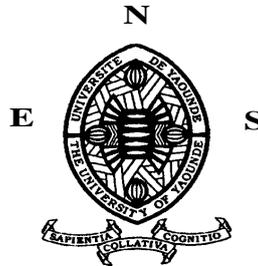


UNIVERSITE DE YAOUNDÉ I

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE
YAOUNDÉ

DÉPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE



HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF GEOGRAPHY

**ANALYSE DES PROBLÈMES LIÉS AU PASSAGE DE L'APO
À L'APC DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE
AU SECONDAIRE : Cas du Lycée de Nkolbisson et de l'Institut
Monseigneur René Marie Graffin**

*Mémoire présenté et soutenu en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de
l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (D.I.P.E.S II)*

Par :

NDAGANG NGUEUWO Irène Aimée

Licenciée en géographie

Jury :

Président : PRISO D. Dickens (Professeur)

Rapporteur : TCHUIKOUA Louis Bernard (Maître de conférences)

Examineur : FEUMBA Rodrigue Aimé (Chargé de Cours)

Année académique : 2018-2019



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

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

LE CHEF DE DEPARTEMENT DE GEOGRAPHIE



ABSTRACT

For about six years, the Cameroonian education system in secondary education has implemented a new approach: Skills approach. It aims through the law orientation of education in Cameroon a type of citizen to train for a concrete development of the Cameroonian society. In the research work on the theme "Analysis of the problems linked to the transition from the PPO to the APC in the teaching of geography in secondary school: the case of the Nkolbisson high school and the René Marie Graffin Institute" aims at to show the difficulties of putting in place the skills approach in teaching geography. From this perspective, the scientific analysis was conducted using both primary and secondary data. We have adopted the hypothetico-deductive approach, according to the results, it turns out that the passage from the OPP to the APC is effective in the context of secondary education with a rendering of 89% of the APC application in classrooms. Despite this applicability, several difficulties were noted: Overcrowding, lack of professional skills of teachers, the APC is time consuming; space constrained, parents little or badly informed, financial problems. We have proposed some strategies to strengthen the implementation of the curriculum reform. His strategies are presented on different scales (at the state level, inspectors, and trainers at the teacher training college, teachers, parents and students).

Keywords: APC, PPO, curriculum reform, teaching, learning.

DEDICACE

À

Ma grand-mère NDAGANG Monique qui m'a élevé. Son encadrement et son encouragement source de ma conscientisation, influence fortement aujourd'hui ma personnalité.

REMERCIEMENTS

Le présent mémoire a été réalisé grâce au concours et la collaboration des personnes et personnalités à qui nous exprimons toute notre gratitude. Ainsi, les remerciements vont à l'endroit de :

- Pr. TCHUIKOUA Louis Bernard qui a bien voulu accepter de diriger mes travaux ; pour toute sa disponibilité, malgré ses multiples occupations académiques. Grâce à ses critiques constructives et à sa rigueur scientifique, je suis arrivée au terme de ce travail. Du plus profond du cœur nous vous disons merci.
- Tous les enseignants de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, et plus particulièrement ceux du département de géographie, d'histoire, de science de l'éducation, qui n'ont ménagés aucun effort pour assurer notre formation pendant deux(02) années.
- Tous les enseignants d'histoire/géographie du Lycée de Nkolbisson et d'Institut Monseigneur René Marie Graffin qui nous ont fournis des informations qui ont été utiles à la réalisation de notre travail.
- Chacun des enseignants qui nous ont encadrés depuis le cycle maternel jusqu'au supérieur. Qu'ils trouvent en cette œuvre l'expression symbolique de la maturité du fruit pour lequel ils ont contribué individuellement.
- Tous mes camarades de 58ème promotion de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé pour la chaleur, la collégialité, et leur franche collaboration. Particulièrement aux proches amis tels que : BOUTH Suzy Pamela, ETOH MBOUE Dady Sorelle, SEUMO Nina Lucy, avec qui j'ai passé de merveilleux moment pleins de souvenirs.
- A mon époux MPEY Steve Ismaïla pour tout le soutien moral, financier, matériel et nutritionnel qu'il m'a apporté.
- A mes parents, NGUEUWO André et TCHAPDA Fride qui m'ont donné la vie, pour leur amour et leurs multiples soutiens à mon égard pendant tout mon parcours scolaire.
- A ma cousine TCHADIEU Annie Thérance qui n'a pas hésité à m'apporter son soutien au sein de ma petite famille.
- Mes remerciements, spécialement à mes frères Jacques, Rodrigue et Donald, à mes sœurs Nadine, Charline et Octavie pour leur amour et encouragement qu'ils ont su m'apporter. Qu'ils sachent que leurs efforts dans ce sens n'ont été vains.

Nous prions enfin tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail et dont les noms n'y figurent pas de trouver dans cette formule unique, la marque de reconnaissance toutes particulière que nous éprouvons à leur égard.

LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS

APC : Approche Par les Compétences

APO: Approche Par les Objectifs

BAD: Banque Africaine de Développement

CONFEMEN : Conférence des Ministres de l'Éducation ayant le Français en partage

DIPES II : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade

DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi

ENS : École Normale Supérieure

MINSEC: Ministère de l'Enseignement Secondaire

NTIC : Nouvelle Technologie de l'Informatique et de la Communication

OIF: Organisation Internationale de la Francophonie

PPO : Pédagogie par objectif

ONG : Organisation Non Gouvernementale

SPSS: Statistical Package for Social Science

UNESCO: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF: Fond des Nations Unies pour l'Enfance

ZPD: Zone Proximale de Développement

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Le tableau synoptique de la recherche	16
Tableau 2: Les caractéristiques du curriculum.....	32
Tableau 3: listes des établissements à enquêter	42
Tableau 4 : Déroulement de réforme	53
Tableau 5: Les acteurs de la mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie	57
Tableau 6: Vue synoptique de conduite de leçon selon l'APC et la PPO.....	63
Tableau 7: Les stratégies de renforcement de l'APC.....	79
Tableau 8: Les problèmes de l'implémentation de la reformes	79

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Localisation de la zone d'étude.....	9
Figure 2 : Opérationnalisation de la variable indépendante	38
Figure 3 : Opérationnalisation de la variable dépendante.....	39
Figures 4 : Les facteurs de l'implémentation de l'APC.....	51
Figure 5 : Moyen d'information des enseignants sur l'APC.....	53
Figure 6 : Les enseignants de géographie qui dispense les cours dans les classes APC.....	57
Figure 7 : Préparation pour la réforme pédagogique.....	67
Figure 8 : Caractéristique de la réforme.....	68
Figure 9 : Formation à la nouvelle approche.....	69
Figure 10 : Durée de la formation.....	69
Figure 11 : Satisfaction lors de la formation.....	69
Figure 12 : Facteurs d'insatisfaction de la formation à l'APC.....	70
Figure 13 : Principaux formateurs.....	70
Figure 14 : Application de l'APC en classe.....	72
Figure 15 : Changement des pratiques de classe.....	72
Figure 16 : Aspect du changement des pratiques de classe.....	73
Figure 17 : Difficultés de L'APC.....	75
Figure 18 : Ancienneté des enseignants.....	82

TABLE DES PHOTOS

Planche photographique 1 : Une épreuve selon l'APO.....	66
Planche photographique 2 : Une épreuve selon l'APC.....	66
Planche photographique 3 : Les effectifs pléthoriques dans les salles de classe au Lycée de Nkolbisson.....	74

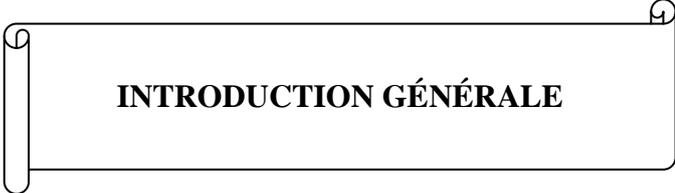
TABLE DES MATIERES

DEDICACE	iii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES SIGLES ET ABREVIATIONS	v
LISTE DES TABLEAUX	vi
LISTE DES FIGURES	vii
TABLE DES MATIERES	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIERE PARTIE : CADRAGE GÉNÉRAL DE L'ETUDE	4
CHAPITRE I : EXPLORATION DU SUJET	5
INTRODUCTION	5
I.1.CONTEXTE GÉNÉRAL DU SUJET	5
I.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET	7
I.3. DELIMITATION DU SUJET	8
I.3.1. Délimitation thématique	8
I.3.2.Délimitation spatiale	8
I.3.3.Délimitation temporelle	10
I.4.REVUE DE LA LITTERATURE	10
I.4.1.Approches sur les enjeux des reformes curriculaire dans l'enseignement secondaire	10
I.4.2.Approche sur l'implémentation de l'APC et pratique pédagogique des enseignants	11
I.4.3.Approche sur les limites l'approche par compétence	12
I.5.PROBLEMATIQUE	13
I.6. QUESTIONS DE RECHERCHE	14
I.6.1.Question centrale	14
I.6.2.Questions secondaires	14
I.7. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	15
I.7.1. Objectif central	15
I.7.2.Objectifs spécifiques	15
I.8. HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE	15
I.8.1.Hypothèse centrale	15
I.8.2.Hypothèses secondaire	15
I.9. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE	17
I.9.3. Intérêt scientifique	17
I.9. 4.Intérêt didactique	17
I.9.5. Intérêt socio-économique	17
I.9.6. Sur le plan pratique	18
CHAPITRE II :	19

APPROCHES THÉORIQUE, NORMATIF, CONCEPTUELLE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	19
INTRODUCTION	19
I.1.APROCHES THÉORIQUES	19
I.1.1.Le behaviorisme de Skinner et Pavlov	19
I.1.2. Le cognitivisme	20
I.1.3. Le constructivisme	21
I.1.4.Le socioconstructiviste de Vygotsky	24
I.1.6. Théorie systémique de processus de mise en œuvre d'une réforme	27
II : LE CADRE NORMATIF	28
II.3. APPROCHE CONCEPTUELLE	30
II.3.1. Définition des concepts	30
II.4.CADRE OPÉRATOIRE DES CONCEPTS	37
II.4.1. Opérationnalisation de la variable indépendante : Passage de l'APO à l'APC	37
II.4.2. Opérationnalisation de la variable dépendante : difficulté de l'enseignement de la géographie.	38
II.4. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	39
II.4.1. Démarche méthodologique générale	40
II.4.2. Données secondaires et primaires	40
II.4.2.1. Collecte des données secondaires	40
II.4.2.2. Collecte des données primaires	41
<i>a</i> -L'observation de terrain	41
<i>b</i> -Les entretiens semi directs	41
<i>c</i> -L'enquête de terrain	41
II.4.3. METHODE D'ANALYSE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES	43
II.4.3.1. Analyse des données	43
Compte tenu du caractère mixte de nos données nous avons fait appels à deux méthodes à savoir une analyse qualitative et quantitative.	43
II.4.3.2. Traitement des données	43
<i>a</i> - Traitement iconographique et cartographique	43
<i>b</i> - Traitement statistique des données	44
II.5 Difficultés Rencontrées	44
II.6 La structure du mémoire	45
DEUXIEME PARTIE : EXPLOITATION DES DONNÉES ET PRESENTATION DES RESULTATS	46
CHAPITRE III :	47
CONTEXTE DE LA MISE EN PLACE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE	47
III.1 LES FACTEURS DE LA MISE EN PLACE DE L'APC ET LES DIFFÉRENTES APPROCHES EXPÉRIMENTALE LORS DES REFORMES	47
III.1.1 L'APC : une nécessité dans l'enseignement de la géographie	47
III.1.1.1 Facteurs politiques : des exigences de la politique gouvernementale en matière d'éducation	47
III.1.1.2. Facteurs économiques : besoin d'une main d'œuvre qualifiées et la lutte contre le chômage	48

III.1.1.3. Facteurs pédagogiques	48
III.1.2. LES DIFFÉRENTES APPROCHES EXPÉRIMENTÉES LORS DES RÉFORMES	50
III.1.2.1 L'approche par les contenus	50
III.1.2.2. L'entrée par les objectifs	50
III.1.2.3. L'approche par compétences	50
III.2. UNE REFORME EFFECTUEE PAR PLUSIEURS ACTEURS	51
III.2.1. Les étapes d'implémentation de l'APC dans l'enseignement la géographie	51
III.2.2. Description de la reformes curriculaire	52
III.2.3. Les acteurs de la mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie	54
CHAPITRE IV :	59
IMPLICATIONS ET PROBLÈMES DES REFORMES CIRCULAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE	59
INTRODUCTION	59
IV.1IMPLICATIONS DES REFORMES CURRICULAIRES SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE.	59
IV.1.1CHANGEMENT DES PRATIQUES DE CLASSE ET DES METHODES D'ENSEIGNEMENTS	60
IV.1.1.1- les activités de la PPO	61
IV.1.1.2 LES ACTIVITÉS DE L'APC	62
IV.1.2 Changement d'outillage didactique, manuel didactique d'enseignement et de procédures de conduite d'une leçon.	62
IV.1.2.1. Changement de procédures de conduite de leçon	62
IV.1.2.2 Changement sur l'élaboration d'une fiche pédagogique	64
IV.2 DIFFICULTÉS LIÉES A L'IMPLEMENTATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ISSUS DE LA REFORME CURRICULAIRE	67
IV.2.1 L'approche des reformes	67
IV.2.2 Difficultés liées à l'équipement des départements et bibliothèques en matériel didactique	71
IV.2.4 Les Problèmes de l'APC	73
TROISIEME PARTIE : STRATÉGIES POUR LE RENFORCEMENT DE LA REFORME CURRICULAIRE, CRITIQUE DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS	77
CHAPITRE V :	78
STRATÉGIES POUR UN RENFORCEMENT DE L'IMPLEMENTATION DE L'APC EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE	78
V.1 LES MESURES POUR UNE BONNES IMPLEMENTATION DE L'APC	78
V.1.1. Les mesure pour une bonne implémentation de l'APC dans les classes à effectif pléthorique	79
V.1.2Formation dans les écoles normale supérieures	81
V.1.3 La formation des anciens enseignants sur le terrain	82
V.2 LES MESURES ADMINISTRATIVES	82
V.2.1 les mesures structurelles / stratégiques	82
v.2.2 les mesures operationnelles	83
V.2.3. Outillage des départements de géographie	84
CHAPITRE VI :	86

VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUE DES RESULTATS ET RECOMMANDATION	86
INTRODUCTION	86
VI.1. CRITIQUES	86
VI.1.1 Vérification des hypothèses	86
VI.1.1.1. Des hypothèses plus ou moins validées.	86
VI.1.1.2. Limites des hypothèses.	87
VI.1.2 Critique des résultats	88
VI.1.2.1 Apport de la méthodologie	88
VI.1.2.2. Limites de la méthodologie	89
VI.2. Recommandations	89
VI.2.1 Amélioration du cadre méthodologique	89
VI.2.2 : recommandation pour une meilleure implémentation De l'APC	90
CONCLUSION	90
CONCLUSION GÉNÉRALE	91
BIBLIOGRAPHIE	93
ANNEXES	98



INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'APC a été introduite au Cameroun en 2003 dans le cadre d'un projet pilote financé par la Banque Africaine de Développement (BAD) visant à réduire les redoublements en développant des activités de médiation. Lors de la deuxième phase de ce projet, 75 écoles pilotes de l'ensemble du pays ont expérimenté l'APC pour l'année 2003-2004, afin d'apprécier l'impact de cette approche sur l'amélioration de la qualité de l'éducation.

L'APC a véritablement ébranlé les piliers de l'enseignement en revisitant l'essence profonde de l'apprentissage. Mais ce n'est pas la première fois qu'un tel vent de renouveau souffle sur le champ éducatif camerounais en général et dans l'enseignement de la géographie en particulier. Au Cameroun, cette dernière a en effet été le théâtre d'une importante succession d'innovations pédagogiques telles que la pédagogie par objectifs (PPO), la nouvelle approche pédagogique (NAP) et l'approche par compétence (APC). Le cadre de la réforme selon l'APC peut être considéré comme un changement de type systémique car elle vise l'amélioration du système. Nous remarquons que le passage des anciennes méthodes était basé sur les objectifs et l'apprentissage par cœur à la nouvelle méthode APC est pour améliorer les apprentissages en mettant l'élève au centre de tout. L'Approche Par Compétence encore appelée pédagogie de l'intégration, permet à l'apprenant à partir des situations problèmes significatives de se servir des connaissances apprises à l'école pour résoudre des problèmes de la vie qui se présenteront à lui. Cette approche se vérifie par les activités d'intégrations. Par rapport à l'approche par objectif qui ne s'occupe que du résultat, l'approche par compétence apporte des modifications sur le plan méthodologique et s'intéresse au processus pédagogique et didactique.

Les enseignants ont du mal à passer de la pédagogie par objectif (PPO) à l'Approche Par Compétence (APC). Certains cherchent à se conformer aux exigences de l'APC énoncé dans les programmes et les guides pédagogiques, mais leur manque de formation régulière et de maîtrise de l'approche les empêche de les exploiter de façon optimale. De ce qui précède, il en résulte la mise en œuvre de l'APC rencontre donc de sérieuses difficultés tant à cause du contexte de la classe (effectifs pléthoriques, espace réduit,...) qui en raison de l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en APC. Les enseignants estiment que l'APC demande beaucoup de temps et que la pratique de la remédiation requière de meilleures conditions de travail (CROS 2010).

C'est dans cette optique que le thème central choisi pour la 58^{ème} promotion de géographie de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé s'intitule « **ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE AUTREMENT : Qu'elles entrées pour quels contenus ?** » De ce thème qui se décline en trois (03) axes principaux, s'inscrit notre thème d'étude qui s'intitule : « **Analyse des problèmes liés au passage de la PPO à l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire : Cas du lycée de NKOLBISSON et de l'Institut Monseigneur René Marie Graffin** ». L'introduction de cette nouvelle approche pédagogique dans le système éducatif camerounais nous amène à montrer les difficultés liées à l'implémentation de celle-ci tout en dégageant les acteurs, les facteurs, les implications et les problèmes de réforme curriculaire dans l'enseignement de la géographie au secondaire et tout aussi en apportant quelques mesures pour renforcer l'implémentation de l'APC en classe de géographie.

Nous avons ainsi, à partir des observations de directes sur le terrain, de nos enquêtes, et des recherches documentaires, structuré notre travail en six (06) chapitres ;

- Le premier chapitre est consacré à l'exploration du sujet ;
- Le deuxième chapitre quant à lui présente l'approche conceptuelle, théorique et méthodologique de la recherche ;

- Le troisième chapitre présente le contexte de la mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie ;
- Le quatrième chapitre présente les implications et les problèmes des réformes curriculaires dans l'enseignement de la géographie ;
- Le cinquième chapitre présente les stratégies pour un renforcement de l'implémentation de l'APC en classe de géographie ;
- Le sixième chapitre fait une vérification des hypothèses, critique les résultats et présente quelques recommandations.

PREMIERE PARTIE : CADRAGE GÉNÉRAL DE L'ETUDE

Le cadrage scientifique est l'une des parties les plus essentielles d'un mémoire dans la mesure où elle permet d'intégrer les éléments essentiels pour la compréhension du sujet d'étude. Notre présent travail se situe dans le champ de la didactique de la géographie et particulièrement dans l'analyse et l'implémentation des approches pédagogiques dans l'enseignement de la géographie. De plus, cette partie vise à clarifier la démarche méthodologique que nous allons suivre dans la suite du travail pour atteindre notre objectif. La portée scientifique de cette démarche est de sorte non seulement à justifier les résultats obtenus, mais aussi à faciliter la poursuite de la recherche par les autres chercheurs. Il sera question pour nous de situer notre travail dans son contexte général. Et c'est dans cette logique que nous allons présenter tour à tour le contexte de l'étude que nous allons mener, les mobiles qui ont motivé le choix de notre thème de recherche, la localité dans laquelle se déroulera notre travail. Au total, deux chapitres seront consacrés à cette partie qui est lourde d'importance à savoir l'exploration du sujet (I) et les approches conceptuelles, théoriques et méthodologiques (II).

CHAPITRE I : EXPLORATION DU SUJET

INTRODUCTION

L'exploration du sujet est une étape qui permet de mieux situer le sujet sur le plan scientifique. Dans ce chapitre nous expliquons de manière générale, les axes directeurs de notre travail. Pour cela, il s'agira pour nous de situer l'objet de notre recherche dans son contexte général (1), de dire pourquoi nous nous sommes penchés sur cet objet et non sur d'autres (2), de circonscrire les différentes limites de notre recherche par rapport à la zone d'étude (3), et enfin de détailler le cadre logique de notre recherche en ressortant l'intérêt rattaché à celle-ci (4). Il sera question pour nous dans cet chapitre de présenter, la problématique les questions, les hypothèses et les objectifs de la recherche.

I.1.CONTEXTE GÉNÉRAL DU SUJET

Les reformes curriculaires et la réécriture des programmes d'étude sont devenus depuis des années des sujets importants dans les études en sciences de l'éducation et particulièrement en didactique de la géographie. En effet, pour améliorer la qualité de leurs systèmes d'enseignement, de nombreux pays se sont engagés dans de vastes mouvements de réforme éducative. La réécriture des curricula constitue à ce titre l'un des piliers les plus importants. La course au développement agissant comme un catalyseur du secteur de l'éducation et de la formation, les réformes éducatives sont pensées pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux dans une perspective long terme pour la société. Ainsi, l'élaboration des nouveaux curricula a vu émerger de nouvelles conceptions de l'enseignement et en même temps bouleversé certaines pratiques consacrées depuis des décennies.

Aussi, de nombreux pays ont décidé de revoir fondamentalement leurs curricula, notamment dans le secteur d'enseignement primaire et secondaire, les uns pour prévenir ou atténuer les effets pervers d'un accroissement non maîtrisé des taux de scolarisation, les autres pour corriger simplement les conséquences non souhaitées des politiques éducatives inadaptées aux nouvelles données. L'approche par compétences (APC), dont la démarche théorique sous-tend l'idée d'un décloisonnement disciplinaire, mais aussi de réinvestissement de la fonction d'éducation a donc suscité beaucoup d'intérêt, voire de l'engouement aussi bien auprès des décideurs que des praticiens.

Sur le plan internationale, plusieurs pays développés vont engager des politiques de réforme curriculaire c'est le cas de la France. La mise en place de la loi de 2006 sur le socle commun de connaissances et de compétences en France constitue un tournant dans l'histoire scolaire du pays, dans la mesure où, pour la première fois, le pouvoir politique s'empare de la matière curriculaire et promeut la notion de socle « commun » comme objectif de la scolarité obligatoire, dans un système éducatif longtemps marqué par la différenciation des filières dès la fin de l'école primaire. Autre innovation majeure, la loi introduit l'idée de compétences et de définition des contenus par les acquis attendus à la fin de la scolarité des élèves. En Communauté francophone de Belgique, le décret « Missions » de 1997 a massivement introduit la notion de compétences et des références curriculaires communes dans un pays traditionnellement peu unifié au niveau scolaire. Définie par les responsables politiques et économiques, mais outillée par des experts de l'éducation, la réforme a été appliquée de façon

contrastée dans les réseaux d'enseignement existants (publics ou confessionnels), en fonction de logiques sociales différentes (Mangez, 2008). La mise en place d'un curriculum national au Royaume-Uni depuis la fin des années 80, fortement lié à une centration sur les « fondamentaux » ou les « bases », à fortement rogné l'autonomie curriculaire au niveau local et l'autonomie professionnelle des enseignants (Deer, 2006). Ce curriculum national a parfois suscité des critiques de chercheurs mettant en cause le conservatisme et l'appauvrissement du curriculum qu'il représentait, car les évaluations étaient centrées sur les seuls enseignements dits fondamentaux: lire, écrire, compter (Alexander & Norris, 2009 ; Goodson, 2008).

La définition des contenus à enseigner a cédé la priorité à une réorientation du curriculum vers des compétences génériques et transversales, dans la réforme de 2006 en Norvège, avec l'idée que la responsabilité des savoirs à construire incombe en grande partie aux individus eux-mêmes (Karseth & Sivesind, 2010). En Suède, la réforme de 2009 revient sur le mouvement d'abolition progressive des frontières entre l'enseignement professionnel et l'enseignement général, et donc sur la perspective d'un enseignement commun au niveau des études secondaires. En parallèle, la régulation du système est réorientée vers une détermination des contenus par l'aval, à savoir les entreprises pour les études professionnelles et les universités pour les études longues (Lundhal et coll., 2010).

Dans le continent africain, la notion d'approche par compétences est encore relativement récente sur le continent africain puisque c'est en 1994, lors de la réunion des ministres de la CONFEMEN (Conférence des ministres de l'éducation ayant le français en partage), que la notion de compétence se voit évoquer pour la première fois de façon explicite comme étant au cœur d'un curriculum mise en œuvre des principes de l'approche par compétences dans les curriculums a donc connu des heurs et des malheurs, inhérents à la nécessité de mettre en adéquation des principes pédagogiques innovants avec des contextes souvent caractérisés par la rareté des ressources. La difficulté n'est pas tellement de changer les programmes scolaires – après tout, il est assez aisé de modifier un document qui donne les orientations officielles –, mais d'envisager la réforme dans un réel changement de curriculums, dans lequel sont pris en compte les trois « piliers » que constituent (1) l'évaluation des acquis, (2) la formation des enseignants et les pratiques de classe, et (3) les manuels scolaires. Depuis quelques années, l'orientation prise par un bon nombre de pays d'Afrique, souvent sous l'impulsion de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), et avec l'appui de l'UNICEF (fond des nations unies pour l'enfance) et de l'UNESCO (organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture), est l'approche par l'intégration des acquis (pédagogie de l'intégration)

Ainsi les acteurs de l'éducation vont décider d'intégrer aussi dans leur champ de réformes les programmes libellés en termes de compétences. Parmi ceux-ci, le Gabon, dont les programmes d'enseignement élémentaire (2001), mais aussi technique (2006) ont été élaborés sous forme de compétences de base et terminales (macro compétences). Il en est de même du Bénin (1998), de Djibouti (2001), de Madagascar (2003), du Mali (...) et des Comores (2006), où les compétences à maîtriser tout au long du cycle primaire fondent les curriculums d'apprentissage. Dans la zone du Maghreb, l'APC a aussi été expérimentée comme en Tunisie (1990), en Mauritanie (1999) et au Maroc (1999) ; mais aussi le Cameroun en 2012.

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais et également préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant. De plus, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à

l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées.

Le Cameroun connaît depuis les années 2012 une réforme des programmes d'étude marquée par l'introduction de l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie. Selon l'arrêté n° 263/ 14 / MINSEC/ IGE/ Du 13 Aout 2012 portant révision d'étude des classe de 6^{ème} et 5^{ème} et l'arrêté n° 419/ 14 / MINSEC/ IGE/ Du 09 Décembre 2014 portant révision d'étude des classe de 4^{ème} et 3^{ème}, les nouveaux programme visent à former dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français-anglais), enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication. Ces nouveaux programmes vont apporter plusieurs évolutions à savoir : une évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie, une évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique et une évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.

C'est dans ce contexte marqué par la refonte curriculaire à travers le passage de la PPO(Pédagogie par Objectifs) à L'APC (Approche par compétences) que nous nous proposons de mener une recherche sur l'analyse des problèmes liés au passage de La PPO à L'APC dans le cas de l'enseignement de la géographie.

I.2. JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET

Cette étude s'inscrit dans le courant de recherches des sciences de l'éducation et est à cheval entre la didactique de la géographie et curricula. Elle a une pertinence sociale dans la mesure où elle porte l'ambition de mettre en évidence les facteurs d'efficacité scolaire à travers une analyse d'impacts. En effet, on sait que les pays africains et particulièrement le Cameroun sont confrontés à une multitude de difficultés d'ordre socio-économique, dont l'éducation et la santé sont les plus symptomatiques et révélatrices. Or, il est unanimement admis que l'éducation constitue un moteur de développement qui a un impact positif sur l'économie, la santé, le respect de la loi.

