc pas à ce que les compétences géographiques soient transmises partout car dans certains établissements, nous n'avons aucun géographe, même pas un historien (A l'exemple du CETIC de Kouti).

Si la polyvalence des enseignants pose un problème au niveau de l'implémentation de l'APC sur le terrain, le manque des enseignants qualifiés en sciences de l'éducation ²⁷ dans les écoles normales peut aussi constituer une autre contrainte.

IV.2.1.1.3. Manque d'enseignants spécialisés en sciences de l'éducation (didactique de la géographie notamment) dans les écoles normales.

Une autre responsabilité de l'Etat dans l'échec de la mise en œuvre effective de l'APC, réside au niveau de l'affectation des formateurs des élèves-professeures dans les écoles normales. En effet la plupart des enseignants des départements de géographie dans les écoles normales sont des universitaires n'ayant pas fait les études en didactique des disciplines et n'ont jamais enseignés dans les lycées et les collèges même en tant que vacataires. De ce fait, les programmes de formation dans les écoles normales, au lieu de cultiver des compétences du métier d'enseignement au niveau des élèves-professeurs, les inculquent plutôt des savoirs savants, déjà appris dans les universités pour ceux qui sont entrés avec la licence. Si nous considérons le cas du département de géographie de l'ENS de Yaoundé, sur 17 enseignants (Année académique 2018-2019), aucun n'est spécialiste de la didactique de la géographie. Dans cette équipe du même département, seulement 04 enseignants ont été formés dans les écoles

²⁷ La didactique de la géographie précisément.

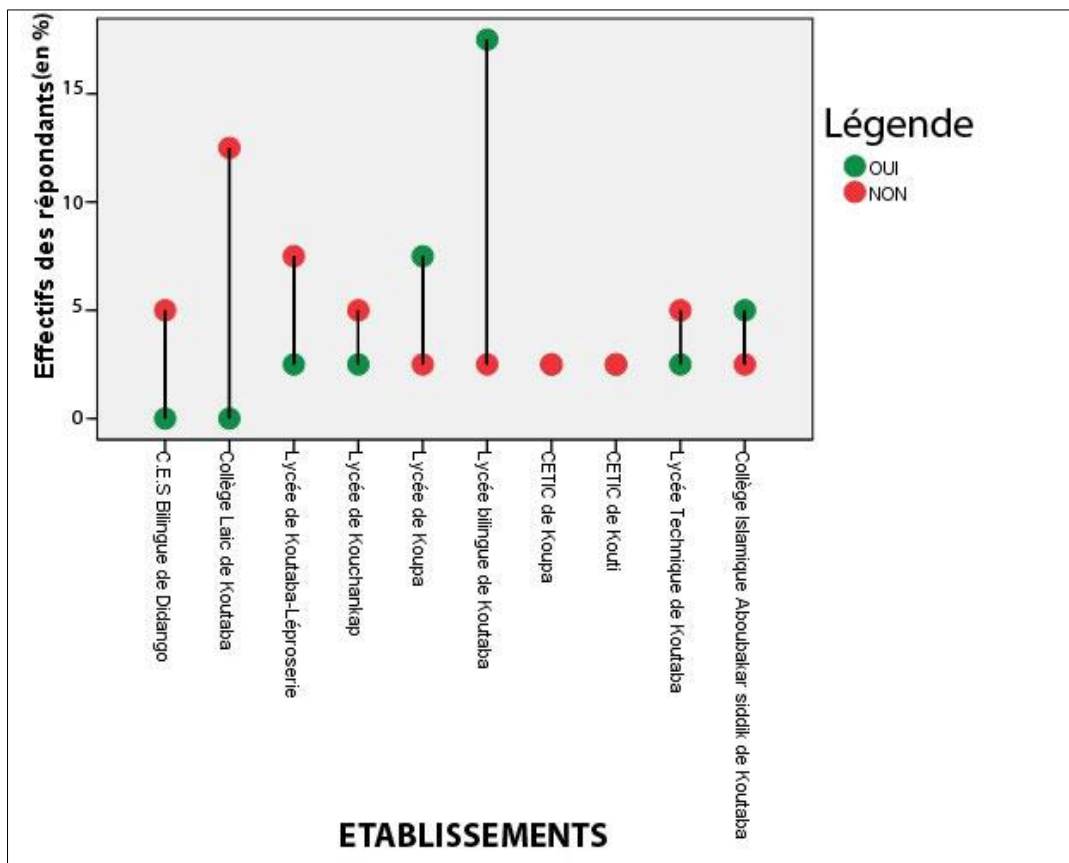
normales et ont eu à enseigner la géographie dans les lycées et collèges avant de rejoindre le supérieur.

Par ailleurs, parmi les enseignants du département des sciences de l'éducation qui ont intervenu dans la formation des professeurs du département de géographie de l'ENS de Yaoundé au cours des années académiques 2017-2018 et 2018-2019 (Niveaux IV et V principalement), aucun n'est spécialiste de la didactique de la géographie. Dans certains cas, ce sont les enseignants du département d'histoire qui dispensent les cours des sciences de l'éducation aux élèves-professeurs du département de géographie. L'école normale de Maroua n'échappe pas aussi à cette même réalité.

A partir des données ci-dessus, nous constatons que l'APC ne peut pas être convenablement enseignée dans les écoles normales supérieures, du fait d'un manque drastiques des spécialistes de l'enseignement de la géographie. C'est pour cette raison que les enseignants de géographie une fois sur le terrain, ne parviennent pas à bien enseigner selon l'APC.

IV.2.1.1.4. Insuffisance cruelle des enseignants de géographie formés sur le terrain

Dans les établissements du secondaire à Koutaba, nous avons constaté qu'il y a une insuffisance significative des enseignants de géographie formés dans les établissements du secondaire. Nous avons en moyenne dans le 1^{er} cycle 3,6 enseignants de géographie par établissement. En effet dans certains établissements, on ne trouve aucun enseignant de géographie formé et par conséquent, ce sont les enseignants des autres disciplines ou bien des diplômés des universités qui enseignent la géographie (voir la figure 12 ci-après). Dans cette perspective, l'APC ne peut pas être appliquée convenablement car ceux qui tiennent les élèves, n'ont reçu aucune formation de base ni sur la géographie, ni sur l'APC.



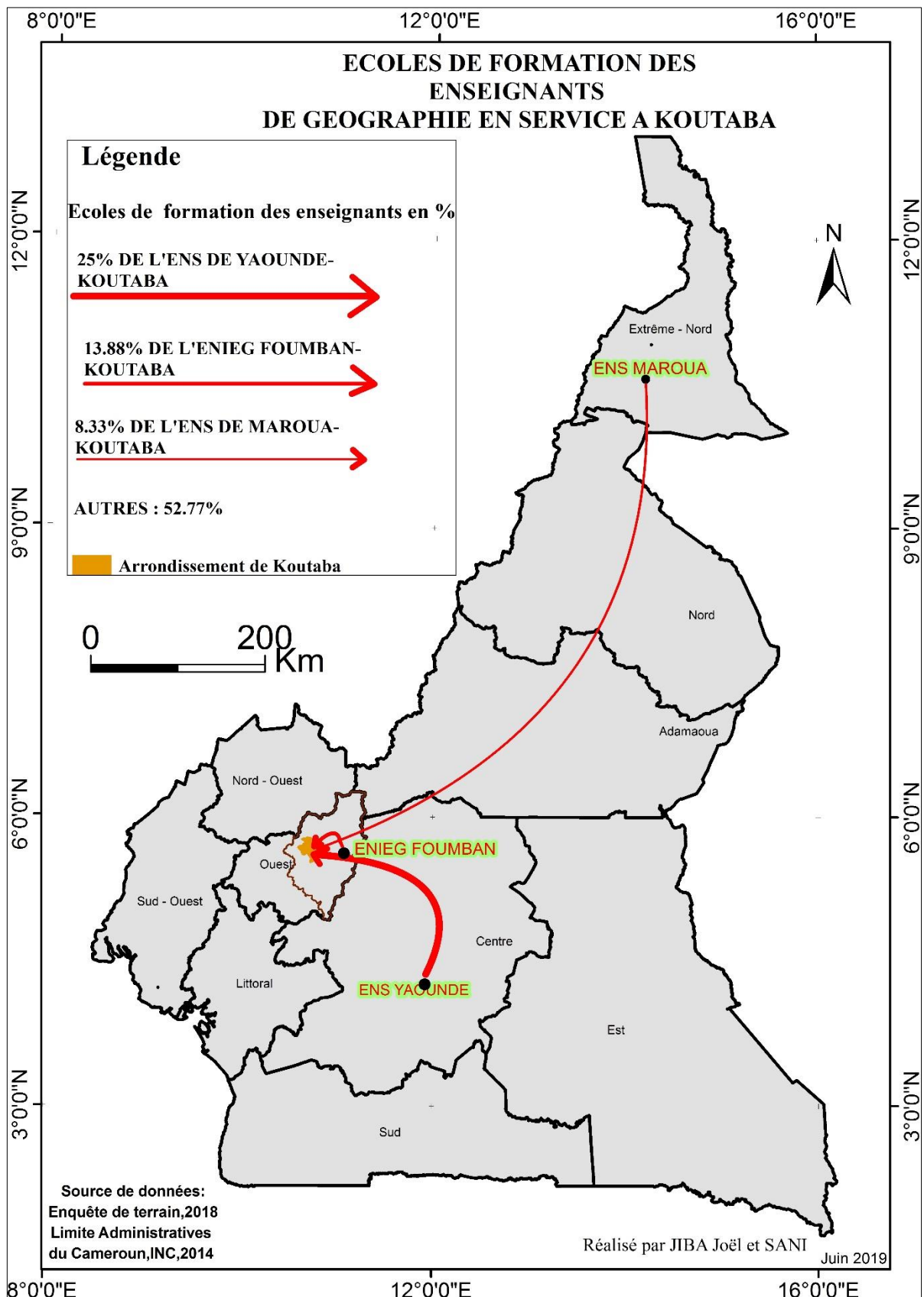
Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

Figure 12: Enseignants de géographie formés dans les ENS/ENIEG

La lecture de cette figure montre que dans la plupart des établissements du secondaire à Koutaba, la proportion des enseignants non formés est largement supérieure à celle des enseignants formés. 52,77% des enseignants n'ont pas été formé dans une école de formation au métier d'enseignant contre seulement, 47,22% de ceux qui ont subi une formation initiale dans une école de formation. Au CETIC de Kouti et de Koupa, aucun des enseignants de géographie n'est formé à l'enseignement de la géographie. Par contre dans d'autres établissements à l'instar du CES bilingue de Didango, au COPLAKO, du lycée de Koutaba léproserie, du lycée de Kouchankap et du lycée technique de Koutaba, la proportion des enseignants formés est inférieure par rapport à celle des enseignants non formés. Seul au L.B.K, au lycée de Koupa et au CIASK que la proportion des enseignants formés domine sur le terrain.

En examinant d'avantage de près cette figure, on constate que sur 17 enseignants de géographie formés dans les écoles normales supérieures, 41,17% se trouvent au LBK, qui est un établissement public se trouvant au centre-ville de Koutaba, alors que les autres établissements à l'instar du lycée de Kouchankap, n'ont aucun enseignant de géographie affecté par l'Etat du fait de leurs éloignements du centre urbain.

S'agissant de l'origine des enseignants enquêtés sur le terrain, on constate qu'ils ne viennent pas pour la plupart d'une école de formation. Cette réalité justifiant aussi l'insuffisance de formation au niveau des enseignants et l'inapplication de l'APC, est illustré sur la carte suivante.



Source : Enquête de terrain, MOUHAMADOU Sani (2018) et données de l'INC (2014)

Réalisation : Sani et Jiba (Juin 2019)

Figure 13: Ecoles de formation des enseignants de géographie en service à Koutaba

L'analyse de la figure ci-dessus montre que plus de la moitié des enseignants de la géographie en service dans les lycées et collèges à Koutaba, n'ont pas été formés dans les écoles normales. En effet, 13,88% parmi eux viennent de l'ENIG de Foumban, 8,33% de l'ENS de

Maroua, et 25% de l'ENS de Yaoundé. Le reste des enseignants viennent soit directement des universités, soit des lycées après l'obtention de leurs baccalauréat. De façon globale 38,88% seulement des enseignants, ont reçu des formations destinées à l'enseignement dans les lycées et collèges contre 61,12%, qui s'exercent à mener des tâches pour lesquelles ils n'ont pas été formé. Il est alors difficile pour ceux qui viennent directement du secondaire ou des universités d'enseigner normalement et d'appliquer l'APC.

IV.2.1.1.5. Courte durée du stage pratique pendant la formation initiale

Le stage pratique est une période d'étude pendant laquelle les étudiants des écoles normales supérieures sont confiés à des enseignants à la fois compétents et dotés d'une longue expérience, afin que ces derniers les initient à leur futur métier. Ce stage pratique est la deuxième phase de formation des élèves-professeurs. A l'ENS de Yaoundé par exemple, la durée du stage pratique est de huit semaines segmentée en périodes. Sur les huit semaines, l'élève-professeur aura la gestion globale de ses classes seulement pendant cinq semaines. Cette durée réservée au stage est estimée courte pour rendre un enseignant compétent sur le terrain au regard des exigences de l'APC. En 2 ans (Pour ceux qui sont entrés directement au second cycle), 3 ans (Pour ceux sont entrés à l'ENS avec le Bac et ne cherchent que le DIPES I) ou 5 ans (Pour les pleins droits²⁸) de formation, on ne consacre que quelques semaines au stage et ceci ne permet pas aux futurs enseignants, d'être pleinement professionnels sur le terrain. Avec cette réalité, les compétences visées par les cours théoriques reçus pendant la phase théorique de la formation sur l'APC, ne seront pas intégrées de façon efficace par les futurs enseignants.

IV.2.1.2. État de la formation continue

La formation continue concerne celle que l'enseignant doit entretenir de façon perpétuelle dès sa sortie de l'école de formation. Les inspecteurs pédagogiques ici, sont appelés à accompagner les enseignants dans le développement des nouvelles compétences. Seulement, cette formation continue est enchaînée par des anomalies qui la rendent inefficace.

IV.2.1.2.1. Inaccessibilité des inspecteurs pédagogiques associée à l'insuffisance de leurs connaissances sur l'APC

La plupart des inspecteurs pédagogiques qui sont appelés à accompagner les enseignants déjà opérationnels sur le terrain ont malheureusement une formation très limitée sur l'APC. L'Etat n'a pas assuré normalement la formation de ces derniers mais les envoie former les enseignants présents dans les établissements scolaires. La plupart des inspecteurs ont juste eu à participer à quelques séminaires relatifs à l'APC de quelques heures, et deviennent des formateurs. Cette connaissance limitée est pour la plupart de cas, liée à la nomination même de ces inspecteurs, où on ne sait plus sur quelle base est-ce qu'ils sont nommés. Pour illustrer l'incompétence de certains inspecteurs, un enseignant du L.B.K nous rapporte :

« Parfois lors des séminaires pédagogiques, nous posons des questions aux inspecteurs mais ils ne parviennent pas à nous livrer des réponses. Et lorsqu'ils se retrouvent déjà à 2 ou à 3, ils commencent à se contredire et finalement nous, on ne sait plus quoi considérer comme vérité. Au niveau de la justification de la leçon par exemple, les uns nous demandent d'utiliser l'expression « mobiliser les ressources » alors que les autres nous prescrivent l'expression « implanter les ressources » ou « installer les ressources ». Les données changent des séminaires en séminaires. »

²⁸ Les élèves-professeurs qui après l'obtention de leurs DIPES I, décident de continuer leur formation au second cycle afin d'obtenir le DIPES II.

A partir des entretiens que nous avons menés durant la phase pré-enquête, il nous a été rapporté que plusieurs inspecteurs pédagogiques sont inaccessibles aux enseignants et ceci ne permet pas aux enseignants de courir vers eux à chaque fois qu'ils ont des difficultés à appliquer l'APC.

IV.2.1.2.2. Insuffisance des séminaires organisés au niveau des bassins pédagogiques

Selon l'inspecteur pédagogique régional M. BINGAM rencontré le 29/11/2018, les textes prévoient deux séminaires pédagogiques par an. L'un se tient au mois d'octobre c'est-à-dire un mois environ après la rentrée scolaire et le second autour des mois avril – mai. Pour beaucoup des enseignants, deux séminaires par an sont insuffisants pour leur permettre de mieux s'approprier la méthodologie de l'APC. D'ailleurs, c'est seulement 07 enseignants sur les 36 enquêtés sur le terrain soit un pourcentage de 19,4%, qui ont subi une formation sur l'APC, lors des séminaires pédagogiques. Ceci démontre à suffisance que les séminaires sont limités et ne permettent pas avec la tendance actuelle, de former le maximum des enseignants sur l'enseignement par l'APC.

IV.2.1.2.3. La non descente des inspecteurs au niveau de certains établissements

L'arrondissement de Koutaba, étant constitué essentiellement des zones rurales, les inspecteurs pédagogiques ne passent jamais dans les établissements éloignés du centre urbain (Tayandi), et se limitent alors aux établissements qui sont autour de l'axe central liant Foubot à Fouban. L'exclusion de ces visites de terrain les empêche de savoir si effectivement les enseignants de géographie présents sur le terrain appliquent réellement l'APC ou pas. A ces propos, le proviseur du lycée de Kouchankap monsieur CHAHO Jean Jacques affirme en ses propres termes :

« Les inspecteurs ne viennent jamais dans mon établissement. Quand ils entendent déjà que l'état de la route est mauvais (...), mon établissement est abandonné. Je vous le dis et ils le savent cela qu'ils ne viennent pas ici. S'ils étaient arrivés ici, ils pouvaient dans un entretien avec les enseignants de géographie voir ce qu'ils peuvent leur proposer. »

L'absence des descentes sur le terrain des IPN et surtout des IPR constitue une contrainte majeure entravant la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la géographie. La responsabilité de l'Etat se trouve aussi au niveau du non préparation de terrain pour l'accueil de l'APC.

IV.2.1.3. La non préparation de terrain pour accueillir l'APC

Le Cameroun adopte à partir de septembre 2014 et de façon progressive, l'APC dans son système éducatif. Cependant, le terrain n'a pas été préparé au préalable pour accueillir cette nouvelle approche pédagogique. Elle est plutôt venue remplacer l'APO de façon brusque. En effet il s'agit du « *couper coller effectué par les inspecteurs pédagogiques à la suite de leurs séjours en Europe et en Amérique* » pour reprendre le propos du proviseur du lycée de Koupa. Par ailleurs, il souligne qu'on n'est pas allé de la base vers le haut ; au lieu de commencer par former les enseignants, les familiariser avec l'APC pendant 2 ans durant au moins avant de passer à la phase pratique, on a plutôt commencé par former les inspecteurs, espérant que la formation passera par les séminaires. De ce point de vu, on comprend pourquoi les enseignants en général et ceux de la géographie en particulier, ont du mal à mener leurs enseignements selon l'APC.

IV.2.1.4. Insuffisance des ressources didactiques et des infrastructures adéquates

L'APC est une approche pédagogique qui nécessite un ensemble des ressources et d'infrastructures pour s'implanter. Mais au Cameroun, on note un manque de ces ressources et infrastructures empêchant ainsi la mise en œuvre efficace de l'APC dans l'enseignement des disciplines et principalement de la géographie. Sur le plan des infrastructures et des ressources didactiques, rien n'a été préparé pour recevoir une nouvelle approche pédagogique exigeante comme APC. Ce point de vue est partagé par la plupart des responsables d'établissements scolaires que nous avons rencontrés à Koutaba. Pourtant dans certains pays comme le Canada, la Belgique et la France, une préparation lointaine a été opérée avant l'intégration de l'APC dans le domaine de l'éducation.

S'agissant des ressources didactiques nécessaires à l'illustration d'un cours de géographie (cartes, tableaux, les manuels scolaires, les journaux...), les établissements scolaires du secondaire de l'arrondissement de Koutaba n'en disposent pas à suffisance. Depuis 2014, c'est seulement à la rentrée 2018-2019 que les manuels scolaires conformes aux nouveaux programmes sont mis sur le marché. Et les stocks même de ces manuels à en croire la plupart des enseignants sont limités. Avec cette réalité, c'est difficile pour un enseignant de géographie de mieux préparer ses leçons et de les conduire efficacement. Le montage des activités d'intégrations et des épreuves ne seront pas également facile du fait d'un manque des ressources.

S'agissant des infrastructures, dans la plupart des établissements du secondaire à Koutaba, Nous avons constaté qu'il y'a un manque des salles de classes occasionnant les surcharges en effectif. Par ailleurs, aucun des établissements n'est doté d'un laboratoire de géographie où les apprenants peuvent à défaut d'effectuer les descentes sur le terrain, découvrir certaines réalités de terrain en étant sur place. C'est le cas par exemple de la composition des sols que les apprenants pouvaient explorer en Laboratoire. Dans un autre cas, on note plutôt l'insuffisance accrue des tables bancs, mettant ainsi les apprenants dans des situations inconfortables (voir la photo 5 ci-dessous).



Source : photo Sani, 2018

Photo 5: Situation inconfortable au LBK en classe de 3^{ème} arabe

Cette photo montre la situation d'une classe qui n'est pas pléthorique (28 élèves) comparativement aux autres mais qui n'a pas des tables bancs. Les élèves sont plutôt assis sur des parpaings. Chaque apprenant est appelé à se débrouiller pour n'est pas rester debout pendant deux heures de cours. Dans cette situation, les élèves ne pourront pas participer convenablement à la construction de leur savoir.

IV.2.1.5. Insuffisance des temps alloués aux unités didactiques

Dans les nouveaux programmes officiels, la durée pour le déroulement de chaque unité didactique est précisée et les enseignants de géographie rencontrés sur le terrain à Koutaba, estiment que ce temps est insuffisant et ne leur permet pas d'appliquer convenablement l'APC, qui est une approche nécessitant la tenue de plusieurs activités. Dans la plupart des cas dans ces programmes officiels, il n'y a pas de correspondance entre les nombres des unités didactiques d'un module et le temps affectée à chacun d'eux. Le tableau suivant illustre la répartition de la durée en fonction des modules et des unités didactiques pour le programme de 3^{ème}.

Tableau 11: Temps alloués aux différents modules en classe de 3ème

CYCLE	CLASSE	TITRES DES MODULES	STATUT	Nombre des unités didactiques	DUREE
Premier Cycle	3 ^{ème}	Les milieux géographiques du Cameroun	Obligatoire	7	13 h
		La population du Cameroun	Obligatoire	3	04 h
		Les activités économiques du Cameroun	Obligatoire	10	16 h
		Luttons contre la pauvreté	Obligatoire	6	09 h
		Les échanges dans le monde	Obligatoire	1	03 h

Source : Nouveau programme officiel de géographie 4^{ème} - 3^{ème}

Ce tableau montre que le temps affecté à certains modules, compte tenu du nombre des unités didactiques affectées à ces mêmes modules est insuffisant. Chaque unité d'apprentissage devrait normalement avoir au moins une durée de 2 heures du temps, pour permettre à l'enseignant de mieux conduire ses enseignements sans aucune pression de temps. Si nous considérons par exemple le module portant sur la population du Cameroun, il lui est affecté seulement 4 heures du temps alors qu'il a 3 unités didactiques. Parmi ces unités didactiques, il y a deux leçons ²⁹(la première qui a en 1 heure et la deuxième en 2 heures) et les Travaux pratiques ³⁰(Programmé pour 1 heure du temps) qui tous, nécessitent de l'enseignant, la conduite de plusieurs activités comme l'exploitation des cartes et la construction d'une pyramide des âges avec les élèves.

Et sur le plan pratique, même quand un cours est prévu pour 1 heure, elle se déroule juste en 55 minutes au niveau des établissements scolaires. Ceci constitue aussi pour l'enseignant une pression, l'empêchant de respecter les principes de l'APC. C'est dans ce même sens qu'un enseignant de géographie du lycée de Koutaba léproserie déclare :

« Quand le programme officiel prescrit 2 heures du temps pour la conduite d'une leçon, sur le terrain on nous attribue plutôt 1 heure 55 minutes. Pourtant, nous avons face à nous des élèves qui ont des difficultés d'apprentissages, avec des niveaux parfois très faibles. Dans ce cas comment pouvons-nous en peu de

²⁹ La première est intitulée « **Composantes du peuplement du Cameroun.** » et la seconde « **Population et migrations.** »

³⁰ Les travaux pratiques portent sur « **Construction et commentaire de la pyramide des âges du Cameroun** »

temps accompagner les élèves à développer des compétences ? C'est impossible (...) »

A partir de cette réalité décrite, il n'est pas évident pour l'enseignant de bien appliquer l'APC, qui reste l'approche qui nécessite de l'enseignant non seulement la conduite de plusieurs activités, mais aussi de permettre aux apprenants de manipuler des ressources. Sur le volet financier concernant le traitement des enseignants, la responsabilité de l'Etat est aussi visible et nécessite un examen minutieux.

IV.2.1.6. Traitement peu commode des enseignants : Faible motivation

Sur ce volet du traitement des enseignants, l'analyse de la responsabilité de l'Etat sera faite à deux niveaux : La prise en charge tardive des enseignants et la faible prime de recherche associée à un profil de carrière flou des enseignants.

IV.2.1.6.1. Prise en charge tardive des enseignants et la lenteur administrative dans le traitement des dossiers

➤ Prise en charge tardive des enseignants

Les enseignants sortis des écoles normales au Cameroun ne sont pas directement pris en charge par l'Etat sur le plan financier, même comme le rappel vient toujours après. Ceci empêche les enseignants à satisfaire leurs besoins essentiels (faire des recherches, s'habiller correctement, se nourrir et se déplacer ...) de façon convenable afin d'être stable psychologiquement, et de bien exercer leur métier, dont d'appliquer l'APC. C'est ainsi qu'une enseignante de géographie du lycée bilingue de Koutaba lors de la phase préenquête de notre recherche affirme :

« Depuis que je suis sortie de l'école normale, je n'ai même pas eu 1 franc de salaire de la part de l'Etat. C'est récemment que le chef d'établissement a recommandé à l'APEE³¹ de me donner 25000 FCFA à la fin de chaque mois (...) On parle de l'APC qui nécessite une bonne préparation des leçons de la part de l'enseignant (...). Moi j'aurai le moyen où pour effectuer les recherches ? (...) Si je parviens à suivre c'est déjà bon. »

A partir de ces déclarations, nous constatons qu'il est difficile pour un nouvel enseignant, fraîchement sorti de l'école normale, quelques soit la volonté qui l'anime, de mieux exercer son travail et d'appliquer l'APC, qui demeure une approche exigeante du côté de l'enseignant.

➤ La lenteur administrative dans le traitement des dossiers des enseignants

Les enseignants qui ont déjà durés sur le terrain soulignent la présence d'une lenteur administrative et d'une négligence dans la gestion de leurs dossiers. Celles-ci les empêchent de mieux se concentrer sur leur travail, et les poussent à être toujours en route pour la capitale afin de vérifier l'avancée de leurs dossiers. A ce propos, monsieur NKOT Clauvis, enseignant de géographie au LBK souligne :

« Parfois tu arrives même à Yaoundé et on te dit que ton dossier est perdu et on te demande de reconstituer l'autre. »

³¹ Association des parents d'élèves et d'enseignants

IV.2.1.6.2. Faible prime de documentation, faible salaire et profil de carrière flou des enseignants

➤ Faible prime de documentation

La prime de documentation que l'Etat donne aux enseignants des lycées et collèges est très insuffisante (15000 FCFA par mois selon les informations récoltées auprès des enseignants sur le terrain.) au regard des exigences que l'APC impose aux enseignants. En effet l'enseignant est appelé à consacrer plus de temps à la préparation de ses différentes leçons. Cette préparation nécessite une recherche documentaire sur l'internet et dans les bibliothèques qui parfois sont payantes. Ce montant reste faible surtout pour les enseignants qui interviennent dans plusieurs classes et qui enseignent en même temps la géographie que l'histoire et l'ECM. Un des enseignants de géographie du lycée bilingue de Koutaba affirme :

« Si déjà mon salaire ne me permet pas de satisfaire mes besoins, (...) pourquoi ne pas utiliser le montant dédié à la documentation pour payer la pension scolaire de mon enfant par exemple ? »

➤ Faible salaire et profil de carrière flou des enseignants fonctionnaires

En prenant en compte les taches qui sont réservées aux enseignants qui sont des fonctionnaires de l'Etat, nous pouvons corroborer avec la plupart des enseignants de géographie rencontrés à Koutaba, Ces salaires pour la plupart des enseignants sont faibles par rapport aux charges qu'ils disposent et au coût de vie qui devient de plus en plus chers. Cette situation pousse certains enseignants à s'intéresser aux autres activités secondaires pour pouvoir survivre. Par exemple au lieu de préparer les cours, ils se retrouvent en train de donner des cours de répétition aux élèves. Cette situation empêche certains enseignants à se concentrer dans la préparation des leçons afin de mieux conduire leurs cours selon l'APC. (Voir le tableau 12 ci-après)

Tableau 12: Revenus des enseignants (fonctionnaires d'Etat) et nombre de personnes à charge

Montant	Revenu mensuel des enseignants fonctionnaires d'Etat					Total
	Moins de 50000 FCFA	50 000-100 000 FCFA	101 000-200 000 FCFA	201 000-250 000 FCFA	Plus de 250 000 FCFA	
Nombre des personnes en charge en moyenne	0	0	3	4	6	13
Effectif des enseignants	0	0	4	3	6	13

Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

Ce tableau montre que sur les 13 enseignants de géographie à Koutaba qui sont des fonctionnaires de l'Etat, 04 ont des salaires compris entre 101 000 et 200 000 FCFA, 03 des salaires se situant entre 201 000 et 250 000 FCFA, et 06 des salaires dépassant 250 000 FCFA. La plupart de ces enseignants ne gagnent pas en moyenne 10000 FCFA par jour. Pour les enseignants qui ont des lourdes responsabilités, il est difficile pour eux de se concentrer exclusivement sur l'enseignement sans toutefois chercher à s'intéresser aux autres activités. En plus de ce salaire faible, le profil de carrière de ces enseignants reste aussi flou. Et c'est à un des censeurs du lycée de Koupa d'affirmer :

« Pendant que dans d'autres corps de métier les gens avancent, vivent bien après leurs départs à la retraite, on dirait que les enseignants sont sur place et ils ne vivent que de leurs salaires avec des avantages minables. »

La Faiblesse de la prime de documentation associée à un faible salaire et à un profil de carrière flou des enseignants sont aussi des facteurs qui empêchent les enseignants de géographie à appliquer l'APC dans leurs pratiques enseignantes. L'Etat n'étant pas le responsable exclusive de ces difficultés que les enseignants de géographie rencontrent dans la mise en œuvre de l'APC. Les personnels des établissements scolaires ont aussi leurs parts de responsabilité.

IV.2.2. La responsabilité des personnels des établissements scolaires

Les cadres des établissements scolaires ont leurs parts de responsabilité dans les obstacles qui freine l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie à Koutaba. Cette responsabilité est partagée entre les chefs d'établissements, les censeurs/directeurs des études, et les animateurs pédagogiques.

IV.2.2.1. La responsabilité des chefs d'établissements

Etant les premiers responsables dans la gestion des leurs structures, les chefs d'établissements sont à l'origine de certaines difficultés que les enseignants de géographie rencontrent dans leurs pratiques enseignantes concernant l'application de l'APC. Cette responsabilité est visible à plusieurs niveaux :

➤ Au niveau du recrutement des enseignants vacataires

Au niveau du recrutement des enseignants vacataires dans les établissements scolaires à Koutaba, les chefs d'établissements ne sont pas très regardants sur le niveau des postulants et s'intéressent surtout au volet financier, c'est-à-dire sur la question de salaire (voir le tableau 13 ci-après). Dans leur logique, c'est l'enseignant qui acceptera un salaire moins élevé qui aura la chance d'être recruté. C'est pourquoi le principal du CIASK affirme lors de l'entretien qu'il nous a accordé :

« Dans un établissement privé, nous sommes obligés de prendre en compte le volet financier si nous voulons terminer notre année scolaire. C'est pourquoi lors du recrutement des enseignants, nous prenons ceux qui acceptent ce que nous les offrons. Quelques soit ton niveau d'étude et le niveau de ta compétence, si tu exiges un salaire faramineux, nous allons te laisser pour prendre celui qui accepte un salaire que nous pouvons supporter. »

Tableau 13: Salaires des enseignants vacataires en fonction de leurs niveaux d'étude

REVENU MENSUEL			NIVEAU D'ETUDE				Total
			Bac	Bac + 3	Bac + 5	Bac + 4	
1-50000 FCFA	STATUT	Enseignant Vacataire	4	7		2	12
	Total		4	7	0	2	13
51000-100000 FCFA	STATUT	Enseignant Vacataire	2	5	1	0	8
	Total		2	5	1	0	8
101000-200000 FCFA	STATUT	Enseignant Vacataire	0	2	0	0	2
	Total		0	2	0	0	2
Total			6	14	1	2	23

Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

Ce tableau montre que le recrutement des enseignants ne dépend pas du niveau d'étude de ces derniers, mais plutôt du niveau du salaire mensuel. Ceci dit, il y'a pas de différence entre ceux qui ont un niveau Bac + 4 et ceux qui n'ont que le Baccalauréat au niveau du rendement et c'est plutôt le nombre des heures enseignés qui est pris en compte. On voit dans ce tableau que les deux enseignants qui ont le niveau Master 1, ont le même salaire se situant entre 1 et 50000 FCFA que ceux qui n'ont que le Bac ou la Licence.

➤ **Le non-respect des effectifs des élèves par classe**

Selon la circulaire N° 09/16/C/MINESEC/SG/IGE/DAJ/DESG/DEN/DETP/DRH du 13 juillet 2016, relative à la préparation de la rentrée scolaire 2016-2017 modifiant la circulaire N° 17/09/INESEC/IGS du 20 avril 2009 (portant définition des normes et procédures des recrutements des élèves dans les établissements secondaires) et la circulaire N° 48/G/8/MINEDUC du 1^{er} novembre 1993 (qui détermine les effectifs à retenir par classe pour chaque niveau des cycles scolaires au niveau des enseignements secondaires), les chefs d'établissements ne doivent pas dépasser les effectifs des élèves fixés par classe.³² A ce sujet, Monsieur MOUMBANA Abdou, chef de service des affaires administratives et financières à la délégation départementale des enseignements secondaires du Noun, rappelle :

« Selon les instructions du ministre, dans les classes de 6^{ème}, les effectifs des élèves ne doivent pas dépasser 60 et 80 pour les autres classes. »

Sur le terrain, nous constatons que les effectifs des élèves par classe dans certains établissements, dépassent largement les chiffres fixés par le ministère. Cette réalité est perceptible dans tous les établissements scolaires de l'arrondissement de Koutaba (voir le tableau 14 ci-dessous). Ce surpeuplement des classes peut non seulement mettre les apprenants mal à l'aise, mais il peut aussi empêcher les enseignants à se déplacer convenablement dans leurs salles de classe (voir la planche 2 ci-dessous).

Tableau 14: Effectifs des élèves par classes au lycée bilingue de Koutaba (2017-2018)

³² 60 élèves par classe pour le cycle d'observation et 80 élèves au maximum par classe pour les autres niveaux

Classes	EFFECTIFS DES ELEVES		
	G	F	T
6ème M1	27	24	51
6ème M2	25	20	45
6ème M3	26	21	47
5ème M1	37	35	72
5ème M2	28	37	65
5ème M3	34	33	67
4ème Allemand	37	49	86
4ème Arabe	19	11	30
4ème Espagnol	37	53	90
3ème Allemand	36	47	83
3ème Arabe	15	13	28
3ème Espagnol 1	39	26	65
3ème Espagnol 2	30	50	80

Source : Base des données du LBK (Octobre 2018)

Ce tableau montre que, dans plusieurs classes comme la 4ème Allemand et Espagnol, la 3ème Allemand et les deux classes de 3ème Espagnol 1 et 2 au lycée bilingue de Koutaba, les effectifs des élèves par classe sont pléthoriques. Dans ces conditions, appliquer l'APC devient difficile voire même impossible car, l'enseignant ne pourra pas suivre tous ces élèves quelques soit l'approche méthodologique qu'il mettra en place. Dans d'autres pays du monde comme le Canada où l'APC existe depuis déjà 19 ans, les enseignants s'alarment déjà contre les surcharges des salles de classes, alors que leurs effectifs sont largement faibles par rapport aux nôtres. A propos, ELHADJ KONE Yaya, Professeur en planification et évaluation des apprentissages à l'université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, rencontré lors du colloque scientifique international portant sur les « enjeux de l'approche par compétences en milieu éducatif et professionnel » tenu les 17,18 et 19 juillet 2018 au palais des congrès à Yaoundé souligne :

« Au Québec, le texte recommande à présent 28 élèves par classe. Mais là maintenant sur le terrain, on se trouve à 32 élèves par classe. Pour nous c'est déjà trop par rapport aux pays scandinaves où c'est plutôt un enseignant pour 15 élèves. Ça pose déjà chez nous, une question d'organisation et de gestion de la classe. »



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

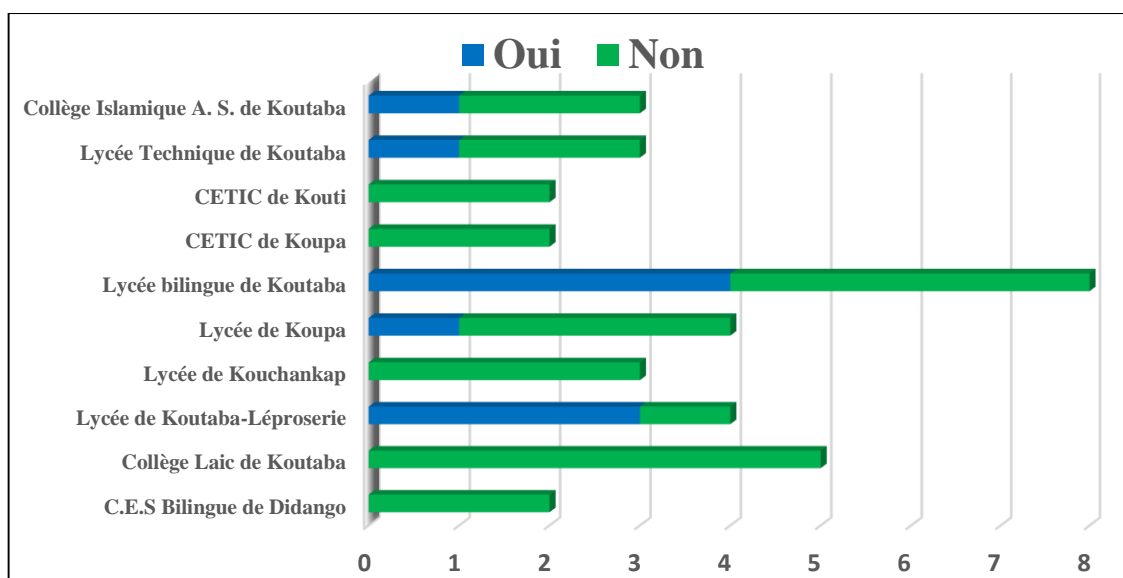
Planche 2: Conséquences des effectifs pléthoriques

Au niveau de la photo A, nous sommes dans la classe de 5^{ème} 2 au lycée bilingue de Koutaba dont le nombre des élèves est de 72 (chiffre recueilli auprès de l'enseignante de géographie, Mme MIMCHE en septembre 2018) alors que le chef d'établissement nous a parlé de 45. Dans cette classe, le nombre de tables bancs disponible n'est pas proportionnelle à l'effectif des élèves. Ceci crée une situation inconfortable tant pour l'enseignant que pour ses élèves. On observe des bancs où il y a jusqu'à 04 élèves. Certains enfants sont obligés de s'asseoir au sol pour faire cours.

Au niveau de la (Photo B), il s'agit de la classe de 6^{ème} au lycée de Kouchankap qui a un effectif de 89 (Données recueillie auprès du proviseur de l'établissement, Septembre 2018). Sur cette photo, on voit une classe où les élèves sont assis en moyenne 4 par banc dans une classe disposant quatre rangés des bancs. Du coup, il est impossible pour l'enseignant de bien circuler et de bien suivre chaque apprenant comme le veut l'APC car les bancs sont serrés entre eux. Il est obligé de travailler beaucoup plus avec les élèves qui occupent les premiers bancs.

➤ **Indisponibilité et/ou insuffisances des matériels didactiques selon le cas**

L'APC est une approche qui nécessite l'utilisation des ressources pour être mener convenablement. C'est à travers la manipulation des instruments et des autres ressources que l'enfant peut développer les compétences. Et pourtant sur le terrain à Koutaba, les ressources didactiques sont insuffisantes dans certains établissements et inexistantes dans d'autres (voir la figure 15 ci-après). Cette insuffisance est due au fait que les chefs d'établissements ne mettent pas des ressources nécessaires (Cartes, manuels scolaires, atlas, le globe, les échantillons des roches ...) à la disposition des enseignants de géographie, pour qu'ils puissent bien mener leurs enseignements. L'enseignant de géographie qui part en classe sans aucune planche, ni carte n'ira enseigner que de la théorie aux apprenants. Sur ce plan, développer les compétences chez les apprenants comme le recommande l'APC devient difficile.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

Figure 15 : Disponibilité des ressources didactiques par établissements secondaire à Koutaba

Sur cette figure, on constate que dans 5 établissements sur 10 soit 50% des établissements scolaires du secondaire à Koutaba ne disposent, aucune ressources didactiques. Par conséquent, les enseignants se trouvent en train de se défendre comme ils peuvent, que ce soit dans la préparation des leçons que dans la conduite des leçons. Il s'agit des CETIC de Kouti et de Koupa, du lycée de Kouchankap, du COPLAKO et du CES bilingue de Didango. Dans les restes des établissements de la localité excepté le lycée bilingue de Koutaba, plus de la moitié des enseignants n'ont pas accès aux ressources didactiques. Au lycée de Koupa par exemple, un enseignant seulement sur 4 affirme avoir l'accès aux ressources didactiques, même comme ces ressources sont pour la plupart dépassées. En dehors des chefs d'établissements, les censeurs sont aussi à l'origine des difficultés qui empêchent l'APC de s'implanter convenablement dans l'enseignement de la géographie à Koutaba.

IV.2.2.2. Les rôles des censeurs, des directeurs des études et des animateurs pédagogiques

➤ La mauvaise gestion des enseignants d'histoire-géographie au niveau des établissements scolaires.

Les enseignants de géographie ne sont pas bien gérés dans la plupart des établissements scolaires de l'arrondissement de Koutaba quand leurs affectations au niveau des classes en fonction de leurs formations de bases (histoire ou géographie) et de leurs niveaux d'études. S'agissant de la formation de base des enseignants, les censeurs et les directeurs des études affectent les enseignants d'histoire-géographie dans différentes classes sans prioriser leurs spécialités de base. En effet pour permettre aux enseignants d'histoire et de géographie de mieux effectuer leurs tâches et de mieux appliquer l'APC dans leurs pratiques enseignantes, on pouvait laisser l'enseignement de l'histoire aux historiens et l'enseignement de la géographie aux géographes. Comme la réalité de terrain est différente (voir le tableau 15 ci-dessous), les enseignants sont constamment confrontés aux difficultés et surtout pour un historien qui par exemple est appelé à enseigner un phénomène de la géographie physique complexe. On pouvait aussi affecter les enseignants formés qui ont des niveaux élevés dans les classes supérieures et laisser les enseignants de niveau inférieures dans les classes inférieures.

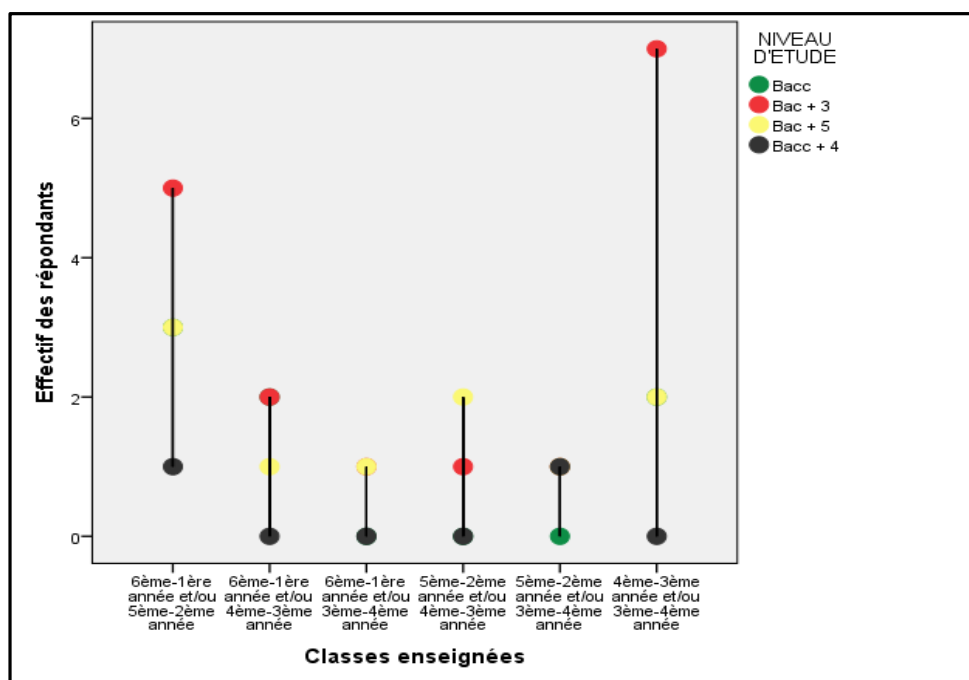
Tableau 15: Proportion des enseignants en fonction de leurs spécialités de base

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Spécialité de base	Historien	14	38,9	38,9	38,9
	Géographe	10	27,8	27,8	66,7
	Aucun de deux	12	33,3	33,3	100,0
	Total	36	100,0	100,0	

Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

A partir de ce tableau, il est clair que la gestion des enseignants d'histoire-géographie n'est pas bonne dans les établissements secondaire à Koutaba, car il y'a plus d'historiens (38,9%) qui enseignent la géographie que les géographes (27,8%). Cette situation entraine non seulement un risque de panique de la part de l'enseignant ne maîtrisant pas bien les faits géographiques, mais conduit aussi à une faible application de l'APC dans l'enseignement de la géographie.