La question de l'impact des réformes sur la qualité de l'enseignement secondaire mérite donc d'être étudiée. En effet, tous les grands forums à l'initiative des bailleurs de fonds, lesquels ont réuni plusieurs États du monde sur la problématique de l'éducation, ont abouti aux mêmes conclusions : il faut agir sur l'éducation en ciblant le secteur d'enseignement de base. Depuis lors, on a bien conscience que toute amélioration réelle de l'éducation dépend en très grande partie de la qualité de celle qui est dispensée aux élèves. Si les facteurs socioéconomiques et individuels sont importants, la qualité des contenus, les stratégies pédagogiques et les contextes scolaires le sont tout aussi.

De fait, les contenus d'enseignement apparaissent souvent comme des savoirs naturels, « déjà là ». Pourtant, de nombreux travaux montrent combien le choix des contenus est loin d'être neutre. Avant d'être stabilisés sous la forme d'une discipline ou d'une matière, les contenus sont le produit d'un jeu complexe de réseaux, de groupes de pression, de luttes sociales et de conflits d'intérêts. Le concept de « curriculum » est généralement utilisé dans ce type de démarche, car il permet d'intégrer aussi bien la question des contenus que celle des objectifs d'éducation, des modes d'évaluation, des dispositifs et supports pédagogiques ou encore des parcours dans le système éducatif.

L'introduction de notions et de logiques de compétences ainsi que la mise en œuvre des approches curriculaires ont soulevé beaucoup de questions et suscité des difficultés auxquelles il faut trouver des solutions tant du point de vue de leur élaboration, de leur implantation que de leur visibilité. Force est de constater que ces difficultés persistent, réduisant ainsi les efforts fournis pour mener à bien cette refondation. Dans certains pays, l'état d'avancement de la réforme curriculaire montre que l'engagement du politique est limité, les ressources sont insuffisantes ou peu disponibles, la formation initiale et continue des personnels scolaires n'est pas actualisée, la complexité de l'approche rend difficile son appropriation, l'évaluation est inadaptée, etc. Les programmes d'études ne tiennent pas suffisamment compte des réalités nationales et sont peu adaptés aux exigences et aux besoins de la société, notamment en ce qui concerne l'apprentissage tout au long de la vie, des écarts ont été notés entre curricula officiels et curricula implantés.

I.3. DELIMITATION DU SUJET

Pour mieux appréhender les contours de ce thème, il est important pour nous de le limiter correctement sur trois phases.

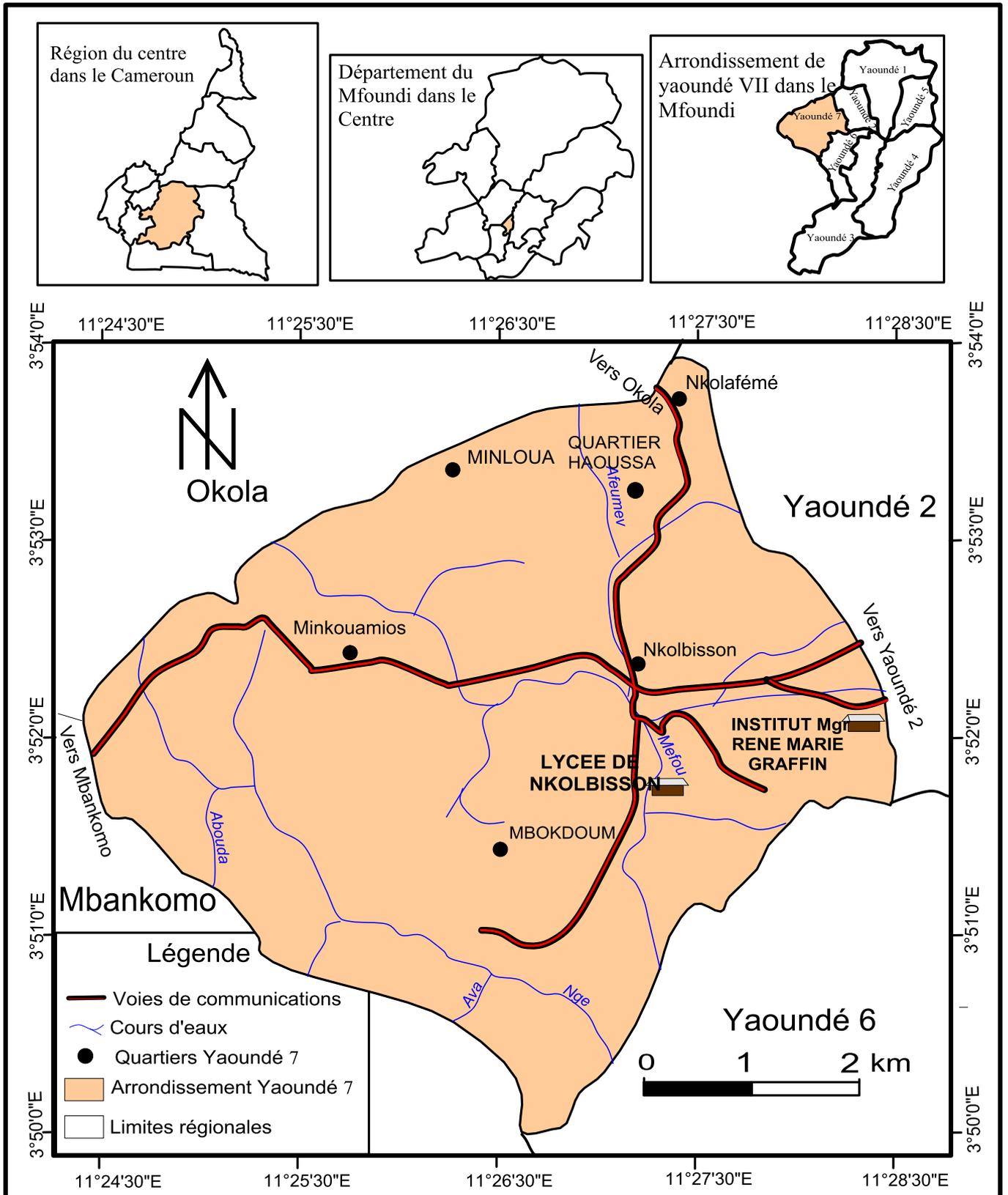
I.3.1. Délimitation thématique

Notre sujet de recherche dont le thème porte sur « Analyse des problèmes liées au passage de l'APO à l'APC dans l'enseignement de la géographie. Il est question pour nous de présenter Les difficultés d'ordres pédagogique-didactiques, matériels qu'éprouvent les enseignants de géographie dans la mise en application de l'APC dans les différents établissements scolaires. Par la suite nous essayerons de proposer des stratégies en vue de limiter ces difficultés pour une meilleure application de l'APC et une hausse des performances de l'enseignement en salle de classe. Pour mener à bien notre travail de recherche, nous l'avons subdivisé en deux variables : une variable dépendante et une variable indépendante.

La variable indépendante est : « mise en application de l'APC » et d'elle découle la variable dépendante qui est : « difficultés d'enseignements ». Car nous avons pour ambition de présenter la réforme curriculaire à travers l'implémentation de l'APC et l'impact que cela a sur les pratiques pédagogiques des enseignants de géographie

I.3.2. Délimitation spatiale

Nous allons mener notre recherche dans deux établissements situés dans la Commune d'arrondissement de Yaoundé 7. Cette Commune (CAY 7) a été créée en 2007 par le décret N° 2007-117 du 24 avril 2007. Le territoire de la Commune de Yaoundé VII est situé à l'Ouest de la ville de Yaoundé, entre le 4^{ème} degré de latitude nord et le 11°35' de longitude Est, à environ 200km de la côte atlantique. Elle couvre une superficie estimée à 34,9 kilomètres carrés, c'est la benjamine des communes de Yaoundé, fruit de l'éclatement de la commune de Yaoundé 2. Cette commune est limitée au nord par la Commune d'Okola, au Nord-Ouest par la Commune de Lobo, au Sud la Commune de Yaoundé 6, à l'Ouest par la Commune de Mbankomo et à l'est par la Commune de Yaoundé 2.



Référence Spatiale: WGS 84.Sources des données: fichier cartographique de L'INC

Figure 1 : localisation de la zone d'étude
Réalisé par NDAGANG NGUEUWO

I.3.3.Délimitation temporelle

Dans l'optique de mieux cerner, ou d'évaluer les problèmes liés au passage de la PPO à l'APC, nous avons délimité notre étude dans une échelle temporelle bien précise. A cet effet, nous avons choisi la tranche allant de 2012 à 2018. L'année 2012 marque la période d'expérimentation de l'APC dans les classe du sous cycle d'observation .L'année 2018 nous permettra de mieux évaluer l'effet de cette refonte curriculaire dans l'enseignement de la géographie

I.4.REVUE DE LA LITTERATURE

La recherche scientifique n'est pas un domaine statique. Elle appelle inconditionnellement à revenir sur ce que d'autres ont eu à évoquer d'une manière profonde. C'est d'ailleurs ce que pense Frogner cité par EsameAsame (2005), quand il dit : « on est rarement le premier à aborder un sujet ».

La réforme curriculaire et la réécriture des programme d'étude demeure un défis dans la plupart des systèmes éducatifs. Au Cameroun le passage de l'APO et l'APC découle d'une combinaison des facteurs à la fois politiques, économiques et mêmes sociales. Et effet, mes mutations économiques et sociales exigences du Cameroun en vue de son émergence en 2035 a fortement contribué à cette refonte des programmes dans le premier cycle de l'enseignement de géographie. Notre revu de la littérature consistera à dresser l'état de l'art en ce qui concerne les travaux scientifique sur les reformes curriculaire et particulièrement sur le passage de la PPO vers l'APC. Celle-ci sera structuré en trois principales approches à savoir : l'approches sur les enjeux de la reforme curriculaire en Afrique et au Cameroun, approches sur les reformes curriculaire et pratiques pédagogiques, approches sur la reforme curriculaire et l'efficacité de l'éducation

I.4.1.Approches sur les enjeux des reformes curriculaire dans l'enseignement secondaire

Depuis l'avènement de la pédagogie de la maîtrise (masterylearning) aux U.S.A, connue en France sous l'appellation de pédagogie par objectif (PPO) grâce à la traduction des travaux de Bloom, aucun pays n'a été épargné par les mouvements de réformes éducatives. Ce processus qui n'a cessé de croître a pris une nouvelle dimension depuis une dizaine d'années avec l'introduction de l'approche par compétences dans les systèmes éducatifs de nombreux pays, en particulier francophones. Pourtant, on peut noter que la plupart des réformes curriculaire qui s'identifient à celle-ci ou du moins, déclarent l'avoir adoptée divergent aussi bien du point de vue conceptuel que celui des objectifs assignés à l'enseignement.

Perrenoud(2008), De Ketele (2000),Roegiers (2004) et Jonnaert (2002) démontrent que la l'approche par les compétences a des enjeux importants pour les apprentissages .Bref, ces auteurs ressortent les enjeux didactique de la mise en place de l'approche par les compétences. Pour Pasquay (2007), le réajustement d'un curriculum a pour finalité de le rendre conforme au contexte ou élaborer un nouveau curriculum. Sur ce, les experts en éducation qui encouragent le développement des compétences à l'école ont aussi des vues divergentes sur la façon d'aborder le processus d'élaboration du curriculum. Néanmoins tous s'accordent sur deux aspects essentiels, à savoir : la référence des contenus aux contextes locaux d'une part, et la nécessité d'opérationnaliser les apprentissages au moyen des situations problèmes d'autre part.

Certains 'auteur vont plutôt s'attarder sur les contenus didactiques en rapport avec les compétences. Ainsi, Allal (2002), Baersiswyl&Thévenaz(2001) rappellent que le contenu de nombreux nouveaux programmes d'études, des compétences décrites sous la forme

d'objectifs, ne correspond pas toujours à la définition du concept de compétence proposée dans les textes d'orientation de ces mêmes programmes.

Françoise Cros et al (2010) mènent une Étude sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Ce comité de chercheur construit les termes de références permettant de mener une étude dans cinq pays choisis pour leur diversité d'engagement dans la réforme curriculaire appelée « Réforme APC », à savoir, le Cameroun, le Gabon, le Mali, le Sénégal et la Tunisie. Il arrive à la conclusion selon laquelle les effets des réformes curriculaires sont difficiles à apprécier à ce niveau macro. Même si les pays qui obtiennent les meilleurs résultats sont ceux qui ont été les plus touchés par les réformes curriculaires, d'autres facteurs explicatifs du contexte national peuvent être aussi mobilisés pour expliquer ces résultats

Perrenoud (2008, p 7) s'interroge sur les fondements des renouvellements curriculaires et observe que « si l'école prépare à la vie, les transformations du monde et de la vie des gens devraient, logiquement, être le principal moteur des évolutions curriculaires, au moins autant que les transformations des savoirs », mais dans ce qui se fait il se dégage que ceux qui rédigent et font évoluer les programmes scolaires donnent l'impression de n'avoir pas pris la mesure de ces transformations car le système éducatif apparaît incapable de répondre aux attentes d'un monde en mutation

Selon Émile Durkheim (1999), « les programmes et les idéaux pédagogiques sont considérés comme des faits sociaux situés et datés, qu'on ne peut comprendre qu'en référence aux valeurs dominantes et aux évolutions sociales marquées notamment par des conflits entre groupes pour le contrôle de l'institution scolaire ». Ce d'autant plus que, l'éducation est considérée comme « chose éminemment sociale » et de fait variable d'un type de société à un autre.

Ouardia Ait Amar Meziane (2014, P 143-153) confronte l'approche par compétences, basée sur une conception interactionniste et constructiviste de l'enseignement/ apprentissage et visant à mettre en relation les apprentissages acquis à l'école avec la réalité sociale, à la pédagogie par objectifs avec laquelle elle n'est pas sans lien. Elle rappelle dans un premier temps les caractéristiques de la pédagogie par objectifs et mentionne les reproches qui lui ont été faits et nous verrons dans un second temps si l'approche par compétences correspond ou non aux évolutions de la notion de compétence développée dans différents domaines. Enfin elle essaie de démontrer que la notion de compétence développée en didactique et dans le monde du travail permet de dépasser les limites actuelles de l'approche par compétences

I.4.2.Approche sur l'implémentation de l'APC et pratique pédagogique des enseignants

Les préoccupations actuelles dans le secteur de l'éducation sont telles que, partout dans le monde, les systèmes d'éducation sont à la recherche de la bonne formule qui accroîtrait la réussite des apprentissages et réduirait le taux des décrochages scolaires. C'est ce qui explique les nombreuses tentatives de changement observées dans bon nombre de pays d'Afrique, d'Europe et d'Amérique. Cependant, ces réformes sont le plus souvent le résultat de décisions prises à la hâte dans les hautes sphères de l'État sans la préparation nécessaire qu'elle requiert et sans une consultation préalable de l'ensemble des acteurs concernés.

Du point de vue de Legendre (2002), tout processus de renouveau scolaire doit s'inscrire dans une dyade centralisation-décentralisation. Ceci veut dire que le sens unique des réformes (parachutées du sommet vers le bas), doit être substitué par un dialogue constant entre les acteurs du système en particulier avec les enseignants. En d'autres termes, une réforme doit être le fruit d'un long processus de réflexion bien menée avec les différents

acteurs intervenant dans le domaine de l' éducation. Il s'agit en effet des autorités de l' éducation, des parents d'élèves, des élèves et principalement des enseignants.

Huberman (1983) soutient à cet effet que dans toute innovation de quelque importance que ce soit concernant l'éducation, ces trois unités entrent en jeu : les enseignants qui sont placés dans une situation nouvelle par rapport aux matériels, aux élèves et aux autres enseignements, les relations élèves, maîtres, parents et l'école en tant qu'organisation bureaucratique. Selon l'auteur, en tant que variable agissant dans le système éducatif, les enseignants font partie des participants internes [...] c'est-à-dire ceux qui jouent un rôle juridique et social dans le processus de changement. [En d'autres termes], l'enseignant est le personnage clé dans la mise en œuvre finale d'une innovation qui porte directement sur le processus d'apprentissage (Huberman 1983, p 23).

Dans le même ordre d'idée, Savoie-Zajc (1993, p 44) démontre que l'enseignant constitue un maillon essentiel dans la chaîne éducative et que négliger son rôle reviendrait à compromettre la réussite des tentatives de développer le secteur. Or, il est reconnu que « les nombreuses tentatives en termes de changements en éducation ont trop souvent ignoré les enseignants ainsi que la dynamique qui les anime et les contextes à l'intérieur desquels ils œuvrent. Françoise Cros, Jean-Marie et al (2009) dans la plupart des pays, Les enseignants ont du mal à passer de la pédagogie par objectifs (PPO) à l'APC. Certains enseignants cherchent à se conformer aux exigences de l'APC énoncées dans les programmes et les guides pédagogiques, mais leur manque de formation et de maîtrise de l'approche les empêche de le faire.

Les travaux d'Aholoukpè (2004), après avoir analysé les contenus des deux programmes basés sur la PPO et l'APC, et montré leurs relations avec les domaines d'étude du programme GLOBE ont suggéré l'intégration de ce programme dans les contenus NPE-SVT. En s'appuyant sur la situation d'apprentissage en classe de seconde D, il a montré l'implication pratique du programme « GLOBE » dans l'exécution de cette situation d'apprentissage conçue selon l'approche par compétences exploiter de façon optimale.

I.4.3.Approche sur les limites l'approche par compétence

Face au développement rapide et inattendu de l'approche par compétences dès son introduction dans le secteur de l'éducation, des objections ont été soulevées. Au Québec où l'approche a d'abord été initiée avant d'être transposée en Afrique plusieurs chercheurs, cette approche est fortement décriée. Actuellement, beaucoup d'auteurs s'opposent au développement fulgurant de la notion de compétence en éducation et de l'approche basée sur son acquisition. Ainsi, en opposition à l' APC, on retrouve des titres révélateurs comme : L'obsession des compétences et son impact sur l'éducation (Boutin, et Julien, 2000); On a cessé d'enseigner le français aux adolescents (Gagnon, 2001); Main basse sur l'éducation, (Gagné, 2002); Échec scolaire et réforme éducative : quand les solutions proposées deviennent la source du problème, (Bissonnette, Richard et Gauthier, 2005); À l'école des compétences, de l'éducation à la fabrique de l'élève performant (Del Rey, 2010)

Boutin et Julien (2000) démontrent que cette démarche pédagogique d'une approche qui se caractérise par son souci de modélisation subtile, par son recours à la modification des comportements des élèves et enfin, par sa seule centration sur les produits de l'apprentissage. Elle n'accorderait de ce fait, qu'un intérêt très limité au processus d'apprentissage lui-même.

Aussi, de l'avis de certains comme Del-Rey (2010 : 11), « [...] ce que recouvre la notion de compétence est ni plus ni moins qu'un paradigme néolibéral tendant à placer l'éducation au service de l'homme plutôt que le petit homme à éduquer au service des besoins

économiques». La mercantilisation de l'éducation avec l'APC serait aujourd'hui telle que la formation de la personnalité de l'individu importerait peu. Ce qui compte serait le profit que et le rendement que la société pourrait tirer de la personne en la dotant de compétences grâce à son éducation

Selon Bernard et al (2007), les constructions nombreuses de l'APC ne proposent pas de liens des objectifs vers le monde, mais une analyse normative des relations entre l'élève et l'objet. Avec l'APC l'élève n'est ni en Afrique ni au 21^e siècle ni nulle part ailleurs : il est un ensemble abstrait de fonctionnements que l'on peut décrire par des opérations élémentaires.

Au terme de cette revue de la littérature l'on se rend compte que les études sur la difficulté liée à l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie sont encore peu menées pour le cas précis du Cameroun. Cette thématique reste encore peu abordée par la didactique de la géographie. L'originalité de notre sujet de recherche se trouve au niveau de l'analyse des difficultés d'application de cette nouvelle approche pédagogique dans l'enseignement de la géographie. Il s'agira pour nous d'évaluer les freins ou les limites qui entravent l'application effective de l'APC dans l'enseignement de la géographie.

I.5.PROBLEMATIQUE

Depuis son accession à l'indépendance en 1960, le Cameroun a connu plusieurs réformes visant à restructurer son système d'éducation. Ces réformes ont expérimenté plusieurs approches : l'approche par les contenus, l'Approche par les objectifs et la dernière en cours l'approche par compétences. Les changements apportés par cette dernière réforme sont nombreux et concernent tout particulièrement les méthodes et les programmes d'enseignement. En effet, l'approche par compétences prétend entre autres objectifs, de faire émerger un nouveau type d'individu capable de déployer les compétences nécessaires au développement rapide du pays.

En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Éducation, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie.(MINSEC,2014) L'approche par compétences (désormais APC) est donc une méthodologie éducative implantée actuellement dans plusieurs pays dans le monde entier et le Cameroun en fait partie (Ouardia Ait Amar Meziane,2014).

L'observation des pratiques pédagogiques des enseignants sur le terrain révèle que Les enseignants ont du mal à passer de la pédagogie par objectif (PPO) à l'APC. Certains enseignants cherchent à se conformer aux exigences de l'APC énoncées dans les programmes et les guides pédagogiques, mais leur manque de formation et de maîtrise de l'approche les empêche de les exploiter de façon optimale (Françoise Cros, Jean-Marie et al 2009)

L'application de l'APC dans les classes par les enseignants ne va pas au-delà de l'utilisation mécanique de certains concepts et du respect des étapes à suivre, ce dont on retrouve trace dans la préparation des leçons. Les pratiques pédagogiques liées par les enseignants à l'APC sont indécises, incohérentes et fortement teintées par la pédagogie par objectifs. Elles ne les satisferont pas entièrement puisqu'ils demandent fortement une

formation additionnelle. Il y a un net clivage entre ce qu'ils croient faire et considèrent comme typique de l'APC et ce qu'ils font : ainsi, si les enseignants reconnaissent que la remédiation² constitue un point fort de l'APC, ils continuent à pratiquer la correction des fautes devant toute la classe sans dispositif approprié (par l'analyse et la catégorisation des erreurs et par la mise en place d'une stratégie de remédiation).

Ils estiment que l'APC demande beaucoup de temps et que la pratique de la remédiation requiert de meilleures conditions de travail. Les enseignants novices recourent le plus souvent (quotidiennement pour certains) au curriculum, d'où l'importance de les former à l'APC en formation initiale. Les plus anciens le font rarement et appliquent ce qu'ils croient avoir compris de l'APC. Les stratégies d'apprentissage tendant à rendre l'élève acteur de son propre apprentissage sont peu présentes et on assiste plutôt à un enseignement frontal classique et transmissif, faute de maîtrise de l'APC. La mise en œuvre de l'APC rencontre donc de sérieuses difficultés tant à cause du contexte de la classe (effectifs pléthoriques, espace réduit, etc.) qu'en raison de l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en APC.

En d'autres termes, la complexité théorique et méthodologique de l'APC, le faible niveau de qualification des enseignants, les trop rares jours de formation et la mise à disposition défailante ou incomplète du nouveau curriculum et des informations et outils nécessaires pour que les enseignants modifient leurs pratiques pédagogiques en fonction du curriculum prescrit sont porteurs non seulement de contradictions mais d'impasses. Un changement aussi important dans les pratiques d'enseignants se réalise dans le moyen, voire le long terme, et requiert un accompagnement et un soutien continus des enseignants. Il est de ce fait difficile d'incriminer l'APC pour les résultats faibles des élèves puisque cette approche n'est pas réellement mise en œuvre dans les classes des pays étudiés. A l'heure actuelle, les situations dans les classes sont multiples : classes APC appliquant la méthode classique, maîtres non formés à l'APC cherchant à l'appliquer.

I.6. QUESTIONS DE RECHERCHE

I.6.1. Question centrale

Notre question centrale est la suivante :

Quelles sont les difficultés liées à l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie ?

I.6.2. Questions secondaires

Notre question principale se décline en trois questions spécifiques à savoir :

- **Question spécifique 1** : Quelles sont les facteurs et les acteurs du passage de la PPO à l'APC dans l'enseignement de la géographie ?
- **Question spécifique 2** : Quelles sont les impacts de cette réforme curriculaire sur les pratiques pédagogique-didactique des enseignants de géographie ?
- **Question spécifique 3** : Quelles sont les stratégies pour une meilleure application de l'APC dans l'enseignement de la géographie ?

Répondre à ces différentes interrogations constituera notre préoccupation tout au long de cette étude. Mais, il faut d'abord présenter les objectifs que nous nous sommes fixés pour la réalisation de ce travail.

I.7. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Pour mener notre analyse de manière judicieuse, nous avons établis un objectif principal et trois objectifs spécifiques

I.7.1. Objectif central

Notre recherche vise à montrer les difficultés liées à la mise en place de l'approche par la compétence dans l'enseignement de la géographie.

I.7.2. Objectifs spécifiques

Nos objectifs spécifiques sont les suivants :

- **Objectif spécifique 1** : Montrer les facteurs et les acteurs de la réforme curriculaire dans l'enseignement de la géographie
- **Objectif spécifique 2** : Ressortir les impacts de cette réforme curriculaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants de géographie.
- **Objectif spécifique 3** : Proposer des stratégies pour une meilleure application de l'APC dans l'enseignement de la géographie

I.8. HYPOTHÈSES DE LA RECHERCHE

Notre analyse pédagogique relève une hypothèse principale et trois hypothèses spécifiques.

I.8.1. Hypothèse centrale

Les enseignants de géographie éprouvent des difficultés d'ordre didactique et pédagogique résultant du passage de la PPO à l'APC dans l'enseignement de la géographie.

I.8.2. Hypothèses secondaire

- **Hypothèse spécifique 1** : Plusieurs facteurs et acteurs ont contribué au passage de la PPO vers l'APC.
- **Hypothèse spécifique 2** : l'application de l'APC entraîne des impacts dans le renouvellement des approches pédagogiques des enseignants de géographie.
- **Hypothèse spécifique 3**: La formation continue et initiale des enseignants de géographie à l'APC est une solution pour une meilleure implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie.

Tableau 1 : Le tableau synoptique de la recherche

Questions de recherche	Objectifs de recherche	Hypothèses de recherche
<p>Question centrale</p> <p>Quelles sont les difficultés liées à l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographie ?</p>	<p>Objectif central</p> <p>Notre recherche vise à montrer les difficultés liées à la mise en place de l'approche par les compétences dans l'enseignement de la géographie.</p>	<p>Hypothèse centrale</p> <p>Les enseignants de géographie éprouvent des difficultés d'ordre didactique et pédagogique résultant du passage de la PPO à l'APC dans l'enseignement de la géographie</p>
<p>Question spécifique 1 : Quelles sont les facteurs et les acteurs du passage de la PPO à l'APC dans l'enseignement de la géographie ?</p>	<p>Objectif spécifique 1 : Montrer les facteurs et les acteurs de la réforme curriculaire dans l'enseignement de la géographie</p>	<p>Hypothèse spécifique 1 Plusieurs facteurs et acteur ont contribué au passage de la PPO vers l'APC.</p>
<p>Question spécifique 2 : Quelles sont les impacts de cette réforme curriculaire sur les pratiques pédagogique-didactique des enseignants de géographie ?</p>	<p>Objectif spécifique 2: Ressortir les impacts de cette reformes curriculaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants de géographie.</p>	<p>Hypothèse spécifique 2 : l'application de l'APC entraine des impacts dans le renouvellement des approches pédagogiques des enseignants de géographie.</p>
<p>Question spécifique 3: Quelles sont les stratégies pour une meilleur application de l'APC dans l'enseignement de la géographe</p>	<p>Objectif spécifique 3 : Proposer des stratégies pour une meilleure application de l'APC dans l'enseignement de la géographie</p>	<p>Hypothèse spécifique 3 : La formation continue et initiale des enseignants de géographie en l'APC est une solution pour une meilleure implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie</p>

Source : enquête de terrain septembre 2018

I.9. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Le choix et le contexte de réalisation de ce travail ne sont pas le fait du hasard. Que ce soit du point de vue académique, scientifique ou même socio-économique, l'intérêt de ce sujet n'échappe à personne.

I.9.1. Intérêt académique

Du point de vue académique, ce travail est réalisé pour valoir d'attestation de fin de formation en vue de l'obtention du diplôme des professeurs de l'enseignement secondaire deuxième grade (DIPES II) de l'école normale supérieure de Yaoundé, et de servir d'exercice pratique pour les cours théoriques que nous avons reçus à l'école normale supérieure

I.9.2. L'intérêt personnel

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

I.9.3. Intérêt scientifique

D'un point de vue scientifique, nous avons l'occasion à travers cette recherche d'apporter notre contribution aussi modeste soit-elle dans le vaste champs de recherche en didactique de la géographie ainsi que dans le domaine des études curriculaires. Il s'agit pour nous d'aborder un domaine scientifique qui est encore nouveau dans les études en science de l'éducation au Cameroun. Ce thème nous permet de nous inspirer de la pédagogie nouvelle pour moderniser et consolider le système éducatif du Cameroun.