Au niveau de l'affectation des enseignants au niveau des classes, les censeurs et les directeurs des études ne tiennent pas compte du niveau d'étude des enseignants. De la 6^{ème} jusqu'en 3^{ème}, nous constatons que parfois ce sont les enseignants qui n'ont que le BAC ou même la licence ou le DIPES I qui tiennent les classes de 3^{ème} alors que ceux qui ont un niveau plus élevé (Master, DIPES II) se retrouvent en 6^{ème}. Cette répartition au niveau des classes est décrite au niveau de la figure suivante.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, (2018)

Figure 14: Répartition des enseignants par classes et selon leurs niveaux d'études

Sur cette figure, nous constatons que les enseignants qui ont un niveau d'étude égal à Bac + 3 (DIPES I et/ou Licence) sont au nombre de 15 et interviennent dans toutes les classes du premier cycle. Ceux qui ont un niveau d'étude égal à Bac + 4 et Bac + 5 (DIPES II et/ou Master I ou II) sont au nombre de 12 et interviennent dans toutes les classes du cycle d'observation et du cycle d'orientation. Le reste des enseignants pour la plupart sont ceux qui n'ont que le Baccalauréat ou les diplômés des ENIEG.

➤ **Le mauvais control des cahiers de texte**

Au niveau des établissements scolaires au Cameroun, pendant que les chefs d'établissements s'occupent des affaires administratives, les censeurs, les surveillants généraux et les AP s'occupent du volet pédagogique et par conséquence, ils sont appelés à veiller à la bonne pratique de l'APC. Selon la lettre circulaire N° 75/A/165/MINEDUC/DESG/DETP du 09 décembre 1985 portant sur le contrôle régulier des cahiers de textes, Les censeurs, les surveillants généraux et les AP dans les établissements ont la charge de veiller au bon déroulement des activités d'enseignement-apprentissages, et ceci via les visites dans les salles de classes et à travers le contrôle régulier du remplissage des cahiers de texte. La même circulaire souligne que la moyenne de vérification de ces cahiers doit être de 6 à 10 cahiers de texte par jour. Dans ces cahiers de texte, les personnes en charge du contrôle doivent vérifier si effectivement les enseignants mènent leurs activités selon les prescriptions faites par la hiérarchie. Ceci dit, ils sont appelés à constater et à suivre l'application des approches pédagogiques (APC et APO) au niveau de leur établissement et au niveau de chaque enseignant. Sur le terrain, nous constatons que ces censeurs, surveillants généraux et animateurs pédagogiques ne font pas correctement leur travail. C'est parfois à la fin d'une séquence administrative qu'ils visent les cahiers de texte en vérifiant uniquement le niveau de progression des enseignants par rapport au programme. En effet, ils affirment vérifier à travers les contrôles des cahiers de textes, si leurs enseignants de géographie appliquent ou pas l'APC convenablement. A propos, Monsieur PEHUIE MOUAFFO Jean René, Censeur en service au lycée de Koupa affirme :

« Les enseignants de géographie appliquent véritablement l'APC dans notre établissement et nous vérifions l'applicabilité de cette approche à travers les fiches de progression et les cahiers de textes (...) pour voir effectivement comment ils mettent en pratique cette approche »

En examinant ces cahiers, nous constatons que même au niveau du remplissage de ces cahiers, les enseignants de géographie ne respectent pas les instructions de l'APC qui exigent entre autres la précision de la justification de la leçon et la précision de la méthodologie pour chaque séquence didactique. Par ailleurs, les contenus associés à la manière de remplissage de ces cahiers suffisent pour affirmer que, l'APC n'est pas mise en œuvre au niveau de l'arrondissement de Koutaba par la plupart des enseignants. (Voir la planche 2 à la page 59 illustrant l'exemple de deux cas de remplissage des cahiers de texte)

IV.2.3. La responsabilité des enseignants et des élèves

La responsabilité des enseignants se situe au niveau de la maîtrise des catégories des savoirs enseignés en géographie et des compétences à développer chez les apprenants, le respect de la déontologie et de l'éthique du métier d'enseignement et au niveau de la résistance des enseignants face à l'innovation pédagogique.

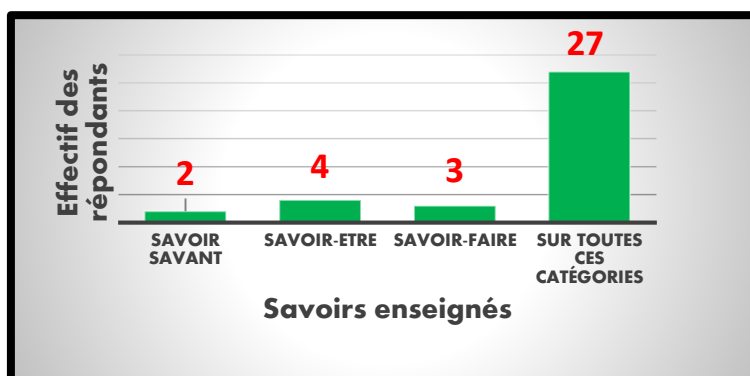
IV.2.3.1. La non maîtrise des catégories des savoirs enseignés en géographie par les enseignants

Au niveau des catégories des savoirs enseignés en géographie, il y a des enseignants sur le terrain qui se limitent seulement à une seule catégorie des savoirs (Voir la figure 17). En enseignant une discipline, le professeur a normalement l'obligation de maîtriser les contenus des différentes catégories des savoirs qu'il aura à enseigner. S'agissant des savoirs savants³³ en géographie, l'enseignant est appelé par exemple à initier l'enfant à la connaissance des phénomènes et à la maîtrise des concepts géographiques. Pour ce qui est des savoir-être³⁴, il

³³ Encore appelés savoirs essentiels, les savoirs savants concernent les connaissances disciplinaires

³⁴ Ce sont les attitudes, les comportements attendus de l'apprenant

s'agit de développer chez l'apprenant les sens de l'observation, de la curiosité, de l'amour de la nature, de l'écoute et de l'attention etc. Concernant la catégorie des savoir-faire³⁵, l'enseignant doit permettre à l'élève entre autres de maîtriser le raisonnement géographique, de penser l'espace, d'observer, de localiser, de classer, de décrire, d'analyser etc.

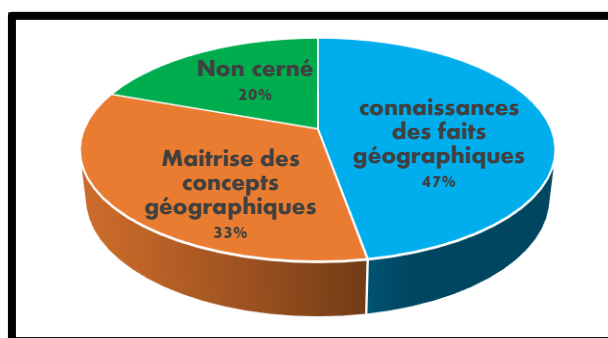


Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 15: Savoirs géographiques sur lesquelles s'intéressent les enseignants

L'examen des catégories des savoirs enseignés en géographie par les enseignants à Koutaba contenu dans la figure ci-dessus révèle que sur les 36 enseignants enquêtés, 02 s'intéressent uniquement au savoir-savant, 04 au savoir-être et 03 au savoir-faire ; soit respectivement 5,55%, 11,11 % et 8,33%. Parmi ces enseignants, 27 soit 75% s'intéressent plutôt à toutes les trois catégories des savoirs. Il est alors impossible pour les 09 enseignants sur les 36 qui se limitent sur une seule catégorie de trois types de savoirs mentionnés plus haut, de développer les compétences chez les apprenants car les compétences se construisent à la suite de la mobilisation de ces trois catégories des savoirs sus-évoqués.

Sur le terrain, beaucoup des enseignants enquêtés ne maîtrisent pas les contenus de trois types de catégories des savoirs géographiques énumérées plus haut. Cette catégorie concerne beaucoup plus les spécialistes des autres disciplines (la comptabilité, la science politique, le français...) et les diplômés des ENIEG. De ce fait, ils ne pourront pas appliquer l'APC et cerner efficacement les compétences à inculquer aux élèves qu'ils auront face à eux (voir les figures 18, 19, 20, et le tableau 16 ci-dessous).

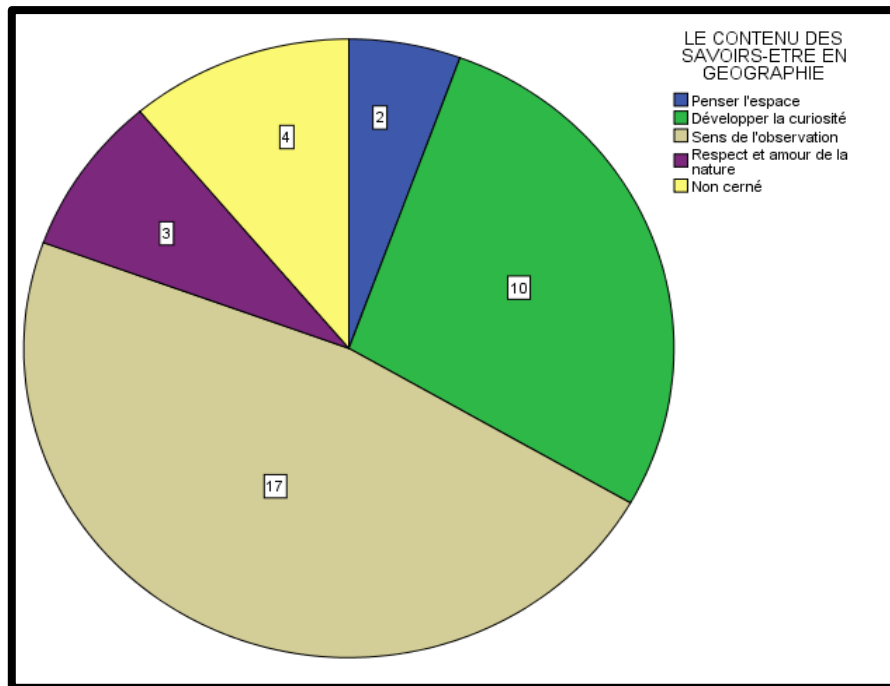


Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 16: Maitrise des Contenus des savoirs essentiels à enseigner en géographie

Il ressort de la figure 19 ci-dessus que sur 36 enseignants de géographie enquêtés dans l'arrondissement de Koutaba, 47% inculquent aux apprenants des connaissances sur les faits géographiques, 33% les aident à maîtriser les concepts géographiques, alors que 20% ne parviennent même pas à identifier les contenus à enseigner au niveau des savoirs savants.

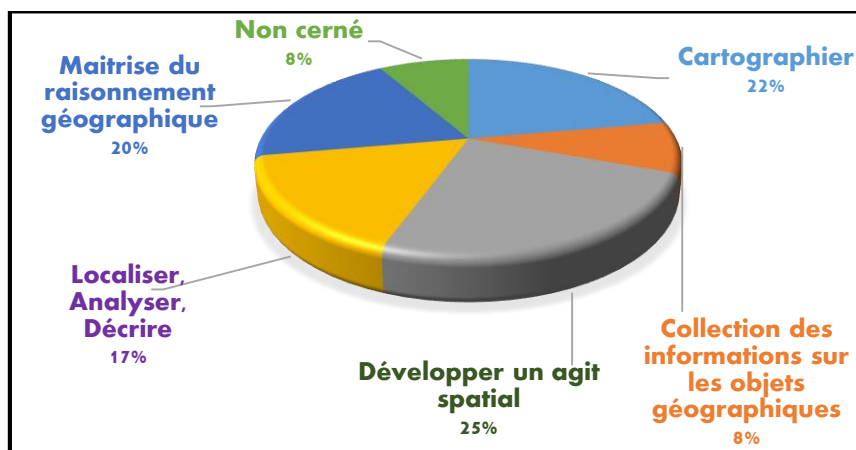
³⁵ Ce sont les habiletés ou les compétences disciplinaires



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 17: Maitrise des Contenus des savoirs-être à enseigner en géographie

Pour ce qui est de la maîtrise des contenus des savoir-être à enseigner en géographie, il ressort de la figure ci-dessus que sur 36 enseignants enquêtés sur le terrain, 17 cherchent à développer chez l'apprenant le sens de l'observation, 10 cherchent à développer chez eux la curiosité, 02 ont pour objectif de les initier à la pensée de l'espace, 04 les initient au respect et à l'amour de la nature et 04 affirment qu'ils ne connaissent pas ces contenus des savoirs-être géographique.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 18: Maitrise des Contenus des savoir-faire à enseigner en géographie

A en croire cette figure, il existe une multiplicité des savoir-être que les enseignants de géographie doit développer chez les apprenants. A Koutaba, il s'agit entre autres de la localisation, de la description et de l'analyse (17%), du développement d'un agit spatial (25%), de la collection des informations sur les objets géographiques (8%), du savoir cartographique (22%) et de la maîtrise du raisonnement géographique (20%). Cependant, 8% parmi ces enseignants, affirment qu'ils n'ont aucune idée sur les contenus des savoir-faire à enseigner en géographie.

Tableau 16: Contenus des savoirs savants, des savoir-faire et des savoir-être enseignés en géographie

LE CONTENU DES SAVOIRS-ETRE EN GEOGRAPHIE			LE CONTENU DES SAVOIRS-FAIRE EN GEOGRAPHIE						Total
			Maitrise du raisonnement géographique	Localiser Analyser Décrire	Cartographier	Collection des informations sur les objets géographiques	Développer un agit spatial	Non cerné	
Penser l'espace	LE CONTENU DES SAVOIRS SAVANTS EN GEOGRAPHIE	Connaissances des faits géographiques	1			1			2
	Total		1			1			2
Développer la curiosité	LE CONTENU DES SAVOIRS SAVANTS EN GEOGRAPHIE	Connaissances des faits géographiques	1	0	0	1	2	0	4
		Maitrise des concepts géographiques	2	1	1	0	1	1	6
	Total		3	1	1	1	3	1	10
Sens de l'observation	LE CONTENU DES SAVOIRS SAVANTS EN GEOGRAPHIE	Connaissances des faits géographiques	1	2	1	1	3		8
		Maitrise des concepts géographiques	1	1	2	0	0		4
		Non cerné	1	1	2	0	1		5
	Total		3	4	5	1	4		17
Respect et amour de la nature	LE CONTENU DES SAVOIRS SAVANTS EN GEOGRAPHIE	Connaissances des faits géographiques		1	1		0		2
		Maitrise des concepts géographiques		0	0		1		1
	Total			1	1		1		3
Non cerné	LE CONTENU DES SAVOIRS SAVANTS EN GEOGRAPHIE	Connaissances des faits géographiques			0		1	0	1
		Maitrise des concepts géographiques			1		0	0	1
		Non cerné			0		0	2	2
	Total			1		1	2	4	
Total	LE CONTENU DES SAVOIRS SAVANTS EN GEOGRAPHIE	Connaissances des faits géographiques	3	3	2	3	6	0	17
		Maitrise des concepts géographiques	3	2	4	0	2	1	12
		Non cerné	1	1	2	0	1	2	7
	Total		7	6	8	3	9	3	36

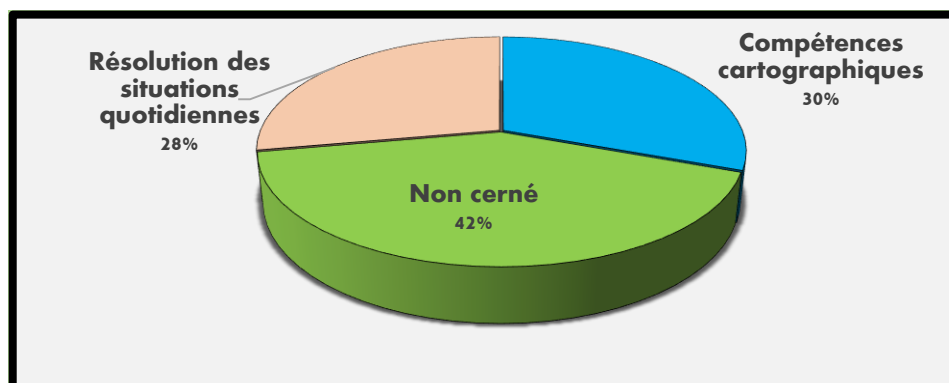
Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

De ce tableau, il ressort que parmi les 36 enseignants de géographie intervenant dans le 1^{er} cycle enquêtés à Koutaba, 02 n'identifient ni le contenu des savoirs savants, ni le contenu des savoir-faire enseigné en géographie. Par ailleurs, 02 autres ne cernent ni le contenu des savoirs-être, ni le contenu des savoir-faire qu'on enseigne en géographie. La catégorie la plus inquiétante concerne 02 enseignants qui n'identifient aucune de trois catégories des savoirs à

inculquer aux apprenants ; par conséquent, ils ne peuvent pas prétendre former convenablement les apprenants selon l'APC.

IV.2.3.2. Non maîtrise par les enseignants des compétences à développer chez les élèves

Développer les compétences chez l'apprenant, c'est l'objectif central recherché par l'approche par compétences. Grâce à ces compétences, l'apprenant pourra être opérationnel dans la résolution des problèmes réels de la vie. Dans les établissements scolaires du secondaire à Koutaba, il y a plusieurs enseignants qui n'ont aucune idée sur les compétences à développer chez les apprenants des classes du premier cycle (voir la figure 21 suivante). Ils ne maîtrisent pas le profil de citoyen qu'ils doivent former. Dans ce contexte, l'application de l'APC ne peut être qu'une illusion.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 19: Maîtrise des Compétences à développer chez les apprenants

En observant cette figure, on constate que 28% des enseignants de géographie enquêtés sur le terrain cherchent à développer auprès de leurs élèves, une compétence liée à la résolution des problèmes quotidiens, 30% ont plutôt pour mission de développer auprès des apprenants des compétences cartographiques. 42% des enseignants de géographie au premier cycle du secondaire à Koutaba ignorent les compétences qu'ils doivent développer auprès de leurs apprenants. Cette situation est l'une des causes des difficultés d'application de l'APC.

IV.2.3.3. Le manque d'une conscience professionnelle chez certains enseignants

Nous définissons la conscience professionnelle comme l'application volontaire du travailleur à bien effectuer son travail, à bien s'acquitter de sa tâche. Elle est commandée par la conscience psychologique et la conscience morale. Sur ce plan de conscience professionnelle, la plupart des enseignants de géographie que nous avons enquêtés à Koutaba ne respectent pas plusieurs éléments et principes nécessaires à l'exercice du métier d'enseignement. Il s'agit notamment de :

➤ L'impréparation des fiches pédagogiques et des épreuves d'évaluation

La fiche pédagogique est un document de travail dans lequel l'enseignant prévoit de façon précise et pour une unité didactique donnée, toutes les étapes et les composantes de son cours et les méthodes à utiliser. Autrement dit, c'est un support qui guide l'enseignant dans la méthode active en lui indiquant les étapes à suivre pour dérouler normalement ses enseignements. Elle lui évite les digressions, les omissions et les monologues. Ce qu'il faut noter c'est que lorsqu'elle est bien utilisée, elle rend la leçon vivante et positionne les apprenants au centre du processus d'enseignement-apprentissage.

Sur les 36 enseignants de géographie que nous avons enquêté à Koutaba, la plupart ne disposent d'aucune fiche pédagogique même lors du déroulement des unités didactiques. Ils tiennent juste des bords de géographie élaborés par d'autres enseignants et mis sur le marché ou les manuels scolaires pour enseigner. Ceux qui ont les fiches pédagogiques ne sont pas les concepteurs de ces outils de pilotage didactique car, ils sont pris dans les forums WhatsApp d'échange entre les enseignants d'histoire-géographie à l'échelle nationale ou régionale.

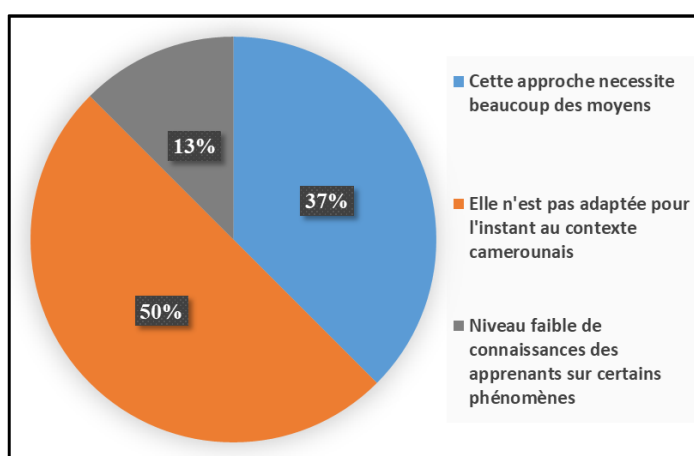
Tout comme c'est le cas avec les fiches pédagogiques, la plupart des enseignants rencontrés sur le terrain ne confectionnent pas les épreuves, et ne savent même pas comment le faire. Au lieu d'apprendre, ils préfèrent prendre dans les forums whatsApp des enseignants, les épreuves des autres établissements qu'ils proposent à leurs élèves. De ce point de vu, nous pouvons accuser les enseignants eux-mêmes par rapport aux difficultés qu'ils rencontrent dans l'utilisation de l'APC.

➤ **La résistance des enseignants face à l'innovation pédagogique, preuve d'une absence de volonté pour la formation continue**

Certains enseignants sont réfractaires face à l'APC, au point où ils préfèrent continuer à enseigner selon l'APO qu'ils maîtrisent mieux et qui semble être plus facile. Ce cas concerne beaucoup plus les vieux enseignants qui étant déjà proches de la retraite, ne veulent pas s'arrimer à l'APC. On comprend pourquoi un enseignant du lycée de Koutaba léproserie lors de l'entretien affirmait :

« On nous impose l'APC pour rien. Même avec l'ancienne approche, les enfants assimilent bien les enseignements et obtiennent leurs diplômes (...) quand j'entre dans ma classe j'utilise l'approche que je veux car les enfants réussissent toujours. Pour l'apprenant, l'essentiel c'est de comprendre ses cours. »

Ces enseignants résistent parce que non seulement ils n'ont reçu aucune formation sur l'APC lors de leur formation initiale, mais aussi parce qu'ils n'ont aucune volonté de se former maintenant, même par auto-formation. La figure suivante présente d'autres motifs qui poussent les enseignants à rejeter l'APC.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 20: Les raisons de la résistance des enseignants face à l'APC

De ce graphique, il ressort que 50% des enseignants rejettent l'APC car ils estiment que cette approche n'est pas adaptée à la réalité du Cameroun, où nous avons des classes aux effectifs pléthoriques et une absence cruciale des matériels didactiques. 13% résistent car pour eux, les apprenants au niveau de Koutaba ont un niveau faible et ne peuvent pas être actifs dans le sens de l'APC : c'est l'enseignant qui fait tout. Enfin, 37% sont réfractaires à l'APC car ils

estiment que cette approche demande beaucoup des moyens que le Cameroun ne dispose pas pour le moment.