I.9.4. Intérêt didactique

Cette étude permettra aux planificateurs des programmes de formation des enseignants de mieux implémenter les programmes APC dans l'enseignement de la géographie. Celle-ci permettra à l'enseignant de maîtriser les différentes méthodes, techniques, et procédés d'enseignement et d'utiliser le matériel didactique adapté au programme APC.

I.9.5. Intérêt pédagogique

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

I.9.5. Intérêt socio-économique

Sur le plan socio-économique, ce travail vise l'amélioration des techniques et méthodes d'enseignement de la géographie afin d'optimiser les rendements et les compétences des apprenants. De même il permet aux enseignants d'être plus professionnels à travers une meilleure appropriation des nouveaux programmes APC

I.9.6. Sur le plan pratique

Notre travail pourrait inspirer les acteurs de la pédagogie pour un développement plus harmonieux des APC dans les lycées. Nos propositions pourront aussi être utiles aux enseignants et apprenants afin qu'ils puissent utiliser les APC dans leur travail quotidien pour promouvoir un développement durable de cette méthode pédagogique

CONCLUSION

En somme, la place de ce chapitre reste et demeure primordiale dans ce travail scientifique. En tout état de cause, le contexte de l'étude, la justification, délimitation, présentation du sujet ainsi que la revue de la littérature, la problématique, le cadre logique et l'intérêt de l'étude étant ainsi présentés et clarifiés, il nous revient dès lors d'apporter des éléments sur les approches conceptuelles, théoriques et méthodologiques de notre travail de recherche.

CHAPITRE II :

APPROCHES THÉORIQUE, NORMATIF, CONCEPTUELLE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, il nous reviendra de clarifier notre problème et de l'orienter à travers la définition des concepts (1). De le situer dans un contexte théorique pour bien apprécier ses dimensions et ses contours (2) et de présenter la démarche scientifique qui nous accompagne dans la recherche de la vérité scientifique (3). Il conviendra enfin de ressortir les écueils que nous aurions rencontrés durant cette recherche(4) et de présenter la structure du mémoire

I.1. APPROCHES THÉORIQUES

Une théorie est « une construction intellectuelle qui essaie de relier le plus grand nombre de phénomènes observés et des lois particulières en un ensemble cohérent commandé par un principe général explicatif du tout envisagé » (J.B Racine, 1971). Elle est aussi un ensemble de lois, de règles, d'opinions, d'idées de concepts sur un sujet particulier.

Traiter une question aussi importante que celle des réformes curriculaire dans l'enseignement de la géographie et particulièrement des approches pédagogiques pose un certain nombre d'exigences, dont la revue de recherches ayant traité des problématiques similaires, du moins celles qui ont pu servir de socle à d'autres études inscrites dans la même veine. Les réformes mises en place sur le modèle de l'approche par compétence étant au centre de nos préoccupations, celle-ci sera consacrée, pour l'essentiel, à l'analyse des quelques recherches ayant porté sur cette question. Parallèlement, nous tenterons de dégager les liens fondamentaux pouvant exister entre l'APC et les courants de recherches développés dans le domaine de la psychologie cognitive, notamment les théories de l'apprentissage. Nous avons fait appels a trois principale théorie dans notre étude à savoir la théorie behavioriste, la théorie constructiviste et socioconstructiviste

I.1.1. Le behaviorisme de Skinner et Pavlov

C'est une théorie psychologique héritière d'une vieille doctrine philosophique axée sur la vie mentale : l'associationnisme fonder par ARISTOTE, a ensuite été réactualisé par JOHN LUCKE et David HUME au 17ème siècle puis Par Stuart MILL au 19eme siècle (RAYNAL et RUINER 1997). Pour ces philosophes, la vie mentale est constituée de deux éléments premiers issus des sensations : Les idées et les images. La doctrine de l'associationnisme

considère que la vie mentale est régie par les lois de l'association de ces deux éléments d'où son nom.

Ce courant se passionne pour l'apprentissage chez les animaux en laboratoire. C'est la théorie du renforcement (essai-erreur). Tout comportement est appris et non inné. Dans cette perspective, l'apprentissage se résume à l'établissement d'une connexion entre un stimulus et une réponse comportementale. Les figures connues sont Skinner (1954), Thorndike, Pavlov. Contrairement au fonctionnalisme, le behaviorisme conçoit l'apprentissage comme déterminé exclusivement par l'environnement sans l'intervention d'une activité mentale du sujet. Par contre, il partage avec le structuralisme l'idée qu'un apprentissage complexe peut se décomposer en apprentissages élémentaires. Ainsi l'enfant peut apprendre à travers l'association de plusieurs stimulus qui vont produire des réponses dans un contexte d'apprentissage

Par ailleurs, le behaviorisme n'étudie pas le comportement comme une entité isolée par essence associationniste, il s'intéresse au comportement dans sa relation avec l'environnement c'est à dire un ensemble de fait qui peuvent influencer ou déterminer la conduite du sujet observé. L'environnement étant comme le comportement, une réalité complexe l'observateur s'attachera à y discerner certaines composantes. Les comportements de l'environnement que le psychologue s'efforce à isoler pour en déterminer les effets sont appelés stimuli (HOUZIAU, 1972.p103).

Du point de vue méthodologique et afin de quantifier les données de l'observation expérimentale, on choisira des stimuli mesurable (en intensité et en fréquence) donnant lieu eux même à des réponses mesurables. (Par leur intensité, leur fréquence, persistance du comportement après la disparition du stimulus). Eux-mêmes produit de l'intention fixée au préalable sur la réaction attendue.

SKINNER (1930-1940) conduit plusieurs séries d'expérience sur les rats. Utilisant comme tout behavioriste la chaîne (stimuli réponse renforcement), il met au point expérimentalement le concept de conditionnement opérant, qui se distingue ainsi du conditionnement répondant de PAVLOV (ou conditionnement pavlovien). Conditionner au sens psychologique c'est établir un comportement nouveau chez l'homme ou chez l'animal. SKINNER conditionne un comportement volontaire (appuyer sur un levier pour obtenir de la nourriture). Alors que PAVLOV conditionne un réflexe (la salivation). L'utilisation du conditionnement opérant a permis à SKINNER d'obtenir des animaux des comportements étonnants comme par exemple les pigeons qui jouent au ping-pong.

SKINNER retrouve avec le conditionnement opérant les mêmes phénomènes qu'avec le conditionnement répondant de PAVLOV : discrimination, extension, généralisation. Malgré ce résultat à succès avec les animaux, SKINNER passe ainsi à l'expérimentation sur l'homme. Il postule les lois valables pour l'animal sont également valables pour l'homme. Skinner imagine alors pour l'être humain une méthode d'enseignement qui principes : c'est la création de l'enseignement programmé (HOUZIAUX 1972, p43).

Ce courant pédagogique est à la base de la pédagogie par objectifs en éducation. Il nous permettra de mieux comprendre les caractéristiques de l'approche pédagogique par objectifs ainsi que les principaux problèmes qui ont poussé l'État Cameroun à changer de paradigme pédagogique.

I.1.2. Le cognitivisme

En général, la psychologie cognitive est d'un apport considérable pour la compréhension des processus de traitements de l'information chez l'être humain. Pour TARDIF J.(1997), elle

« est axée sur l'analyse, la compréhension et la reproduction des processus de traitements de l'information. Elle tente de préciser et de décrire comment les humains perçoivent, comment ils dirigent leur attention, comment ils gèrent leur interaction avec l'environnement, comment ils apprennent, comment ils comprennent, comment ils parviennent à réutiliser leur formation qu'ils ont intégré en mémoire à long terme, comment ils transmettent leurs connaissances d'une situation à une autre ».

De façon précise, dans l'APC, la psychologie cognitive peut aider dans la clarification de certains aspects notamment la question de l'intégration et du transfert des connaissances chez l'apprenant. En plus, les données issues de la psychologie cognitive permettent aux enseignants de comprendre les mécanismes à travers l'élève construit, acquiert, intègre, et réutilise les connaissances. Sur la base de ces informations ils pourront planifier en conséquence les actions pédagogiques et didactiques les plus susceptibles de faciliter l'enseignement-apprentissage.

Selon TARDIF J. (1992), concevoir l'apprentissage selon une perspective cognitive, revient à mettre l'accent sur le rôle actif de l'élève, à valoriser ses connaissances antérieures, ses stratégies cognitives et métacognitives. Par métacognition, on entend, les moments ou les occasions où l'élève exerce un retour réflexif sur son activité cognitive pour la réexaminer, en dégager les caractéristiques et construire consciemment sa pensée. Elle correspond donc au moment où les élèves s'interrogent sur leur stratégie d'apprentissage afin de pouvoir surmonter les difficultés rencontrées.

Dans ce processus, les connaissances déclaratives, procédurales, et conditionnelles sont également en jeu.

Toutefois, à travers la théorie cognitiviste, l'enseignement-apprentissage est conçu de façon linéaire et les interactions sociales sont peu présentes dans ce processus, ce qui constitue autant d'insuffisances qui font que tout comme pour le béhaviorisme, nous nous intéresserons moins à cette théorie dans notre investigation.

I.1.3. Le constructivisme

Le constructivisme est une théorie d'apprentissage qui trouve sa raison d'être à travers l'action de l'élève dans le processus d'enseignement-apprentissage. Boutin et Julien, la définissent comme étant une théorie de l'apprentissage qui décrit le processus de la connaissance comme une construction qu'effectue l'apprenant de façon active. (Boutin et Julien, 2000, 13) Développé dès 1923, le constructivisme vient en réaction contre le behaviorisme, qui limitait l'apprentissage au seul schéma stimulus-réponse. L'approche constructivisme met en avant l'activité et la capacité inhérentes à chaque sujet, ce qui lui permet d'appréhender la réalité qui l'entour. Cette théorie suppose que les connaissances de chaque sujet ne sont pas une simple « copie » de la réalité, mais une « (ré) construction » de celle-ci.

En plus, la compréhension constamment renouvelée, s'élabore à partir des représentations plus anciennes d'événements passés, que le sujet a d'ores et déjà « emmagasinées » dans son vécu. En fait, le sujet restructure en interne, les informations reçues en regard de ses propres concepts. Cette vision s'inspire de stades de développement piagétien. Apprendre consiste donc simplement à ajuster nos modèles mentaux pour s'adapter à de nouvelles expériences.

Piaget met en évidence que tout apprentissage nécessite la mise en place, chez l'apprenant, d'un certain nombre de compétences cognitives de base (schèmes opératoires) qui ne s'acquièrent que dans un ordre déterminé et progressivement. Il fournit un cadre théorique (l'équilibration) qui permet de comprendre comment l'apprenant acquiert

progressivement certaines compétences cognitives. Quand un apprenant est confronté à une situation cognitive inhabituelle, la structure cognitive est déstabilisée. Pour retrouver l'équilibre initial, l'apprenant modifiera ses schèmes opératoires. Cette phase est appelée « adaptation ». Cette adaptation est marquée par deux phases : l'assimilation et l'accommodation.

L'assimilation d'une part consiste à interpréter les nouveaux événements à la lumière des schémas de pensée déjà existants.

L'accommodation d'autre part est le processus inverse, c'est-à-dire changer sa structure cognitive pour intégrer un nouvel objet ou un nouveau phénomène.

En fait, pour Piaget, on passe constamment de l'assimilation à l'accommodation durant les processus de compréhension du monde qui nous entoure. Durant certaines périodes du développement, l'une des deux peut toutefois être temporairement plus utilisée que l'autre. L'apprentissage est donc égal à l'assimilation plus l'accommodation

Dans les années 1960, c'est « l'apparition de la dimension sociale de l'apprentissage » chez l'apprenant. La théorie de l'apprentissage social met l'accent sur l'observation dans l'apprentissage. Albert Bandura en est le chef de file. Dans ce cadre, l'apprentissage ne peut se comprendre qu'en tenant compte des interactions entre trois éléments.

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

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

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

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

Le constructivisme met l'accent sur l'élève dans le processus d'apprentissage. C'est l'élève qui apprend et personne ne peut le faire à sa place. Cette théorie nous permettra de mieux analyser et de mieux comprendre la raisons ou les facteurs de la mise en place de l'APC dans le système éducatif Camerounais.

Plusieurs types de constructivisme vont naitre autour de la racine fondamentale mise sur pied par Jean Piaget sans toutefois modifier le sens même de la théorie. Cependant elles

apportent de plus amples explication au constructivisme en y ajoutant des racines nouvelles issues du caractère évolutif de tout concept scientifique.

- Le constructivisme Trivial ou personnel.

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

- Le constructivisme radical

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

- Le socioconstructivisme

Pour ce courant de pensée impulsée par Vygosky, l'apprenant est un être social influencé par la société dans laquelle il vit. Le monde social d'un apprenant inclut les gens qui l'affectent directement, y compris les enseignants les amis, les administrateurs et les participants à toutes activités intellectuelles. Il est donc important ici de tenir compte de la nature sociale des processus locaux dans l'apprentissage collaboratif et dans la discussion d'une collaboration sociale plus large pour un sujet donné.

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

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

- Le constructivisme culturel

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

et aux outils pendant son utilisation ; le changement des compétences, des perspectives et les représentations de l'esprit par l'utilisation des outils : exemple internet, téléphone android...

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

I.1.4. Le socioconstructiviste de Vygotsky

Le socioconstructivisme est une théorie basée sur la théorie constructiviste, à laquelle elle ajoute l'aspect social de l'apprentissage. C'est une théorie de l'apprentissage qui privilégie le rôle actif de l'apprenant dans le processus de construction des connaissances. Selon cette théorie, le processus d'apprentissage se fait dans une dimension qui prône les interactions entre le sujet et son environnement. C'est la raison pour laquelle Legendre définit le socioconstructivisme comme étant 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. (Legendre, 2005, 1245)

On en déduit donc que cette théorie met l'accent sur les rôles que joue la société dans le développement de l'individu, mettant ainsi l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Ici, l'apprenant est en action, il construit lui-même ses connaissances et ses compétences ; il part de ce qu'il connaît déjà pour apprendre de nouvelles choses, ce courant soutient que la construction d'un savoir bien que personnelle s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte et proviennent à la fois de ce que l'on pense et des interactions avec les autres. Il y aurait donc une interdépendance entre l'apprentissage et son contexte ; dans ce sens, l'acquisition de connaissances dépend du contexte pédagogique, c'est-à-dire de la situation d'enseignement/apprentissage et des activités connexes.

Ici, l'acte d'apprendre est une interprétation d'une expérience, d'un langage ou d'un phénomène saisi dans leur contexte. Les tenants de l'apprentissage contextuel (situated learning) préconisent le recours, en situation d'apprentissage, à des tâches authentiques dans des contextes les plus réalistes possible. Les difficultés de mise en œuvre pratique d'un apprentissage en contexte réel nécessitent la prise en compte de certaines variables pédagogiques: la place importante accordée à l'exploitation des informations issues de l'environnement d'apprentissage, la gestion de la complexité, son adaptation à l'acquisition de compétences ciblées et sa faculté d'éclairer l'apprenant sur ses propres démarches cognitives.

Pour Vygotsky, les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage ; d'où pour lui, « les recherches montrent incontestablement que ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain ». L'école se doit de proposer des tâches d'un niveau plus élevé à ce que l'enfant sait déjà faire (tout en respectant le principe des fonctions, venues à maturité). C'est l'apprentissage qui tire le développement ; ce qui amène cet auteur à affirmer que « le seul apprentissage valable pendant l'enfance est celui qui anticipe sur le développement et le fait progresser », Vygotsky contrairement à Piaget, il accorde la belle part à la dimension sociale de l'apprentissage. Il propose que pour se développer, l'enfant doit progressivement s'approprier la culture de son milieu à l'aide des interactions sociales.

Cette théorie se fonde sur un certain nombre de principes :

- La construction des connaissances se fait par l'action de l'élève ;
- L'apprentissage est un phénomène qui a une dimension sociale, permettant ainsi à l'élève d'interagir avec ses pairs ;
- L'élève apprend par l'intermédiaire de ses représentations ;
- Il occupe désormais la place de Co-constructeur de connaissances, et les confronte avec celles des autres.

Par ailleurs, selon Vygotsky, le socioconstructivisme prône le développement de l'élève par imitation, au travers de la ZPD (Zone Proximale de Développement), et même en passant par un collectif sociocognitif

Le modèle d'entrée par les situations repose sur le postulat selon lequel, c'est en étant confronté aux situations problèmes que l'apprenant va découvrir et s'approprier des savoirs. L'apprentissage sera d'autant plus profitable qu'il aura été bien intégré grâce au va-et-vient exercé lors du processus de résolution du problème. Cette procédure invite l'apprenant à cerner et ressortir les ressources à partir du traitement des situations problèmes auxquels il est confronté et d'autre part, à les mobiliser afin d'acquérir des compétences, en fonction du profil de sortie attendu. Le socio constructive est donc la base de l'APC, Cette théorie sera utile dans l'analyse de pratiques pédagogiques et enseignantes ainsi que les difficultés dans l'implémentation en situation de classe.

I.1.5- La théorie d'apprentissage social

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

✓ L'acquisition de l'estime de soi

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

- la maîtrise des expériences, des activités et des performances antérieures, succès, échec contribuent à la fixation des objectifs dans les ZPD. Ces objectifs permettent à l'apprenant d'élaborer ses propres objectifs devant favoriser sa propre motivation ;
- les expériences vicariantes que l'apprenant observe de la réussite ou de l'échec du vécu d'autres personnes dans l'exécution d'une tâche. Il se base sur cette expérience pour construire son estime de soi ou son efficacité individuelle par rapport à cette tâche. Cette situation de comparaison sociale qui donne l'avantage contribue au développement des compétences.

- la persuasion verbale : elle provient de l'appréciation, des encouragements et de l'avis des autres. L'être étant sensible au regard de l'autre se construit aussi à partir des critiques venants de son entourage ;
- l'état psychologique et émotionnel de l'apprenant influence également le processus d'apprentissage. IL dépend de l'auto-évaluation de l'individu et varie en fonction de son univers mental, son milieu social et culturel.

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

✓ **Les étapes de l'apprentissage social.**

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

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

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

✓ **L'apprentissage social et l'enseignement**

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

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

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

motivation, l'encouragement et le renforcement du sentiment de l'auto-efficacité à travers la confiance.

I.1.6. Théorie systémique de processus de mise en œuvre d'une réforme

L'approche systémique ne renvoie pas à une science, une théorie ou une discipline, mais bien à une méthodologie permettant de rassembler et d'organiser les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action. Elle est née du rapprochement de plusieurs disciplines donc la cybernétique, la théorie de l'information et la théorie des systèmes.

L'approche systémique s'appuie sur la notion de systèmes (Morin, 2005). Un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. C'est également un outil de modélisation permettant de représenter et d'analyser des complexes d'éléments caractérisés par leur nombre élevé et un réseau de relations imbriqué.

A travers leur modèle pédagogique pour le développement des compétences s'inspirant de l'approche systémique, Tardif. J et AL (1992) rappelle que le paradigme systémique est une approche générale caractérisée par trois principes :

- Le principe de finalité : Pour comprendre un système, il faut d'abord en saisir le but ou la fonction ;
- Le principe de globalité : Pour connaître un tout, la connaissance des relations entre les parties est plus importante que la connaissance des parties ;
- Le principe de pertinence : Pour aborder un système complexe, il est nécessaire de mettre l'accent sur les aspects les plus essentiels du système. Ce principe s'oppose au principe d'exhaustivité de l'approche mécaniste.

En adoptant cette perspective systémique pour la mise en œuvre de l'APC, le principe de finalité renvoie aux orientations du programme et à la fonction qu'il remplit pour l'atteinte des finalités, des buts poursuivis au niveau du système éducatif dans son ensemble.

En plus, ce processus implique également la mise en synergie d'un ensemble organisé d'éléments destiné (manuels, matériels didactiques, formation, infrastructure, évaluation, etc.) à favoriser l'apprentissage en vue de l'atteinte des résultats escomptés. Cela renvoie au principe de globalité.

Enfin, dans la mise en œuvre d'une innovation, il est plus pertinent de mettre l'accent sur certains éléments essentiels qui peuvent favoriser pour contrarier l'atteinte des objectifs poursuivis. A ce niveau, nous pouvons parler du principe de pertinence. En nous référant à Lebrun N., Berthelot S. (1994) citant Bhola (1982), quatre éléments sont essentiels dans ce processus :

- Les intervenants ;
- Les liens de communications ;
- Les ressources disponibles ;
- La mesure et l'évaluation du processus.

Ces éléments ne sont pas isolés les uns des autres. Ils entretiennent des relations d'interactions dans le cadre de ce processus.

- Les intervenants correspondent aux éléments des différents systèmes en interactions. Dans notre cas, il s'agit du ministère de tutelle des écoles normales, des lycées, des encadreurs, des enseignants, des élèves, des syndicats, des associations des parents

d'élèves, des partenaires, etc. Chacun de ces intervenants est caractérisé par les opinions différentes et tente de se faire influencer les autres intervenant par le leadership qu'il peut avoir.

- Les liens de communications : Dans tout processus d'innovation, il y a des liens, des réseaux de communications formels et informels qui s'établissent. Et à chaque instant, ses différents exercent des influences importantes sur le processus en question.

Le manque d'informations, le retard dans la transmission des messages ou leur altération, les directives contradictoires sont autant de contraintes qui peuvent entraver le processus.

- Les ressources disponibles : La bonne réussite d'un processus de mise en œuvre est fonction de la qualité et de la quantité des ressources disponibles. Comme ressources, nous pouvons citer : Les ressources humaines, matérielles, financières, etc. Le temps est aussi important car c'est lui qui permet de venir au bout des différentes résistances qui peuvent se manifester tout au long du processus de mise en œuvre.
- La mesure et l'évaluation du processus : La mesure et l'évaluation permettent de disposer d'informations de qualité qui concernent les facteurs influençant le processus. Il existe plusieurs outils, dont le guide d'entretien et le questionnaire par exemple, qui permettent de recueillir des informations sur plusieurs aspects du système.

A ce niveau, il s'agit de chercher à comprendre si l'innovation actuellement en cours dans le secondaire a fait l'objet d'une évaluation pour recueillir des informations et des indicateurs pouvant aider à réorienter la mise en œuvre dans la bonne direction ou l'abandonner si elle n'est pas efficiente.

Au regard de ce qui précède, la théorie systémique a un avantage important qui est celui de mettre en lumière les liens essentiels entre les différents éléments et la contribution de chacun pour le fonctionnement harmonieux de l'ensemble

II : LE CADRE NORMATIF

Pour mieux cerner les contours de notre thème de recherche, nous avons évalué un certain nombre de loi, décret et arrêté afin de mieux comprendre le passage de l'approche par les objectifs à l'approche par les compétences dans l'enseignement de la géographie au secondaire

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

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

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

Votée à la suite des états généraux de l'éducation de 1995-1996, cette loi fixe comme elle le stipule en son article un « le cadre juridique général de l'éducation au Cameroun ». Elle définit clairement le rôle de l'Etat et de ses partenaires dans l'éducation. A ce titre, elle

détermine les missions essentielles ou encore missions générales en son article 4 : « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuelle, physique et morale et de son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques socioculturelles, politiques et moraux ». Elle précise également en son article 11, le cadre le cadre de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique nationale de l'éducation et arrête les objectifs et les orientations des programmes nationaux d'enseignement et de formation. L'alinéa 2 du même article précise que « l'Etat doit veiller à l'adaptation permanent du système éducatif aux réalités économique, socioculturelles nationale et internationale ainsi qu'à l'environnement international... »

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

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

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

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

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

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

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

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

II.2.5 Autres textes

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

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

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

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

II.3. APPROCHE CONCEPTUELLE

Grawitz (2001), définit le mot concept comme étant « une représentation rationnelle comprenant les attributs essentiels d'une classe de phénomènes ou d'objets ». Ogden et Richard(1923) résumèrent cette définition en trois mots : la dénomination, la compréhension et l'extension. En effet, notre travail est basé sur un nombre de concepts fondamentaux dont la récurrence tout au long de la rédaction traduit leur importance. Il nous revient de nommer les plus récurrents de les définir pour faciliter leur compréhension et par conséquent la compréhension de tout ce travail de recherche.

Nous prenons en compte dans cette partie du travail, tous les concepts clés de notre sujet, mais aussi tous ceux qui lui tournent autour et dont la non-clarification pourrait constituer une ambiguïté et par là même rendre difficile ou incompréhensible notre travail. Nous allons par la suite procéder à l'opérationnalisation de certains de ces concepts jugés déterminants pour les étapes suivantes de la recherche. Cette opérationnalisation des concepts permettra d'établir les différents instruments de collecte de données que nous utiliserons sur le terrain. Notamment les guides d'entretien, les questionnaires. Plusieurs mots revêtent une importance capitale dans la compréhension de ce travail. C'est pour cette raison qu'il est important pour nous de les définir afin de les opérationnaliser.

II.3.1. Définition des concepts

Ce deuxième chapitre traitera des termes clés figurant dans notre sujet de recherche. Il s'agit essentiellement du concept de curriculum, de celui de compétence et de la notion d'approche par compétences, approches par objectifs et pratiques pédagogiques

- **Le curriculum**

Étymologiquement, le terme curriculum vient du latin. Il a d'abord été utilisé au 19^e siècle dans la langue anglaise qui lui a donné l'importance qu'il a aujourd'hui. À l'époque, il désignait les études et les formations axées sur des cours formels dispensés par des universités et par certaines écoles (The Oxford English Dictionary) Un curriculum d'un système éducatif dans un pays donné est nécessairement complexe. Il doit permettre « [...] la clarification des finalités et l'opérationnalisation de l'ensemble d'un plan d'éducation et sa faisabilité à travers un plan d'action administratif» (Jonnaert, Ettayebi et Defise, 2009 : pp).

La notion de curriculum est donc complexe et polysémique selon ce qu'en disent les auteurs qui précèdent. Elle a suscité l'intérêt de nombreux autres auteurs qui ont proposé plusieurs définitions faisant apparaître les multiples caractéristiques du terme. Les différentes définitions qui sont proposées englobent plusieurs aspects. Elles incluent pour la plupart les programmes d'études, les moyens, l'infrastructure, etc. Ce qui fait qu'au sens large, selon Renald Legendre (2005 : 320), le curriculum renvoie à: L'ensemble des moyens mis en œuvre par un système éducatif pour assurer la formation, un curriculum ne se limite pas aux programmes d'études et aux pratiques pédagogiques des enseignants. Le curriculum c'est l'infrastructure économique, humaine, matérielle, pédagogique et administrative qui permet à une communauté, une région ou un pays de devenir une société sans cesse plus éducative conformément à des options politiques et des orientations axiologiques particulières concernant le développement des personnes et de leur milieu de vie. Legendre (2008, p 25)

Le curriculum inclut plusieurs autres aspects tels l'organisation scolaire, les moyens d'enseignement, les ressources didactiques les modes d'évaluation et de sanction, les politiques éducatives les rôles et fonctions des divers acteurs, etc. Il est différent d'un programme d'étude, mais c'est à travers les programmes d'étude qu'un curriculum devient opérant dans les classes. Suivant ces définitions, le curriculum serait un ensemble d'éléments reliés entre eux, de sorte qu'ils devraient permettre l'opérationnalisation d'un plan d'action pédagogique au sein d'un système éducatif. Il est attendu qu'il tienne compte des réalités historiques, sociales, politiques économiques religieuses géographiques et culturelles d'un pays, d'une région ou d'une localité (Jonnaert et Ettayebi, 2008).

Un curriculum est ainsi un vaste dispositif dans lequel des acteurs comme « [...] les enseignants, les parents, les directeurs d'école, les inspecteurs, les décideurs interviennent. Leurs rôles respectifs et leurs relations peuvent varier très fort selon les contextes» (Roegiers, 2000 : 155).

Tableau 2: Les caractéristiques du curriculum

Acteurs	Composantes	Caractéristiques	Rôles
Acteurs institutionnels	Ensemble des moyens mis en œuvre dans un système éducatif	Cohérent	Spécifient les assises, les finalités et les grandes orientations du système éducatif
Les inspecteurs	Infrastructure humaines pédagogique-didactique et administrative	Dynamique	Permet à une communauté, Les humaine, une région ou un pays de devenir une société sans plus éducative
Les enseignants	Pratiques pédagogiques	Unique dans un système donné	Contribue à l'implantation Des programmes d'études

Source : enquête de terrain, septembre 2018

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

Dans la présente étude, un curriculum est entendu comme un ensemble qui regroupe l'énoncé des finalités, les activités et les démarches d'apprentissage et d'enseignement, le matériel didactique, les modalités et les moyens de l'évaluation, les ressources humaines et les horaires.

- **La pédagogie par objectifs :**

La PPO est une technologie éducative prônée par Tyler (1949). Apparue aux États-Unis au cours des années 1950 d'abord dans un contexte socio-économique, celui de l'industrie automobile, elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif à travers les travaux de Bloom. Puis elle s'est développée au Canada avant d'arriver en Europe, lors du mouvement de rationalisation des systèmes éducatifs. La PPO a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années, la PPO se caractérise par son origine théorique qui se trouve dans le comportementisme.

Ce courant psychologique se centre sur les comportements observables et mesurables et rejette la référence à la conscience, c'est-à-dire à tout ce qui se passe dans « la boîte noire » qu'est le cerveau. La PPO, donc, « se fonde sur le comportementalisme qu'elle conjugue à des contenus disciplinaires décomposés en très petites unités » (Buffault et alii, 2011 : 4), ce second aspect de la PPO mentionné dans cette citation (c'est-à-dire le fractionnement des savoirs) représente. Il s'agit d'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. La PPO entraîne un découpage particulier du temps d'apprentissage qui se fait par blocs successifs et compacts, correspondant à chaque sous-objectif ». Si cette définition est juste pour ce qui concerne la programmation de l'activité en objectif général et objectifs opérationnels, elle omet toutefois de signaler qu'on ne peut en fait parler de « pédagogie par objectif », puisque l'approche par objectifs fixe des buts, mais ne dit pas comment les réaliser.

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

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

. On est dans une situation où l'apprenant est actif. L'élève est actif mais sous contrôle externe. Cette méthode est basée sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être de l'apprenant. La pédagogie par objectifs fait partie des méthodes coactives dans le sens où il y a deux actions articulées dont l'une détermine le déroulement de l'autre, celle du formateur et celle de l'élève. L'activité de l'élève est requise mais guidé de l'extérieur.

Plusieurs étapes doivent être considérées dans l'élaboration dans la pédagogie par objectifs :

- La définition et l'identification du comportement final de l'apprenant ;
- l'approfondissement du comportement final par la description des conditions dans lesquelles il doit être normalement ;
- la précision des critères de performance acceptable, et la manière dont l'élève doit les exécuter.

Dans la présente étude, PPO est entendue comme une approche pédagogique qui fixe les objectifs à atteindre, recherche des comportements observables sur ses contenus et met la transmission des connaissances par l'enseignant au centre de l'apprentissage.

- **Compétence :**

De prime abord, la compétence peut être définie comme l'ensemble des capacités que les personnes mobilisent dans une situation donnée, pour mener à bien une tâche qui leur est confiée et résoudre les problèmes qui se posent à elles. Le concept de compétence a connu une évolution dans le temps et dans différents domaines (juridique, linguistique et industriel,

...). C'est un concept issu du monde de l'entreprise et qui a été développé dans le domaine pédagogique dans le but d'articuler au mieux les savoirs enseignés à l'école et leur application dans le monde extérieur.

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

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

Philippe Perrenoud (1999) voit dans la compétence une capacité d'actions efficace face à une famille de situations qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. **Perrenoud** précise sa conception : « une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées ».

Selon **ROEGIERS & De Ketele (col)**, (2000) la compétence est définie comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière à intégrer un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations problème ».

Philippe Meirieu (1991) définit la compétence comme un « savoir identifié mettant en jeu une ou des capacités dans un champ notionnel ou disciplinaire déterminé. Plus précisément, on peut nommer compétence la capacité d'associer une classe de problèmes précisément identifiée avec un programme de traitement déterminé ».

Trouver une définition claire et complète de la compétence relève d'un exercice difficile tant le mot se prête à de multiples usages et fait objet d'une variété d'approches se situant dans une diversité de champs disciplinaires (géographie, sociologie, psychologie, économie, linguistique, philosophie, ...).

De manière plus simple, la compétence c'est la possibilité, pour un élève, de pouvoir mobiliser un ensemble de savoirs et de ressources pour résoudre une situation pour le moins complexe. La compétence se résumera en ce schéma :

Une compétence = combinaison de plusieurs ressources

Dans notre étude, la notion de compétence se comprend comme maîtriser quelque chose dans un domaine précis.

- **L'approche par les compétences**

L'APC est une approche pédagogique qui tire ses fondements théoriques du constructivisme et du socioconstructivisme et place la compétence au cœur de ses démarches. Son application a commencé dans l'enseignement technique et professionnel puis dans l'enseignement général suite aux multiples pressions du monde du travail. Actuellement, dans le monde de l'éducation, la notion même d'« approche par compétences » est loin d'être

entièrement stabilisée. Elle est comprise de plusieurs manières différentes, et est traduite à travers un certain nombre de variantes dans les curriculums.

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

L'APC est une méthodologie développée par De Ketele, Roegiers et le groupe du BIE . Elle a été transposée dans le domaine de l'éducation après avoir été initialement appliquée dans la formation professionnelle au niveau des entreprises. L'APC est appliqué dans les manuels, les programmes, la formation des enseignants et les systèmes d'évaluation. L'approche par les compétences est une approche pédagogique qui tire ses fondements théoriques du constructivisme et du socioconstructivisme et place la compétence au cœur de ses démarches. Pour DeKetele (2000 : pp 188), 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 situations. ». Cette approche met donc en situation les apprentissages et elle permet aux apprenants de partager, d'échanger et de coopérer entre eux lors des différents apprentissages. L'APC relève de ce fait du même paradigme que le Cadre car les savoirs/savoir-faire/savoir-être doivent être réinvestis dans des situations empruntées à la vie réelle. L'APC poursuit selon Roegiers (2000) trois objectifs principaux :

-« Mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire [...], plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière pour amener ses élèves au niveau attendu ». Nous retrouvons là une référence directe à la centration sur l'apprenant, et une quasi-reformulation de la définition d'un objectif.

-« Donner du sens aux apprentissages, montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école, [...] à situer les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. » Cela signifie que l'APC, tout comme le Cadre, renvoie aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing »).

-« Certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active ». En d'autres termes, il s'agit ici de l'évaluation en termes de savoir-agir dans la réalité et non plus de restitution de savoirs déconnectés du réel.

Enfin, selon Miled (2005 : 128-130), l'APC repose sur les deux principes suivants :

-Intégrer les apprentissages au lieu de les faire acquérir de façon séparée, cloisonnée ou juxtaposée. Avec l'APC, on passe d'un apprentissage cloisonné des savoirs à un apprentissage intégré qui leur donne sens.

-Déterminer et installer des compétences pour développer des capacités mentales utiles dans différentes situations. Il s'agit ici de développer des compétences transversales (telle : analyser une situation).

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

Dans son ouvrage intitulé « Une pédagogie de l'intégration » (2000), Roegiers fait appel à la notion de compétence et la définition qu'il en donne s'inscrit dans la lignée du monde du travail, du CECRL, de Tardif puisqu'il la définit comme « la possibilité. Pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations ». Développer une compétence chez un apprenant consiste à lui apprendre à mobiliser ses ressources face aux différentes situations d'apprentissage qui sont désormais des situations problèmes proposées par un enseignant à ses élèves. La première définition est celle qui est appliquée au présent travail.

• **Pratiques pédagogiques**

Les pratiques pédagogiques sont au centre des études en didactique depuis plus d'une dizaine d'années. Ce terme a été développé pour la première fois aux États-Unis et mettait l'accent sur le « processus-produit » en essayant de repérer les catégories de variables qui influençaient l'apprentissage mais en réduisant l'étude du processus de l'enseignement aux seuls comportements observables de l'enseignant. Plusieurs didacticiens ont essayé de donner une définition au concept de pratique enseignante. Pour Altet, (2002) la pratique pédagogique est définie comme étant la manière de faire singulière d'une personne, sa façon réelle, propre, d'exécuter une activité professionnelle : l'enseignement. La pratique, ce n'est pas seulement l'ensemble des actes observables, actions, réactions mais cela comporte les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision. Altet, (2002 ; p 85).

Ainsi, Sensevy et Mercier (2007) vont assimiler les pratiques enseignantes à la notion d'action didactique, c'est-à-dire "ce que les individus font dans des lieux (des institutions) où l'on enseigne et où l'on apprend", en considérant que cette action est réalisée conjointement par le professeur et ses élèves. La pratique enseignante s'observe donc dans un cadre socialement normé qui est l'institution scolaire, elle fait partie de la dimension institutionnel et sociale de l'intervention éducative selon Lenoir (2004). D'après cet auteur, l'intervention éducative est une action de régulation finalisée menée par un acteur (l'enseignant) dans un cadre socialement normé. En fonction du cadre de mise en place des pratiques enseignantes Altet (2002) distinguera définir deux types de pratiques d'enseignement à savoir :

- Celles non liées à l'enseignement proprement dit (rencontres avec les parents, réunions avec les collègues...)
- Toutes les autres renvoyant aux pratiques d'enseignement à proprement parlé: celles-ci sont tous les actes, observables ou non tant dans la planification de l'action que lors de l'action en présence des élèves et lors de l'évaluation à posteriori de cette action». Altet (2002 ; p.86)

Les pratiques enseignantes se situent dans toute la chaîne de l'intervention éducative dans la mesure où elles touchent la phase pré-active, la phase interactive et la phase post-active. Nkeck (2015) propose donc une définition plus complète de la pratique enseignante. Selon elle la pratique enseignante renvoie aux façons de faire de l'enseignant sous toutes formes d'actions, gestes, stratégies et procédures marquées par une pré-action, une interaction et une post-action avec pour but l'apprentissage des apprenants, l'action professionnalisante, collaborative ou évaluative... La pratique enseignante est synonyme de la pratique d'enseignement quand il s'agit de l'exercice professionnel de l'enseignant en contexte scolaire, dans le but que les élèves s'engagent ou poursuivent leur activité apprenante en vue de l'apprentissage. Nkeck (2015 ; p128).

De ces définitions, nous pouvons donc conclure que les pratiques enseignantes sont un objet d'étude incontournable en didactique. Plusieurs auteurs vont présenter des angles d'étude de cet objet.

La question de l'analyse de la pratique est aujourd'hui devenue une préoccupation centrale en didactique. Plusieurs raisons expliquent la montée en puissance des thématiques portant sur les pratiques enseignantes ainsi, que l'engouement des chercheurs dans ce domaine des sciences de l'éducation. Maubant affirme à juste titre que : L'une des raisons centrales qui peut expliquer cet engouement croissant pour l'analyse de l'action humaine, et en particulier pour l'analyse de la pratique enseignante est la volonté d'adapter l'action professionnelle aux évolutions de la situation éducative, voire du contexte professionnel vécu par les enseignants. Maubant (2007 ; p18)

Dans le cadre de notre étude, le concept de pratique pédagogique est entendu comme l'ensemble des méthodes, des techniques, des procédés, de positions didactiques ou logistiques que les enseignants mettent en place et dont ils se servent pour enseigner.

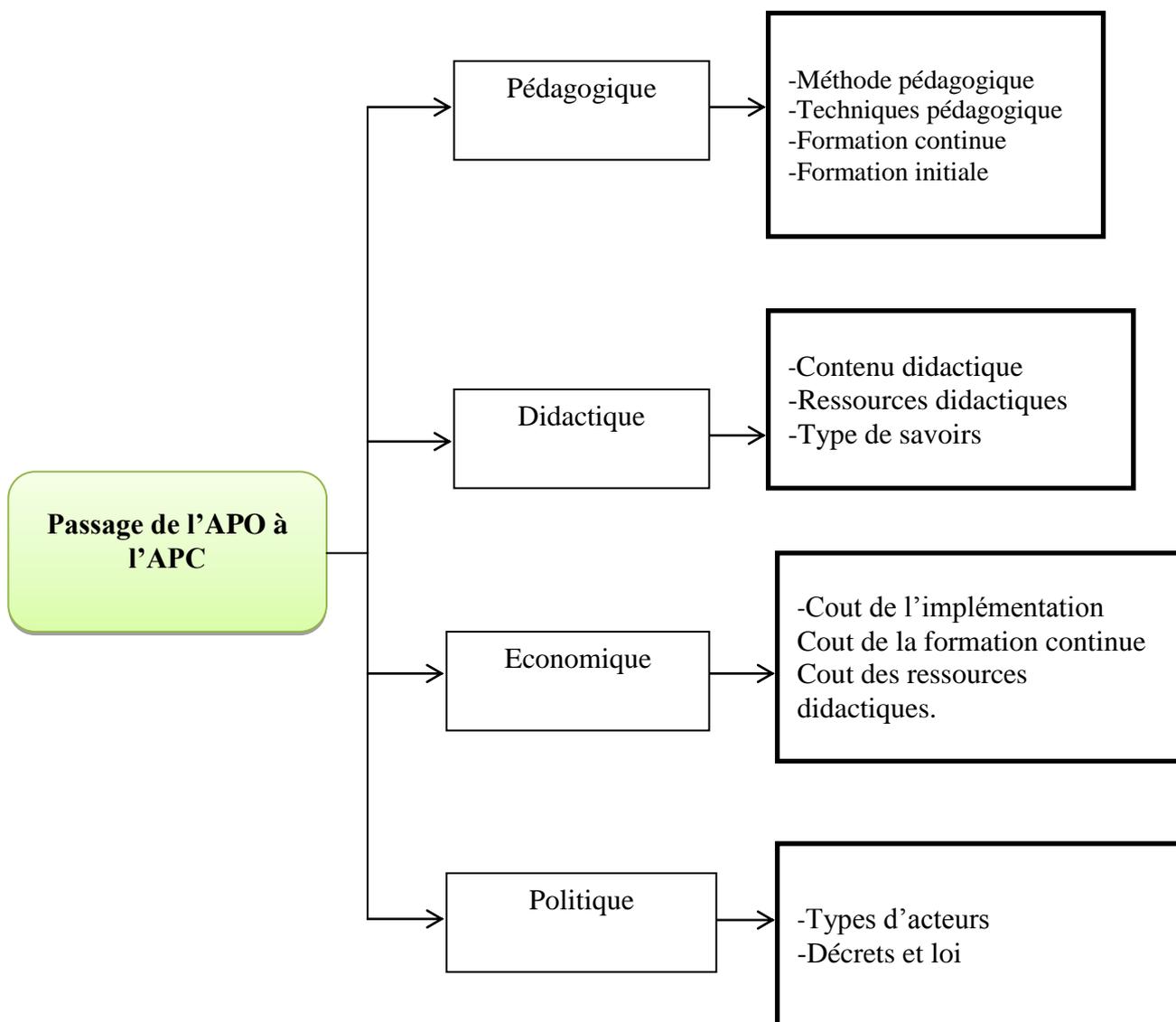
II.4. CADRE OPÉRATOIRE DES CONCEPTS

Cette partie du travail est assez significative parce qu'elle nous permet de déterminer des variables qui sont quantifiables ou non, mesurables ou pas dans notre sujet de recherche. Elle nous servira par la suite, de guide à l'élaboration de notre questionnaire et plus loin encore dans l'analyse des données de terrain.

II.4.1. Opérationnalisation de la variable indépendante : Passage de l'APO à l'APC

Une variable indépendante est le phénomène manipulé par l'expérimentateur ou l'observateur pour en mesurer l'effet sur la variable dépendante. Aussi appelée variable explicative, elle est souvent appelée le traitement, l'intervention ou simplement la variable expérimentale.

La variable indépendante de notre sujet de recherche est « passage de l'APC à l'APO », elle peut se décliner en dimensions et indicateurs comme l'illustre cette figure.



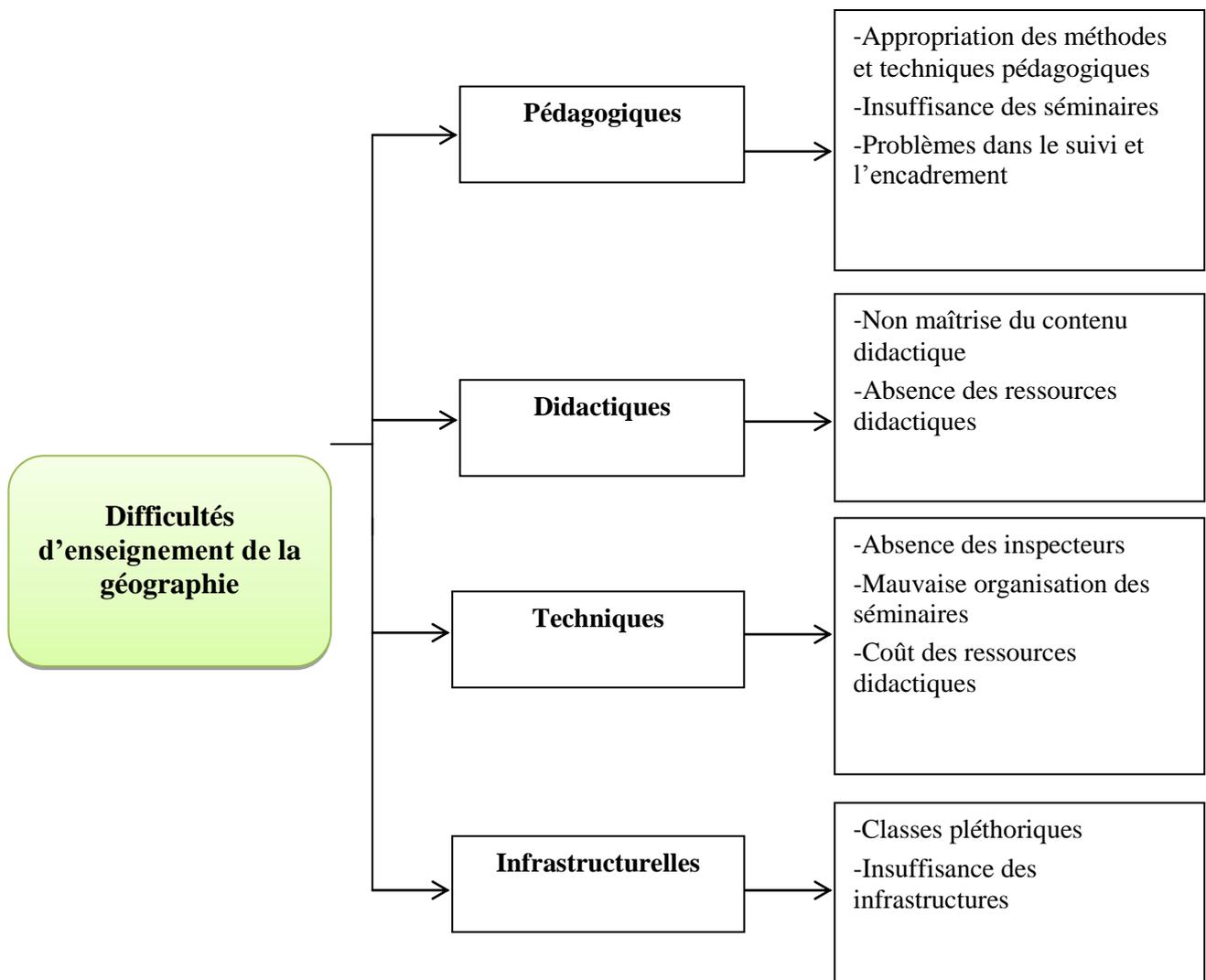
Source : Enquête de terrain, septembre 2018

Figure2 : Opérationnalisation de la variable indépendante

II.4.2. Opérationnalisation de la variable dépendante : difficulté de l'enseignement de la géographie.

Une variable dépendante est la réponse mesurée par le chercheur et dépend d'autres variables qui précèdent du point de vue théorique. Souvent appelée variable expliquée, il est à noter que, dans une recherche, il peut y avoir plusieurs variables dépendantes.

Notre variable dépendante est « difficultés d'enseignement de la géographie ». Nous l'avons décomposé en quatre dimensions mesurables à partir de plusieurs indicateurs tels que présenter dans le tableau ci-dessous.



Source : Enquête de terrain septembre, 2018

Figure 3 : Opérationnalisation de la variable dépendante

II.4. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Pour Jean Louis Laubet Del bayle, la méthodologie est définie « comme l'ensemble des opérations intellectuelles permettant d'analyser, de comprendre et d'expliquer la réalité à étudier ».

La méthodologie est la démarche scientifique que nous avons adoptée pour collecter, traiter, analyser, stocker, et utiliser les données nécessaires pour obtenir les résultats visés dans notre travail de recherche. Dans ce contexte, nous avons fait usage de données multi sources dont la collecte et le traitement ont fait intervenir plusieurs méthodes. Dans le cadre de cette recherche nous avons adopté sur approche empirique basée sur une méthode quantitative et qualitative.

II.4.1. Démarche méthodologique générale

Afin de vérifier nos hypothèses et d'atteindre les objectifs déjà formulés, nous avons adopté une démarche méthodologique. La démarche utilisée dans le cadre de cette recherche est une démarche hypothético-déductive. Elle est essentiellement fondée sur l'émission des hypothèses qui seront par la suite vérifiées par l'analyse des données recueillies sur le terrain à travers les observations directes et indirectes. Ensuite, ces hypothèses vont être confirmées ou infirmées. Il sera question pour nous de montrer à travers la vérification des hypothèses que le changement de paradigme pédagogique au Cameroun s'est accompagné par des difficultés dans l'enseignement de la géographie. De plus, nous montrerons qu'une formation continue et initiale des enseignants est une solution pour limiter ses difficultés. Notre méthodologie consiste les étapes qui sont les suivants : la collecte des données secondaires, la collecte des données primaires, le traitement de l'ensemble des données et l'analyse des informations. De manière spécifique, cette méthode se présente ainsi qu'il suit :

II.4.2. Données secondaires et primaires

Cette phase a permis de recueillir deux types de données, à savoir les données primaires d'une part et les données secondaires d'autre part.

II.4.2.1. Collecte des données secondaires

La vérification des hypothèses préalablement formulées repose sur la collecte des données primaires et secondaires. Plusieurs informations concernant notre étude ont été recueillies dans plusieurs bibliothèques. Cette recherche dans les bibliothèques a consisté en la consultation des mémoires, des thèses, des dictionnaires, des revues scientifiques et certains ouvrages spécialisés. Les bibliothèques consultées sont : la bibliothèque centrale de l'UYI, la bibliothèque centrale de l'ENS de Yaoundé, la bibliothèque de l'AEFALSH, ou nous avons consulté des ouvrages qui parle des approches pédagogiques et des reformes curriculaires. Les données secondaires sont des données de seconde main. Il s'agit de la recherche documentaire, recherche iconographique et la recherche sur internet.

- **La recherche documentaire.**

C'est l'étape préliminaire de notre travail de recherche. Elle poursuit un but de premier plan, car elle nous a permis de bien cadrer notre sujet de recherche en fonction des travaux qui ont déjà été menés dans le domaine de la didactique de la géographie en général, et faisant l'implémentation de l'APC dans l'enseignement. La recherche documentaire nous a fourni des données qui nous ont servi dans la revue de littérature, la définition des concepts, le choix des théories relatives à notre sujet de recherche.

Pour la revue de la littérature, les données nécessaires ont surtout été collectées au moyen des lectures sur la question des approches pédagogiques et des reformes curriculaires dans l'enseignement ligne (Google et ses extensions, Persée, Mongo sukulu...). Nous avons par exemple profité Pour la définition de nos concepts, nous avons toujours recouru à notre bibliothèque en ligne, mais à celle-là, nous avons ajouté le centre de documentation du MINSEC qui nous a proposé des textes officiels sur les reformes curriculaires au Cameroun ainsi que les nouveaux programme d'étude. Nous nous sommes par ailleurs rendus à la bibliothèque de l'École Normale supérieure dans laquelle nous avons trouvé une abondante littérature sur les théories en didactique. Nous avons également consulté quelques mémoires soutenus en didactique de la géographie et en curricula et évaluation à la Faculté des sciences

de l'Éducation. La bibliothèque centrale de l'Université de Yaoundé I et celle de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines ou nous avons consulté des ouvrages et des mémoires. Ces ouvrages et mémoires nous ont permis de voir les différentes approches pédagogiques et les réformes curriculaires.

- **La recherche documentaire numérique**

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

II.4.2.2. Collecte des données primaires

Le travail de terrain a contribué à la collecte des données primaires dans le cadre de notre étude en effectuant des descentes sur le terrain. Nous avons utilisé un ensemble de techniques de collecte de données primaires à savoir les observations de terrain, les entretiens et les enquêtes socio-économiques.

a- L'observation de terrain

L'observation de terrain a consisté en une série de descentes dans notre zone d'étude. Ainsi nous avons observé un certain nombre d'aspects didactiques dont les plus importants sont Les pratiques pédagogiques des enseignants de géographie, les approches pédagogiques utilisées, difficultés rencontrées dans l'implémentation de cette approches. De plus, nous avons fait des prises de vue afin de mieux illustrer les faits saillants. Nous avons donc observé quelques séances didactiques en salle de classe afin de mieux percevoir les difficultés des enseignants dans la mise en pratiques de l'APC. Cette observation nous a permis de mieux nous imprégner des réalités sur le terrain et de toucher du doigt le phénomène que nous étudions.

b- Les entretiens semi directifs

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

Elle est plus ou moins dirigée par l'intervieweur et porte sur l'objet d'étude ou l'objet de recherche. Le respect des règles fondamentaux de l'interview à savoir : la mise en confiance de l'interviewé et la neutralité de l'intervieweur ont contribué à la réussite de l'entretien et à garantir la qualité des résultats de l'enquête.

Nous avons opté pour des entretiens semi-directifs afin de recueillir les informations nécessaires pour notre étude tout en évitant des sorties de pistes. Les entretiens semi-directifs avec les inspecteurs nous permettrons de regarder les aspects du suivi des enseignants et des difficultés de terrain et la formation continue donc les enseignants bénéficient ainsi que des difficultés donc t'ils font face dans l'implémentation de l'APC en salle de classe.

c- L'enquête de terrain

Afin de vérifier nos hypothèses d'études déjà formulées, il était important de recueillir les points de vue des enseignants de géographie. Nous avons constitué des questionnaires que

nous avons administrés aux enseignants. Il compte cinq (05) rubriques à savoir : l'identification de l'enquête, avant l'implantation de la réforme, implémentation du nouveau curriculum, durant l'implantation de la réforme et les difficultés dans l'implémentation de l'APC.

- **La base de sondage**

Notre base de sondage est constituée des enseignants d'histoire-géographie des lycées et collège de l'arrondissement de Yaoundé 7 ainsi que l'inspecteur de pédagogies régionaux en histoire-géographie des régions du Centre. Notre étude porte sur une population hétérogène. Elle est composée des enseignants d'histoire-géographie et des inspecteurs pédagogiques,

En ce qui concerne les enseignants histoire géographie nous avons décidé de travaillé avec les enseignants exerçants dans les établissements de la zone urbaines. Nous avons choisi de travailler sur les établissements dont la renommée est établie. C'est pourquoi, nous avons opté pour le Lycée Classique de NKOLBISSON, et de l'Institut Mon Seigneur RENE GRAFFIN. Ces choix tiennent compte de la diversité des ordres d'enseignement dans cette commune. Ici, nous avons un établissement public et un établissement privé confessionnel comme l'indique le tableau ci-dessous.