IV.2.3.4. Les difficultés d'apprentissages au niveau des apprenants

Dans la logique des constructivistes, l'apprentissage peut être défini comme un processus de mobilisation des savoirs qui passe par la réception et le stockage. L'apprenant ici doit être capable de modifier ce qu'il connaît à travers l'intégration de nouvelles connaissances qu'il doit assimiler et restituer. Dans le béhaviorisme, l'apprentissage est un changement du comportement observable à la suite d'une activité d'acquisition des savoirs. Les apprenants ont des difficultés au niveau de l'apprentissage et ceci rends difficile l'implémentation de l'APC. En effet, du fait de difficultés liées à la langue et au niveau faible des élèves, ces apprenants ont du mal à participer à la construction de leurs savoirs. A ce niveau, Mme MIMCHE, enseignante de géographie au LBK affirme :

« On dit dans l'APC que les élèves doivent être au centre de leurs apprentissage. Mais dans un milieu comme Koutaba, quand tu les laisses travailler, ils ne parviennent pas produire quelque chose de bon et finalement, c'est l'enseignant même , qui sera obligé de tout faire.

L'absence d'une formation relative à l'APC de certains enseignants de géographie, qui de surcroit rencontrent des élèves en difficultés, crée une complexité et empêche l'APC d'être appliquée de façon efficace. La géographie elle-même de par sa nature et les perceptions qu'on lui attribue, est à l'origine de certaines contraintes qui empêchent l'application effective de l'APC dans son enseignement.

IV.2.4. le caractère de la science géographique et sa perception dans les établissements scolaires

La géographie par sa nature et de la place qui lui est réservé dans les établissements scolaires, devient difficile à enseigner selon l'APC par beaucoup d'enseignants.

IV.2.4.1. Le caractère de géographie

- **La géographie, une science dynamique dans le temps et dans l'espace et aux objets d'études divers**

La géographie est une science qui étudie de façon simultanée les potentialités et les contraintes naturelles, les caractéristiques socioéconomiques et les propriétés spatiales. Les éléments faisant l'objet de son étude changent dans le temps et dans l'espace. On peut par exemple penser aux modifications du climat, à la mondialisation, à la croissance démographique et à la modification des rapports que l'homme entretient avec les éléments de la nature et donc avec son territoire. Cette dynamique est l'une des causes qui rendent difficiles l'enseignement de la géographie par l'APC. En effet les données étudiées sont constamment modifiées, et l'enseignant est appeler à être éveillé à tout moment et à changer perpétuellement les contenus de ses enseignements. A Koutaba, 8,3% des enseignants estiment que l'APC mérite d'être abandonné dans l'enseignement de la géographie car cette science non seulement est dynamique, elle est aussi complexe.

- **Difficulté d'obtention d'une situation-problème authentique, réel et dynamique**

Parmi les disciplines enseignées au secondaire, la géographie est l'un des matières où trouver une situation problème n'est pas toujours facile. Ceci est justifié car sur le terrain, 25% des enseignants ont des difficultés à trouver des situations problèmes en rapports avec plusieurs

unités didactiques. En examinant même les nouveaux programmes officiels de géographie, on constate qu'il y a des unités didactiques où les inspecteurs concepteurs de ces programmes n'ont pas aussi proposé des situations problèmes à titre indicatif. C'est le cas de toutes les leçons ³⁶ du premier module en classe de 6^{ème}.

IV.2.4.2. Difficultés d'enseignement de la géographie dans le secondaire du faite de la mauvaise perception qu'on lui attribue

L'enseignement de la géographie au niveau du 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba fait face à de nombreuses difficultés. Il s'agit de :

➤ La perception erronée attribuée à la discipline

La géographie est considérée au niveau du 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba par plusieurs personnes (les élèves, grand public, certains chefs d'établissements...) comme une discipline de mémorisation où il faut tout réciter par cœur. Par ailleurs, la géographie est considérée comme une matière du second groupe contrairement aux autres disciplines (mathématiques, le français, l'anglais, physique et chimie). Par conséquent, n'importe quel enseignant peut s'aventurer à l'enseigner. Cette vision attribuée à la géographie fait qu'elle soit enseignée plus dans l'après-midi, au moment où les élèves sont déjà épuisés. Dans les dix (10) établissements scolaires du secondaire de Koutaba, l'examen des emplois du temps des enseignants révèle que les cours de géographie sont programmés pour la plupart qu'après 11 heures du matin.

➤ L'horaire hebdomadaire attribué à la géographie

Puisque la géographie est considérée comme une discipline secondaire, le nombre d'heures dédié à cette discipline par classe et par semaine est très souvent réduit à 1 heure (Enseignement secondaire technique), voir 2 heures (Enseignement secondaire général) par semaine dans les meilleurs des cas, soit un total de 25 à 50 heures par année, c'est-à-dire moins d'une semaine de cours complète sur un an. D'un autre côté, le cours de géographie ne peut qu'apparaître de peu d'importance et il est bien difficile à un enseignant qui voit les élèves une fois par semaine, de maintenir l'intérêt et la motivation et de mettre en place des bons processus d'apprentissage adéquats.

Sans aucun doute, enseigner selon l'APC est une tâche de plus en plus complexe et enseigner la géographie à travers l'APC, une tâche plus difficile encore. Comment dès lors imaginer le futur de l'enseignement de la géographie à travers l'APC, cette approche qui met les apprenants au centre des apprentissages ?

³⁶ Ces leçons sont : 1- La géographie ; 2- Notre planète la terre ; 3- La terre : une planète en mouvement dans l'espace ; 4- La terre : une planète bleue ; 5- Le relief de la terre

III^{ème} PARTIE : STRATEGIES POUR UNE MEILLEURE APPLICATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE, VERIFICATION DES HYPOTHESES, CRITIQUE DES RESULTATS ET PROPOSITIONS

Cette troisième partie de notre travail consiste dans un premier temps à mettre l'accent sur les stratégies à mettre en place pour faire face aux difficultés qui entravent l'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba. Ensuite, nous procéderons à la vérification des hypothèses et aux critiques des résultats. Enfin, la démarche visera à faire des propositions pour une meilleure application de l'APC dans l'enseignement de la géographie à Koutaba.

CHAPITRE V : LES STRATEGIES POUR UNE MEILLEURE APPLICATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE A KOUTABA

Au niveau du chapitre précédent, les difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie ont été passées en revue. Loin de recenser toutes ces difficultés, il est plutôt question de présenter les stratégies à mettre en place, susceptibles d'améliorer cette situation.

V.1. LES STRATEGIES A METTRE EN PLACE

Les stratégies à mettre en place, pour assurer la bonne mise en œuvre de l'APC seront évoquées au niveau de l'aspect formation, l'aspect ressources didactiques, l'aspect financier et autres aspects.

V.1.1. Aspect formation

La formation des enseignants n'étant jamais achevée du fait de nombreux dynamismes qui existent autour du métier d'enseignement, nous aborderons dans cette section la question de la formation initiale et celle de la formation continue.

V.1.1.1. Au niveau de la formation initiale

Sur le terrain les enseignants enquêtés ont tous sollicités une amélioration de leur formation initiale, c'est-à-dire celle donnée dans les écoles de formations afin de permettre une bonne mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la géographie. Leurs propositions concernent les points évoqués dans le tableau ci-après et découlent de l'expérience qu'ils ont vécue.

Tableau 17: Propositions faites par les enseignants au niveau de la formation initiale

Action à réaliser	Effectifs	Pourcentage
Intégrer l'APC dans la formation	14	38,89
Impliquer les Inspecteurs pédagogiques dans la formation avant même le stage	10	27,78
Mettre l'accent sur les matières professionnelles	12	33,33
Total	36	100

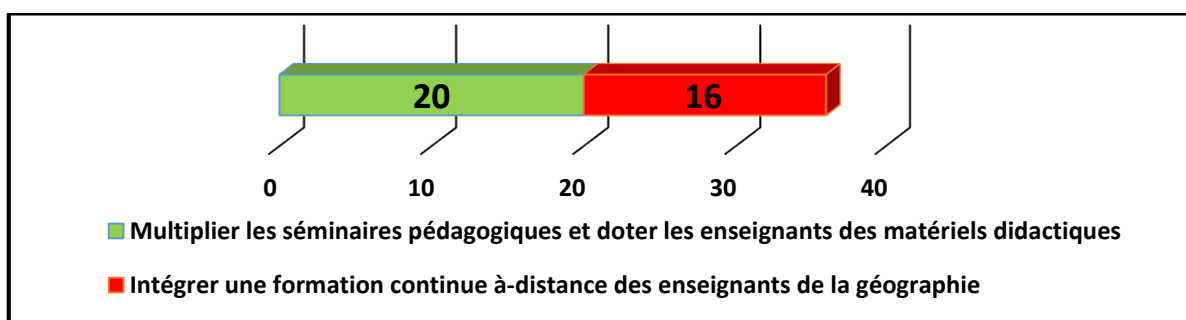
Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Ce tableau nous permet de mieux cerner les éléments à prendre en considération au niveau de la formation initiale des enseignants de géographie, pour une bonne implémentation de l'APC. Sur 36 enseignants auprès de qui l'enquête a été menée, plusieurs propositions ont été faites. Il s'agit de l'intégration de l'APC dans la formation initiale (sollicitée par 14

personnes soit 38,89%), de l'implication des Inspecteurs pédagogiques dans la formation des enseignants avant même la période de stage (sollicitée par 10 enseignants soit 27,78%) et de mettre l'accent sur les matières professionnelles (sollicité par 12 enseignants soit 33,33%), qui rendent les enseignements plus opérationnels. Au niveau de la formation continue, des propositions ont été également faites.

V.1.1.2. Au niveau de la formation continue

La loi N° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun en son article 37 stipule que l'enseignant est le principal garant de l'éducation et qu'à ce titre, il a droit à une formation continue appropriée. C'est sans doute cet article qui pousse les enseignants enquêtés à faire des propositions pour l'amélioration de la formation continue dans le sens de la bonne mise en œuvre de l'APC. Ces propositions sont représentées dans la figure ci-après.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

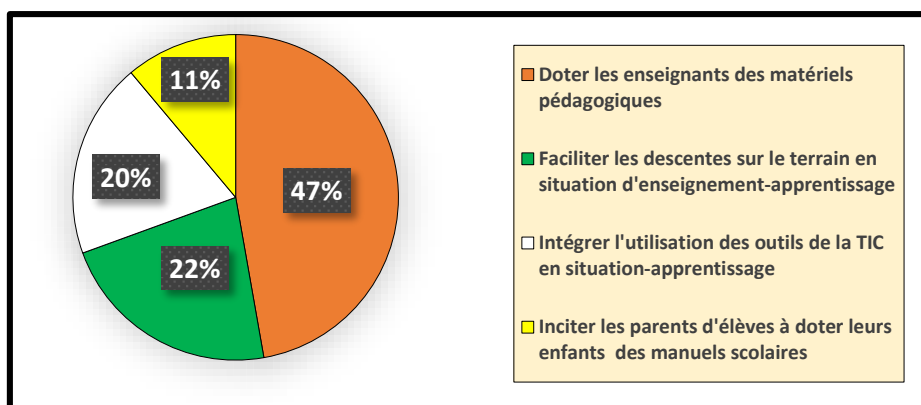
Figure 21: Propositions faites par les enseignants au niveau de la formation continue

Il ressort de l'analyse de cette figure que deux propositions majeures sont faites par les enseignants de géographie du 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba, concernant l'amélioration de la formation continue, pour faciliter l'appropriation de l'APC. Il s'agit de la multiplication des séminaires pédagogiques et de la dotation des enseignants des matériels didactiques (sollicitées par 12 personnes, soit 55,56%) et de l'intégration d'une formation continue à-distance des enseignants de la géographie (sollicitées par 16 personnes, soit 44,44%).

V.1.2. Aspect ressources didactiques

Les ressources didactiques englobent l'ensemble des matériels dont l'enseignant a besoin pour mieux réussir ses enseignements. Dans l'APC, ces ressources constituent une nécessité car le développement des compétences passe par la manipulation des ressources qui peuvent être pour ce qui est de la géographie des cartes, des tableaux, des textes, des atlas, du vidéo projecteur et des roches etc.

Pour parvenir à appliquer véritablement l'APC dans l'enseignement de la géographie, les enseignants que nous avons approché sur le terrain ont fait des propositions, sur le plan des ressources didactiques pour mieux planifier leurs cours dans la logique de l'APC. Ces propositions sont répertoriées dans le diagramme suivant.



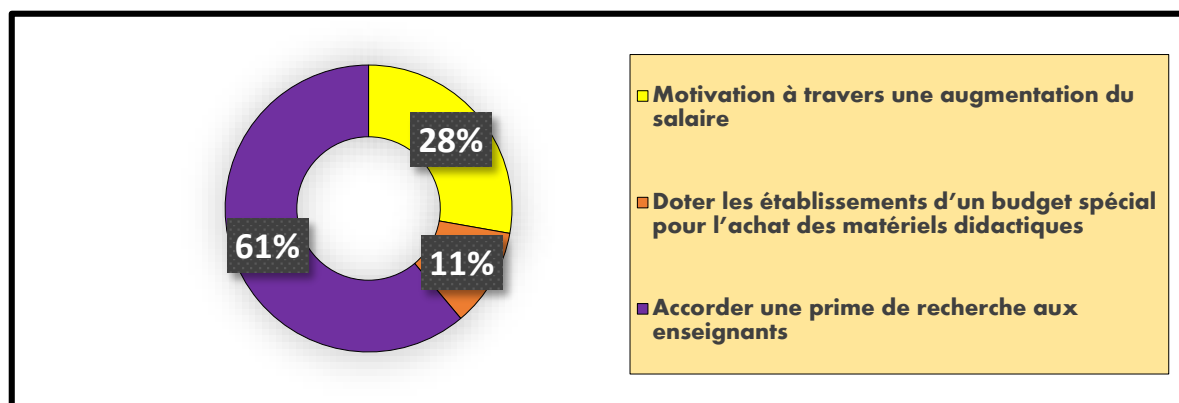
Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 22: Propositions faites par les enseignants au niveau des ressources didactiques

De cette figure, il ressort que 47% des enseignants enquêtés proposent une dotation des enseignants en matériels pédagogiques et didactiques de façon régulière, 22% suggèrent une facilitation des descentes sur le terrain en situation d'enseignement-apprentissage pour les enseignants et les élèves, 20% sollicitent une intégration de l'utilisation des outils de la TIC en situation-apprentissage, et 11% recommandent une sensibilisation des parents pour l'achat des matériels didactiques à leurs enfants.

V.1.3. Aspect financier

L'aspect financier est l'élément clé de la motivation de l'enseignant. Autrement dit, il peut conditionner le rendement de l'enseignant sur le terrain. Les enseignants de géographie auprès de qui nous avons collecté les données à Koutaba ont fait, des propositions dans le sens de l'amélioration de leurs conditions financières. Ces suggestions sont contenues dans la figure ci-après.



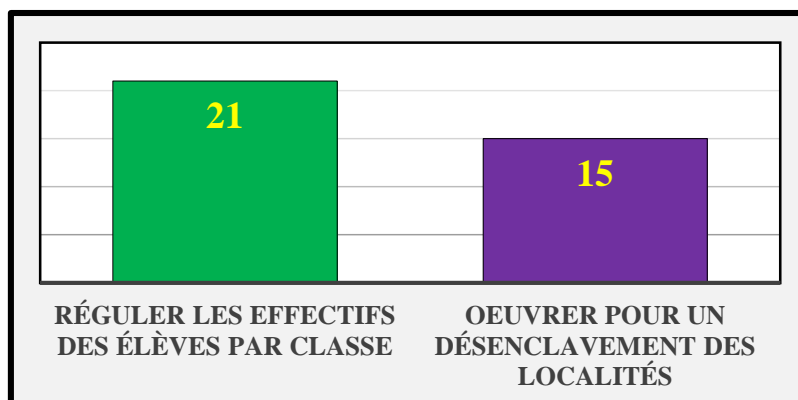
Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 23: Propositions faites par les enseignants au niveau l'aspect financier

L'examen de la figure ci-dessus montre que trois points sont évoqués et présentés par les enseignants comme solutions pouvant améliorer leur situation financière, pour qu'ils se dotent des matériels minimum nécessaires pour l'application de l'APC. Il s'agit de la dotation des établissements scolaires du Cameroun d'un budget spécial pour l'achat des matériels didactiques et pour mener les descentes de terrain (Proposée par 04 enseignants, soit 11%), la motivation des enseignants à travers une augmentation du salaire (Proposée par 10 personnes, soit 28%) et enfin accorder une prime de recherche conséquente aux enseignants (Proposée par 22 personnes, soit 61%). Cette prime viendra accompagner celle réservée à la documentation afin de permettre à l'enseignant d'être prêt pour s'auto-outiller.

V.1.4. Autres aspects proposés par les enseignants pour l'application véritable de l'APC

En dehors des aspects déjà évoqués à savoir celui de la formation (initiale et continue), celui lié aux ressources didactiques et celui se basant sur l'aspect financier, d'autres éléments aussi importants que ceux déjà évoqués, peuvent être ajoutés. Ces autres aspects sont récapitulés dans la figure ci-après.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 24: Autres propositions des enseignants pour l'application véritable de l'APC

Cette figure montre que sur les 36 enseignants de géographie enquêtés à Koutaba, 21 soit un pourcentage de 58,33% font des propositions allant dans le sens de la régulation des effectifs des élèves par classe et 15 parmi eux, soit 41,67% suggèrent la mise en œuvre des politiques de développement à travers le désenclavement des localités. Cette seconde mesure pourra permettre aux inspecteurs pédagogiques régionaux, d'arriver dans certains établissements de l'arrondissement de Koutaba, qui jusqu'ici, n'ont jamais mis pied ; favoriser aussi la naissance d'un esprit d'ouverture de la part des apprenants et permettre aux enseignants de se déplacer sans difficultés.

Parvenu au terme de ce chapitre où nous y avons fait le tour des possibles stratégies à mettre en place pour une mise en œuvre effective de l'APC dans l'enseignement de la géographie au premier cycle du secondaire à Koutaba, il nous revient dans la suite de notre étude, d'évoquer la vérification des hypothèses, les critiques des résultats obtenus et les propositions susceptibles d'améliorer l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie à Koutaba.

CHAPITRES VI : VERIFICATION DES HYPOTHESES, CRITIQUES DES RESULTATS ET PROPOSITIONS POUR UNE MEILLEURE APPLICATION DE L'APC

Ce chapitre ultime de notre étude permet de faire la synthèse de la recherche menée. Elle nous situe sur la validité de nos hypothèses et leur degré de validation et trace de pistes pour la résolution du problème évoqué dans cette recherche. Trois sections y sont abordées dont la première vérifie les hypothèses émises dès le début de la recherche. Cependant, dans la seconde section il est question de critiquer les résultats obtenus et la dernière proposera des solutions pour une meilleure application de l'APC dans l'enseignement de la géographie à Koutaba.

VI.1. VERIFICATION DES HYPOTHESES

Cette section présente les résultats de la recherche que nous avons conduite et s'appuie à cet effet sur les hypothèses de recherche émises. Cette présentation des résultats passe par la vérification des trois hypothèses spécifiques émises au cours de la recherche. Dans cette optique, nous partons sur un ensemble de principes et de postulats de base.

VI.1.1. Principes et postulats de base

➤ Les Hypothèses (H)

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

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

- ❖ L'indice de pourcentage qui permet de décrire les événements en fonction de leurs fréquences d'apparition ;
- ❖ Le test de Khi-deux, qui porte sur une analyse bi variée entre deux variables qualitatives (nominales et / ou ordinales) ;
- ❖ Le test de corrélation de Pearson, qui sert à apprécier la relation entre deux variables quantitatives ;
- ❖ Le calcul de la moyenne.

En effet, le calcul de ces tests s'est effectué automatiquement par le logiciel SPSS version 20.00, dans lequel nous avons introduit des requêtes. Lequel logiciel a généré des tableaux présentant les résultats des calculs de manière automatique que nous avons interprété.

L'interprétation des résultats de ces tests a pris en compte plusieurs paramètres parmi lesquels :

- ✚ Le choix du seuil de signification ou de validité (α)

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

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

- Si X^2 calculé < X^2 lu alors H_0 est retenue et H_1 est rejetée
 - Si X^2 calculé > X^2 lu alors H_1 est retenue et H_0 est Rejetée
- ✚ Mesure de la force de la relation

Pour déterminer le degré de la relation entre les variables, on associe aux différents tests de Khi-carré une mesure symétrique : le V de Cramer, dont le tableau 18 suivant présente les différents cas d'interprétation de sa valeur.

Tableau 18 : l'interprétation de la mesure symétrique (V de Cramer)

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

Source Ndjondo Sandjo, 2012, cité par Eneckdem 2017.

VI.1.2. Phases de vérification des hypothèses proprement dite

VI.1.2.1. Vérification de la 1^{ère} hypothèse

HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE 1 : Les difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba concernent la préparation des leçons, la conduite des leçons et l'évaluation des élèves.

Dans l'optique de montrer si les difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba se situent au niveau de la préparation des leçons, de la conduite des leçons et de l'évaluation des élèves par les enseignants, nous allons commencer par faire une analyse bimodale à travers les mesures de corrélations , des difficultés rencontrées à un triple plan : la détermination de la nature des difficultés que les enseignants de géographie rencontrent, l'établissement d'une corrélation entre formation sur l'APC et difficultés rencontrées et la description de l'APC selon les enseignants.

❖ Détermination de la nature des difficultés que les enseignants de géographie rencontrent dans la mise en œuvre des nouveaux programmes selon l'APC

La nouvelle approche pédagogique (APC) est difficilement appliquée dans l'enseignement de la géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba. En effet, tous les enseignants enquêtés (ils sont au nombre de 36) à 100% affirment rencontrer des difficultés dans leurs pratiques enseignantes selon l'APC. Le tableau suivant nous détaille la nature de ces difficultés.