Tableau 3: listes des établissements à enquêter

Établissements	Ordre d'enseignement	Effectif homme	Effectif femme	Effectifs d'enseignants d'histoire-géographie	Enseignant exerçant dans le sous-cycle d'observation,
Lycée Classique de NKOLBISSON	Public	4	10	14	14
Institut Monseigneur René Marie GRAFFIN	Privé confessionnel (Catholique)	4	2	6	6

Source : Enquête de terrain septembre 2018

Parmi les instruments de collecte des données utilisée en recherche quantitative, figure en bonne place le questionnaire. Il s'agit d'une série de questions sur les différentes variables de l'objet d'étude qui permettent de mesurer les indicateurs du phénomène étudié. Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour un questionnaire mixte où nous avons des questions ouvertes mais aussi des questions fermées. Ce type de questionnaire nous permet non seulement de canaliser les réponses des enquêtés (questions fermées) ceci en rapport avec les indicateurs recherchés ou à mesurer, mais aussi de leur laisser la possibilité de donner leur point de vue sur un certain nombre de questions afin de recueillir le plus grand nombre de données sur le fait objet d'étude. Ce questionnaire d'enquête s'adresse aux enseignants de

géographie des lycées et collèges témoins mentionnées plus haut (enseignants du Lycée Classique de NKOLBISSON et de l'Institut Monseigneur RENÉ MARIE GRAFFIN).

II.4.3. Méthode d'analyse et de traitement des données

II.4.3.1. Analyse des données

Compte tenu du caractère mixte de nos données nous avons fait appels à deux méthodes à savoir une analyse qualitative et quantitative.

- **Analyse qualitative**

Nous avons fait appel à l'analyse du contenu des corpus issus de nos entretus. Globalement, l'analyse du contenu se fait en trois principales étapes à savoir :

- La première étape consiste à lire plusieurs fois les textes produits lors des entretus. L'objectif de cette phase est de se familiariser avec le contenu afin de se faire une idée générale du contenu. C'est grâce à cette étape que l'on peut procéder à la première classification c'est-à-dire diviser les données en éléments de signification (thèmes et catégories). On parle notamment de la conception d'une grille d'analyse en fonction des données recueillies.
- À la deuxième étape, nous faisons ressortir les unités de classification en découpant les différentes données en énoncés ayant un sens réel dans le cadre de cette étude. Il s'agit du codage des données dont Le but est de transformer les données en unités permettant de ressortir les caractéristiques du contenu des entretus.
- La troisième étape consiste à l'interprétation des résultats. La production des explications, des analyses et de l'interprétation au chercheur de tirer les conclusions par rapport au contenu des entretus et de l'objet d'étude. μ

Analyse des données quantitatives

Les données quantitatives obtenues dans le cadre de notre étude sont issues de l'administration d'un questionnaire d'enquête adressé aux enseignants de nos établissements témoins. Pour ce faire, nous faisons appel aux techniques statistiques à l'aide du logiciel SPSS notamment la version 20. Il s'agit de faire d'un côté l'analyse exploratoire et de l'autre une analyse de confirmation. L'analyse exploratoire consiste à faire ressortir les tableaux de fréquence des différents indicateurs du questionnaire d'enquête et de calculer les moyennes et les écart-type issus du test administré aux apprenants.

Pour ce qui est de l'analyse de confirmation, le test de nous permet d'établir le lien entre la formation initiale des enseignants et le niveau de construction des savoirs par les élèves. Ceci est rendu possible à travers le calcul des corrélations entre les différentes variables de notre sujet et même entre les composantes et les indicateurs résultant de ces variables.

II.4.3.2. Traitement des données

a- Traitement iconographique et cartographique

Pour le traitement des cartes, nous avons utilisé les programmes d'application ADOBE ILLUSTRATOR, Arc-Gis, et le logiciel MAP INFO. Grace au logiciel MAP INFO, nous avons pu réaliser les différentes cartes contenues dans notre travail, à savoir la carte de localisation de notre site d'étude. Ainsi grâce à ces différents outils que nous offre l'évolution

technologique actuelle, nous avons pu mener à bien les phases de codification, de dépouillement, d'analyse et de traitement des données. Pour le traitement des photographies, nous avons utilisé Microsoft Office Picture Management et le logiciel PHOTOSHOP.

b- Traitement statistique des données

Ici, nous avons choisi d'utiliser plusieurs logiciels, chacun utile à chaque étape du travail. Il s'agit notamment du :

- Logiciel CSPRO 4.0 pour le dépouillement et la saisie des données
- Logiciel SPSS version 21 et Microsoft EXCEL 2007 pour l'analyse, le croisement des données, ainsi que la confection des figures et tableaux divers.

De manière précise, pour obtenir ces données ou informations, nous avons conçu un masque de saisi avec le logiciel SPSS. Après cette conception, nous avons inséré des données dans ce masque avant de procéder à la production des tableaux, graphiques de fréquence et des tableaux croisés.

II.5 Difficultés Rencontrées

Tout au long de nos travaux, nous avons été confrontés à plusieurs difficultés, et ce à chaque étapes du travail. Les problèmes majeurs auxquels nous avons été consacrés dans la réalisation de cette étude sont nombreux.

La première difficulté a été celle de définir un sujet pertinent qui s'inscrit dans le thème central de recherche de cette 58^{ème} promotion, à savoir « Enseigner la géographie autrement : Quelles entrées pour quels contenus ? » Le sujet axé sur la pédagogie tant une nouveauté au département de géographie, nous avons eu des difficultés à avoir des mémoires typiquement conforme à la méthodologie telle que définie par le département de géographie. Nous avons dû fouiller plusieurs mémoires de science de l'éducation dans les bibliothèques pouvant nous aidé dans la rédaction de notre thème de recherche. Alors plusieurs manquements peuvent être observés, notamment : le risque de désinformation, de mensonge et des réponses vagues de certaines personne enquêtées.

- Dans la collecte des données auprès des personnes ressources chargées de nous livrer certaines informations, nous avons été confrontés au problème de mauvaise volonté de la part de certains d'entre eux car trop méfiants.
- La réticence de nos interlocuteurs à livrer des informations pourtant nécessaires à la réalisation d'un travail scientifique, malgré l'autorisation de recherche que nous possédions.
- La non disponibilité a également été un problème majeur. En effet, les quelques personnes désireuses de nous fournir les informations dont nous avons besoin se trouvaient indisponibles du fait de leur multiples occupations et aussi du manque de salle de professeurs (Lycée de NKOLBISSON). Il nous a fallu prendre de multiples rendez-vous pour n'avoir en réalité qu'une seule ou deux rencontres. Cela nous a permis de cultiver la patience.
- L'administration des questionnaires d'enquête auprès des enseignants n'a pas été aisée. Plusieurs enseignants ont exprimés un manque de volonté caractérisé à répondre à nos questions, car trouvaient le questionnaire très long.
- L'insuffisance des moyens financiers est une difficulté qui n'a pas été facile à surmonter pour mener à bien notre étude. En effet, pour entrer en possession de

certaines de nos données, il fallait déboursier des sommes d'argent, ce qui n'a pas été du tout facile compte tenu de notre condition sociale.

- Sur le plan académique, le planning de l'ENS de Yaoundé notamment en ce qui concerne les cours et les devoirs donnés par les enseignants, nous a mis dans l'incapacité de produire le meilleur de travail possible.

II.6 La structure du mémoire

La structure d'un mémoire présente la transition entre le plan de travail et le plan de rédaction. Notre mémoire se structure en trois grandes parties comportant chacune deux chapitres.

La première partie porterait sur le cadrage général de l'étude et l'approche méthodologique. Dans cette partie, le chapitre premier s'inscrivait dans le cadrage exploration du sujet afin de mieux l'insérer dans le vaste champ scientifique et de l'appréhender. Dans le deuxième chapitre, nous nous sommes attelés à présenter les cadres: conceptuel, théorique et méthodologique utilisé pour collecter, traiter et présenter les informations qui structurent notre étude.

La partie suivante sera centrée sur l'exploitation des données et la présentation des résultats. Dans le chapitre trois, nous allons présenter le contexte d'implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie. Le chapitre quatre portera sur les implications et les problèmes de réforme curriculaire dans l'enseignement de la géographie.

La troisième partie portera sur la stratégie pour le renforcement de la réforme curriculaire, critique des résultats et recommandations. Dans cette partie, le chapitre cinq présentera les stratégies pour un renforcement de l'implémentation de l'APC en classe de géographie. Le chapitre six portera sur la vérification des hypothèses, critique des résultats et recommandations.

CONCLUSION

Ce chapitre nous a permis de poser les bases conceptuelles, théoriques et méthodologiques de notre recherche. Nous avons ainsi défini un certain nombre de concepts selon la manière dont nous les avons utilisés dans notre travail, évoqué les théories sur lesquelles repose notre étude. Mais certaines difficultés évoquées dans ce chapitre ont influencé la qualité des résultats de cette recherche.

Parvenu au terme de la première partie de notre recherche, nous avons procédé à la circonscription scientifique de notre recherche à travers une exploration du sujet et un cadrage conceptuel théorique et méthodologique. Cette articulation nous a permis de poser les bases de notre étude.

DEUXIEME PARTIE : EXPLOITATION DES DONNÉES ET PRESENTATION DES RESULTATS

Cette partie de notre travail a pour but de fournir les réponses aux questions de recherche que nous nous sommes posées dans la première. Elle est composée de deux (2) chapitres : le chapitre trois (3) porte sur le contexte de la mise en œuvre de l'APC dans l'enseignement de la géographie. Le chapitre (4) porte sur les implications et les problèmes de réforme curriculaire dans l'enseignement de la géographie.

CHAPITRE III :

CONTEXTE DE LA MISE EN PLACE DE L'APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

INTRODUCTION

Au Cameroun, le passage d'une école fréquentée par une élite à une école pour tous, sous l'impulsion des grands objectifs de développement du millénaire, énoncés notamment dans les déclarations de Dakar sur l'éducation pour tous, a eu pour conséquence de s'interroger sur les curricula et de rechercher des programmes qui seraient plus en phase avec ces nouvelles données. Ainsi, les réformes curriculaires sont devenu l'un des facteurs les plus importants qui permet de garantir la scolarité des élèves. Nous allons dans ce r chapitre présenter le processus de mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie en insistant sur les facteurs de mise en place, les acteurs et leur logique ainsi que le processus de mise en place de cette approche dans l'enseignement de la géographie.

III.1 LES FACTEURS DE LA MISE EN PLACE DE L'APC ET LES DIFFÉRENTES APPROCHES EXPÉRIMENTALE LORS DES REFORMES

III.1.1 L'APC : une nécessité dans l'enseignement de la géographie

Depuis le Forum mondial de Dakar (2000), il est apparu de façon assez nette que les différentes stratégies et mesures mises en place pour accroître les taux de scolarisation dans les PED aient entraîné aussi en parallèle, des risques sur le plan de la qualité de l'éducation. Ainsi, plusieurs pays africains dont le Cameroun vont décider d'engager une réforme curriculaire à travers la mise en place de l'APC. Plusieurs raisons expliquent la mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie. Il s'agit des raisons politiques, économiques, sociales et pédagogiques.

III.1.1.1 Facteurs politiques : des exigences de la politique gouvernementale en matière d'éducation

La réforme curriculaire est pensée comme une réponse à la problématique de l'échec scolaire et du redoublement, qui atteignait déjà des chiffres effarants, dépassant alarmants. Les pouvoirs publics ont pensé qu'introduire de nouvelles manières d'enseigner pourrait remotiver les élèves et redynamiser les enseignants, d'autant que l'APC insufflait une dimension plus vivante aux apprentissages. L'une des croyances largement entretenues en Afrique, surtout francophone, est que le redoublement constitue une aide appropriée aux élèves en difficultés d'apprentissage et contribue par conséquent à l'amélioration de la qualité de l'éducation. Selon le DSCE et la loi d'orientation la politique éducative doit être orientée vers une éducation de qualité accessible à toutes les couches d'âge. De plus, l'éducation de qualité doit être caractérisé par des programmes dont les contenus sont contextualisés et permettent aux apprenant de mieux s'intégrer dans la société actuelle.

Au Cameroun, après la tenue des Etat généraux de l'éducation, des objectifs nouveaux ont été définis pour une nouvelle orientation de la politique éducative au Cameroun. Ces orientations ont été à l'origine des multiples réformes curriculaires dont la plus récente est la mise en place de l'APC en éducation et particulièrement dans l'enseignement de la géographie.

III.1.1.2. Facteurs économiques : besoin d'une main d'œuvre qualifiées et la lutte contre le chômage

Le marché de l'emploi a besoin de main-d'œuvre non qualifiée. Aujourd'hui, c'est moins ses aptitudes physiques que son adaptabilité et sa flexibilité qui sont requis. Cela correspond au passage d'une société de main d'œuvre à une société de « tête d'œuvre » (des travailleurs avec des têtes bien faites !), bref des travailleurs formés à s'adapter à des tâches variées et à la maîtrise des NTIC. « Cette société, est fondamentalement orientée vers le Savoir. L'APC répond à une multiplication importante des savoirs et sources disponibles : les connaissances en sciences, en droit, en médecine, en informatique, par exemple, sont de plus en plus nombreuses. Moins que jamais, on ne peut enseigner un savoir exhaustif. Il s'agit donc de doter l'élève de compétences à se former et s'informer tout au long de sa vie. Dans la société d'aujourd'hui, on attend que « les jeunes sachent des choses, mais aussi qu'ils soient capables de mettre leurs acquis au service du développement économique et social. Ce que reflète d'ailleurs le texte du Décret missions, où on ne considère plus « a priori comme honteuse toute réflexion sur la contribution de l'école au développement économique et social de notre société.

Dans la société Camerounaise, est marquée par la mise en place des projets de développement à cet effet, il faudrait former une main d'œuvre qualifié capable de s'insérer rapidement dans le monde de l'emploi. C'est atteindre ces objectifs que le Gouvernement Cameroun a jugé utile de mettre en place l'APC dans l'enseignement de la géographie. En effet, Les effets néfastes de la crise économique mondiale commencée depuis 1980 ont frappé de plein fouet l'économie camerounaise et provoqué des difficultés de trésorerie, avec une situation intérieure très tendue. Il fallait donc mettre en place une politique économique visant à lutter contre le chômage et la pauvreté. Ainsi le Cameroun mettre sur pied le DSCÉ qui fixe les grandes lignes du développement du Cameroun. Selon ce Document, le Cameroun doit mettre en place des grands projets qui lui permettront d'être un pays émergent à l'horizon de 2035. Afin d'atteindre cette objectifs l'enseignement doit développer chez les jeunes apprenants des compétences afin qu'il puisse facilement s'insérer dans le monde de l'emploi.

III.1.1.3. Facteurs pédagogiques

L'intention était de mettre en place des méthodes pédagogiques nouvelles, plus adaptées aux élèves, plus efficaces, plus motivantes. Cette volonté émanait surtout des enseignants eux-mêmes insatisfaits des méthodes en place. Après le rénové, puis la pédagogie par objectif, l'APC allait redynamiser l'enseignement.

Les influences et nécessités liées à l'émergence de l'APC sont sans aucun doute multiples et, comme le souligne, diverses intentions ont certainement présidé ces réformes de l'enseignement, diverses intentions qui rendent possible diverses interprétations. Cela étant, ces développements montrent bien que réduire l'introduction des compétences à l'école à la seule influence du monde économique ne résiste pas à l'analyse, ce qui n'empêche cependant pas que cette influence a été et reste bien réelle. La mise en place des curriculums APC dans les SE africains qui on fait ce choix avait entre autres, vocation de contribuer à la réduction des taux d'échec, dont ceux des redoublements dans les classes. Aussi en matière de

redoublement et avant que d'envisager des mesures correctives conséquentes, il importe de s'interroger sur les principaux facteurs influençant la décision de redoublement et son utilité au plan des acquisitions des élèves.

En effet, Pour améliorer la qualité de leurs systèmes d'enseignement, de nombreux pays se sont engagés dans de vastes mouvements de réforme éducative. La réécriture des curricula constitue à ce titre l'un des piliers les plus importants. La course au développement agissant comme un catalyseur du secteur de l'éducation et de la formation, les réformes éducatives sont pensées pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux dans une perspective long terme pour la société. Ainsi, l'élaboration des nouveaux curricula a vu émerger de nouvelles conceptions de l'enseignement et en même temps bouleversé certaines pratiques consacrées depuis des décennies. En conséquence, le curriculum est devenu un outil privilégié pour introduire les changements sociétaux majeurs. Parmi ces changements, l'idée d'amorcer une véritable rupture avec des programmes centrés sur l'enseignement des contenus de nature encyclopédique. En dépit de quelques réticences non moins empreintes d'un marquage idéologique traditionaliste et conservateur, une telle idée a eu un écho plutôt favorable, surtout dans des pays du sud où les problèmes éducatifs sont endémiques. D'ailleurs, la propension à élaborer des curricula en juxtaposant des programmes disciplinaires sans liens entre eux et encore moins avec le contexte social des élèves est fortement remise en question, ce qui renforce on s'en doute les convictions en faveur d'un renouveau éducatif.

En effet, avec le développement de nouvelles technologies et outils de communication, ainsi que l'accélération de la scolarisation, les risques sur la qualité de l'éducation sont devenus majeurs. Aussi, de nombreux pays ont décidé de revoir fondamentalement leurs curricula, notamment dans le secteur d'enseignement primaire, les uns pour prévenir ou atténuer les effets pervers d'un accroissement non maîtrisé des taux de scolarisation, les autres pour corriger simplement les conséquences non souhaitées des politiques éducatives inadaptées aux nouvelles données. L'approche par compétences (APC), dont la démarche théorique sous-tend l'idée d'un décloisonnement disciplinaire, mais aussi de réinvestissement de la fonction d'éducation a donc suscité beaucoup d'intérêt, voir de l'engouement aussi bien auprès des décideurs que des praticiens. Cependant, sa mise en application concrète soulève de nombreux obstacles qu'il convient de surmonter : les concepts restent à clarifier et à rendre plus opératoires, les situations problèmes les mieux adaptées au

L'APC trouve donc ses origines dans l'ancien courant dit « pédagogie par objectifs », dont elle est l'héritière directe. Ce courant trouve ses fondements dans la pensée comportementaliste. Il s'agit, pour ses partisans, de se livrer à une analyse précise des activités d'apprentissage, dans la lignée des analyses des tâches menée par l'« organisation scientifique de travail ». Pour les activités d'apprentissage, cette analyse emploie des taxonomies verbales comme celle de Bloom. L'APC s'appuie sur un fonds commun auquel, sous certaines variations, adhèrent tous les pédagogues contemporains : le maître est un médiateur entre l'enfant et la connaissance, celle-ci se construit par évolution de représentations successives, et ne constitue plus l'horizon indépassable de l'apprentissage. « L'idée de compétence n'affirme rien d'autre que le souci de faire des savoirs scolaires des outils pour penser et pour agir, au travail et hors travail », écrit ainsi Philippe Perrenoud. Dans une veine aujourd'hui classique, Xavier Roegiers écrit que « dans une pédagogie de l'intégration, il est nécessaire de mettre l'accent sur l'ensemble des activités d'apprentissage » qui sont, dit-il, au nombre de cinq (exploration, apprentissage systématique, structuration, intégration, évaluation), et, pour cet auteur, la conduite de la classe suit ce schéma de façon chronologique. Nous avons là le contenu le plus familier des méthodes d'enseignement, telles qu'elles sont diffusées à notre époque dans les pays du Nord. Au Cameroun, la mise en place de l'APC a été influencée par plusieurs facteurs à la fois économiques, politiques, sociaux.

III.1.2. LES DIFFÉRENTES APPROCHES EXPÉRIMENTÉES LORS DES RÉFORMES

Au cours de ces réformes, trois approches pédagogiques différentes -ont été préconisées. L'entrée par les contenus. L'entrée par les objectifs fut utilisée dans les programmes en 1987 et depuis 2006 avec la mise à l'essai, l'approche par compétences est pratiquée dans les lycées et collèges.

III.1.2.1 L'approche par les contenus

La logique de l'approche par les contenus misait sur un enseignement qui puisse parcourir le plus vaste champ de connaissances possible. En ce sens, l'école aurait été conçue comme un outil de transmission des savoirs et de développement intellectuel. Il fallait donc faire acquérir à l'élève le plus de connaissances possible à travers les disciplines étudiées en classe. À cette époque, l'école sénégalaise héritée de la colonisation française s'inscrivait dans un mouvement d'assimilationniste. Elle cherchait à amener les populations vers la « civilisation ». Car c'est le règne d'un imaginaire fondé sur la conception d'une école où règnent la vérité et l'universel vecteur de la civilisation qui permet d'arracher l'enfant africain à sa barbarie. Autrement dit, l'instruction servait à créer un homme à l'image de l'ancien colonisateur.

III.1.2.2. L'entrée par les objectifs

L'entrée par les objectifs aurait précisé et rendu opérationnels les objectifs d'apprentissage poursuivis pour les élèves. Les contenus sont à cette occasion formulés en termes d'objectif général à atteindre par le biais de plusieurs objectifs intermédiaires, secondaires et opérationnels pour rendre l'enseignement plus accessible à l'apprenant.

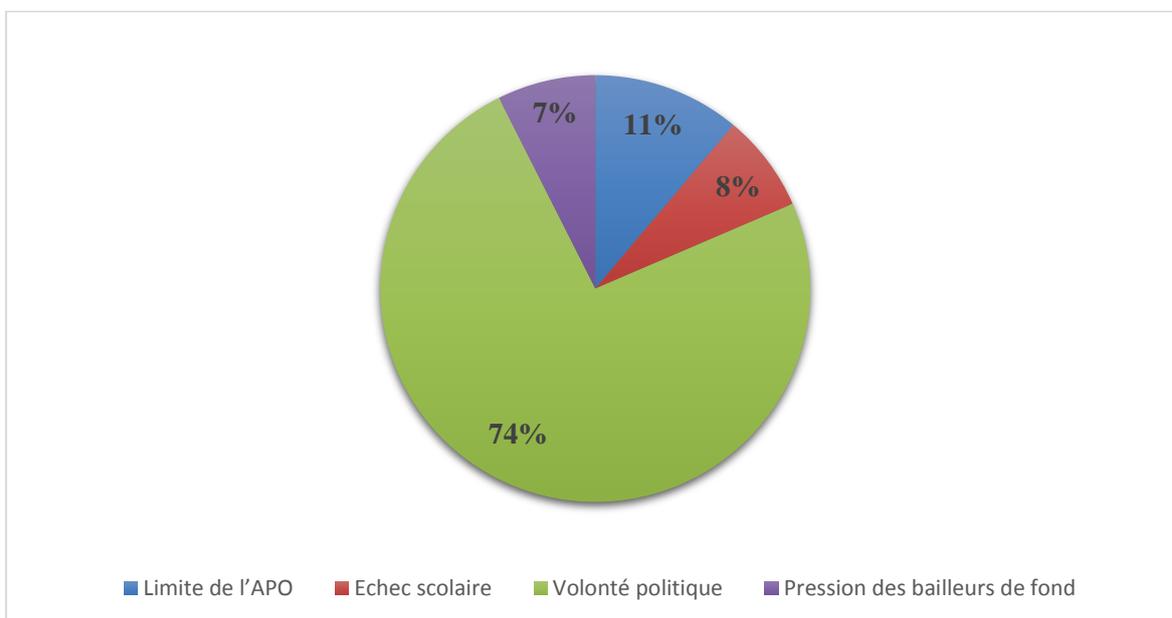
Dorénavant, l'école doit former des jeunes individus utiles à la nation, préparés pour s'insérer facilement dans les divers secteurs de la vie nationale, conscients des valeurs de la civilisation africaine et susceptibles de donner leur apport dans les domaines de la science et de la technique. Cependant, d'aucuns ont considéré que l'approche par les contenus et l'approche par les objectifs péchaient par le manque de mobilisation par les élèves des connaissances acquises à l'école pour résoudre les situations auxquelles ils étaient confrontés dans leur vie. Il s'agirait là d'un argument majeur au fondement de la mise en œuvre de la nouvelle approche basée sur l'acquisition de compétences.

III.1.2.3. L'approche par compétences

Comme précisé plus haut, à la suite des rencontres consécutives aux états généraux sur l'éducation, le Cameroun formalise les conclusions qui donnent naissance à une autre loi d'orientation, la loi, portant sur l'éducation qui Cette loi redéfinit le profil du nouveau type d'individu à promouvoir désormais au Cameroun. Dorénavant, il s'agira de préparer les conditions d'un développement intégral, assumé par la nation tout entière : l'éducation aurait pour but de former des hommes et des femmes capables de travailler efficacement à la construction du pays. À présent, l'éducation porterait un intérêt particulier aux problèmes économiques, sociaux et culturels du pays. Un nouveau changement du curriculum s'est alors imposé avec l'arrivée de l'approche par compétences.

L'instauration du nouveau curriculum s'est faite dans le but de rénover le système éducatif camerounais, spécialement par rapport aux contenus et aux méthodes, pour une meilleure efficacité du secteur. Partant de cette priorité, la politique éducative le Cameroun est centrée sur le renforcement du système en général, de l'éducation de base en particulier. Cette politique éducative est ainsi mise. Le programme définit les grands axes autour desquels,

L'État du Cameroun décide de donner une impulsion décisive au développement-quantitatif et qualitatif du système éducatif pour la période 2000-2010. Toutes les ressources financières vont être engagées dans le programme qui constitue l'instrument de réalisation de la politique éducative au Cameroun. Le système éducatif camerounais entre ainsi dans une nouvelle phase de réforme à visée pédagogique, administrative et managériale. Ainsi, plusieurs facteurs sont à l'origine de la mise en place de l'APC. Il s'agit des raisons à la fois économiques, sociales, économiques et même pédagogiques comme l'illustre cette figure



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figures 4 : les facteurs de l'implémentation de l'APC

Selon cette figure la mise en place de l'APC est la résultante de plusieurs facteurs. Selon les enseignants, le principal facteur selon ses enseignants est une volonté politique manifestée par l'Etat soit 74%. Nous avons aussi les limites de l'APO (11%), l'échec scolaire (8%) et la pression des bailleurs de fond(7%). Tout ceci démontre clairement que la mise en place de l'APC repose d'abord sur la volonté politique de l'Etat du Cameroun de revoir son système éducatif.

III.2. UNE REFORME EFFECTUEE PAR PLUSIEURS ACTEURS

La volonté politique est sans conteste le facteur le plus important qui conditionne la mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie. Il s'agit de l'intensité de la volonté politique, mais aussi de la continuité dans l'orientation choisie. Plusieurs acteurs à la fois nationaux et internationaux seront impliqués dans la mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie.

III.2.1. Les étapes d'implémentation de l'APC dans l'enseignement la géographie

La mise en place de l'APC s'est faite en plusieurs phases regroupant des modalités bien précises. Les modalités d'expérimentation et de généralisation sont les plus évoquées. Le modèle qui a été doté selon les inspecteurs est le modèle « généralisation progressive, un niveau à la fois, avec un an pour la conception, un an pour l'expérimentation, et la généralisation à partir de la troisième année ». Les principales phases de la mise en place de l'APC sont

- Phase I (2012) : la construction et la mise à l'essai du programme. Pour élaborer le nouveau curriculum, plusieurs structures furent mises en place : un secrétariat permanent chargé du bon pilotage du développement du curriculum, un comité scientifique et des commissions spécialisées disciplinaires. Ces différentes structures furent chargées d'élaborer les éléments de programme, de construire livrets horaires et programmes, de la préparation de la mise à l'essai et la mise à l'essai du programme en 2012. Cependant, une évaluation de la mise à l'essai en fin 2013 a révélé des lacunes importantes comme la faisabilité du programme, sa compréhension et sa cohérence et l'utilité des documents d'accompagnement pour les enseignants, ce qui a poussé les autorités à observer de corriger ces lacunes.

- Phase II et III : 2014. Cette phase est marquée par la relecture du programme la correction des erreurs et lacunes. Elle était associée par l'organisation des séminaires pédagogiques et des ateliers pédagogiques permettant aux inspecteurs de recueillir les difficultés des enseignants et de les former sur le nouveau curriculum. Dans la majorité des cas les séminaires pédagogiques portaient sur les pratiques de classes, la conduite des évaluations, l'appropriation des contenus du programme, la conduite des TP, TD et dossier, Cette phase sera marquée par la validation des programmes de géographie dans le sous cycle d'observation et le sous cycle d'orientation.

L'APC s'inscrit dans une orientation visant le passage d'une logique d'enseignement à une logique de construction de connaissance. Le rapport entre l'enseignement et l'apprentissage est théoriquement transformé. Avec l'approche par les compétences, on passe d'une « pédagogie par objectifs » à « une pédagogie situationnelle ».

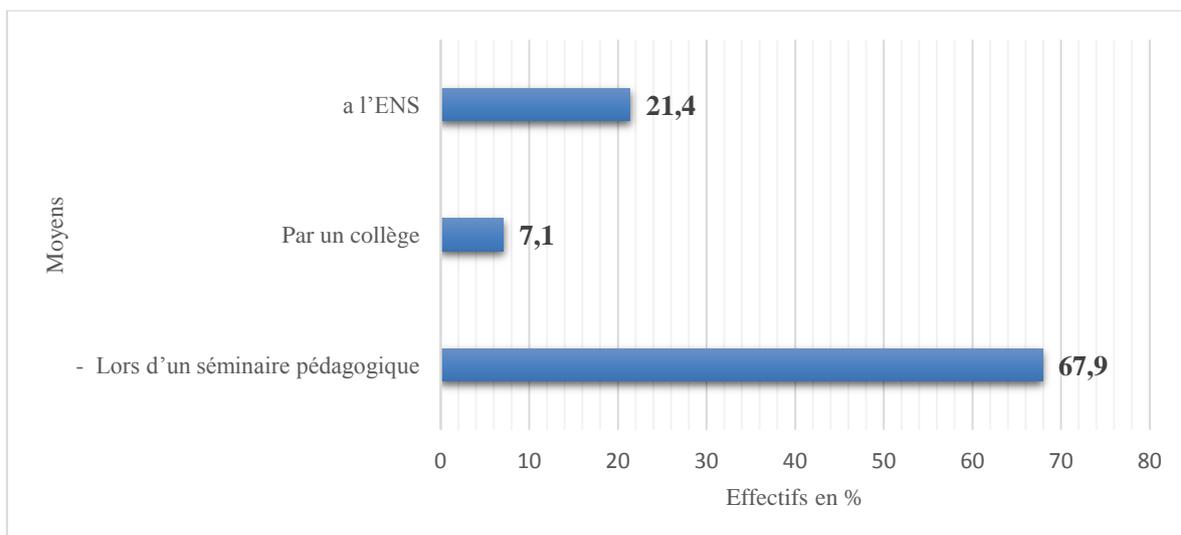
III.2.2. Description de la réforme curriculaire

Dans cette partie nous essayerons de décrire les éléments de la réforme avant et après la mise en place de l'APC.

- **Avant l'implantation de la réforme**

Cette phase était marquée par le processus de formation et d'information des enseignants sur la mise en place de l'APC. Il s'agit donc de l'information et la sensibilisation des enseignants à travers les questions à la formation des enseignants au nouveau curriculum. Nous avons aussi la préparation et l'implication des enseignants : Il s'agissait ici de voir comment les enseignants ont été préparés à la réforme et si oui ou non ils ont été impliqués à la préparation et à l'implantation de la réforme. Et enfin la formation des enseignants : Dans ce dernier point, il nous fallait nous intéresser à la manière dont les enseignants ont été formés, aux contenus des modules de formation et à la façon dont ces contenus ont été dispensés. L'organisation de la formation, les personnes ciblées, les formateurs qui assuraient la formation, la qualité des enseignements reçus, le suivi après la formation sont autant de points qui sont ressortis des réponses des enseignants.

Dans cette phase les enseignants furent informés de la réforme curriculaire à partir de plusieurs canaux comme l'illustre le figure ci-dessous :



Source : enquête de terrain octobre 2018

Figure 5 : Moyen d'information des enseignants sur l'APC

Selon cette figure la majorité des enseignants estiment avoir été informé de l'APC lors des séminaires pédagogiques (67%) contre 7,1% qui ont été informé par un collègue ou lors de la formation à l'ENS. Il faut signaler ici que la formation et sensibilisation des enseignants dépendaient de la disponibilité des IP et de la récurrence des séminaires pédagogiques.

- **Durant l'implantation**

Cette phase fut marquée par le changement dans les pratiques de classe, les enseignants ont modifié leurs pratiques de classes après avoir suivi la formation relative à la nouvelle réforme. Il s'agit de la manière dont ils préparent dispensent et évaluent leurs enseignements.

A cela s'ajoute les supports pédagogiques. En effet les supports pédagogiques constituent également un point important dans le changement. Durant cette phase plusieurs enseignants se sont lancés dans la rédaction des supports pédagogiques. Mais faudrait signaler que les manuels scolaires au programme n'étaient pas en adéquation avec les contenus du programme. Il fallut attendre 2018 pour que les manuels épousant les contenus du nouveau programme soit validés et acceptés. De façon générale les enseignants affirment que toutes ces étapes n'ont pas toujours été respectées car la réforme était brusquée.

Tableau 4 : Déroulement de réforme

Thématiques	Occurrence
Brusques et rapide	05
Progressive	02
Total	07

Source : Enquête de terrain octobre 2018

Selon ce tableau la majorité des enseignants enquêtés nous fait comprendre que le déroulement de la réforme c'est fait de manière rapide, car les enseignants les piliers de cette réforme n'étaient bien préparés à cela.

III.2.3. Les acteurs de la mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie

Plusieurs acteurs ont été impliqués dans la mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie. Il s'agit des acteurs institutionnels, des acteurs techniques ainsi des acteurs internationaux.

- **Les acteurs internationaux**

Dans la plupart des pays, et plus particulièrement au Cameroun, bailleurs de fonds multilatéraux (OIF, UNICEF, UNESCO) ont joué un rôle central joué dans la mise en place de l'APC. Cet effort, qui s'inscrit dans une politique de renforcement des capacités de gestion des ministères de l'éducation, est parfois difficile et délicat, quand on sait par exemple que, dans certains pays, les écoles de certaines régions, appuyées par des ONG et autres organismes, nationaux ou internationaux, échappent au contrôle de l'Etat malgré qu'elles soient des écoles publiques. Pour favoriser l'émergence de curricula mieux adaptés aux contextes locaux, certains organismes internationaux, notamment ceux qui interviennent dans le secteur de l'éducation comme l'UNESCO, l'UNICEF, la CONFEMEN, etc. ont eu à proposer deux éléments clés : la définition commune d'un profil de compétences minimales à la sortie du cycle fondamental et l'harmonisation régionale des curricula¹. Dans ce sens, il a été envisagé des actions concertées au niveau régional pour ouvrir la voie, non seulement à des économies d'échelle, mais à une plus-value en matière de partage d'expertise dont l'EPT.

Depuis quelques années, l'orientation prise par un bon nombre de pays d'Afrique, souvent sous l'impulsion de l'Organisation internationale de la francophonie (OIF), et avec l'appui de l'UNICEF et de l'UNESCO, est l'approche par l'intégration des acquis (pédagogie de l'intégration).

C'est en particulier l'orientation qui a été prise au niveau du pool multilatéral d'experts en sciences de l'éducation de l'OIF, regroupant des experts de trente pays, essentiellement d'Afrique francophone. Depuis 2001, ce pool a concentré ses travaux sur la pédagogie de l'intégration, à la fois en termes de séminaires de réflexion, de séminaires de production, d'actions de formation dans chaque pays, de publications, et surtout en termes de révision des curriculums. Ces révisions des curriculums s'opèrent en plusieurs phases, dans lesquelles on retrouve la plupart du temps les phases suivantes : réflexion, sensibilisation, expérimentation, validation, formation, généralisation. C'est ainsi qu'aujourd'hui, un tiers environ des pays d'Afrique francophone a généralisé la pédagogie de l'intégration au niveau de l'enseignement primaire. Un autre tiers est en voie de la généraliser, ou a revu partiellement ses curriculums en s'inspirant des principes de la pédagogie de l'intégration.

- **Le MINESEC et ses organes techniques**

Le Ministre des Enseignements Secondaires est responsable de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique du Gouvernement en matière d'enseignement secondaire et d'enseignement normal. Cet organe est chargé de l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement secondaire général et technique ; de l'organisation et du fonctionnement de l'enseignement normal, de la conception des programmes d'études et de la recherche des méthodes de l'enseignement secondaire général et technique ainsi que du contrôle de leur mise en œuvre, de la conception des programmes d'études et de la recherche des méthodes de l'enseignement normal ainsi que du contrôle de leur mise en œuvre, en relation avec le Ministère chargé de l'Education de Base, de la formation morale, civique et intellectuelle des

élèves de l'enseignement secondaire général et technique, en liaison avec le Ministère chargé de la Jeunesse et de l'Education Civique, de l'élaboration et du suivi de la mise en œuvre de la carte scolaire de ce niveau d'enseignement ; de l'élaboration, de l'analyse et de la tenue des statistiques de ce niveau d'enseignement, du suivi et du contrôle de la gestion administrative et pédagogique des structures d'enseignement publiques et privées pour ce niveau d'enseignement ; - de l'orientation et de la planification scolaire, de la politique du livre pour ce niveau d'enseignement ; - du suivi des constructions des bâtiments et infrastructures scolaires de ce niveau d'enseignement ; - de la gestion et de la formation continue des personnels enseignants de ce niveau d'enseignement sous réserve des attributions dévolues aux autres Départements Ministériels.

Ce ministère est composé d'une inspection Général des Enseignements, qui est chargé de la définition des programmes de recherche, de la coordination, de la supervision, du suivi et de l'évaluation des activités dévolues aux Inspections de Pédagogie, du suivi des activités des structures chargées des examens et des concours ; - de la confection et de la diffusion des annales des épreuves usitées ; - du contrôle et de l'évaluation du système éducatif camerounais ; - de l'adaptation permanente de la pédagogie à l'évolution de la science, de l'application de la politique gouvernementale en matière de manuels scolaires et autres outils didactiques, des relations avec les institutions et organismes partenaires en matière de recherche et de programme de formation, en liaison avec la structure en charge de la coopération, de la définition des programmes de formation continue et de l'enseignement à distance des enseignants, de l'élaboration du rapport annuel d'évaluation des activités pédagogiques, du suivi et de l'évaluation des activités pédagogiques des Conseillers d'Orientation, du suivi et de l'évaluation des activités relatives à la vie scolaire.

A cela s'ajoute les inspecteurs coordonnateurs généraux dont le rôle est la supervision et de la coordination de l'activité des Inspecteurs Pédagogiques Nationaux, de la définition et de l'élaboration des programmes ainsi que les méthodes d'enseignement des différentes disciplines, du suivi, du contrôle et de l'évaluation permanente des programmes, des enseignants, des manuels et matériels didactiques, des enquêtes d'ordre pédagogique auprès des délégations régionales, de la mise en œuvre des programmes de recherche pédagogique en liaison avec la Cellule d'Appui à l'Action Pédagogique, de la mise en œuvre de la recherche et de l'innovation pédagogique associée à l'expérimentation, du suivi et de l'évaluation de la formation à distance des enseignants ; - du suivi, de l'encadrement et de l'évaluation des élèves-professeurs et élèves-maîtres des écoles normales, du suivi de la formation continue des enseignants, en liaison avec la Direction des Ressources Humaines ; - de l'élaboration des fiches pédagogiques, de l'élaboration du rapport semestriel d'évaluation des activités d'éducation, de la mise en forme et du contrôle des sujets des examens et des concours en liaison avec les Inspections Pédagogiques Régionales ; - de l'élaboration des corrigés des sujets des examens et concours, de l'émission des avis techniques sur la formation initiale des enseignants et des cadres de supervision pédagogique.

- **Les enseignants de géographie : des acteurs majeurs de la mise en place de curriculum**

La réussite d'une réforme pédagogique implique nécessairement la participation active des enseignants au processus de changement. Dès le début ils doivent être consultés pour la préparation et la mise en place de n'importe quel changement à quelque niveau que ce soit du système éducatif. Dans le cas du Cameroun, il semble que les enseignants aient été laissés de côté et que leur avis n'ait pas été pris en compte dans cette réforme.

Les préoccupations actuelles dans le secteur de l'éducation sont telles que, partout dans le monde, les systèmes d'éducation sont à la recherche de la bonne formule qui accroîtrait la réussite des apprentissages et réduirait le taux des décrochages scolaires. C'est ce

qui explique les nombreuses tentatives de changement observées dans bon nombre de pays d'Afrique d'Europe et d'Amérique. Cependant, ces réformes sont le plus souvent le résultat de décisions prises à la hâte dans les hautes sphères de l'État sans la préparation nécessaire qu'elle requiert et sans une consultation préalable de l'ensemble des acteurs concernés.

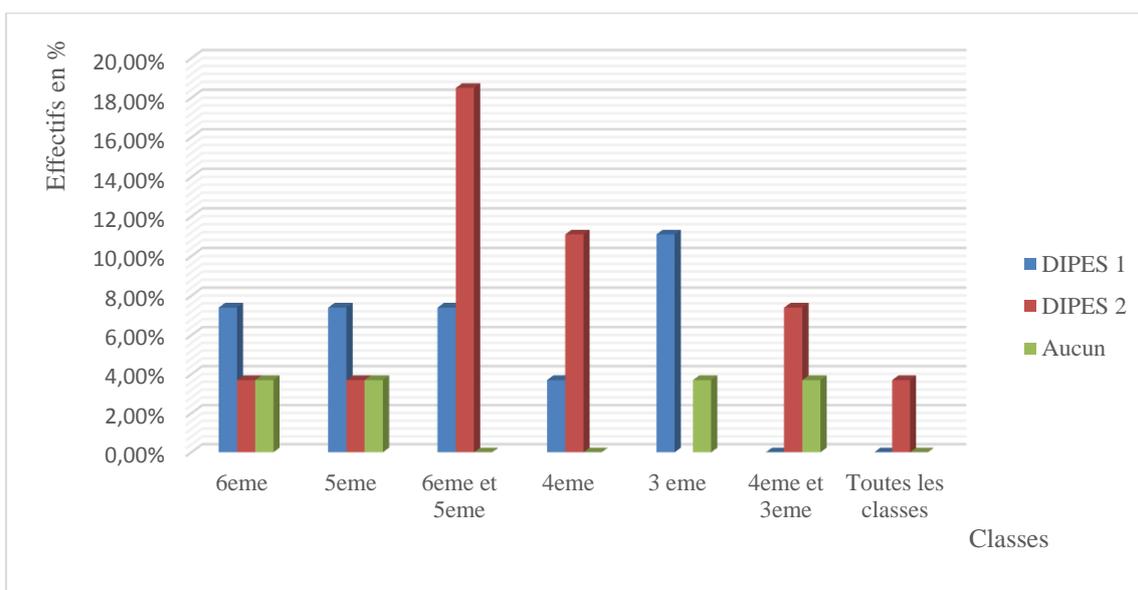
La réforme doit être le fruit d'un long processus de réflexion bien menée avec les différents acteurs intervenant dans le domaine de l'éducation. Il s'agit en effet des autorités de l'éducation, des parents d'élèves, des élèves et principalement des enseignants. En tant que variable agissant dans le système éducatif, les enseignants font partie des participants internes [...] c'est-à-dire ceux qui jouent un rôle juridique et social dans le processus de changement. [En d'autres termes], l'enseignant est le personnage clé dans la mise en œuvre finale d'une innovation qui porte directement sur le processus.

Ces propos démontrent que l'enseignant constitue un maillon essentiel dans la chaîne éducative et que négliger son rôle reviendrait à compromettre la réussite des tentatives de développer le secteur. Or, il est reconnu que « les nombreuses tentatives en termes de changements en éducation ont trop souvent ignoré les enseignants ainsi que la dynamique qui les anime et les contextes à l'intérieur desquels ils œuvrent.

Afin de faciliter l'appropriation du changement par l'enseignant et la réussite des apprentissages, les réformateurs devraient faire sentir à ce dernier l'importance du rôle qu'il peut jouer dans la réforme et sa responsabilité dans la réussite des initiatives prises. Pour qu'un changement soit accepté, il faut que l'enseignant y mette sa touche personnelle, qu'il se sente valorisé à travers la part de responsabilité qu'on lui attribue dans le changement. Il est clair que « les maîtres d'école ne mettront en œuvre la démarche de découverte d'une méthode proposée que dans la mesure où on aura pratiqué avec eux afin qu'ils soient capables à leur tour de la faire découvrir à leurs élèves » Après tout, « the educational change depends on what teachers do and think »

Le rôle de l'enseignant ne doit pas se limiter seulement à dispenser des apprentissages et à les évaluer, mais en tant qu'acteur principal dans le système d'éducation, son point de vue est incontournable dans tout processus de changement qui se veut producteur de résultats fiables. « Teachers need to participate in skill-training workshops, but they also need to have one-to-one and group opportunities to receive and give help and more simply to converse about the meaning of change »

Il apparaît donc selon les auteurs ci-dessus que le changement positif et effectif ne peut se réaliser que si les enseignants jouent un rôle de premier ordre dans un renouveau pédagogique. Les enseignants doivent être toujours associés à un processus de réforme, quelle que soit son ampleur. Ils doivent être consultés afin de déterminer leurs besoins selon ce que Lapointe (1992) appelle « le modèle inductif ». La figure ci-dessous présente les enseignants de géographie qui dispensent les cours dans les classes APC.



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 6 : les enseignants de géographie qui dispense les cours dans les classes APC

Il en ressort que la majorité des enseignants quel que soit leur diplôme dispense des leçons en classe de sixième et cinquième. Il s'agit des classes d'observation ou l'APC occupe une place importante. Ces enseignants se présentent donc comme des acteurs majeurs de la mise en place de l'APC. Ces enseignants sont considérés comme des acteurs techniques de l'implémentation de cette approche dans l'enseignement de la géographie.

Tableau 5: Les acteurs de la mise en place de l'APC dans l'enseignement de la géographie

ACTEURS	EXEMPLE	MISSION
Les organismes internationaux	OIF, UNESCO, UNICEF, COFEMEN	Les directives internationale en matière de la reforme curriculaire
Les organes ministériels	MINESEC,	Elaboration de la politique nationale et des grandes orientations du programme
Les inspecteurs	Inspecteurs des enseignements, les inspecteurs régionaux et nationaux de géographie	Définition des méthodes pédagogiques, des contenus du programme des méthodes d'évaluation, et des compétences attendues
Les administrateurs scolaires	Proviseur, directeur	Veiller au control et l'application du curriculum dans les établissements
Les enseignants de géographie	PLEG et PCEG	Mettre en application le curriculum en salle de classe

Source : enquête de terrain octobre 2018

Ce tableau précise de façon générale les acteurs, les composantes, les caractéristiques et les rôles qui interviennent dans un curriculum. Au Cameroun l'implémentation de l'APC est la résultante du rôle de plusieurs acteurs parmi lesquels nous avons les organisations internationales, les MINESEC, les inspecteurs et les enseignants.

CONCLUSION

En conclusion, nous retenons que l'expérience de la préparation au processus d'implantation de la réforme qu'il semble que le processus de planification et de mise en œuvre du changement pose certaines problématiques. Il s'agit de la réforme pédagogique marqué par des facteurs et des acteurs diversifiés. Ce processus s'est fait en plusieurs étapes dont les principales sont la rédaction et la conception du programme, l'expérimentation et la validation du programme. Mais l'analyse des propos des enseignants démontre que l'implémentation de ce nouveau curriculum dans l'enseignement de la géographie s'est accompagnée par des problèmes à la fois didactiques, pédagogiques et même matérielles.

CHAPITRE IV :

IMPLICATIONS ET PROBLÈMES DES REFORMES CIRCULAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

INTRODUCTION

Le passage de la pédagogie par objectif à l'approche par les compétences en pleine implémentation dans le secondaire, principalement de la 6^{ème} en Seconde a conduit à une révision complète des méthodes d'enseignement, apprentissage et des activités y associer. Ce chapitre a pour objectif ressortir les impacts de cette reformes curriculaire sur les pratiques pédagogiques des enseignants de géographie. Afin d'y arriver, nous partons du postulat selon lequel l'application de l'APC entraine des impacts dans le renouvellement des approches pédagogiques des enseignants de géographie. Notre analyse se déclinera en deux temps pour vérifier cette hypothèse d'abord nous analyserons la reforme actuelle des méthodes pédagogiques aux secondaires et son implémentation sur les pratiques pédagogiques des enseignants de géographie.

IV.1 IMPLICATIONS DES REFORMES CURRICULAIRES SUR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES EN GÉOGRAPHIE AU SECONDAIRE.

Les méthodes nouvelles veulent mettre l'enfant au centre de l'apprentissage et favoriser un enseignement du « dedans vers le dehors » ce qui signifie de permettre à l'enfant de contribuer à l'élaboration des savoirs à partir de ses propres connaissances. L'enseignant dans cette nouvelle approche joue le rôle de facilitateur ou médiateur. Ici l'enseignant aide l'apprenant de construire ses propres connaissances à partir de ces savoirs qui sommeillent en lui. L'enseignant étant la personne la plus indiquée pour réveiller en lui ces connaissances dormantes.

C'est dans cette optique que les autorités camerounaises en charge de l'éducation depuis six ans aujourd'hui ont optés pour l'approche par les compétences (APC). Cette nouvelle approche qui remplace de manière progressive la pédagogie par objectif dans le système éducatif camerounais, tout ceci vise donc à apporter un plus dans la façon de transmettre les connaissances dans toutes les disciplines en générale et dans l'enseignement de la géographie en particulier. Dans notre travail, il serait judicieux de faire table rase sur l'implication de cette nouvelle méthode d'enseignement sur les changements des pratiques de classe, les méthodes d'enseignement apprentissage et sur les manières de conduit une leçon. Nous remarquons aussi le passage de l'APO à l'APC dégage les beaucoup de changement dans l'enseignement de la géographie particulièrement.

L'implication des reformes curriculaires qui a conduit le passage de l'APO et de l'APC au secondaire est analysé sur les pratiques de classe mieux sur les méthodes et les techniques d'enseignements-apprentissage adoptés par les enseignants de géographie.

IV.1.1 CHANGEMENT DES PRATIQUES DE CLASSE ET DES METHODES D'ENSEIGNEMENTS

Les méthodes et les techniques d'enseignement sont les voies et les moyens utilisés par les enseignants pour atteindre leur objectif en termes de transmission de connaissances. Son efficacité se mesure avec les séquences d'évaluation formative après les activités d'apprentissages. Tout comme la pédagogie par objectif, l'approche par les compétences exige le recours aux méthodes actives, mais celles-ci placent l'élève au centre des activités d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de :

-la discussion/débat : la discussion a pour but d'encourager une participation active et équilibrée de la classe. Dans la discussion, toute la classe ou un petit groupe intervient ou réagit sur un sujet. Par contre, le débat a lieu entre deux groupes d'élèves soutenant des positions antagonistes.

-le brainstorming ou les remue-méninges : le brassage d'idées collectif, est une technique qui stimule l'imagination, en créant une atmosphère où le jugement est suspendu. Il s'agit de donner aux élèves la possibilité de lancer le plus grand nombre d'idées possible en un laps de temps précis.

-le jeu de rôle : il offre l'occasion de se mettre dans la peau d'autrui et de rendre vivantes par la mise en scène, des expériences relatées par écrit. Pour que le jeu de rôle soit réussi, il doit faire l'objet d'une préparation préalable et d'une discussion après coup.

-les interviews : c'est un entretien par le biais d'un questionnaire avec une personne appropriée pour évoquer des expériences vécues ou des connaissances sur un sujet donné.

-les petits groupes : le travail en petit groupe aide les élèves à partager des idées et à développer des aptitudes (écoute, humilité, prise de parole esprit de partage). On peut conserver les mêmes groupes dans une série d'activités ou en faire varier la composition d'une activité à l'autre

-analyse de document : nous savons que les documents sont au cœur de l'enseignement des sciences humaines. Ils sont regroupés en trois (3) principales catégories tels que : les documents écrits, les images et les autres documents. Ici nous avons remarqué que la majeure partie des enseignants enquêtés utilise plus les documents écrits (article, « une » de journal, tract, discours, œuvre) par rapport aux images, cartes, schéma, croquis et graphiques.

-enquête : il recherche de témoignages/ensemble des recherches et d'analyse des informations sur un thème donné ; procédure de résolution de problèmes à travers des expériences directes. On distingue deux types d'enquêtes : les enquêtes dirigées et les enquêtes libres.

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

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

La plus part des enseignants enquêtés estiment qu'il est difficile d'intégrer certaines nouvelles méthodes tels que l'interview, la discussion/débats, les excursions, le jeu de rôle dans la préparation des leçons pour des raisons que l'utilisation de ces méthodes n'est pas chose facile. Pour les intégrer dans la préparation d'une leçon, il faudra des moyens financiers très important pour déplacer les personnes ressources ou pour amener les apprenants à sa rencontre lors de l'interview et pour faire visiter les sites il faudra vraiment réunir beaucoup disposition, parce les salles classes contiennent beaucoup d'élèves. Et la gestion des enfants n'est pas chose facile. Le jeu de rôle et l'ensemble de ces nouvelles méthodes consomment assez de temps d'où la difficulté à les intégrer dans les activités

d'enseignement/apprentissage. La majorité des enseignants estiment ne pas prendre en compte le jeu de rôle lors de la préparation d'une leçon car dit-il que sa prend beaucoup de temps et peut engendrer la non finition du programme à la fin d'année. Les enseignants estiment que ces méthodes facilitent la transmission des connaissances mais demande beaucoup de moyen. La consultation des cahiers de texte nous ont permis que découvrir la majorité des enseignants continuent à utiliser l'exploitation ou l'analyse des documents et le brainstorming comme dans l'ancienne approche et certains enseignants ajoutent à ces méthodes le travail en groupe et les exposés. Peu sont les enseignants qui utilisent ces nouvelles méthodes enseignement/apprentissage, mais certain TP et TD sont plus adaptés au jeu de rôle et le travail en groupe.

La plus part des enseignants enquêtés disent que obtention ou la collecte des documents est un peu facile. Car le développement des Smartphones a procuré au corps enseignant un moyen assez suffisant pour résoudre le problème de manque de document, cela favorise la collecte de données aux enseignants. Certains enseignants font des recherches sur internet pour préparer les cours et d'autre y vont de temps en temps mais consultent tout de même l'outil internet même si c'est de façon irrégulière.

. En dehors de l'outil internet il existe d'autres sources d'information permettant aux enseignants d'enrichir leur cours : la consultation des livres à la bibliothèque
Dans cette rubrique, l'on montrera les activités d'enseignement d'abord avec l'approche par objectif, puis nous apporteront ses manquements en faisant intervenir les activités de l'approche par compétence.

IV.1.1.1- les activités de la PPO

La PPO est une intention pédagogique que l'enseignant se fixe avant un processus d'apprentissage. L'enseignant doit se poser des questions suivantes : qu'est-ce que je souhaite que l'apprenant acquière? Que devrait-il faire pour montrer qu'il a bien compris ? Sur la base de quel critère vais-je juger sa performance ? Ainsi, les réponses à ces questions amèneront l'élève à observer certains principes :

Le comportement attendu de l'apprenant :En fait, le comportement que l'enseignant fait observer à l'apprenant, est que celui-ci a suivi la connaissance avec succès. L'enseignant exprime ce désir de connaitre le niveau de l'apprenant par les verbes d'actions tels que lire, citer, énumérer, souligner, identifier, localiser, définir pour ne citer que ceux-là.

Les conditions de réalisations : il s'agit pour l'enseignant de préciser clairement dans quelles conditions l'apprenant doit être classé pour acquérir les connaissances. C'est en fait les conditions favorisant l'apprentissage

Les conditions d'évaluation et les critères de performance :Ici, l'enseignant fait le seuil de performance au terme de l'apprentissage. Cette performance peut porter sur un pourcentage de réponses justes et aussi sur le temps mis pour répondre à ces questions.

Cette démarche qui commande à l'enseignant d'opérationnaliser l'objectif a été complété par celle qui commande l'enseignant à mettre l'élève au centre des activités enseignement-apprentissage.

IV.1.1.2 LES ACTIVITÉS DE L'APC

L'approche par les compétences vient relativement réorganiser les techniques et les méthodes d'enseignements-apprentissage, en faisant du développement des compétences spécifique chez l'apprenant la priorité dans le processus de construction du savoir géographique par ce dernier. En géographie cette pratique pédagogique se résume en les techniques et activités d'enseignement-apprentissage, mais aussi dans les différents outils didactiques utilisés pour la construction du savoir géographique par l'apprenant.