Tableau 19 : Difficultés que les enseignants rencontrent dans la mise en œuvre de l'APC

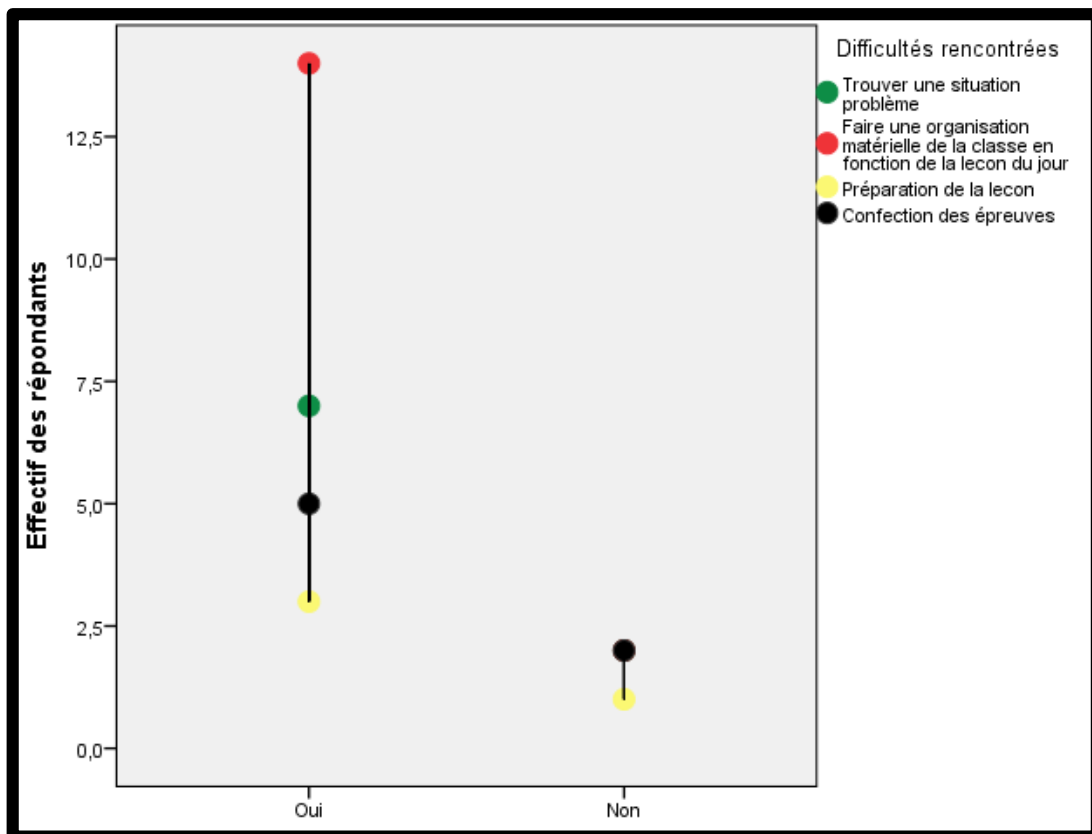
		Difficultés rencontrés				Total
		Non		Oui		
		Effectifs	%	Effectifs	%	
NATURE DES DIFFICULTES	Trouver une situation problème	0	0,0	9	25,0	9
	Faire une organisation matérielle de la classe en fonction de la leçon du jour	0	0,0	16	44,4	16
	Préparation de la leçon	0	0,0	4	11,1	4
	Confection des épreuves	0	0,0	7	19,4	7
Total		0	0,0	36	100,0	36

Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

L'observation du tableau ci-dessus montre qu'à la question de savoir s'ils rencontrent des problèmes dans l'implémentation de l'APC dans leurs pratiques enseignantes, les enseignants enquêtés à 100% ont répondu par l'affirmative. Les difficultés rencontrées se situent à plusieurs niveaux : préparation de la leçon, conduite de la leçon et évaluation des apprentissages. En effet, 09 enseignants sur les 36 qui ont été interrogés soit 25%, rencontrent des difficultés à trouver une situation problème ; 16 enseignants soit 44,4% ont plutôt du mal à faire une organisation matérielle de la classe (y compris le choix de la démarche méthodologique à employer durant les différentes séquences didactiques) ; 04 enseignants soit 11,1% ,ne parviennent pas à bien préparer leurs leçon (collecter les données diverses, réussir sa fiche pédagogique...) et 07 enseignants soit 19,4%, ont des problèmes au niveau de l'évaluation et de la confection des épreuves qui vient intégrer l'évaluation des compétences des apprenants. Il est alors certain que les enseignants de géographie rencontrent des difficultés dans l'enseignement selon l'APC. Cependant, l'on peut aussi analyser la corrélation qui existe entre la formation sur l'APC dans les écoles de formation et les types des difficultés rencontrées par les enseignants pour la mise en œuvre de l'APC.

❖ **Corrélation entre formation sur l'APC dans les ENS et le types des difficultés rencontrées**

A ce deuxième niveau d'analyse de la première hypothèse spécifique, nous dirons au regard des résultats obtenus plus haut qu'il y a une nette relation entre les difficultés rencontrées et la formation des enseignants. Les enseignants formés sur l'APC (lors des séminaires pédagogiques pour la plupart) et ceux qui ne sont pas formés rencontrent tous des difficultés à enseigner la géographie selon cette nouvelle approche pédagogique. Contrairement à ce qu'on aurait pensé, même les enseignants qui affirment avoir reçu des formations ont des difficultés. Et du coup, on pourra s'interroger sur la qualité même de la formation qu'ils ont reçue. La figure suivante présente cette corrélation entre formation sur l'APC et le type des difficultés rencontrées.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Tableau 20: Formation sur l'APC et type des difficultés rencontrées par les enseignants

Il ressort de l'analyse de cette figure que, les enseignants non formés à l'APC rencontrent des difficultés dans l'application de l'APC au niveau de la confection des épreuves et de la préparation des leçons. Ceux formés de leur côté ont des difficultés selon l'importance au niveau de l'organisation matérielle de la classe, au niveau de l'identification d'une situation problème et au niveau de la préparation des leçons respectivement. Il va de soi que les difficultés d'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire à Koutaba sont évidentes et concernent tous les enseignants de notre zone d'étude.

❖ **La description de l'APC selon les enseignants en fonction de leurs niveaux d'étude.**

L'APC est interprétée de diverses façon par les acteurs de l'éducation et donc les enseignants de géographie de l'arrondissement de Koutaba. Ceci rend compte d'un manque de formation de qualité donnée aux enseignants par les inspecteurs, en charge d'organiser les séminaires. En fonction du niveau d'étude, les enseignants enquêtés donnent des orientations différentes à l'APC. Pendant que d'aucuns estiment que l'APC cherche à mettre les enfants au centre des apprentissages, d'autres ont juste une maîtrise partielle des étapes du déroulement d'une leçon selon l'APC. D'autres encore, ne saisissent même pas ce qu'on entend par APC et ignorent son contenu. Cette description de l'approche par compétences varie en fonction du niveau d'étude des enseignants (voir le tableau 21 suivant).

Tableau 21: Description de l'APC selon les enseignants en fonction de leurs niveaux d'étude.

	Description de l'APC selon les enseignants			Total	
	Mettre l'enfant au centre des apprentissages	Prise en main de la classe- Introduire la leçon-justification- Prise de note-évaluation	Non cerné		
Niveau d'étude	Bac	4	2	1	7
	Bac + 3	6	8	3	17
	Bac + 5	5	4	1	10
	Bac + 4	1	0	1	2
Total		16	14	6	36

Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Au niveau des enseignants ayant le niveau Bac + 3, sur 17 interrogés, 06 affirment que l'APC est une approche qui cherche à mettre les apprenants au centre des apprentissages, 08 pensent que dans l'APC, il est question de conduire ses leçons selon cet ordre : Prise en main de la classe - Introduire la leçon – justification - Prise de note – évaluation. Enfin 03 enseignants ignorent complètement ce que recherche APC. De façon globale, on voit qu'il y a au total 06 enseignants qui ne savent pas ce qu'il faut faire dans l'APC ou même ce que l'APC signifie.

Déduction 1 :

A partir des données analysées au niveau de la détermination de la nature des difficultés que les enseignants de géographie rencontrent dans la mise en œuvre des nouveaux programmes selon l'APC, au niveau de la corrélation entre formation sur l'APC et le type des difficultés rencontrées et au niveau de la description de l'APC selon les enseignants en fonction de leurs niveaux d'étude, nous constatons qu'à tous les niveaux, les enseignants de géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba rencontrent des difficultés dans leur pratique enseignante au niveau de la mise en œuvre des programmes selon l'APC.

Partant de ces constats, nous pouvons dire que l'hypothèse selon laquelle " **Les difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba concernent la préparation des leçons, la conduite des leçons et l'évaluation des élèves.**" est confirmée.

VI.1.2.2. Vérification de la 2^{ème} hypothèse

HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE 2 : La faible implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba est due à l'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières.

Il est en effet question d'examiner l'existence possible d'une dépendance possible entre les des difficultés d'implémentation de l'APC d'une part, et l'indisponibilité des ressources matérielles, humaines et financières d'autre part. En d'autres termes, il s'agira d'examiner si les difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba sont tributaires au manque des ressources matérielles, humaines et financières.

Les éléments de vérification de l'hypothèse 2 sont les suivants :

✓ **Les ressources financières de la mise en œuvre de la réforme**

Sur la question de la disponibilité des ressources financières pour la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba, la plupart des chefs d'établissements ont confirmé leur insuffisance et les conséquences négatives que cette situation empêche les enseignants à bien mener les différentes activités. Cette situation dénote la faiblesse de l'engagement de l'Etat à financer la réforme en cours, choisissant de laisser le terrain libre à certains partenaires techniques et financiers comme l'APEE.

Dans les établissements du secondaire enquêtés, la principale source de financement est constituée des frais versés par les élèves inscrits dans le cadre des frais de l'APEE. Ce montant issu des inscriptions des élèves sert juste au paiement des enseignants vacataires. A ce niveau, deux (2) de ces écoles sur les trois (3) n'arrivent pas à satisfaire cette exigence, poussant ainsi certains enseignants à abandonner les élèves à leurs sorts.

Nous relevons donc que l'incapacité des établissements à mobiliser les ressources de façon suffisante en dehors de celles données par l'Etat et les partenaires nationaux et internationaux, constitue la principale difficulté qui fait que ces établissements n'arrivent toujours pas à être autonomes sur le plan financier.

En fait, la rareté des ressources financières a véritablement affecté l'exécution des activités nécessaires au bon fonctionnement des établissements du secondaire à Koutaba. Par exemple, s'agissant de la question centrale de l'application de l'APC, le manque de moyens financiers conduit les enseignants de géographie à abandonner certaines activités qu'ils pensaient mener avec les élèves (descente sur le terrain par exemple) et les pousse aussi à avoir moins des initiatives.

La question des primes accordées aux enseignants constitue aussi une préoccupation car de plus en plus, de voix s'élèvent au niveau de ces enseignants pour souligner l'insuffisance du montant accordé en terme des primes (15000 FCFA / mois pour la documentation). Alors, l'effet recherché à travers l'institution de ces primes qui est celui de motiver l'enseignant et de le maintenir peut ne pas être atteint.

Au regard de notre schéma théorique, il ressort qu'un des éléments essentiels à savoir les ressources financières n'entretient pas de connexions suffisantes avec les autres éléments de l'ensemble pour permettre l'atteinte des objectifs de l'APC.

✓ **Les ressources matérielles**

Sur le plan des matériels didactiques, la situation n'est non plus favorable dans les établissements du secondaire à Koutaba où les manuels scolaires, les cartes et autres outils de la géographie pour l'accompagnement de la mise en œuvre des programmes selon l'APC, sont quasi inexistantes.

Pour la planification et l'exécution des cours, certains enseignants adoptent plusieurs stratégies. L'une d'elles consiste à se référer aux anciens documents conçus selon l'APO qu'ils essaient d'adapter selon les exigences de l'APC. Une autre stratégie relève selon leurs propres termes de la « *débrouille* ». Ils essaient à travers l'internet, de chercher les documents qu'ils peuvent exploiter dans le cadre de leurs activités. La seconde stratégie, comporte également beaucoup de difficultés quand on sait que dans plusieurs localités de l'arrondissement de Koutaba, l'accès à l'internet pose de sérieux problèmes. D'ailleurs, dans la plupart des lycées et collèges de cette localité du pays, on note un manque du matériel informatique, la non maîtrise de l'outil informatique par certains enseignants de la géographie et l'absence d'une connexion internet supportable par les établissements, par faute de moyens et par manque de volonté. L'insuffisance de ressources pédagogiques nécessaires influe inévitablement sur la qualité de l'enseignement-apprentissage et le développement des compétences chez les élèves.

S'agissant des moyens logistiques, le problème se pose avec plus d'acuité dans la mesure où, sachant que la géographie reste une discipline qui nécessite la pratique et l'exploration du terrain, les moyens ne sont pas mis à la disposition des enseignants pour effectuer les visites de terrain avec leurs élèves. Cette insuffisance contraint donc les enseignants à se limiter à l'échelle de leurs établissements ou de leurs salles de classe. Cette situation est contraire aux recommandations de l'APC, qui demande de mettre l'enfant en contact avec les problèmes de son milieu, ce qui permettra aux apprenants de se familiariser à l'environnement physique, économique et même socio-culturel de leur localité.

Les ressources matérielles, à travers leurs faibles contributions au processus constituent également un élément défaillant par rapport à notre modèle d'analyse. Les liaisons que cette sous-composante entretient avec les autres éléments ne sont pas assez solides pour permettre à l'ensemble du processus de fonctionner sans contraintes majeures.

✓ **Les ressources humaines**

Sur la question des ressources humaines, nous nous sommes intéressés aux effectifs des enseignants de géographie et à leurs profils.

D'abord du point de vue des effectifs, nos investigations ont révélé que les établissements scolaires secondaires à Koutaba manquent de ressources humaines suffisantes notamment les enseignants de géographie. Cette situation n'est pas sans conséquences sur les activités pédagogiques et l'exécution de certaines tâches nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement. Il s'agit principalement de l'exécution des cours dans les salles de classe, du suivi et de l'évaluation des élèves.

Il ressort clairement que les effectifs pléthoriques des élèves dans beaucoup des établissements, constituent l'une des raisons pour lesquelles l'effectif des enseignants de géographie n'arrive pas à couvrir les besoins d'encadrement des élèves dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba. Sachant que le nombre total des élèves du 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba est de 2780 et le nombre des enseignants de 36, déterminons le ratio d'encadrement élève-enseignant.

Soit :

- **R**, le ratio d'encadrement élève-enseignant ;
- **t**, le nombre total des enseignants de géographie ;
- **s**, le nombre total des élèves.

$$\text{Nous le aurons : } R = s/t \longleftrightarrow \mathbf{R} = 2780/36 \\ = \underline{\underline{77,22}}$$

Au regard de l'opération menée ci-dessus, le ratio d'encadrement élève-enseignant de géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba est de 77,22 élèves par enseignant. Ce taux étant faible, l'amélioration de l'encadrement pédagogique doit être une nécessité. Pour y faire face, les chefs d'établissements procèdent à la reconversion et à l'affectation interne des autres disciplines vers la géographie. C'est pourquoi au lycée de Kouti par exemple, nous avons constaté qu'il y'a un enseignant de la comptabilité qui enseigne la géographie. Pour expliquer le manque des enseignants de géographie à Koutaba, il est évoqué le problème lié aux affectations où la plupart des enseignants affectés dans l'arrondissement se trouvent au LBK, qui est l'établissement de trouvant au centre urbain.

Le profil des enseignants est à examiner parmi les contraintes en termes de ressources humaines de qualité dans les établissements scolaires du secondaire à Koutaba. En effet, selon les enquêtes, ce profil est peu adapté à l'enseignement de la géographie en contexte d'APC, car plus de la moitié de ceux qui enseignent la géographie ne sont jamais passé dans une école de formation au métier de l'enseignement.

A travers l'analyse, on constate que les ressources humaines font aussi défaut dans les établissements secondaires à Koutaba. Ce qui constitue également une entrave. Or, c'est la disponibilité en quantité et en qualité de ces ressources qui permettra donc aux autres éléments

de l'ensemble tels que les unités pédagogiques, l'évaluation des compétences des élèves, de fonctionner convenablement. Malheureusement, sur ce point, il subsiste encore des insuffisances.

Déduction 2 :

A la lumière des données analysées sur le plan des ressources financières, matérielles et humaines, nous constatons des insuffisances notoires au niveau des composantes essentielles du dispositif systémique pour la mise en œuvre des programmes de la géographie selon l'APC dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba. En effet, les ressources, qu'elles soient financières, matérielles ou humaines sont nettement insuffisantes dans les établissements scolaires du secondaire à Koutaba, où nous avons mené nos investigations.

Partant de ces constats, nous pouvons dire que l'hypothèse selon laquelle "**La faible implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba est due à l'insuffisance des ressources matérielles, humaines et financières.**" est confirmée.

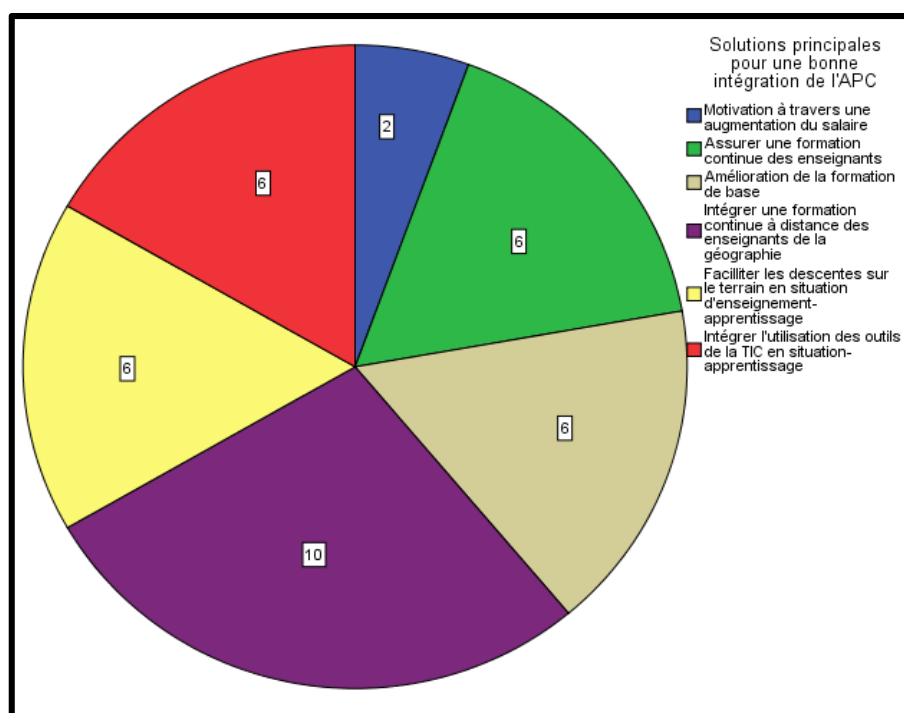
VI.1.2.3. Vérification de la 3^{ème} hypothèse

HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE 3 : L'application effective de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba doit passer par une mise à la disposition des enseignants, des moyens et des outils nécessaires à l'apprentissage.

Dans cette hypothèse, il est question de montrer si la mise à la disposition des enseignants des moyens et des outils nécessaires à l'apprentissage est la solution idoine voire la meilleure voie pour remédier aux difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba. À cet effet, nous analyserons les solutions proposées par les enseignants d'une part et l'avis sur le maintien de l'APC dans l'enseignement de la géographie et les raisons de ce maintien d'autre part. A la fin, nous allons tirer une conclusion générale sur l'hypothèse.

➤ **Solutions principales pour une meilleure intégration de l'APC**

Les enseignants enquêtés ont proposés plusieurs solutions pour assurer la mise en œuvre effective de l'APC. En effet la figure ci-dessous présente ces solutions.



Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Figure 25: Solutions pour une intégration de l'APC dans l'enseignement de la géographie à Koutaba.

Il ressort de ce diagramme que la motivation des enseignants à travers une augmentation de salaire, n'est pas une stratégie exclusive pour faire face aux difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba. Elle ne présente que 5,55% des solutions proposées par les enquêtés. D'autres beaucoup plus diversifiées, sont l'assurance d'une formation continue (16,66%), l'intégration des outils de la TIC (16,66%), l'amélioration de la formation initiale (16,66%), la facilitation des visites de terrain en situation d'enseignement-apprentissage (16,66%) et l'intégration d'une formation continue à distance des enseignants associée à des certifications en ligne (27,77%). Reste à présent le cas de l'avis sur le maintien ou non de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba.

➤ **Avis sur le maintien de l'APC dans l'enseignement de la géographie et ses raisons**

S'agissant du maintien ou non de l'approche par compétences dans l'enseignement de la géographie au Cameroun, la plupart des enseignants de géographie enquêtés soit 28 sur 36 malgré les soucis qu'ils ont à enseigner selon cette nouvelle approche, sollicitent quand même pour diverses raisons, que cette approche pédagogique soit maintenue. C'est d'ailleurs ce que nous présente le tableau suivant.

Tableau 22: Avis sur le maintien de l'APC dans l'enseignement de la géographie et ses raisons

		RAISON DU MAINTIEN DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE				Total
		Assurer une meilleure intégration des apprenants	Permet à l'apprenant de participer au cours	Il facilite la compréhension des phénomènes par les apprenants	La science géographique se veut pratique	
AVIS SUR LE MAINTIEN DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE	Oui	6	3	10	9	28
Total		6	3	10	9	28

Source : Enquête de terrain MOUHAMADOU Sani, Septembre (2018)

Il ressort de cette figure que 28 enseignants sur le 36 enquêtés soit 77,77% désirent que l'APC soit maintenue dans l'enseignement de la géographie nonobstant les contraintes qui entravent l'implémentation de cette approche. Parmi ces 28 enseignants, 06 soit 21,42% sollicitent qu'on maintient l'APC car elle est peut assurer une meilleure intégration des apprenants dans le milieu professionnel. D'autres par contre soutiennent leurs idées en disant que l'APC permet à l'apprenant de participer au cours, et qu'elle facilite la compréhension des phénomènes par les apprenants. La dernière raison avancée concerne la nature même de la science géographique qui se veut être pratique.

A présent, vérifions s'il existe des liens entre les variables analysées ci-dessus en faisant recours à l'analyse statistique du test du Khi2, pour voir concrètement s'il y a un lien entre l'avis sur le maintien ou non de l'APC et les raisons avancées du maintien de l'APC. Le tableau suivant est le résultat de cette analyse.

Tableau 23 : Tests du Khi-deux (avis sur le maintien de l'APC et raisons de ce maintien)

Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	36,000 ^a	4	,000
Rapport de vraisemblance	38,139	4	,000
Nombre d'observations valides	36		

Source : Analyse des données de terrain, MOUHAMADOU Sani (2018)

Il ressort de ces résultats que le Khi 2 calculé (36.0) est supérieur au Khi 2 lu (04) ou ddl (degré de liberté).

Déduction 3 :

Au regard des différents paramètres su-évoqués, nous confirmons l'hypothèse H3, selon laquelle l'application effective de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba doit passer par une mise à la disposition des enseignants, des moyens et des outils nécessaires à l'apprentissage. L'existence des liens entre l'avis sur le maintien ou non de l'APC et les raisons de ce maintien fournies par les enquêtés

par rapport aux réponses données, se confirme avec la mesure symétrique (V de Cramer) qui est égale à 1,000. Ainsi à en croire le tableau d'interprétation, l'on peut conclure qu'il existe une très forte relation entre les propositions faites et l'application de l'APC.

Partant de ces constats, nous pouvons dire que l'hypothèse selon laquelle "**L'application effective de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba doit passer par une mise à la disposition des enseignants, des moyens et des outils nécessaires à l'apprentissage**" est confirmée.

Parvenus au terme de cette section qui porte sur la présentation des résultats de notre recherche permettant de valider ou d'infirmer nos hypothèses, nous retenons que toutes nos hypothèses n'ont pas été vérifiées et confirmées dans l'ensemble. Cependant, notre travail demeure limité par plusieurs paramètres qui font office de manquement. Dès lors, il convient dans la deuxième section de s'appesantir sur les critiques, aux lacunes de notre travail, afin de parfaire une prochaine étude portant sur le thème.

VI.2. DISCUSSION DES RESULTATS DE LA RECHERCHE

Tout œuvre humaine étant imparfaite, et dans la mesure où la science est essentiellement évolutive, cette section vise à montrer les limites des résultats que nous avons obtenus.

Ceci dit, en fonction de trois hypothèses spécifiques émises plus haut, la 1^{ère} hypothèse spécifique stipule que la non maîtrise des catégories de savoirs enseignés en géographie par les enseignants constitue l'une des difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba ; Ensuite nous avons montré dans la deuxième hypothèse que la faible implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba est due à l'insuffisance des ressources didactiques mises à la disposition des enseignants ; Enfin, comme stratégie à adopter, nous avons proposé une mise à la disposition des enseignants et des élèves des moyens et des outils nécessaires à l'apprentissage.