Pour ce qui est des techniques d'enseignement –apprentissage, l'approche par compétence exige que le maître soit médiateur, celui-là qui guide l'apprenant dans la construction de son savoir. Ainsi elles sont autocentrées sur l'apprenant et la réussite de ces derniers s'observe par des acquis spécifiques chez l'apprenant. Ces acquis qui se résument en les savoirs (ensemble de connaissances factuelles sur un fait, un phénomène, une notion...); les savoirs faire (ensemble des attitudes observables chez l'apprenant à la suite du processus d'enseignement); les savoir-être (ensemble d'acquis réalisable par l'apprenant qui suppose l'atteinte des compétences spécifiques dans un domaine). Cette trilogie actuelle constitue le socle des potentialités à développer chez l'apprenant pour lui faciliter l'insertion dans son environnement social.

Les observations de terrain nous permettent de constater que les enseignants de géographie font plus recours au brainstorming, à l'analyse de document, et que les activités de l'APC ne sont différentes de celle de la PPO dans la conduite d'une leçon. Les enseignants ne font presque pas les sortis de terrain, faute de moyen financier et le manque de temps pour sortir même à l'extérieur de la salle de classe pour montrer un objet sur lequel on vient d'étudier. Les enseignants disent que le temps qui leurs a été accordé est très insuffisant pour mener certaines activités.

IV.1.2 Changement d'outillage didactique, manuel didactique d'enseignement et de procédures de conduite d'une leçon.

Toute méthode exige sa technique l'implémentation, son manuel didactique et son matériel d'illustration. Avec la mise sur pieds de l'APC, il est dorénavant question de puiser sur les situations de vie courantes pour illustrer un enseignement de la géographie à ce titre, les outils à utiliser doivent être connu de l'apprenant car s'inscrivant dans son environnement sociétal quotidien.

IV.1.2.1. Changement de procédures de conduite de leçon

La conduite d'une leçon débute toujours par une prise en main de la sale de classe.Elle consiste à instaurer une atmosphère propice au démarrage des activités d'enseignement/apprentissage. Elle permet à l'enseignant de s'assurer de la discipline dans la salle de classe, de vérifier l'état de propreté de la salle et des apprenants, de faire le contrôle de présence en faisant l'appel quand l'effectif est raisonnable ou en consultant le plan de la classe lorsque les effectifs sont pléthoriques. Enfin elle consiste aussi à organiser rationnellement son tableau en le divisant en trois (03) partie égale, à porter la date à son extrême droit, porté les mots clés à sa droite, de porter le titre de la leçon, ses grandes parties et ses sous parties au milieu et enfin affiché les illustrations à sa gauche.

Après la prise en main de la salle de classe, nous avons la conduite de la leçon proprement dite, ici l'enseignant débute par le rappel de la leçon précédente qui comporte trois questions à poser et la troisième question introduit la leçon du jour, ensuite :

En APO, l'enseignant donne les objectifs de la leçon avant de commencer amener les activités pour les autres séquences didactiques (introduction, les grandes parties et la conclusion), chaque séquence didactique doit être illustrée par un document ou matériel didactique. Tandis que en APC, l'enseignant fait son entrée par une situation problème, au du quel il raconte une petite historiette aux apprenants, ou ils doivent trouver le problème (situation problème), face a laquelle ils doivent proposer des solutions pour remédier à cette situation (exemple d'action) cette étape en APC s'appelle la justification de la leçon.

L'APC et la PPO, sont deux approches qui utilisent des procédures pédagogiques distinctes. A cet effet, nous avons illustré cette partie avec un tableau comparatif de procédures de conduite de leçon selon l'APC et la PPO, élaboré par JONNAERT Ph, ETTAYEBI M, DEFISE R. (2009).

Tableau 6: Vue synoptique de conduite de leçon selon l'APC et la PPO

Selon APC	Selon la PPO
Entrée par les classes de situations et les situations pertinentes.	Entrée par les contenus disciplinaires décomposés et hiérarchisés.
Recherche d'un traitement compétent de situations basé sur les actions et les expériences de l'apprenant.	Recherche d'une reproduction de comportements observables basés sur la transmission de contenus disciplinaires par l'enseignant.
Mobilisation d'une pluralité de ressources (connaissances, habiletés, savoirs, savoir-faire, savoir-être, capacités, etc.) contextualisées et intégrée.	Mobilisation d'un contenu mono-disciplinaire morcelé, enseigné pour lui-même.
Des connaissances et des compétences construites par l'apprenant à travers ses propres activités et expériences en situation	Des contenus disciplinaires transmis, par l'enseignant, reproduit et restitués par l'apprenant
Evaluation à partir des taches complexes en lien avec la compétence visée.	Evaluation des ressources à travers une liste de question portant sur des savoirs et savoir-faire.

Source : Inspiré de JONNAERT Ph., ETTAYEBI M., DEFISE R. (2009). Curriculum et compétences, un cadre opérationnel, Bruxelles, de Boeck Université, pp.74

Dans l'APC, l'entée dans les activités se fait à travers une situation-problème proposée aux apprenants et qu'ils doivent traiter en se basant sur leurs expériences et en mobilisant diverses ressources. Par contre, avec la PPO, il est souhaité de l'apprenant la reproduction de comportements observables, basés sur la transmission de contenus disciplinaires par l'enseignant.

IV.1.2.2 Changement sur l'élaboration d'une fiche pédagogique

La fiche pédagogique est le support essentiel sur lequel tous les éléments ressassés pendant la préparation des cours sont écrites. C'est sur la fiche pédagogique que la totalité du cours sera rédigée. Elle est importante pour l'organisation et le suivi de la leçon. En comparant les fiches pédagogiques pour les leçons des deux approches, on se rend compte qu'en plus des parties traditionnelles observées dans l'approche par les objectifs, de nouvelles parties ont vu le jour et d'autres se sont transformés pour donner un sens assez large aux gammes d'activités et de recherche pour meubler la leçon.

La réforme curriculaire a impliqué le changement du programme d'étude des classes en phase implémentation. Les classes de la 6^{ème} en 2^{nde} ont déjà le programme selon APC et aussi des livres mais ceux-ci sont rares sur les marchés. Nous notons également le changement sur l'élaboration de la fiche pédagogie. Nous avons illustré cette partie avec une fiche pédagogie en PPO et en APC pour que l'on puisse bien apprécier ce changement. A cet effet nous avons élaboré la fiche sur une leçon qui se trouvait dans le programme officiel de géographie de la classe de Terminale et l'autre dans le nouveau programme officiel de géographie de la classe de 4^{ème}.

Il ressort de la lecture de ces tableaux (confère annexe) que l'élaboration des fiches en APC sont bien différentes des fiches en PPO. La présentation de l'en tête en PPO est différente de celle de l'APC nous avons par exemple la famille de situation, la catégorie d'action n'existe pas dans les fiches APO. Nous remarquons que les fiches APC n'ont pas une rubrique pour les objectifs terminaux et intermédiaires de la leçon, mais plutôt la justification et les ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être)

IV.1.2.3 Changement sur l'évaluation des compétences et l'élaboration des épreuves de géographie

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

Une épreuve d'évaluation est un instrument qui permet à l'enseignant de mesurer le niveau de ces élèves en termes de compétence acquise. L'évaluation apparaît donc non seulement comme un instrument de mesure du niveau des élèves mais aussi comme un baromètre permettant à l'enseignant de s'assurer qu'il a bien enseigné durant toute la séquence ou du moins la période ou il voudrait évaluer les compétences de ses élèves. Dans le processus d'enseignement : apprentissage on distingue plusieurs types d'évaluation : l'évaluation sommative, l'évaluation formative, l'évaluation certificative et l'évaluation diagnostique ;

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

classe. Il permet d'établir un plan de travail pertinent et efficace qui facilite l'accès des apprenants aux programmes et aux apprentissages projetés ;

L'évaluation formative : elle intervient à la fin d'une séquence d'apprentissage. elle permet le contrôle du niveau d'acquisition des compétences et la capacité à mobiliser les ressources. Elle se fait généralement pendant les séquences de la conduite d'une leçon. L'évaluation formative s'effectue à l'aide d'une interrogation orale ou écrite de courte durée en fin de séquence ou de séance d'apprentissage;

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

L'évaluation certificative : C'est une démarche d'évaluation qui a pour but de valider et de garantir les acquis de l'apprenant au terme d'un cursus ou d'un cycle de formation. Elle permet d'apprécier les connaissances acquises à la fin d'un cycle d'étude. Elle est toujours sanctionnée d'un parchemin ou d'un diplôme.

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

Il y'a eu beaucoup de changement dans la structure ou présentation d'une épreuve selon les approches pédagogiques (PPO et APC). En observant ces planches, on peut s'apercevoir que les deux épreuves ont deux(02) la partie, mais le modèle selon l'approche par les objectifs(APO) est moins fourni que celle du modèle selon approche par les compétences(APC). Cependant, les questions sont plus denses en APO qu'en APC. L'épreuve selon l'APC est constituée de trois documents et de trois tâches à faire. Le tout noté sur neuf points à raison de trois points par question. Les enseignants enquêtés pensent tout simplement que la structure des épreuves tel que voulu par l'APC est assez simple et facile. Ce qui rend le niveau des élèves très bas surtout que les conditions ne sont pas réunies pour une bonne application de l'APC. Il est impératif de revoir le contenu des épreuves pour qu'ils soient un peu plus soutenu et au niveau de l'élève de la classe de 3^e. L'épreuve tel que conçue donne selon les enseignants beaucoup de points gratuits aux élèves. Nous remarquons aussi que c'est le même style d'épreuve qui est aussi dans les classes de seconde au lieu qu'avant en seconde on initiait les apprenant a la dissertation. Mais certains enseignants pensent que l'acquisition des compétences ne peut être parfaite que dans la mesure où les effectifs par classe sont raisonnables ou bien réduire dans l'optique les chefs d'établissement respectent les normes des effectifs dans les salles de classes, les livres au programme disponibles et acheté par chaque élève ; la mise à la disposition des enseignants des outils informatiques nécessaires pour la transmission des compétences

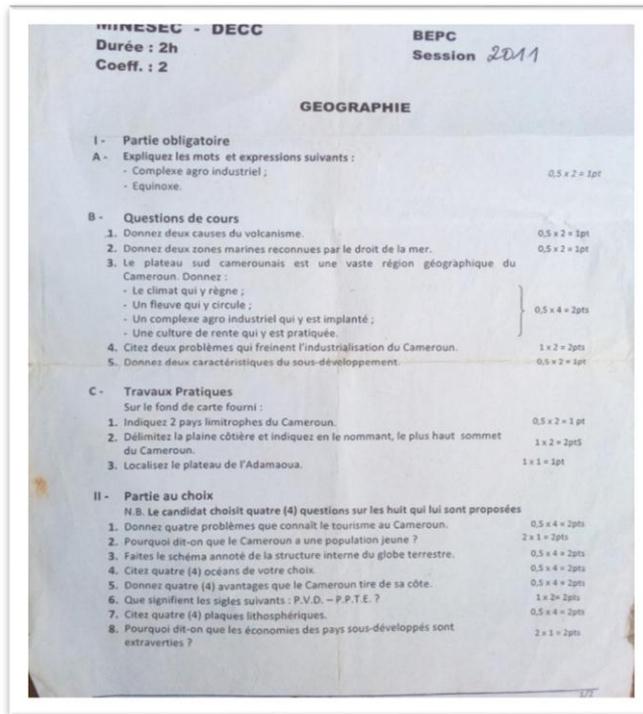
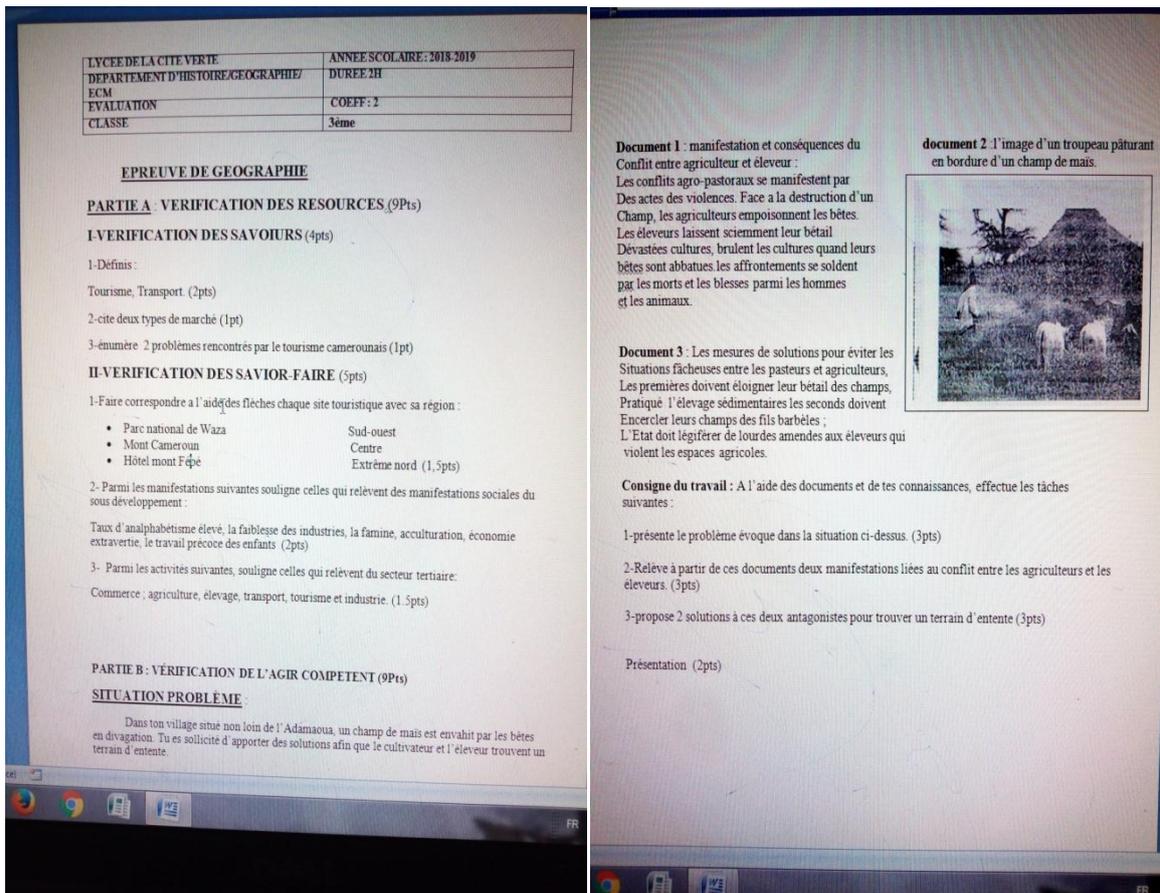


Planche photographique 1 : Une épreuve selon l'APO



Cliché NDAGANG juin 2019

Planche photographique 2 : Une épreuve selon l'APC

Il ressort de l'observation des planches ci-dessus que les épreuves destinées à l'évaluation sous les deux approches sont bien différentes. Nous constatons qu'il y a eu une transformation totale tant au niveau de la structure des épreuves qu'au niveau de la notation, même si les parties qui composent les deux épreuves restent le même nombre c'est-à-dire deux(2) parties.

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

IV.2 DIFFICULTÉS LIÉES A L'IMPLEMENTATION DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ISSUS DE LA REFORME CURRICULAIRE

La réforme curriculaire et les méthodes pédagogiques y associées sont venues restructurer les pratiques de classe en géographie au secondaire. La nature même de cette science c'est-à-dire science qui a pour objet l'étude de l'espace, à renforcer ces difficultés et l'implémentation des pratiques pédagogiques issues des réformes a tout aussi été rendue ardue.

IV.2.1 L'approche des réformes

Les réformes pédagogiques ont été imposées aux enseignants du secondaire. La consultation des enseignants véritables leviers de l'implémentation de ces derniers n'a point été faite. Des séminaires aux prises de décision, le manœuvre de l'application sur le terrain des paradigmes pédagogiques réajustés, a été lésé.



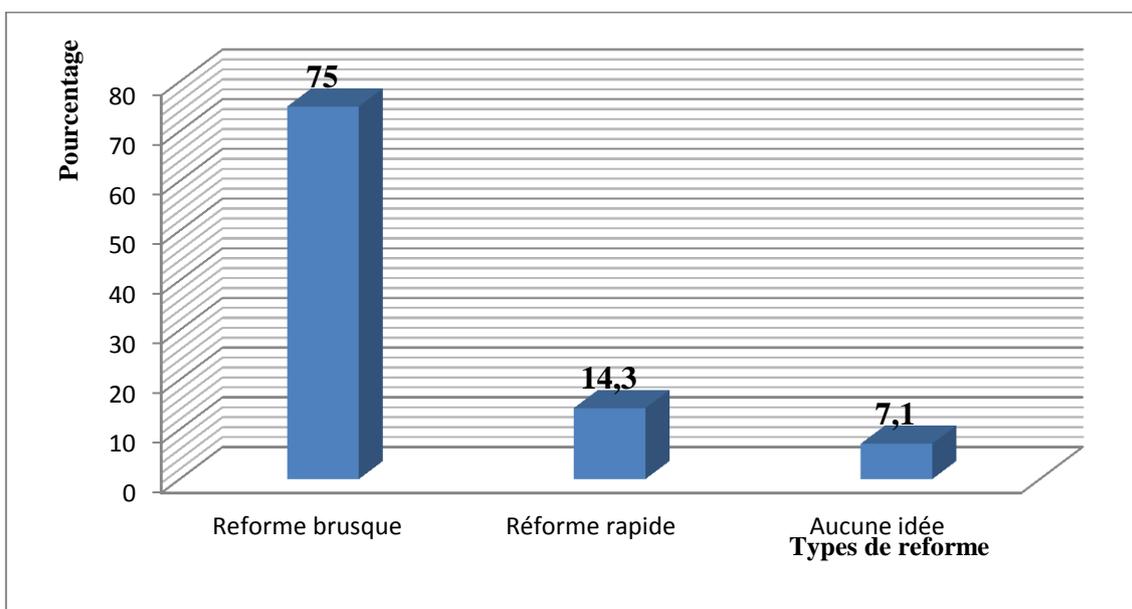
Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 7 : Préparation pour la réforme pédagogique

Il ressort de l'observation de la figure 7, que 93% des enseignants enquêtés, n'ont pas été préparés aux changements des paradigmes pédagogiques, par ricochet, l'approche d'application de cette réforme, semble avoir concerné un échantillon insignifiant par rapport

aux effectifs des enseignants en activités. Les répercussions, se retrouvent au niveau de l'application des exigences de cette évolution des approches pédagogiques.

Parmi les facteurs identifiés pour justifier le passage à l'APC, nous avons déjà les limites de l'A.P.O qui semble avoir influencé cette mutation, les exigences internationales qui en sont les véritables piliers, car l'Etat s'engageant dans un processus d'émergence, a besoin de citoyens

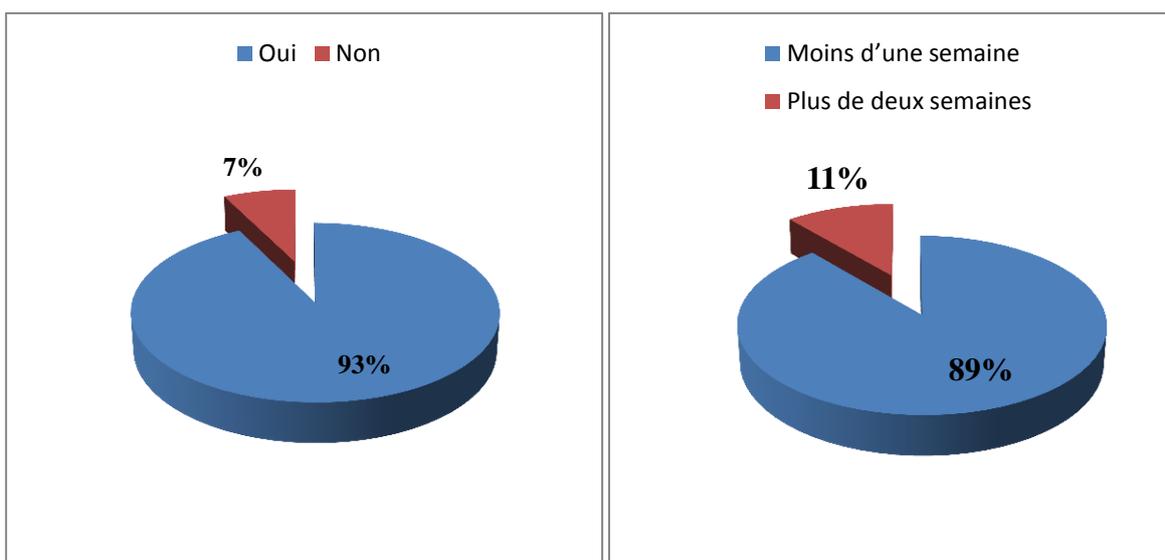


Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 8 : Caractéristique de la réforme

La présente figure montre comment la majorité des enseignant enquêter qualifie la mise en place de la réforme curriculaire, car les personnes qui devaient appliquer l'APC dans les établissements scolaire n'étaient pas préparés à la mise en place de celle-ci.

L'approche de l'implémentation de cette réforme semble dont être l'un des problèmes majeur. Par ailleurs, dans la perspective des réformes curriculaire, certes, certains enseignants ont subi les séminaires de formation et de renforcement des capacités, seulement les temps mis pour intégrer les exigences de la nouvelle approches par compétence intrigue, les figures 10 et 11, établissent les effectifs des personnel ayant subi des formations et la durée de celle-ci.

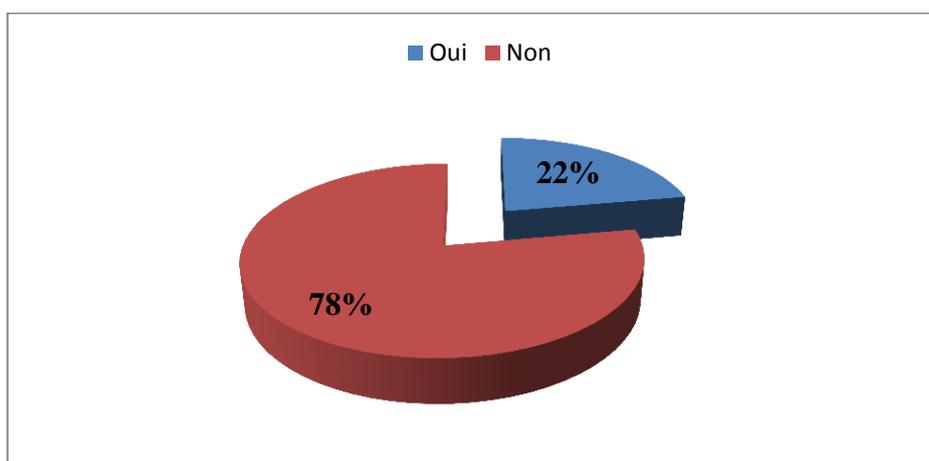


Source : Enquête de terrain octobre 201

Source : enquête de terrain octobre 2018

Figure 9 : Formation à la nouvelle approche **Figure 10: durée de la formation**

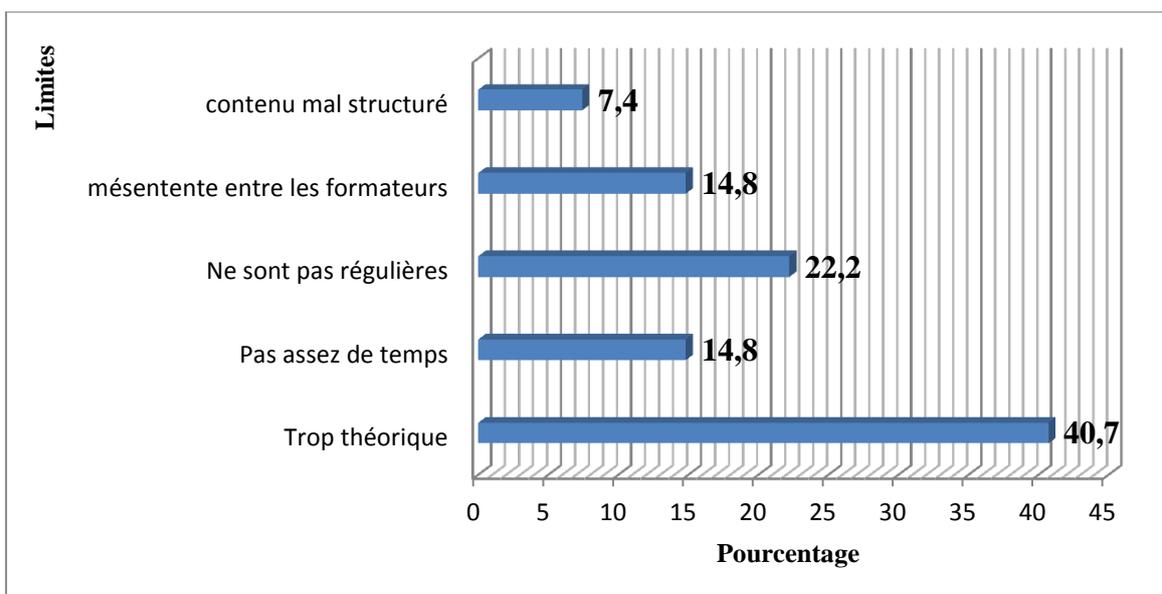
Il ressort de l'observation des précédentes figures, que 93% des enseignants enquêtés ont déjà eu à subir des formations aux méthodes et techniques des enseignements en fonction des exigences de l'approche par les compétences, par contre, 89% de ces enseignants, ont subi des formations inférieures à une semaine. Cet intervalle de temps, semble insuffisant pour s'approprier les méthodes d'enseignements par l'APC. Cette formation, semble parallèlement ne pas avoir apporté de satisfaction au regard des résultats de la figure 12



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 11 : Satisfaction lors de la formation

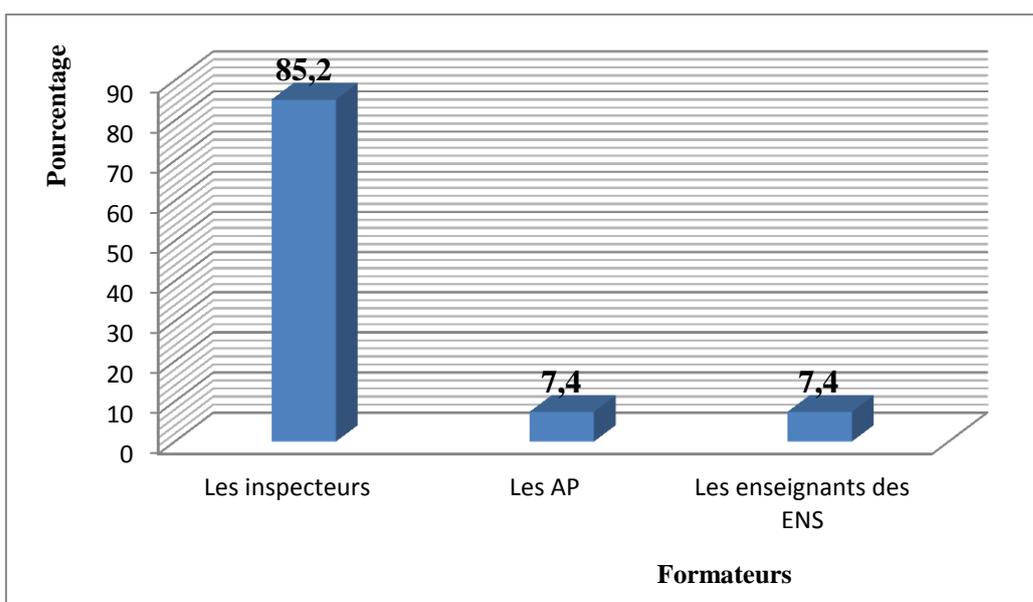
L'on observe que 78% des enseignants formés, n'ont pas été convaincu par la formation qui leur a été donné, les contraintes de temps étant le premier facteur, à côté d'autres que nous présente la figure 10. Les 22% qui sont satisfaits de la formation, sont ceux ayant été formé durant plus d'une semaine



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 12 : Facteurs d'insatisfaction de la formation à l'APC

Il ressort que 40,7% des enquêtés ont jugé la formation trop théorique vis-à-vis des besoins d'application urgente, et n'ont pas éprouvé de satisfaction, par ailleurs, l'irrégularité des formations constitue un facteur important qui influence l'implémentation de l'APC au secondaire, à côté de ce dernier, les mésententes entre les différents formateurs (figure 12) influencent à 14,8% la satisfaction des enseignants. Il ressort aussi que 22% des enseignants enquêtés ne subissent pas régulièrement les formations à la nouvelle approche. Outre ces facteurs, la mauvaise structuration des contenus impact également la satisfaction des enseignants. Tous ces facteurs d'insatisfaction de la formation à l'APC impactent vraiment la mise en place de l'APC dans les établissements scolaires.