Cependant, ce travail s'est heurté à quelques indécidables qui ont, sans doute eu un impact sur la qualité des résultats obtenus. Ainsi nous remettrions en cause les défaillances observées dans l'orientation du sujet d'une part, dans le dispositif méthodologique d'autre part, ainsi que les écarts par rapport à nos hypothèses de recherche.

VI.2.1. Défaillances dans le cadre opératoire de la recherche

Dans la conduite de notre recherche, nous avons construit un modèle opératoire sur le sujet de recherche. En effet, cette démarche permet au chercheur de couvrir toutes ses dimensions, ses variables, et ses indicateurs. Ce qui lui permettra, non seulement de cerner le sujet dans sa totalité, mais aussi de rendre compte de manière plus ou moins exhaustive de la manifestation du phénomène étudié sur le terrain. Cependant, l'élaboration du cadre opératoire de notre recherche n'a pas assez intégré plusieurs dimensions, variables et indicateurs afin de représenter au mieux nos deux variables. À savoir : difficultés d'implémentation de l'APC et enseignement de la géographie. Dès lors, nous déplorons ces manquements qui d'une manière ou d'une autre nous auront permis de comprendre la réalité dans toutes ses dimensions. Ce qui nous aurait permis de proposer d'autres solutions plus crédibles et pénétrantes.

VI.2.2. Les limites méthodologiques : Du choix des dispositifs de collecte des données et des outils de traitement

Bien que crucial dans la conduite de notre recherche, il faut le reconnaître notre démarche méthodologique présente plusieurs limites. Ils partent du choix de la population parente, de la méthode d'enquête, de la collecte des données et du traitement.

VI.2.2.1. La collecte des données de terrain

Il s'agit là d'une des étapes les plus difficiles auxquelles nous avons fait face dans notre recherche. En réalité, il n'existe pas une base de données fiable sur le nombre total des enseignants de géographie et des effectifs des élèves dans l'arrondissement de Koutaba. D'ailleurs, même au niveau de la DDES/Noun, nous n'avons pas pu obtenir ces données. Quelques statistiques obtenues sur le terrain à travers les chefs d'établissements sont sans certitude d'après nos sources. Ainsi, la collecte des données primaires n'a pas du tout été satisfaisante. Au niveau du MINESEC, de la cellule d'appui à l'action pédagogique et de la délégation régionale de l'Ouest, nous n'avons pas pu obtenir certaines informations et données qui pourtant, pouvaient enrichir notre travail. Pour essayer de résoudre ces difficultés, nous nous sommes rapprochés de certains chefs d'établissements qui nous ont données les documents qu'ils disposaient encore à leur niveau. Par ailleurs pour faute de temps et de la barrière linguistique, nous n'avons pas pu orienter notre recherche vers le sous-système anglophone qui pourtant pouvait enrichir notre recherche, ou nous permettre de faire des analyses comparatives.

Au niveau de la méthode d'enquête, nous espérions mener une étude que nous osions croire très proche de la réalité. Ce qui nous a permis non seulement de recourir à plusieurs techniques de collecte des données, mais aussi d'opter pour une étude exhaustive en interrogeant tous les enseignants de géographie présents dans l'arrondissement de Koutaba et qui interviennent au moins dans une classe du 1^{er} cycle. Seulement, la réticence caractérisée de certains enquêtés aptes à nous fournir certaines informations détaillées a été un handicap. Ce qui nous a obligé de nous contenter des informations basiques qu'ils mettaient à notre disposition sans aller en profondeur.

VI.2.2.2. Dépouillement et traitement des données

Dans le dépouillement et traitement des données, le caractère fermé de la plupart des questions aurait entraîné une perte d'information. Ceci parce que les répondants se trouvent en quelque sorte confinés dans leurs réponses. Mais pour essayer de surmonter cette situation, nous avons exploité de nombreuses données d'entretiens.

Par ailleurs les logiciels de traitement de données utilisés dans cette étude (SPSS et EXCEL) ne permettaient pas de traiter les données d'opinion et question à réponse ouverte. Il nous a fallu pour les questions ouvertes, de classer les réponses qui se ressemblent et de les intégrer dans SPSS.

VI.2.2.3. Les écarts entre nos hypothèses et les résultats de notre recherche

Quelle que soit la recherche scientifique menée car il est difficile de faire intégrer et de collecter les informations au niveau de tous les acteurs du système, on ne pourrait définir la stricte réalité du phénomène étudié. Par ailleurs, l'on ne peut pas être sûr à 100% de l'exactitude des données collectées. L'on se limitera à faire des estimations, d'autant plus que la science est dynamique et essentiellement évolutive. Cependant, basée sur une méthodologie scientifique bien menée, on peut se targuer d'être proche de la réalité du phénomène étudié. Après avoir vérifié les hypothèses et discuté les résultats, il est important maintenant de faire des propositions pour la résolution du problème soulevé dans cette recherche.

VI.3. PROPOSITIONS POUR UNE MEILLEURE APPLICATION DE L'APC

Afin de résoudre les problèmes majeurs qui entravent la mise en œuvre des programmes de formation des élèves selon l'APC dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba, nous proposons la mise en place et le renforcement des actions suivantes par tous les acteurs concernés par la question.

VI.3.1. PROPOSITIONS A L'ENDROIT DE L'ETAT

Pour la mise en œuvre effective de l'APC, plusieurs propositions peuvent être faites à l'endroit de l'Etat, qui est l'acteur principal qui définit la politique éducative au Cameroun.

VI.3.1.1. Octroyer aux établissements scolaires de ressources conséquentes

✚ Ressources financières

Ressources financières d'abord, pour permettre aux établissements scolaires de supporter les dépenses liées à leurs fonctionnements. Pour ce faire, une politique adéquate de financement sur fonds propres de l'Etat doit être encouragée. Cela permettra aux responsables du système éducatif de s'approprier le processus et l'ensemble de ses implications. D'ores et déjà, l'Etat peut commencer par élever de façon substantielle, les subventions allouées aux établissements scolaires pour permettre à ces derniers non seulement de faire face aux charges de leur fonctionnement, aux primes et à l'amélioration des conditions de vie et de travail des enseignants, mais aussi de conduire à la création des laboratoires de géographie dans les établissements. Après l'examen des ressources financières, les ressources documentaires méritent d'être abordées.

✚ Ressources documentaires

Ressources documentaires, ensuite parce que sans matériels pédagogiques de référence, la réforme ne saurait atteindre ses objectifs. Il faut alors mettre à la disposition des enseignants, les documents et matériels pédagogiques et didactiques en quantité suffisante.

VI.3.1.2. Accroître le nombre des établissements du secondaires à Koutaba et renforcer les capacités d'accueil de ceux existants

Au regard de la surpopulation constatée dans plusieurs salles de classe, il est nécessaire, en plus de l'accroissement du nombre des établissements à Koutaba, de renforcer les capacités d'accueil de ceux qui existent déjà, en les dotant du matériel pédagogique et didactique nécessaire, en affectant un nombre suffisant d'enseignants, en les équipant du matériel informatique adéquat pour un apprentissage multi-médiatisé, en apportant les moyens logistiques nécessaires (un véhicule par établissement pour faciliter les descentes sur le terrain) et en construisant des nouvelles salles de classe.

VI.3.1.3. Nécessité d'une dimension réflexive et de décentralisée des instances de décisions

Au-delà de ces cadres formels qui peuvent aider les enseignants à s'imprégner des principes de la nouvelle approche pédagogique APC, un travail de fond doit être fait pour les amener à s'approprier cette innovation. Le problème d'application de l'APC au Cameroun vient du fait que cette innovation pédagogique est imposée aux professionnels de l'éducation et par ricochet aux enseignants, par une simple décision politico-administrative. Il serait judicieux que l'instauration d'une nouvelle méthode pédagogique soit le résultat d'une lente construction psychosociale. Il s'agit de susciter l'intérêt, la motivation et l'engagement consenti des enseignants ; Autrement dit, la formation et l'adoption de l'APC partir de la base et non du sommet.

La nécessité s'impose aussi d'encourager la dimension réflexive et de décentraliser les processus et les instances de décisions. Dans le même sens, il est question de déléguer l'invention du changement aux praticiens, de faire appel au fonctionnalisme et au constructivisme tant que paradigmes qui permettent de déterminer le rôle des acteurs dans un système, d'une part et de recourir aux processus mentaux que les acteurs de ce système mettent en place pour s'adapter et apporter une touche particulière à la nouvelle approche, d'autre part.

VI.3.2. PROPOSITIONS A L'ENDROIT DES MINISTERES DE TUTELLE : MINESUP ET MINESEC

Ces propositions concernent le renforcement de la formation, l'amélioration du profil des formateurs dans les ENS, le développement d'un référentiel des compétences pour la formation des élèves-professeurs, la révision du profil d'entrée dans les ENS, l'équipement des ENS en moyens modernes de communication et le renforcement du suivi et de l'évaluation de l'APC.

VI.3.2.1. Renforcer la formation

Elle doit être au centre du processus de mise en œuvre de l'APC. Un accent particulier doit être mis sur la formation dans tous ses aspects et à tous les niveaux : la formation initiale, la formation continue mais également l'auto-formation.

La formation initiale

La formation initiale des enseignants de géographie doit correspondre aux missions qu'ils exercent sur le terrain, c'est-à-dire l'élève-professeur avant la fin de sa formation, doit maîtriser toutes les démarches et les approches pédagogiques en cours dans le système éducatif camerounais. Il faut alors une adéquation entre leurs profils des élèves – professeurs et leurs emplois à la sortie de l'école de formation.

La formation continue

Une remise à niveau constante est également nécessaire pour permettre aux enseignants d'être en phase avec l'évolution de la science et des pratiques pédagogiques. Les séminaires doivent être multipliés et la formation continue à-distance des enseignants ainsi que la certification en ligne doivent être encouragées.

L'auto-formation

L'auto-formation doit aussi être transformée en une obligation pour tous les enseignants afin de leur permettre non seulement de faire des recherches dans les centres de documentation et sur internet, mais également de valoriser l'interdisciplinarité et l'actualisation des connaissances par rapport à l'APC. Pour cela, les enseignants doivent être encouragés à travers l'octroi d'une prime mensuelle de recherche.

Ces mêmes formations doivent aussi être valables pour les IPN et les IPR car, la recherche doit être perpétuelle.

VI.3.2.2. Revoir le profil des formateurs dans écoles normales supérieures

Présentement dans les ENS, le profil du corps d'encadrement est divers et non clairement défini, ce qui constitue une insuffisance notoire. Pour faire face à cette insuffisance, il est important de créer dans les écoles normales supérieures, un corps spécialisé de formateurs ayant pour mission spécifique la formation et l'encadrement des élèves-professeurs sur la pédagogie et sur la didactique des disciplines.

VI.3.2.3. Développement d'un référentiel des compétences pour la formation des élèves-professeurs et la révision de la question du profil d'entrée des élèves dans les ENS

✚ Développement d'un référentiel des compétences pour la formation des élèves-professeurs.

Ce référentiel de compétence ne doit pas se limiter sur une matière ou discipline particulière, mais il doit plutôt prendre en compte l'ensemble de toutes les matières inscrites dans la formation. Il faut alors procéder à une articulation du référentiel de compétences autour de quatre axes. Chacune des axes doit développer des compétences au niveau de l'élève-professeur. Ainsi on a :

Premier axe : qui doit s'articuler autour du fondement du métier d'enseignement ;

Deuxième axe qui doit s'articuler autour de l'acte d'enseigner proprement dit en situation de classe réelle ;

Troisième axe qui doit s'articuler autour du contexte social parce qu'il faut tenir compte du profil des élèves qu'on enseigne, des réalités et des facteurs environnementaux ;

Quatrième axe : qui doit s'articuler autour de l'identité professionnelle de l'enseignant c'est-à-dire de la construction d'une identité professionnelle en tant que professionnel réfléchi.

✚ Revoir la question du profil d'entrée des élèves dans les ENS

Sur la question du profil d'entrée des élèves-professeurs dans les ENS, des critères rigoureux doivent aussi être définis. A ce niveau, nous proposons :

- D'instituer la note éliminatoire pour les matières retenues pour le test d'entrée à l'école normale ;
- D'obtenir une note de 15/20 pour être déclaré admis au test d'entrée à l'école normale.

Ces critères doivent aussi être valables pour les élèves-professeurs qui désirent être formés dans les ENS à titre privé que nous appelons auditeurs libres. Ils doivent aussi passer par un concours.

VI.3.2.4. Equipement des ENS en moyens modernes de communication

A ce niveau, il s'agit de doter les ENS d'un matériel informatique adéquat et de les connecter à l'internet haut débit. L'accès doit être gratuit aux personnels et aux élèves-professeurs. L'objectif étant de les initier à l'outil informatique et de favoriser les recherches dans le cadre des activités pédagogiques.

VI.3.2.5. Renforcer le suivi et l'évaluation de l'APC

La mise en œuvre de l'APC doit faire l'objet d'un suivi permanent afin d'apporter des solutions aux problèmes quotidiens qui se posent aux enseignants de géographie dans leurs pratiques de classe. Cela passe nécessairement par le renforcement des compétences des acteurs au niveau des directions impliquées dans le pilotage de la réforme à travers une spécialisation ou des formations plus poussées sur les questions curriculaires, l'ingénierie de la formation, la planification en éducation, etc.

Le suivi à lui seul ne saurait être suffisant pour décider de la validation ou non de la réforme. Par conséquent une évaluation périodique annuelle s'avère aussi nécessaire. C'est donc sur la base des résultats des évaluations réalisées que les autorités pourraient décider de généraliser la réforme, de la rectifier ou de l'abandonner au profit d'une autre.

VI.3.3. PROPOSITIONS A L'ENDROIT DES ECOLES NORMALES SUPERIEURES

VI.3.3.1. Rehausser la durée de formation dans les ENS ainsi que celle du stage pratique

Actuellement, la durée de la formation dans les ENS est soit de trois ans (pour le 1^{er} cycle), soit de deux ans (pour le 2nd cycle) ou de cinq ans pour les pleins droits. Cette durée est jugée insuffisante au regard des multiples activités relatives à l'enseignement-apprentissage tout au long de la formation. Pour ce faire, il y a nécessité de prolonger de deux (2) à trois (3) ans la durée de la formation pour second cycle et de 3 années à 4 ans pour le premier cycle. Cependant, Le stage doit être effectué chaque année. Ainsi pour le 1^{er} cycle qui aura quatre années de formations, on aura 4 stages :

- **Durant le 1^{er} stage**, les élèves- professeurs vont juste faire des observations dans les salles des classes pour voir comment les situations d'enseignements d'apprentissage se passent tout en prenant des notes ;
- **Dans le stage 2**, ils vont participer aux activités d'enseignement à certaines séquences de pilotage d'enseignement ;
- **Dans le stage 3** ils vont faire ce qu'on appelle la transposition didactique, où ils vont planifier des cours et avoir une prise en charge progressive de la classe ;
- **Enfin dans le stage 4**, ils vont exercer la profession d'enseignant en contexte réel de travail et ils auront la prise en charge globale de la classe pendant un long moment, deux trimestres par exemple.

Pour Le 2nd cycle (avec une durée de trois ans), on aura trois stages dont un stage/an. A la différence du 1^{er} cycle, les deux premiers stages du 1^{er} cycle fumeront un seul stage au second cycle.

Cet allongement de la durée de stage permettra aux élèves-professeurs de développer chacune des compétences contenues dans le référentiel de compétence et à chaque niveau de stage, ils seront amenés à réfléchir sur une des compétences particulières qu'ils doivent juger sur leur développement de compétence.

VI.3.3.2. Renforcer le suivi interne (suivi de proximité) au niveau des ENS

Pour assurer efficacement le suivi interne des activités pédagogiques (visite de classe, Contrôle des cahiers de texte, etc.) Au niveau des ENS, il faudrait :

- Appliquer à la lettre les textes qui clarifient les missions et responsabilités du directeur des études en matière de suivi ;
- Clarifier la nature du suivi ;
- Respecter la périodicité du suivi ;

- Renforcer les compétences des directeurs des études et des chefs de la division des stages.

VI.3.3.3. Élaboration d'un projet de formation continue par les élèves-professeurs

Le futur professeur à la fin de sa formation doit rédiger un projet de formation continue. Ceci parce qu'une fois sur le terrain, il doit être en mesure de questionner ses pratiques, de mettre en place une pratique réflexive en s'auto évaluant à la suite de toutes les observations pendant sa formation, de s'interroger sur ce qu'il doit faire pour s'améliorer. Il doit toujours mettre en tête que le développement des compétences est un processus dynamique, de construction, de déconstruction et de reconstruction. Dans ce cas l'enseignant va développer une perspective pédagogique afin de devenir professionnel, d'avoir une réflexion avant l'action, pendant l'action et après l'action et de pouvoir anticiper sur les difficultés car l'enseignement reste un métier contingenciel. L'enseignant prépare ses cours mais ne sait pas de façon claire et précise, ce qui va naître lors de l'interaction avec ses élèves. En plus des propositions faites à l'endroit des ministères de tutelle, il incombe à présent des faire des propositions à l'endroit des inspecteurs pédagogiques et des autres acteurs se trouvent à l'échelle des établissements scolaires.

VI.3.4. PROPOSITIONS A L'ENDROIT DES INSPECTEURS PEDAGOGIQUES ET DES AUTRES ACTEURS A L'ECHELLE DES ETABLISSEMENTS

Afin de résoudre les contraintes majeures qui empêchent la mise en application de l'APC dans l'enseignement de la géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba, nous proposons le renforcement des activités suivantes :

✚ Le recyclage des enseignants

Il consiste à organiser des rencontres permanentes entre les inspecteurs et les professeurs de géographie. Au cours de ces rencontres, les inspecteurs auront la lourde mission d'imprégner les enseignants de géographie à APC. Il incombe aux inspecteurs pédagogiques d'organiser plusieurs séminaires de recyclage à l'intention des enseignants.

✚ L'animation pédagogique

Les professeurs de géographie d'un même établissement forment un groupe de discipline. Au sein de ce groupe, ils pourraient aborder les questions relatives à l'enseignement de leur discipline et discuter entre eux des innovations pédagogiques. Au cours de ces rencontres, l'animateur pédagogique qui est le plus ancien et le plus gradé des enseignants de la discipline, partage son expérience de terrain avec ses collègues.

✚ Le conseil d'établissement

Un peu plus large que le groupe de discipline, il regroupe les enseignants de géographie et l'administration de l'établissement. Il doit donner l'occasion de discuter de l'enseignement de la géographie. Il permettra aux professeurs de solliciter au niveau des responsables, les auxiliaires pédagogiques nécessaires au bon accomplissement de leur mission (Cartes, manuels scolaires, descentes sur le terrain ...).

✚ Les journées pédagogiques

Elles sont animées par les inspecteurs pédagogiques régionaux. Autour des inspecteurs, des animateurs pédagogiques et des professeurs de géographie de plusieurs localités voisines se retrouvent pour des séances pratiques d'imprégnations aux nouvelles méthodes et approches d'enseignements. Ces journées pédagogiques doivent être constamment organisées.

L'autoformation

L'autoformation donne l'occasion aux enseignants de faire des recherches personnelles dans les centres de documentation et sur Internet. Les Nouvelles Technologies de l'Information et la Communication permettent ainsi aux professeurs de pouvoir se former sans l'aide de formateur.

Les visites de classe

Elles permettent aux inspecteurs pédagogiques de vérifier l'effectivité de l'application des nouvelles méthodes pédagogiques par les professeurs dans leurs pratiques de classe. Pour des raisons diverses, notamment de contraintes financières et d'organisation, le dispositif est réduit quasiment aujourd'hui aux seules visites de classes. Or, les visites de classes suscitent de nombreuses interrogations et sont au cœur de bien de controverses. En effet, les opinions sont partagées si elles ne sont pas divergentes sur leurs enjeux. Nombreux sont les enseignants qui pensent que les visites de classe ne leur apportent pas l'aide pédagogique attendue. Or pour l'institution et pour le personnel d'encadrement, les visites de classes sont prévues pour aider les enseignants à améliorer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles.

Encourager l'intégration du SAMI ou Système d'Apprentissage Multi médiatisé Interactif

L'utilisation des outils du SAMI par les enseignants lors des situations d'enseignement-apprentissage peut augmenter ou favoriser une meilleure participation des élèves dans la construction de leurs savoirs. En géographie par exemple, à défaut d'effectuer les descentes sur le terrain, on peut à travers un vidéoprojecteur, explorer beaucoup des réalités géographiques comme les éléments du relief et de l'hydrographie tout en restant sur place.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre recherche qui s'articulait autour de la question de savoir si les enseignants de géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba intègrent effectivement les l'APC dans leurs pratiques de classe, avec les entretiens, l'administration du questionnaire, les discussions de groupe, et les observations directes, et compte tenu des résultats auxquels nous sommes parvenus, il ressort les informations suivantes.

Premièrement, bien que les méthodes actives et la nouvelle approche pédagogique APC soient bien présentes dans les programmes de géographie au premier cycle du secondaire, il ne fait aucun doute que les professeurs de géographie n'appliquent pas ces méthodes actives dans leurs pratiques de classe.

Deuxièmement, les professeurs évoquent plusieurs problèmes qui les empêchent de se servir de la nouvelle approche dans leurs classes. Du point de vue des inspecteurs pédagogiques, les nouveaux programmes de géographie au premier cycle dans les établissements secondaires du Cameroun répondent aux principes fondamentaux des méthodes actives. D'après ces derniers, l'instauration de l'APC dans les programmes scolaires témoigne du souci d'adaptation du système éducatif camerounais aux nouvelles approches en éducation. Ils reconnaissent toutefois que les enseignants ne mettent pas en applications cette innovation dans leurs pratiques quotidiennes, pour deux raisons essentielles à savoir, la résistance des professeurs au changement de méthodes et le manque de moyens pouvant permettre d'organiser régulièrement des séminaires de recyclage.

Les élèves qui devraient être les principaux destinataires et bénéficiaires des innovations pédagogiques sont réduits au statut de simples spectateurs devant le spectacle quotidien que leur offrent les enseignants. Ils ignorent dans leur grande majorité de quoi il s'agit lorsqu'on fait allusion à l'APC, au point d'ignorer la différence fondamentale qui existe entre cette nouvelle approche et l'approche par objectif.

Les enquêtes menées auprès de quelques intervenants dans l'action pédagogique et l'analyse du contenu documentaire, nous ont permis de nous rendre à l'évidence que la pédagogie employée par les enseignants de géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba, ne permet pas de développer l'esprit critique chez les apprenants. Les enseignants font au quotidien la course au programme, c'est-à-dire qu'ils vivent en permanence l'angoisse de la couverture totale des programmes, tandis que les élèves ne recherchent tout simplement qu'à mémoriser les leçons pour les ressasser lors des examens officiels et autres évaluations afin d'obtenir les diplômes. Il s'agit de tout faire et de faire tout pour obtenir un résultat pouvant leur donner accès à la classe supérieure.

C'est fort de ce constat que nous avons fait quelques propositions non seulement aux décideurs qui ont la charge du système éducatif camerounais en général et des programmes de géographie en particulier, mais aussi aux chefs d'établissements de Koutaba, aux animateurs pédagogiques et aux enseignants de géographie.

Au-delà des efforts qui doivent être fournis par divers acteurs du système pour qu'enfin, l'APC soit effective dans les pratiques de classe des enseignants de géographie dans le 1^{er} cycle du secondaire à Koutaba, l'école camerounaise est appelée à faire face à d'autres innovations pédagogiques mais de façon réflexive, avec la participation de tous les acteurs (Ministères, ENS, inspecteurs pédagogiques, coordonnateurs pédagogiques, chefs d'établissements, Enseignants...). Nous pouvons citer dans la catégorie de ces innovations pédagogique, l'éducation inclusive et l'utilisation des nouvelles technologies de l'information et la communication dans le processus d'enseignement-apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

I- LES OUVRAGES GENERAUX

- ❖ **BARNIER G.** (2001) : *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*, Paris, Harmattan, 288p.
- ❖ **BEAUD M.** (2006) : *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*, Paris, la Découverte, 200p.
- ❖ **BELHEDI A.** (2010) : *Epistémologie de la géographie. Déchiffrer l'espace*, Tunis, Cours au département de Géographie de l'université, 200p.
- ❖ **BOURDIEU P., JEAN-CLAUDE P. et JEAN-CLAUDE C.** (1968) : *Le métier de sociologue. Préalables épistémologiques*, Paris, Mouton, 224p.
- ❖ **CLAPAREDE, E.** (1926) : *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*, Genève, 184p.
- ❖ **DELBAYLE. L.** (1992) : *La police : Une approche socio-politique*, Paris, Montchrestien, 158p.
- ❖ **DEWEY, J.** (1975) : *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 212p.
- ❖ **GHIGLIONE R., et MATALON B.** (1998) : *Les enquêtes sociologiques, théories et pratiques*, Paris, Armand Colin, 301p.
- ❖ **GRAVEL N.** (2011) : *Les étapes de la réalisation d'une recherche*, Laval, 22p.
- ❖ **GRAWITZ M.** (1990) : *méthodes des sciences sociales*, paris, précis Dalloz, 8^e édition, 403p.
- ❖ **LEBRUN N. et BERTHELOT S.** (1994) : *Plan pédagogique, une démarche systématique de planification de l'enseignement*, De Boeck Université, 298 p.
- ❖ **LEIF, J.** (1967) : *Philosophie de l'éducation T2*, Paris, Delagrave, 51p.
- ❖ **MAGANI R.** (2001) : *Guide d'échantillonnage*, Washington, USAID, 127p.
- ❖ **MARC-ADELARD T.** (1968) : *Initiation à la recherche en sciences humaines*, Montréal, McGraw-Hill, 425 p.
- ❖ **MIMCHE H.** (2012) : *Approches qualitatives des faits de la population*, IFORD, 122p.
- ❖ **MONTAIGNE** (1580) : *Essais*, Paris, épurée, 523 p. Ouvrage disponible en ligne à l'adresse <https://books.google.cm/books/download/Essais.pdf?>
- ❖ **MONTESSORI, M.** (1935) : *L'enfant*, Paris, Desclée de Brouwer, 204p.
- ❖ **NADEAU M. A.** (1988) : *L'évaluation de programme, théorie et pratique*, les presses de l'Université Laval, 430 p.
- ❖ **OMAR A.** (1987) : *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations*, Québec, Presses de l'université du Québec, 192p.
- ❖ **UNESCO** (1966) : *L'enseignement de la géographie*, Paris, Brodard-Taupin, Préparé par la commission de l'enseignement de la géographie de l'union géographique internationale, 219p.

II- MEMOIRES ET THESES

- ✓ **AGBODJOGBE Basile D.** (2013), *L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignement Analyses didactiques en Éducation Physique et Sportive et en Sciences de la Vie et de la Terre en classe de 5^{ème}*. Thèse de doctorat, université de Toulouse, 528p.
- ✓ **ENECKDEM V.** (2017), *Analyse Géographique de l'approvisionnement et de la gestion de l'énergie électrique dans les « mini-cités du « quartier Obili » (Yaoundé)*, Mémoire de DIPES II en Géographie, ENS Yaoundé, 177p.
- ✓ **ISSA EVARISTHO M.** (2014), *Détermination des contraintes à la mise en œuvre de l'approche par compétences dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) : cas des ENI de Tahoua, Zinder et Maradi*, Mémoire de DEA, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA), Bamako, 120p.
- ✓ **NDOCK NDOCK G.** (2013), *Métropolisation de Yaoundé et développement des villes satellites. Cas de SOA*, Thèse de Doctorat/PhD en Géographie, Université de Yaoundé 1, 417p.
- ✓ **NGUOFEYUOM M.** (2001), *Facteurs du milieu et croissance urbaine non planifiée : cas de Ngaoundéré*, Mémoire de maîtrise en géographie, Université de Ngaoundéré, 97p.
- ✓ **TEGOFACK R.H.** (2018), *L'épistémologie laïque de Paul Karl Feyerabend et ses implications : une critique des absolus*, Thèse de doctorat /PhD en épistémologie, université de Dschang, 366p.
- ✓ **WOUKENG PIEBENG J. B.** (2016), *Difficultés d'enseignement/apprentissage observées en physique en classe de seconde C*, Mémoire de DIPES II en physique, Ecole normale supérieure de Yaoundé, 50p.

III- LES ARTICLES, ACTES ET REVUES

- **ALTET.M et FOMBA C-O.** (2008), « Etude sur la réforme curriculaire par l'approche par compétences au Mali » p15.
- **AMAR MEZIANE O.A.** (2014), « De la pédagogie par objectif à l'approche par compétence : migration de la notion de compétence », *in synergies chine*, n°9, pp143-153.
- **BOUTIN G.** (2004), « L'approche par compétence en éducation : un amalgame paradigmatique » *in connexion*, N° 81, pp25-41. En ligne à l'adresse <https://doi.org/10.3917/cnx.081.0025>
- **CHEVROLLIER C.** (2015-2016), « Les théories de l'apprentissage, les courants pédagogiques », *in IFAS CHU de Dijon*, Vol 3, p6.
- **DE KETELE J-M.** (2010), « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *in Revue française de pédagogie*, N°172/2010, pp 133-135 édition en ligne : <http://rfp.revues.org/2168> version du 18 février 2011
- **DELORME C.** (2009), « L'approche par compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité », *in logique de compétence et développement curriculaire*, Harmattan, p114-121.
- **DEMerval R. et WHITE F.** (1993), « La psychologie de Vygotsky et la pédagogie de la situation-problème », *in revue de recherche en éducation*, n°10-11 pp37-48
- **DIONNE E.** (2006), « Scallon g. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : Renouveau pédagogique », *in revue des sciences de l'éducation*, vol 32, N°3, pp815-816. Édition en ligne : <https://doi.org/10.7202/016293ar>

- **DUBOIS P.** (1951), « la méthode active dans l'enseignement de la géographie 30 ans d'enseignement : expériences et suggestions », *in revue genevoise de géographie*, tome 94, pp36-44.
- **FAGUET.E.** (2010), « Autour de Montaigne, Honore Champion », p16. Article disponible en ligne à l'adresse <https://www.babelio.com/livres/Faguet-Autour-de-Montaigne/480018>
- **LEGENDRE M-F.** (2008), « Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social », *in éducation et francophonie*, vol 36, n° 2, p63-79. Article disponible en ligne à l'adresse <https://doi.org/10.7202/029480ar> document généré le 11 décembre 2018 à 12h54
- **LEGENDRE, M.** (2008), « Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social », *in Éducation et francophonie*, pp 5–13
- **MAINGARI D.** (1997), « La professionnalisation de l'enseignement au Cameroun : des sources aux fins. » *In Recherche et Formation*, N°25, pp97-112. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1432 Fichier PDF généré le 19/04/2018 et la consultation le 12/12/2018
- **MIALORET G.** (1992), « Pédagogie générale », *In Revue française de pédagogie*, N°100, pp 133-135.
- **NGUYEN D. et BLAIS J.** (2007), « Approche par objectifs ou approche par compétences ? Repères conceptuels et implications pour les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation au cours de la formation clinique », *in pédagogie médicale*, vol 8 N° 4, pp 232-251.
- **PINCHAMEL P.** (1947), « Réflexion sur la géographie dans l'enseignement secondaire », *in l'information géographique*, vol 11, n°2, pp76-79
- **ROEGIER X.** (2008), « L'Approche par compétence en Afrique francophone : Quelques tendances », *In IBE working papers on curriculum Issues*, N° 7, Genève, p 28. www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../currcompet_africa_ibewpci_7.pdf
- **ROEGIERS X.** (2008), « L'approche par compétences en Afrique francophone : Quelques tendances », Genève, Article disponible en ligne à l'adresse : www.ibe.unesco.org/fileadmin/user.../currcompet_africa_ibewpci_7.pdf
- **ROUSSEAU J.J.** (1780-1789), « Emile, ou de l'éducation, tome II », *in collection complète des œuvres*, Genève, vol.5, édition en ligne : <http://www.rousseauonline.ch/Text/volume-5-emile-ou-de-l-education-tome-ii.php> version du 7 mai 2018
- **ROZIER.E** (2012), « John Dewey, une pédagogie de l'expérience », *in La lettre de l'enfance et de l'adolescence* n° 80-81, pp 23-30 Article disponible en ligne à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-lettre-de-l-enfance-et-de-l-adolescence-2010-2-page-23.htm>
- **SCHUBAUER-LEONI M.-L. ET AL.** (2007a), « Un modèle de l'action conjointe professeur-élèves ; les phénomènes qu'il peut/doit traiter », *in G. Sensevy, A. Mercier (éd.), Agir Ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans la classe*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 51-91.
- **SENSEVY G.** (2008), « Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique », *in Recherche et formation*, pp39-50. Mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 12 décembre 2018. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/822>; DOI :10.4000/rechercheformation.822
- **TEHIO V.** (2003), « Politiques publiques en éducation : l'exemple des réformes curriculaires. Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétence en Afrique », *in Centre international d'études pédagogiques (CIEP)*, p149. Édition en ligne : <http://www.ciep.fr/publieduc/docs/actes-reformes-curriculaires.pdf> du 21 juin 2018

IV- Les rapports

- **BOCOUM I et al** (2009) : *Approche Par Compétences et qualité de l'éducation. Cas des écoles du Centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro (Région de Koulikoro)*, Rapport financé par Réseau Ouest et Centre Africain de Recherche en Education (RO CARE), 44p.
- **FRANCOISE C. et al** (2009) : *Etude sur les reformes circulaires par l'approche par compétence en Afrique. (Rapport de recherche) centre international d'études pédagogiques*, 222p.
- **DOCUMENT DE STRATEGIE POUR LA CROISSANCE ET L'EMPLOI** (DSCE) (2008) ,167p.
- **INS** (2011) : *Deuxième enquête sur l'emploi et le secteur informel au Cameroun (EESI 2), (Rapport principal)* 91p.
- **BUCREP**(2010) :Troisième recensement général de la population et de l'habitat (3^{ème} RGPH, 2005), 123p.

V- COMMUNICATION ET DISCOURS

- ✚ **SIMON C.** « Les dimensions culturelles du numérique en éducation : pour des technologies culturellement pertinentes. », communication présentée au 1^{er} colloque scientifique international sur le thème « Enjeux de l'approche par compétences en milieu éducatif et professionnel », organisé par AIPDP, Palais des congrès de Yaoundé, 17-19 juillet 2018.
- ✚ **NGOYA.J** « Stratégies de planification et d'évaluation d'un cours dans un contexte d'approche par compétences », communication présentée au 1^{er} colloque scientifique international sur le thème « Enjeux de l'approche par compétences en milieu éducatif et professionnel », organisé par AIPDP, Palais des congrès de Yaoundé, 17-19 juillet 2018.
- ✚ **KONE Y.,** Intervention lors de la table ronde autour du thème « Défis liés à l'application de l'APC en milieu éducatif et professionnel, regard croisé : Amérique du Nord-Afrique », tenu lors du 1^{er} colloque scientifique international sur le thème « Enjeux de l'approche par compétences en milieu éducatif et professionnel », organisé par AIPDP, Palais des congrès de Yaoundé, 17-19 juillet 2018.
- ✚ **MICHAELLE J.,** « Discours prononcé à l'amphi 700 de l'université de Yaoundé 1 » lors de sa visite officielle au Cameroun du 13 au 16 avril 2015.

VI- LES DECRETS, ARRETES, CIRCULAIRES ET LOIS

- **République du Cameroun** : Arrêté N^o 419/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014, portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème} (Géographie) de l'enseignement secondaire général.
- **République du Cameroun** : Arrêté N^o 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014, portant définition des programmes d'études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} (Géographie) de l'enseignement secondaire général.
- **République du Cameroun** : Circulaire N^o 05/16/C/MINESEC/SG/IG/IGE/DAJ/DESG/DEN/DETP/DRH du 13 juillet 2016, relative à la préparation de la rentrée scolaire 2016-2017

- **République du Cameroun** : Circulaire N° 75/A/165/MINEDUC/DESG/DETP du 9 décembre 1985 portant sur le contrôle régulier des cahiers de textes.
- **République du Cameroun** : Décret présidentiel n°2001/041 du 19 février 2001 portant sur l'organisation des établissements scolaires publics et fixant les attributions des responsables de l'administration scolaire au Cameroun.
- **République du Cameroun** : Loi n°98/004 du 14 avril 1998 portant orientation de l'éducation au Cameroun.

VII- Dictionnaires et Encyclopédies

- **Dictionnaire Larousse**, 2001, *VUEF*, 455 p
- **HOUSSAYE J.** (1999) : *Questions pédagogiques*, Encyclopédie historique, Paris, Hachette LIVRE, 426p
- **GEORGES, Pierre et VERGER, Fernand**, 2009 : *Dictionnaire de Géographie*, Paris, Presses Universitaires Françaises (PUF), 3 e édition, 512p
- **GRAWITZ, Madeleine**, 1999 : *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz. 424p
- **Larousse illustré**, 1976 *Librairie Larousse*, Paris, 1365p.
- **BRUNET R., FERRAS R. et THERY H.** (1993) : *Les mots de la géographie, dictionnaire critique*, 518 p.
- **Larousse Maxipoche**, 2014, *Jacques Florent*, 1616 p.

VIII- Les sources du Webographie

- ❖ **Université du Québec à Montréal (Canada)** : <http://www.cudc.uqam.ca/cudc@uqam.ca>
- CONFEMEN : www.confemen.or (Consulté le 12, janvier 2019, à 20 h 04')
- ❖ www.pedagogie-medicale.org (Consulté le 18, septembre 2018, à 23 h 36')
- ❖ www.viepedagogique.gouv.qc.ca (Consulté le 07, décembre 2018, à 20 h 08')
- ❖ www.sudoc.cm (Consulté le 30, décembre 2018, à 07 h 40')
- ❖ www.wikipédia.org (Consulté le 19, janvier 2019, à 04 h 20')
- ❖ www.viepedagogique.gouv.qc.ca (Consulté le 09, février 2019, à 13 h 52')
- ❖ www.iris-france.ca (Consulté le 26, février 2019, à 17 h 02')
- ❖ www.cafepedagogique.net (Consulté le 12, mars 2019, à 02 h 19')
- ❖ www.viepedagogique.gouv.qc.ca (Consulté le 11, avril 2019, à 20 h 25')
- ❖ www.viepedagogique.gouv.qc.ca (Consulté le 07, mai 2019, à 15 h 12')

ANNEXES

ANNEXE 01 : THEMATIQUE GENERALE DE RECHERCHE ET SES AXES (POUR LA 58^{ème} PROMOTION)

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
 ECOLE NORMALE SUPERIEURE
 DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE
 BP : 47 Yaoundé, Cameroun
 Tél. : (+237) 222 23 12 15

REPUBLICQUE DU CAMEROUN
 Paix – Travail – Patrie

Yaoundé,

UYI/ENS/D/DPT-GEO/nng

COMMUNIQUE

Le Chef de Département de Géographie porte à la connaissance des étudiants de niveau 4, que les mémoires de la 58^{ème} promotion de DIPES II de Géographie, porteront sur la thématique centrale : « **Enseigner la géographie autrement : quelles entrées pour quels contenus ?** »

Le tableau ci-dessous présente les principaux axes de cette thématique et les responsables

N°	Principaux axes de Recherche	Responsables
1	Recherche, production des savoirs et enseignement de la géographie au secondaire	MOUPOU Moïse (Professeur) PRISO D. DICKENS (MC) LIEUGOM MEDARD (MC)
2	De la pédagogie passive à la pédagogie active en géographie	NGAPGUE Jean Noël (M.C) & Eleno MANKA'A FUBE (CC)
3	Les outils d'enseignement de la géographie en contexte d'apprentissage	MENGUE MBOM Alex (CC)

VB: Les développements de ces différents axes thématiques seront présentés et débattus en présence des étudiants de Géographie 4 et des enseignants lors d'un séminaire de cadrage méthodologique que présidera personnellement le Chef de Département Mercredi, le 20 décembre 2017 à 12 heures précises dans la salle 28 de l'Ecole Normale Supérieure.

Copies :

- D/ENS (ATCR)
- DE/ENS
- Concernés
- Délégué Géo 4
- Archives/Chrono.

LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE

MOUPOU Moïse
Professeur

ANNEXE 02 : ATTESTATION DE RECHERCHE

UNIVERSITE DE YAOUNDE I ECOLE NORMALE SUPERIEURE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE BP : 47 Yaoundé, Cameroun. Tél : (+237) 697863634 E-mail : mmoupou1@yahoo.fr		REPUBLIQUE DU CAMEROUN Paix – Travail – Patrie
N° <u>UYI/ENS/D/CDPT-GEO/lbt</u>		Yaoundé, le <u>11.6.2018</u>
Le Chef de Département		
<h3>ATTESTATION DE RECHERCHE</h3>		
<p>Je soussigné, Professeur MOUPOU Moise, Chef de Département de Géographie, atteste que :</p> <p>Monsieur MOUHAMADOU Sani Matricule 12B438 Est inscrit(e) au second cycle de Géographie à l'Ecole Normale Supérieure, et prépare un mémoire de DIPES II sur le sujet : « Difficultés d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au Cameroun : Cas du 1er cycle du secondaire dans l'arrondissement de Koutaba ».</p> <p>A cet égard, je prie toutes les personnes ressources et tous les organismes sollicités de bien vouloir lui faire un bon accueil et de lui apporter toute l'aide nécessaire à la réussite de cette œuvre dont les résultats sont susceptibles de contribuer au développement du Cameroun.</p>		
LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE		
		
MOUPOU Moise <i>Professeur des Universités</i>		

ANNEXE 03 : AUTORISATIONS DE RECHERCHE

REGION DE L'OUEST

DEPARTEMENT DU NOUN

ARRONDISSEMENT DE KOUTABA

SOUS-PREFECTURE DE KOUTABA

SECRETARIAT PARTICULIER

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

KOUTABA, le 3 Août 2018

N° 73 /L/F32.06/SP

LE SOUS-PREFET,
A

TOUS LES CHEFS D'ETABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES PUBLICS ET
PRIVES DE KOUTABA

OBJET : Autorisation Spéciale.

Dans le cadre de l'étude basée sur la collecte des données que mènera l'Etudiant MOUHAMADOU SANI, dans l'Arrondissement de Koutaba, portée sur le thème : « Difficultés d'implémentation de l'Approche par compétences dans l'enseignement de la Géographie au Cameroun : cas du 1^{er} cycle du secondaire dans l'Arrondissement de koutaba »,

J'ai l'honneur de vous demander de bien vouloir apporter toute la collaboration nécessaire à cet Etudiant pour lui permettre d'avoir un succès total dans cette étude./-



NGEMBANE DANIEL EKOLE
Administrateur Civil Principal

ANNEXE 04 : QUESTIONNAIRE D'ENQUETE AUPRES DES ENSEIGNANTS

SUJET DE RECHERCHE : DIFFICULTES D'IMPLEMENTATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE AU CAMEROUN : CAS DU 1^{er} CYCLE DU SECONDAIRE DANS L'ARRONDISSEMENT DE KOUTABA

STRICTEMENT CONFIDENTIEL : Les informations contenues dans ce document sont confidentielles au terme de la loi N° 91/023 du 16 décembre 1991 sur les recensements et Enquêtes Statistiques qui stipule en son article 5 que « les renseignements individuels d'ordre économique ou financier figurant sur tout questionnaire d'enquête statistique ne peuvent en aucun cas être utilisés à des fins de contrôle ou de répression économique ».

Ce questionnaire s'inscrit dans le cadre d'une recherche qui me permettra d'obtenir mon diplôme de DIPES II. L'objectif de cette recherche est de déterminer les difficultés qui freinent l'application effective de l'APC dans l'enseignement de la géographie et de proposer des solutions de remédiation.

IDENTIFICATION DU QUESTIONNAIRE ET DE L'ENQUETE

IDENT1	N° DU QUESTIONNAIRE	/ __ / __ /
IDENT2	LOCALITE : _____	
IDENT3	ETABLISSEMENT : _____	
ENQUETEUR(S)		
IDENT4	Nom(s) : 1-MOUHAMADOU SANI 2- _____	
IDENT5	Date de l'entretien : _____ / _____ / 2018	
IDENT6	Signature _____	
IDENT7	Résultat de la Collecte : 1=rempli totalement 2= rempli partiellement 3= non rempli	/ __ /

MODULE 0 : IDENTIFICATION DU REpondant

N°	QUESTIONS	MODALITES	REponses	Obs.
Q001	Quel est votre Sexe ?	1. Masculin 2. Féminin	/ __ /	
Q002	Dans quelle tranche d'âge vous situez-vous ?	1. Moins de 20 ans 2. 20-30 ans 3. 31-39 ans 4. 40-49 ans 5. 50 ans et plus	/ __ /	
Q003	Quel est votre statut ?	1. Fonctionnaire 2. Contractuel	/ __ /	
Q004	Quel est votre revenu mensuel ?	1. 1- 50 000 FCFA 2. 51 000 - 100 000 FCFA 3. 101 000 – 200 000 FCFA 4. 201 000 – 250 000 FCFA 5. Plus de 250 000 FCFA	/ __ /	
Q005	Combien de personnes vivent sous votre responsabilité ?	1. Personne 2. 1 – 4 Personnes 3. 5 - 9 Personnes 4. 10 – 14 Personnes 5. 15 Personnes et plus	/ __ /	

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPONSES	Obs.
Q006	Vous exercez la fonction d'enseignant depuis quand ?	1. 0-4 ans 2. 5-9 ans 3. 10-14 ans 4. 15-19 ans 5. Plus de 20 ans	/_/_/	
Q007	Quel est votre niveau d'études ?	1 : Bac 2 : Bac + 3 3 : Bac + 5 4 : Autres à Préciser	/_/_/	
Q008	Etes-vous passé par une école de formation au métier d'enseignant ? si non passer à la question Q011	1 : Oui 2 : Non	/_/_/	
Q009	Si oui laquelle ?	1 : ENS de Yaoundé 2 : ENS de Maroua 3 : ENS de Bambili 4 : Autres à préciser	/_/_/	
Q010	Avec quel diplôme êtes-vous entré à l'école normale supérieure ?	1 : Le Bacc 2 : La Licence	/_/_/	
Q011	Dans quelles classes enseignez-vous la géographie ?	1 : Classe de 6 ^{ème} 2 : Classe de 5 ^{ème} 3 : Classe de 4 ^{ème} 4 : Classe de 3 ^{ème}	/_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/	
Q012	A la base, êtes-vous historien ou géographe ?	1 : Historien 2 : Géographe	/_/_/	
Q013	Avez-vous l'électricité dans votre domicile ?	1. Oui 0. Non	/_/_/	
Q014	Possédez-vous certains de ces biens :			
	A. Radio	1. Oui	2. Non	/_/_/
	B. Télévision	1. Oui	2. Non	/_/_/
	C. Ventilateur	1. Oui	2. Non	/_/_/
	D. Téléphone	1. Oui	2. Non	/_/_/
	E. Voiture	1. Oui	2. Non	/_/_/
	F. Moto	1. Oui	2. Non	/_/_/
	G. Voiture	1. Oui	2. Non	/_/_/
H. maison	1. Oui	2. Non	/_/_/	

MODULE 1 : LE NIVEAU D'INTEGRATION DE L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE AU SECONDAIRE A KOUTABA

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPOSES	Obs.
Q101	Comment organisez-vous votre cours en classe ? (Choisissez une seule réponse)	1. Vous expliquez la leçon devant les élèves pendant tout le cours 2. La plupart du temps vous mettez les élèves en groupes pour réaliser les activités pédagogiques	/_/_/	
Q102	Distribuez-vous des ressources didactiques (textes, cartes, tableau...) aux élèves durant vos cours ?	1. Oui 2. Non	/_/_/	
Q103	Comment introduisez-vous une nouvelle leçon dans vos classes au premier cycle ?	1. Rappel de la dernière leçon-Introduction de la leçon du jour 2. Introduction directe de la leçon du jour 3. Présentation des objectifs d'abord 4. Par une justification de la leçon 5. Par une situation problème	/_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/	
Q104	Parmi les deux approches pédagogiques suivantes, Laquelle/lesquelles utilisez-vous dans votre pratique de classe au premier cycle ?	1. Approche par compétences 2. Approche par objectifs 3. Les deux approches à la fois	/_/_/	
Q105	Sur quelle catégorie des savoirs insistez-vous lors de vos pratiques de classes ?	1. Sur les savoirs savants 2. Sur les savoirs-être 3. Sur les savoir-faire 4. Sur les trois catégories ci-dessus	/_/_/	
Q106	Précisez en quelques lignes le contenu de chaque catégorie des savoirs enseignés en géographie ?	1. les savoirs savants : _____ _____ _____ 2. Les savoirs être : _____ _____ _____ 3. Les savoirs-faire : _____ _____		
Q107	Quelles sont les compétences que vous enseignez aux élèves ?	_____		
Q108	Décrivez brièvement la démarche de l'approche par compétences	_____ _____ _____		
Q109	Comment évaluez-vous vos élèves du premier cycle à la fin de chaque séquence administrative ou trimestrielle ?	_____ _____ _____		

**MODULE 2 : LES CONTRAINTES D'APPLICATION DE L'APC DANS
L'ENSEIGNEMENT DE LA GEOGRAPHIE AU PREMIER CYCLE DU
SECONDAIRE A KOUTABA ET LEURS SOURCES**

N°	QUESTIONS	MODALITES	REPONSES	Obs
Q201	Avez-vous suivi une formation relative à l'APC ? (Si non passez directement à la question Q204)	1. Oui 2. Non	/_/_/	.
Q202	Si oui précisez le lieu de formation	1. Ecole Normale 2. Séminaire 3. Auto-formation	/_/_/ /_/_/ /_/_/	
Q203	Quelle peut être la durée de cette formation sur l'APC ?	1. 1heure à 9 heures 2. 10heures à 19heures 3. 20 heures à 29 heures 4. 30 heures et plus	/_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/	
Q204	Avez-vous des difficultés à appliquer l'APC dans vos pratiques enseignantes ? (Si non passez directement à la question Q207)	1. Oui 2. Non	/_/_/	
Q205	Si oui à quel niveau se situent vos difficultés ? (Vous pouvez opérer plusieurs choix)	1. Trouver une situation problème 2. Faire une organisation matérielle de la classe en fonction de la spécificité de la leçon du jour 3. Préparation de la leçon 4. Processus enseignement-apprentissage 5. Confection des épreuves 6. Autres à préciser : _____ _____	/_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/	
Q206	Quelles sont les raisons de ces difficultés d'après vous ? (Vous pouvez opérer plusieurs choix)	1. Pas de formation ou formation inadéquate sur l'APC 2. Effectif pléthoriques dans les classes 3. Non usage et disponibilité des outils de la TIC 4. Insuffisances des ressources et matériels didactiques à la disposition des enseignants 5. Manque de motivation à l'endroit des enseignants 6. La complexité même de la science géographique 7. L'enclavement de la localité 8. Insuffisance de temps alloué aux unités didactiques (Leçon, TD, TP, Dossier) 9. Autres à préciser _____	/_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/ /_/_/	
Q207	Les moyens sont-ils mis à votre disposition pour la participation aux Journées pédagogiques ? (Si non passez directement à la question Q209)	1. Oui 2. Non	/_/_/	

ANNEXE 05 : QUESTIONNAIRE DE LA DISCUSSION DE GROUPE AVEC LES ÉLÈVES

- 1- Dans le processus d'enseignement-apprentissage, votre professeur de géographie vous dicte-t-il seulement les cours ou au contraire, il vous met en groupes et vous laisse participer à la construction de votre savoir ?
- 2- Comment votre professeur de géographie débute-t-il une nouvelle leçon ?
- 3- Vous permet-il de poser toutes vos questions lors de ses cours et de discuter avec lui ?
- 4- Vous distribue-t-il des documents (Cartes, textes, tableaux, images...) Pendant les cours ?
- 5- A partir des enseignements que vous avez reçus en géographie, avez-vous intégré un savoir-faire géographique capable de vous permettre d'agir dans la vie concrète ?
- 6- Est-ce que ça vous dirait que votre enseignant de géographie décide d'intégrer les outils de la NTIC dans ses pratiques enseignantes ?

ANNEXE 06 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES CHEFS D'ETABLISSEMENT ET/OU LES CENSEURS

- 1- Dans le programme scolaire enseigné au niveau de votre établissement, que vise l'APC ?
- 2- Les enseignants de géographie au sein de votre établissement appliquent-t-ils l'APC ? si oui comment vérifiez-vous l'applicabilité de cette approche ?
- 3- Encouragez-vous les enseignements de votre établissement à participer au séminaire pédagogique ? Si oui en quoi faisant ?
- 4- Y'a-t-il des enseignants de géographie vacataires dans votre établissement ? Si oui comment procédez-vous pour les recruter ?
- 5- Ces enseignants recrutés Sont-ils formés sur l'APC ?
- 6- L'application de l'approche par compétences dans l'enseignement de la géographie au sein de votre établissement rencontre-t-elle des difficultés ? Si oui lesquelles ?
- 7- Quelles stratégies pourront réduire ou mettre fin à ces contraintes et permettre à l'APC de s'implanter de façon définitive dans l'enseignement de la géographie ?

ANNEXE 07 : GUIDE D'ENTRETIEN ENTRETIEN AVEC LES INSPECTEURS PEDAGOGIQUES EN CHARGES DE L'ENSEIGNEMENT DE GEOGRAPHIE

- 1- Quelles sont d'après vous les motivations qui ont poussé le Cameroun à adopter l'APC dans son système éducatif ?
- 2- Selon vous, quel a été le processus d'implantation de l'APC au Cameroun ?
- 3- Les enseignants de géographie rencontrent-ils des difficultés dans la pratique de classe en utilisant l'APC ?
- 4- Y a-t-il des organisations ou des pays amis qui ont accompagné le Cameroun dans l'adoption de l'APC dans son éducation ?
- 5- Comment avez-vous appris l'APC ?
- 6- Que proposerez-vous pour que l'APC soit efficacement implantée dans l'enseignement de la géographie dans le contexte camerounais?

ANNEXE 08 : GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES EXPERTS INTERNATIONAUX

- 1- Depuis quand l'approche par compétences est appliquée dans le secondaire dans votre pays et pour quelle finalité ?
- 2- Sa mise en œuvre s'est faite de façon facile ou au contraire, il y'a eu des contraintes ?
- 3- Quelles solutions d'après vous pourront permettre à l'APC de s'implanter de façon efficace ?

ANNEXE 09 : COMMUNIQUE RADIO DE L'ENTREE EN VIGUEUR DES NOUVEAUX PROGRAMMES (APC)

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN <i>Paix-Travail-Patrie</i> ***** MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES ***** CABINET *****</p>	<p>REPUBLIC OF CAMEROON <i>Peace-Work-Fatherland</i> ***** MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION ***** CABINET *****</p>
--	--

Yaoundé, le 20 AOUT 2014

N° 42/14 /MINESEC/CAB


*copie à l'attention
ESG
et SSWC
/*

COMMUNIQUE RADIO

(A lire plusieurs fois)

Le Ministre des Enseignements Secondaires informe la Communauté Educative que les programmes d'études des classes de 6^{ème}, 5^{ème}, Form I et Form II qu'il a personnellement validés le 05 août dernier à Mbalmayo seront en vigueur dès la rentrée de septembre 2014 dans les classes de 6^{ème} et Form I. Il exhorte par conséquent tous les chefs d'établissements et tous les enseignants à bien vouloir se les procurer auprès des Délégués Régionaux et Départementaux des Enseignements Secondaires, ou auprès des Inspecteurs Coordonnateurs Régionaux des disciplines enseignées en 6^{ème} et en Form I. Ils peuvent par ailleurs le télécharger au site web du Ministère des Enseignements Secondaires, www.minesec.gov.cm.

Le Ministre des Enseignements Secondaires


[Signature]
Louis Njoh Njoh

**ANNEXE 10 : CANEVAS DU MONTAGE D'UNE ACTIVITE D'INTEGRATION
DANS L'APC**

REPUBLICQUE DU CAMEROUN ***** MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES ***** DELEGATION REGIONALE DU CENTRE ***** INSPECTION PEDAGOGIQUE REGIONALE/SH ***** SOUS SECTION HISTOIRE- GEOGRAPHIE-ECONOMICS *****	REPUBLIC OF CAMEROON ***** MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION ***** CENTRE REGIONAL DELEGATION ***** PEDAGOGIC REGIONAL INSPECTORATE/HS ***** HISTORY- GEOGRAPHY-ECONOMICS *****
---	--

MONTAGE DE L'ACTIVITE D'INTEGRATION:

II-A) Objectif ou finalité de l'évaluation.

II-B) Palier de compétence ou compétence à évaluer - durée.

II-C) Contexte et situation-problème : Un énoncé par lequel l'enseignant propose à l'apprenant une situation de vie réelle ou réaliste, un contexte situant l'environnement, un but qui oriente la production de l'apprenant.

II-D) Ressources matérielles : Des supports constitués d'un à trois documents, de préférence variés dans leur nature, avec des informations servant d'appui au candidat pour résoudre la situation proposée.

II-E) Taches-test : Une ou plusieurs consignes prescrivant des taches complexes qui correspondent à la compétence attendue. Ces consignes sont formulées par trois questions équivalentes et indépendantes qui permettent au candidat de mettre en œuvre de manière vérifiable (mesurable) à l'aide d'indicateurs explicites, le niveau atteint dans le développement de la compétence attendue, selon des critères déterminés. Les questions ou consignes sont notées sur trois points chacune.

CRITERE C1- Interprétation correcte de la situation. 3pts

CRITERE C2- Utilisation correcte des outils de la discipline. 3pts

CRITERE C3- Cohérence dans la production d'une solution pertinente à la situation proposée. 3pts

I- EVALUATION DES ELEMENTS DE PERFECTIONNEMENT: 1pt

Propreté (0.25pt) – Lisibilité (0.25pt) – Organisation matérielle (0.5pt).

ANNEXE 11 : DRAFT D'UN SUJET-TYPE D'EVALUATION EN SCIENCES HUMAINES SELON L'APC/ESV

<p>REPUBLIQUE DU CAMEROUN ***** MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES ***** DELEGATION REGIONALE DU CENTRE ***** INSPECTION PEDAGOGIQUE REGIONALE/SH ***** SOUS SECTION HISTOIRE- GEOGRAPHIE-ECONOMICS *****</p>	<p>REPUBLIC OF CAMEROON ***** MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION ***** CENTRE REGIONAL DELEGATION ***** PEDAGOGIC REGIONAL INSPECTORATE/HS ***** HISTORY- GEOGRAPHY-ECONOMICS *****</p>
--	--

DRAFT D'UN SUJET-TYPE D'EVALUATION EN SCIENCES HUMAINES SELON L'APC/ESV: (2017-2018)

Durée : Coefficient :

I- EVALUATION DES RESSOURCES : 9pts

I-A) EVALUATION DES SAVOIRS: (4pts)

- 1) Deux mots ou expressions à définir. (1x2=2pts)
- 2) Deux questions de cours. (1x2=pts)

I-B) EVALUATION DES SAVOIR-FAIRE : (5pts)

Par une activité de mise en œuvre d'habiletés spécifiques.

- 1) Une question permettant de situer un événement, un phénomène dans le temps ou dans l'espace. (2pts)
- 2) Deux questions qui permettront à l'élève de localiser sur une carte, d'identifier, légènder, comparer, compléter (schémas, tableaux, cartes...); faire correspondre, reproduire, construire, dessiner, décrire, schématiser, classer... (1.5ptx2=3pts)

II- EVALUATION DES COMPETENCES (DE L'AGIR COMPETENT): 9pts

II-A) Contexte et situation-problème : Un énoncé par lequel l'enseignant propose à l'apprenant une situation de vie réelle ou réaliste, un contexte situant l'environnement, un but qui oriente la production de l'apprenant.

II-B) Support didactiques/Ressources matérielles : Des supports constitués d'un à trois documents, de préférence variés dans leur nature, avec des informations servant d'appui au candidat pour résoudre la situation proposée.

II-C) Taches-test : Une ou plusieurs consignes prescrivant des taches complexes qui correspondent à la compétence attendue. Ces consignes sont formulées par trois questions équivalentes et indépendantes qui permettent au candidat de mettre en œuvre de manière vérifiable (mesurable) à l'aide d'indicateurs explicites, le niveau atteint dans le développement de la compétence attendue, selon des critères déterminés. Les questions ou consignes sont notées sur trois points chacune.

CRITERE C1- Interprétation correcte de la situation. 3pts
CRITERE C2- Utilisation correcte des outils de la discipline. 3pts
CRITERE C3- Cohérence dans la production d'une solution pertinente à la situation proposée. 3pts

III- EVALUATION DES ELEMENTS DE PERFECTIONNEMENT: 2pts

Propreté (0.5pt) – Lisibilité (0.5pt) – Organisation matérielle (1pt).

**ANNEXE 12 : COORDONNEES GEOGRAPHIQUES DE DIX (10)
ETABLISSEMENTS DU SECONDAIRE DE KOUTABA**

ETABLISSEMENT	longitude	Latitude
C.E.S Bilingue de Didango	10,72	5,667
CETIC de Koupa	10,772	5,705
CETIC de Kouti	10,812	5,657
Collège Islamique Aboubakar siddik de Koutaba	10,76	5,654
Collège Privé Laïc de Koutaba	10,144	5,641
Lycée bilingue de Koutaba	10,751	5,655
Lycée de Kouchankap	10,83	5,62
Lycée de Koupa	10,764	5,7
Lycée de Koutaba-Léproserie	10,795	5,67
Lycée technique de Koutaba	10,768	5,661

ANNEXE 13 : LISTE DES PERSONNES RESSOURCES DANS LE CADRE DES ENTRETIENS QUE NOUS AVONS MENES

NOMS et/ou PRENOMS	SEXE	STATUT	STRUCTURE
	Masculin	Enseignant	Lycée technique de Koutaba
	Masculin	Enseignant	Lycée bilingue de Koutaba
	Masculin	Censeurs	Lycée de Koupa
	Masculin	Principal	C.I.A.S.K.
M. CHAHO Jean Jacques	Masculin	Proviseur	Lycée de Kouchankap
M. KONE Yaya	Masculin	Enseignant d'université	Université du Québec en Abitibi Témiscamingue, Canada
M. MAKANI Jacques Emile	Masculin	IPN	Inspection de Pédagogie Nationale
M. MALEMOUN	Masculin	Enseignant	CES Bilingue. De Didango
M. MUMBANA Abdou	Masculin	C/SAAF	DDES/Noun
M. NGOYA Justin	Masculin	Enseignant d'université	Université du Québec à Montréal, Canada
M. NKOT Clauvis	Masculin	Enseignant	Lycée Bilingue de Koutaba
M. PEMPEME ISAAC	Masculin	Proviseur	Lycée de Koutaba léproserie
M. SIMON Collin	Masculin	Enseignant d'université	Université du Québec à Montréal, Canada
M. TIECHE Mamouda	Masculin	Censeur et PLEG His-Géo	Lycée Bilingue de Koutaba
M.BINGAM	Masculin	IPR	Inspection de Pédagogie Régionale
M.MOUNIR Pouyour	Masculin	Enseignant	Lycée de Kouchankap
M.NJITAMPUI Issofa	Masculin	Censeur et PLEG His-Géo	Lycée Bilingue de Koutaba
M. MOUMBAGNA Abdou	Masculin	C/SAAF	DDES/NOUN
M.PEHUIE MOUAFO J.R.	Masculin	Censeur des Sciences Humaines	Lycée de Koupa
M.	Masculin	Proviseur	Lycée de Koupa
Mme KOLO Marie Solange	Féminin	IGE	IGE –Cellule d'appui à l'action pédagogique

Mme MIMCHE	Féminin	Enseignante	Lycée Bilingue de Koutaba
Mme NYEMEC Simone Eveline	Féminin	IPN	Inspection de Pédagogie Nationale
MOUHAMADOU Arabo	Masculin	Enseignant d'université	ENS Maroua et Université de Ngaoundéré
Mme TIDA	Féminin	Enseignante	Lycée Bilingue de Koutaba

ANNEXE 14 : EFFECTIF DES ELEVES PAR CLASSE ET PAR ETABLISSEMENT

LYCEE BILINGUE DE KOUTABA

6ème M1	51
6ème M2	45
6ème M3	47
5ème M1	72
5ème M2	65
5ème M3	67
4ème All	86
4ème Ara	30
4ème Esp	90
3ème All	83
3ème Ara	28
3ème Esp 1	65
3ème Esp 2	80

COLLEGE PRIVE LAÏC DE KOUTABA

6ème	17
5ème	20
4ème	17
3ème	34
ESCOM 1	21
ESCOM 2	11
ESCOM 3	10
ESCOM 4	12

LYCEE DE KOUTABA-LEPROSERIE

6ème	117
5ème	92
4ème	81
3ème	108

LYCEE TECHNIQUE DE KOUTABA

ESCOM 1	25
ESCOM 2	27
ESCOM 3	34
ESCOM 4	56

C.E.S BILINGUE DE DIDANGO

6ème	63
5ème	87
4ème	53
3ème	29

COLLEGE ISLAMIQUE ABOUBAKAR SIDDIK DE KOUTABA

6ème	109
5ème	56
4ème All/Esp/Ara	63
3ème All/Esp/Ara	99

CETIC DE KOUPA

ESCOM 1	10
ESCOM 2	13
ESCOM 3	35
ESCOM 4	36
ESF 1	15

CETIC DE KOUTI

ESCOM 1	25
ESCOM 2	27
ESCOM 3	34
ESCOM 4	56

LYCEE DE KOUCHANKAP

6ème	89
5ème	63
4ème	57
3ème	58

LYCEE DE KOUPA

6ème	45
5ème	38
4ème All/Esp	55
3ème All/Esp	74

ANNEXE 15 : LISTE DES ELEVES INCLUS DANS LA DISCUSSION DE GROUPE

ETABLISSEMENT ET DATE DE DISCUSSION	N°	NOMS ET PRENOMS DES ELEVES	CLASSES
LYCEE DE KOUCHANKAP 25 /09 /2018	1.	DAYOU MBAH Dalout Junior	6ème
	2.	NZIE NSANGOU Loutfa	6ème
	3.	RAYE NJIMOUN Safiatou	5ème
	4.	NJOYA CHIETEMOU Mohamed Moctar	5ème
	5.	HAMIDOU	4 ^{ème} All
	6.	NSANGOU DADETOU Noura	4 ^{ème} Esp
	7.	NJIFENJOU NGHARIEGAM Jeannette charline	3 ^{ème} All
	8.	NCHINTOU MBOUM Judith	3 ^{ème} Esp
LYCEE TECHNIQUE DE KOUTABA 21 /09 /2018	9.	MFOGHAM Moctar Désiré	ESCOM 1
	10.	KPOUMIE Ibrahim Cherif	ESCOM 1
	11.	NSANGOU Aboubakar Sidiki	ESCOM 2
	12.	GBETKOM PAM Rodrigue	ESCOM 2
	13.	FOUPOUAPOUOGNIGNI Rikiatou Rouchda	ESCOM 3
	14.	MOHAMED YAPAN Abass	ESCOM 3
	15.	NICAISE	ESCOM 4
	16.	MOUHAMADOU	ESCOM 4
COLLEGE ISLAMIQUE ABOUBAKAR SIDIK DE KOUTABA 23 /09 /2018	17.	NSANGOU NFOUJOUOUM Adiyou	6ème
	18.	NZIE Oussena	6ème
	19.	SAID Youssoufa	5ème
	20.	NJIKAM Jamal	5ème
	21.	MEFIRE Oubeda	4 ^{ème} Ar
	22.	NJOYA NJIKOU Mohamed	4 ^{ème} All
	23.	SANI ZENOU Abidine	4 ^{ème} Esp
	24.	MOHAMED MIGDAD Ben Ali	3 ^{ème} Ar
	25.	YOUMBEM MOUMIE Saliyatou	3 ^{ème} All
	26.	PUANOUKUE NJIEMESSA Roukayatou M.R.	3 ^{ème} Esp
LYCEE BILINGUE DE KOUTABA 27 /09 /2018	27.	TENEFOUET BONFACK Nalova Sofiane	6 ^{ème} M1
	28.	NDOUOP Saida Kelly	6 ^{ème} M2
	29.	FEPI MBOGNING Gracia	5 ^{ème} M1
	30.	NANA TCHOMKEU Guy Laroche	5 ^{ème} M2
	31.	MEPIAP TEMFACK Francky Rayane	4 ^{ème} All
	32.	POAMOUN MEFIRE Franc Loic	4 ^{ème} Esp
	33.	DAVID WPOUO	3 ^{ème} All
	34.	KARIMATOU ARATOUYAP	3 ^{ème} Esp
CES BILINGUE DE DIDANGO 28/09 /2018	35.	AICHATOU TILMIZA Aboubakar	6ème
	36.	RIENDIA Viviane Laure	6ème
	37.	VHAMDINI FONGUE Farida	5ème
	38.	TENTIE Cherifa	5ème
	39.	SOUNBOURADI Sadétou	4 ^{ème} All
	40.	NJIKAM MEFIRE Abdel Salam	4 ^{ème} Esp
	41.	MBOUANGOURE Josiane	3 ^{ème} All
	42.	NSANGOU MOHAMED Moustapha	3 ^{ème} Esp