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 13: Principaux formateurs

Les inspecteurs pédagogiques représentent 85,2% des formateurs, ils ont été à la base de l'adoption de l'APC, et maîtrisent mieux les techniques et les méthodes, seulement la rivalité

avec les enseignants sur le terrain, principalement les animateurs pédagogiques, vient du fait que ces derniers sont accusés ne pas maîtriser les réalités quotidiennes des pratiques de classes. Par ailleurs, les enseignants de l'ENS, donnent les premières formations aux élèves professeurs, et certains, n'ont reçu que celle de ces enseignants de l'ENS, et donc ont des difficultés à pratiquer l'APC en salle.

IV.2.2 Difficultés liées à l'équipement des départements et bibliothèques en matériel didactique

La majeure partie des enseignants enquêtés fréquentent très rarement les bibliothèques et les enseignants qui y vont consultent plus les livres dans les bibliothèques et d'autre n'y pensent même pas. Les raisons sont multiples, car ils expliquent cela par la pauvreté des bibliothèques scolaires, la difficulté de trouver dans ces lieux des livres aux données actualisées ou même des livres au programme. Et même quand on les trouve, il est interdit de sortir avec les documents. Ce qui diminue la volonté d'y aller pour les enseignants à fréquenter les bibliothèques. Beaucoup estime qu'ils n'ont pas assez de temps pour fréquenter les grandes bibliothèques comme celles de l'institut français et bien d'autre. Et ces bibliothèques sont payantes en plus. Beaucoup estime qu'en plus du temps, ils n'ont pas assez de revenu pour adhérer aux grandes bibliothèques de la ville. C'est l'une des raisons pour lesquelles ils se rabattent au poteau pour acheter les livres hors programme pour la préparation de leur leçon.

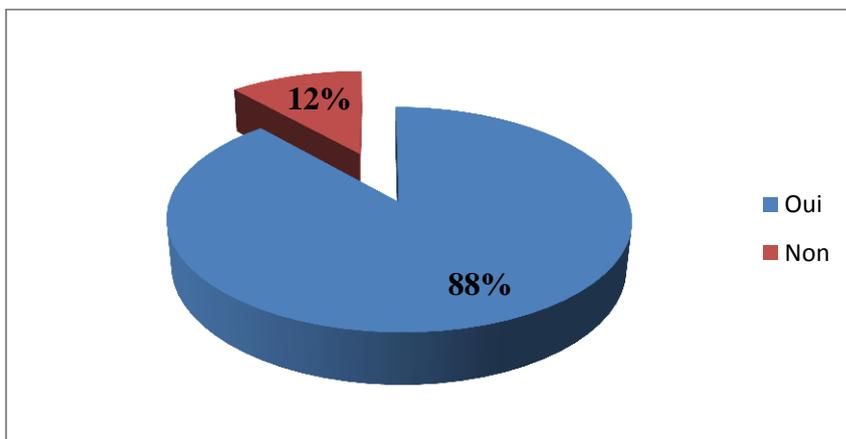
Les bibliothèques ne sont pas les seuls endroits où on trouve des livres. Les marchés « du poteau » et les librairies sont aussi des lieux où les enseignants peuvent avoir des documents capables de les aider à la préparation des leçons.

La nouvelle approche par les compétences met beaucoup d'accent sur la construction des savoirs. Et pour se faire, l'apprenant doit observer, analyser, faire la synthèse et dégager les éléments que l'on attend de lui. Afin d'y arriver, l'enseignant doit mettre à sa disposition plusieurs ressources didactiques de nature différente, mais l'idée générale semblable. Seulement le véritable problème reste la disponibilité des ces outils didactiques en géographie. La plupart des départements de géographie ne sont pas équipés en laboratoire et quand bien même il en existerait certains, l'outillage est assez limité. Par ailleurs, peu d'établissements prennent l'initiative d'effectuer des sorties de terrain avec leur élève, du fait de manque de moyen. Les cartes qui sont les véritables outils d'illustration et de compréhension des dynamiques spatiales et des formes d'organisations en géographie en sont quasiment absentes dans la plus part des départements des lycées enquêtés. Cette rareté de manuels et outils didactique, renforcé par le non équipement des départements de géographie en ressources nécessaires dans l'optique de l'implémentation efficient des nouveaux modes d'enseignement-apprentissage apparaît également comme une nouvelle difficulté dans le passage de la PPO à l'APC.

Les enseignants de géographie déplorent également le manque de manuel scolaire adapté au programme selon l'APC. En effet, le manuel mis à la disposition de la communauté éducative cette année n'a pas été assez diffusé. Cela explique alors la rareté de ces documents dans les salles de classe. Par exemple dans une salle de classe de 80 élèves on peut avoir même 5 élèves qui possèdent le livre au programme, cinq seulement on un ivre de géographie. Tout ceci rend alors la réalisation des planches des TP, TD et bien d'autre activité prévu à cet effet très pénibles et couteux pour l'enseignant, étant donné que l'enseignant tient plusieurs classes et doit préparer plusieurs leçons

IV.2.3- Accueil réfractaire aux changements

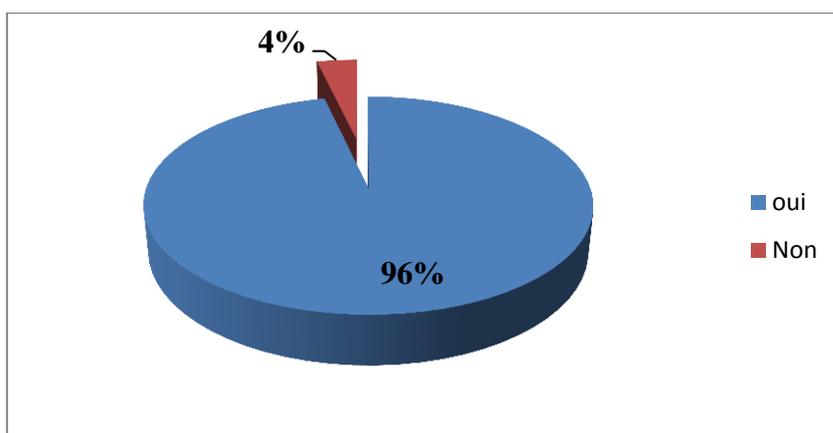
L'unanimité étant pratiquement impossible par simple volonté étatique dans le cadre de la refonte pédagogique ; nous avons observé sur le terrain, certains enseignants qui restent réfractaires aux méthodes de l'APC. Faute soit de maîtriser les exigences de l'émergence par l'APC soit d'un manque de volonté et de réactualisation de leur savoir. Les bons vieux cahiers étant demeurés leur partenaire de lune. Ce refus d'obtempérer est une nouvelle échelle de difficulté à laquelle l'implémentation de l'APC fait face sur le terrain.



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 14: Application de l'APC en classe

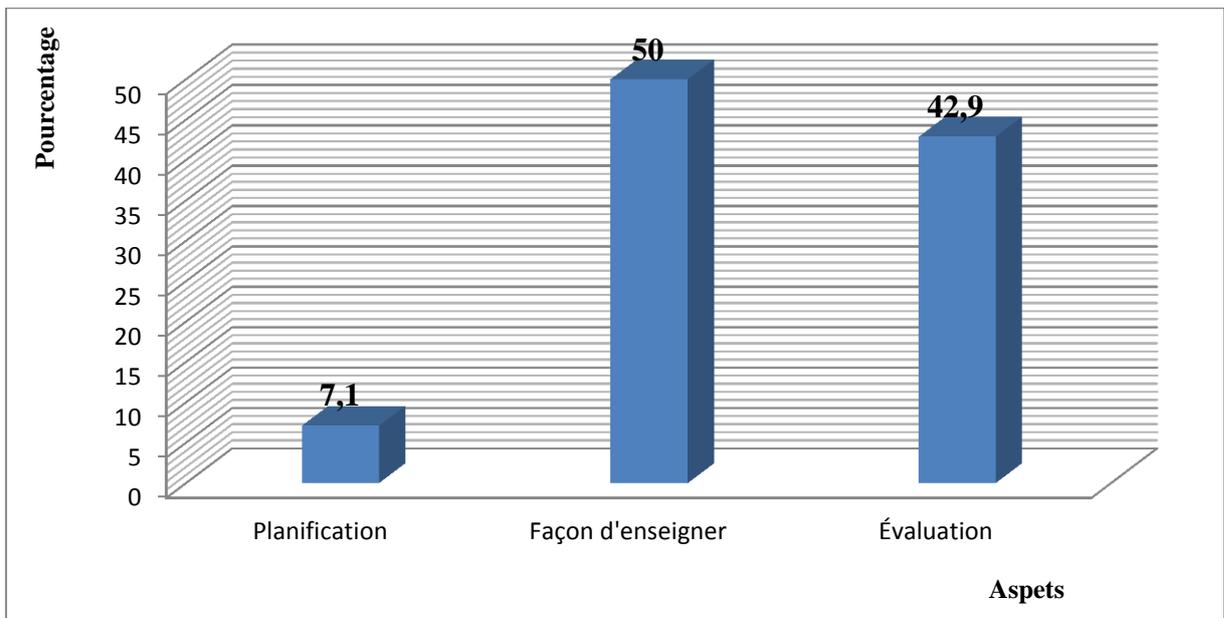
L'observation de la figure 14, nous donne de constater que 12% des enseignants restent réfractaires à l'application de l'APC en classe, car ne maîtrisant pas toutes les exigences de la méthodologie de l'APC. 88% des enquêtés, ont signifié qu'ils appliquaient effectivement l'APC en classe la figure 13, montre les effectifs de changements des pratiques de classe dans cette optique et la figure 14, les aspects de ces changements.



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 15: Changement des pratiques de classe

Nous observons que 96% des enquêtés, ont réajusté leur pratique de classe dans la perspective de l'implémentation de l'APC, mais que 4% des enseignants, restent toujours indociles à cette mesure. La figure 15 présente les aspects des pratiques de classe abordés par ces changements



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 16 : Aspect du changement des pratiques de classe

La méthodologie d'enseignement (50%) et d'évaluation (42,9%), constituent les aspects essentiels des changements des pratiques de classe issue du changement du paradigme pédagogique. La planification des enseignements est le dernier facteur distingué avec 7,1% des occurrences. Nous remarquons que le passage de la PPO à l'APC entraîne des changements dans la façon d'enseigner et d'évaluer.

En observant cette figure on constate que plusieurs enseignants approuvent le passage de la pédagogie par objectif à l'approche par les compétences dans l'enseignement de la géographie et la trouve très importante dans la mesure où elle permet de renforcer les compétences acquises au long de la séquence. Elle permet également à l'enseignant de s'auto évalué sur les compétences transmises jusqu'ici à ses apprenants.

IV.2.4 Les Problèmes de l'APC

Les difficultés d'implémentation de l'APC ont renforcées d'autres facteurs à l'instar des effectifs pléthoriques dans les salles de classes (**Planche 3**). Cette difficulté est estimée participer à 53.6% des cas, comme facteur limitant l'implémentation de l'APC au secondaire. Les enseignants déplorent l'effectif pléthorique dans les salles de classe. Cet effectif pléthorique ne facilite pas la transmission des connaissances. Elle rend difficile la réalisation des activités d'enseignement/apprentissage. Les aspects négatifs de le mise en place de l'approche par les compétences sont aussi si nombre à souligner : la non maîtrise de la classe pendant les leçons due aux activités d'enseignement/apprentissage, l'absence de manuel au programme qui reste un handicap sérieux pour la progression annuel pour les enseignants et ne facilite pas le déroulé des activités d'enseignement/apprentissage. L'absence de manuel donne assez de travail aux enseignants qui sont obligés de travailler doublement ; c'est-à-dire pour eux et pour leurs élèves en confectionnant les planches avec des données collectées un peu de partout. La multiplication de ces planches induit des frais supplémentaires à l'enseignant ; pourtant l'administration scolaire n'a rien prévu à cet effet. En plus la multiplication de ces documents ne permet pas souvent de couvrir toute la classe du fait du nombre très élevé d'apprenants par salle de classe.



Cliché NDAGANG octobre 2018

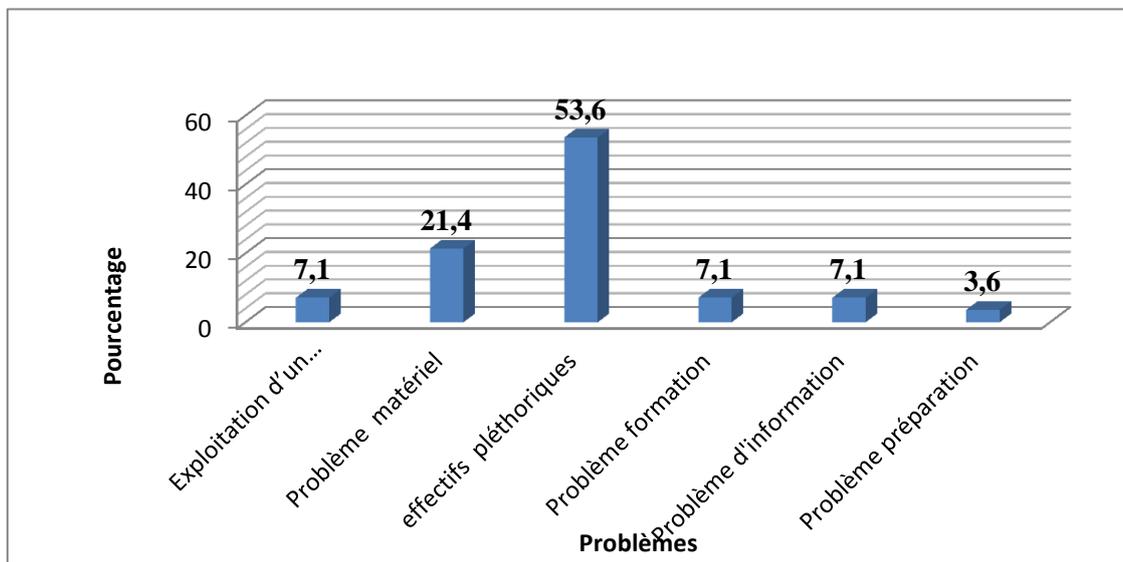
Planche photographique 3: Les effectifs pléthoriques dans les salles de classe au Lycée de Nkolbisson

L'ensemble de ces photos illustrent les problèmes des effectifs pléthoriques dans les salles de classe, manque de tables bancs, étroitesse des salles de classe et aussi comment il y a pas d'espace entre les tables bancs. Nous remarquons que cette salle de classe ne répond pas à la condition d'application de l'APC. Dans cette classe, il n'y a pas d'espace entre les tables bancs, ce qui ne facilite pas la circulation de l'enseignant en classe. Alors que les enseignants devraient circuler pour vérifier si les élèves prennent les notes. Nous remarquons comment les élèves sont très serrés, trois élèves par tables bancs, raison pour laquelle l'enseignement dans ces salles de classe ne sont pas facile et influence une bonne implémentation de l'APC au secondaire.

Nos enquêtes de terrain nous a permis de remarquer que les salles de classe ne répondent pas à la norme d'application de l'APC, car presque toute les salles de classe sont très petites, n'ont pas de prise, les tableaux noirs ne sont pas bien faites. Les enseignants ne peuvent même pas utiliser les vidéos projecteurs pour illustrer leur leçon.

Les cours de géographie et particulièrement les travaux cartographiques imposent à l'enseignant un suivi particulier de chaque enfant. Alors ici, l'enseignant devrait être capable de se faire une idée sur les capacités de chaque élève à assimiler les pratiques liées à la réalisation, la description et même l'analyse des cartes pendant les cours de géographie. Mais seulement, les enseignants de géographie approchés au Lycée de Nkolbisson et l'Institut Monseigneur René Marie GRaffin estiment qu'il s'agit d'une mission vraiment impossible au vu des effectifs pléthoriques observés dans ces salles de classe. Notons qu'il existe pourtant un texte ministériel fixant le nombre maximum d'élèves dans une classe (60 en 6^{ème} et 80 dans les autres classes). Il est évident que les proviseurs n'en font aucun cas. Il y'a les salles de classe qui contient même 120 élèves.

Il n'y a pas seulement le problème des effectifs pléthoriques comme difficulté dans implémentation de l'APC au secondaire, la figure 17 nous en présente d'autres.



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure17: Difficultés de L'APC

Il ressort de la lecture de cette figure que la plus grande difficulté de l'application de l'APC au secondaire est le problème des effectifs pléthoriques avec un pourcentage de 53,6 %, après celle-ci nous avons le problème matériel. L'application de l'APC dans les salles de classes nécessite des illustrations, chaque séquence didactique demande un support didactique pour l'illustrer.

Les difficultés liées à l'accès aux matériels didactiques renforcent les problèmes d'effectifs pléthoriques, en plus, la mauvaise exploitation des supports didactiques dus aux problèmes de formation des enseignants apparaissent également comme facteurs limitant de cette implémentation. Outre ces facteurs, le problème d'information qui nécessite une mise à jour constante des connaissances et leur contextualisation augment le niveau de complexité de l'implémentation de l'APC au secondaire.

CONCLUSION

Les reformes curriculaires dans le secondaire a eu pour corolaire la mutation des pratiques de classe précisément les activités d'enseignement-apprentissage. L'enseignant de géographie face à ce dilemme a trouvé le mécanisme et l'adaptation nécessaire dans l'optique de l'amélioration des compétences des apprenants. Le présent chapitre avait pour objectif de montrer l'impact les reformes curriculaires sur les pratiques pédagogiques en géographie objectif qui lui-même venait de l'hypothèse attestant l'existence des impacts desdites reformes sur les pratiques pédagogiques en géographie. Ace niveau de notre recherche, nous sommes en droit de dire que cette hypothèse n'est pas entièrement validé, car il existe certes un impact des dites pratiques pédagogiques, mais certains enseignants restent réfractaires et continus a adopter des méthodes d'apprentissages basées sur la PPO. Cela nous a conduit à analyser les difficultés d'implémentation de la reforme curriculaire. Ici nous avons retrouvé trois niveaux de difficultés dont l'approche adopté pour la reforme curriculaire les difficultés liées à l'équipement des départements de géographie en matériel et ressource didactique et le refus de certains enseignants à s'aimer à la nouvelle donne pédagogique. A ce titre, il convient d'aborder dans le prochain chapitre les mesures d'ajustement de l'intégration de l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire.



TROISIEME PARTIE : STRATÉGIES POUR LE RENFORCEMENT DE LA REFORME CURRICULAIRE, CRITIQUE DES RESULTATS ET RECOMMANDATIONS

Dans cette partie de notre recherche nous avons pour but, dans le chapitre cinq (5) de fournir les stratégies pour le renforcement de la réforme curriculaire dans les établissements scolaire et le chapitre six(6) est réservé à la présentation critique des résultats et recommandations.

CHAPITRE V :

STRATÉGIES POUR UN RENFORCEMENT DE L'IMPLEMENTATION DE L'APC EN CLASSE DE GÉOGRAPHIE

INTRODUCTION

Les politiques éducatives s'inscrivent dans la quête de former des citoyens remplissant toute les conditionnalités pour accompagner un pays dans son processus de développement, dans le cadre de notre pays de l'émergence. Le Changement des méthodes pédagogiques depuis 2012, passant ainsi de l'expérimentation à l'implémentation de l'APC au secondaire doit-on espérer s'inscrire dans cette quête de participer à l'émergence du Cameroun en 2035. Nonobstant le fait que ce changement ait des difficultés nous persistons à croire qu'il en existe des mesures pouvant participer une intégration complète de l'APC au secondaire en minimisant le plus de difficultés possible. C'est en fait l'essence de l'hypothèse que soutient ce chapitre. Il s'agit donc d'identifier tous les mesures à adopter afin d'ajuster l'intégration de l'APC dans l'enseignement de la géographie.

V.1 LES MESURES POUR UNE BONNES IMPLEMENTATION DE L'APC

L'APC est une approche curriculaire exigeante, complexe et qui n'a pas toujours été couronnée de succès, même dans les pays développés. Si elle n'a pas été abandonnée, elle a été atténuée ou sensiblement aménagée. Les défis sont encore plus grands dans les pays où les conditions minimales ne sont pas remplies (classes à effectif pléthoriques, salles de classes peu espacées, parent peu ou mal informés.

Pour que cette approche puisse bien réussir dans un tel contexte, plusieurs actions sont indispensables :

- Au niveau des enseignants en combinant plusieurs paradigmes de formation et d'accompagnements de proximité. Cette formation des enseignants requière un certains nombre de principes dont la pertinence et la durée qui nous semble déterminante dans le renforcement des capacités de ces acteurs à garantir la réussite des reformes pédagogiques, le recours aux technologies de l'information et de la communication autant que faire ce peu. Enfin, pour que ces processus de formation et d'accompagnement aient une chance d'être efficace, un isomorphisme devrait exister entre les pratiques suggérées dans les classes et les mises en place de la reforme à tous les niveaux dans le but de créer une bonne culture du changement.
- Au niveau de l'établissement en renforçant les capacités des chefs d'établissements dans leur rôle de coordonateur (communauté d'apprentissage) autour de projets pédagogiques et éducatifs des établissements rendant possible et visible l'obtention des moyens disponibles à l'intérieur ou à mobiliser à l'extérieur. Les chefs d'établissement doivent mettre à la disposition des enseignants des moyens financiers et logistiques pour permettre aux enseignants de mettre en pratique les autres méthodes tels que l'excursion, l'interview, la descente sur le terrain qui sont aussi important dans la prise de conscience et le développement des connaissances. Ils doivent également mettre à la disposition des enseignants les documents de la bibliothèque, les centres multimédia pour faciliter la préparation des cours

- Assurer le pilotage de la réforme en définissant clairement les responsabilités dans le pilotage de la réforme et leur coordination autour d'un organe, d'une structure unique. En matière éducatif, les réformes curriculaire nécessitent une vision systémique des actions à conduire (non pas en pensant les manuels d'un côté et les formations de l'autre côté, la place d'un inspecteur d'un autre côté.

L'intégration de l'APC au secondaire passe d'abord et avant tout par l'intégration de technique d'enseignement qu'exige cette méthode par les enseignants à ce titre leur formation doit être continu et à différente échelle.

Les stratégies pour renforcer implémentation de l'APC sont très nombreuses, le tableau ci-dessous nous présente quelques.

Tableau 7: Les stratégies de renforcement de l'APC

Thématiques	Occurrence
Réduire les effectifs en construisant les salles	03
Produire plus de ressources didactiques	01
Assurer Le suivi et la formation continue	03
Total	07

Source : Enquête de terrain octobre 2018

Nous remarquons ici que les stratégies les plus proposées par les personnes enquêtées sont : la réduction des effectifs dans les salles de classe, la construction des nouvelles salles de classes, assurer le suivi et la formation continue des enseignants.

V.1.1. Les mesure pour une bonne implémentation de l'APC dans les classes à effectif pléthorique

Nous ne pouvons pas apporter les stratégies de renforcement de l'APC sans penser à la difficulté majeur de l'implémentation l'APC dans les établissements scolaires (voir tableau ci-dessous).

Tableau 8: Les problèmes de l'implémentation de la reformes

Thématiques	Occurrence
Effectifs pléthoriques	05
Absence des ressources didactiques	01
Absence de suivi et séminaires	01
Total	07

Source : Enquête de terrain octobre 2018

Le tableau nous montre comment les effectifs pléthoriques dans les salles est le plus grand problème dans l'implémentation de la réforme curriculaire. La réduction considérable des effectifs dans les salles de classes peut mettre fin au problème de la maîtrise de la classe pendant la conduite de la leçon.

Chaque apprenant doit disposer d'un manuel au programme ; ceci facilite la réalisation des activités d'enseignement/apprentissages

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

En guise de suggestion, il semble judicieux de relever les responsabilités de chaque maillon de l'implémentation de l'APC ainsi qui suit :

- **Responsabilité de l'Etat**

L'Etat doit trouver les solutions face aux difficultés liées à la mise en place de l'APC telles que motiver et accorder une priorité aux enseignants gestionnaires des classes à grands effectifs, prendre des mesures d'assouplissement administratif en vue de maximiser son fonctionnement en adaptant les infrastructures à la réalité des classes. Par exemple revoir les dimensions des salles de classes à construire car le problème de grand groupe n'est pas ressenti de la même manière suivant qu'on est dans les petites salles ou dans les salles spacieuses.

- **Responsabilité des inspecteurs**

Les inspecteurs doivent s'assurer de la mise en place de l'APC. Dans les classes à grand effectif, ils doivent mettre plus d'accent sur la pédagogie de groupe. Les principes d'une telle pédagogie seraient élaborés et vulgarisés à partir des cercles de réflexions des journées pédagogiques. Ils doivent Multiplier les carrefours pédagogiques et séminaires de formation; Ceci est proposé comme stratégies d'optimisation dans le but de permettre aux enseignants déjà sur le terrain a fin que cela soit un enseignant de formation initiale en géographie ou histoire , d'accentuer leur formation de façon continue en APC afin qu'ils acquièrent des notions importantes dans la pratique en salle de classe et ,permettre aux apprenants de mieux acquérir les connaissances .

- **Responsabilité des formateurs à l'école normale**

Le phénomène de classes à grand effectif est un vrai malaise pour les enseignants qui n'ont pas été formés à l'encadrement des grands groupes. Il faudra donc rompre les habitudes scolaires qui ralentissent l'actualisation d'une pédagogie adaptée aux réalités du terrain. Le profit à donner à enseignant aujourd'hui avec les nouvelles approches a une dimension plurielle. L'enseignant serait former pour être à la fois un organisateur de groupe, un utilisateur de méthode didactiques, un créateur d'outils pédagogiques, un gestionnaire des ressources humaines, un psychologue, un facilitateur, un stimulateur bref un pédagogue plein.

- **Responsabilité de l'enseignant**

Etant donné que l'enseignant est le principal acteur de la mise en place de l'APC dans les salles de classes, alors la plus grande responsabilité lui revient. Son rôle ne consiste pas seulement à diffuser les notions, à expliquer les concepts ou à fournir les réponses. Il n'a pour mission que de baliser les interventions de ses apprenants, c'est-à-dire corriger les erreurs de

raisonnements. L'enseignant doit toujours se munir des manuels ou documents, ceci lui permettra de bien s'exercer de façon régulière dans la pratique l'APC en salle de classe, un enseignant c'est celui qui est en perpétuel recherche de la connaissance dans le but de se perfectionner pour mieux transmettre les connaissances.

- **Responsabilité des parents**

Les parents doivent de plus en plus être conscients de la responsabilité qui les incombe. Ces derniers doivent toujours trouver un peu de temps à consacrer à leur progéniture pour la réussite scolaire de celle-ci. Ils doivent motiver l'enfant, suivre minute après minute le travail de leurs enfants en famille. Par exemple en prenant soin de lire les cours de l'enfant. Ils peuvent y déceler des lacunes et mettre sur pied des moyens permettant de lui venir en aide.

Chaque parent devrait acheter les livres à leur progéniture, afin que chaque apprenant soit doté d'un manuel au programme ; ceci facilite la réalisation des activités d'enseignement/apprentissages. Puis que Certains enseignants estiment que la conduite de la leçon avec l'APC comporte trop d'étapes ou beaucoup de document. Pour faciliter la tâche aux enseignants pendant la conduite des leçons.

- **Responsabilité des élèves**

L'élève aujourd'hui avec les nouvelles approches n'est plus un vase à remplir, celui-là qui attend tout de l'enseignant. Ce dernier doit lui-même participer de façon active à la construction des ses connaissances. Plutôt d'accorder plus d'importance à la note, il devrait plus s'intéresser aux remarques faites et aux erreurs soulignées par l'enseignant sur sa copie.

V.1.2 Formation dans les écoles normale supérieures

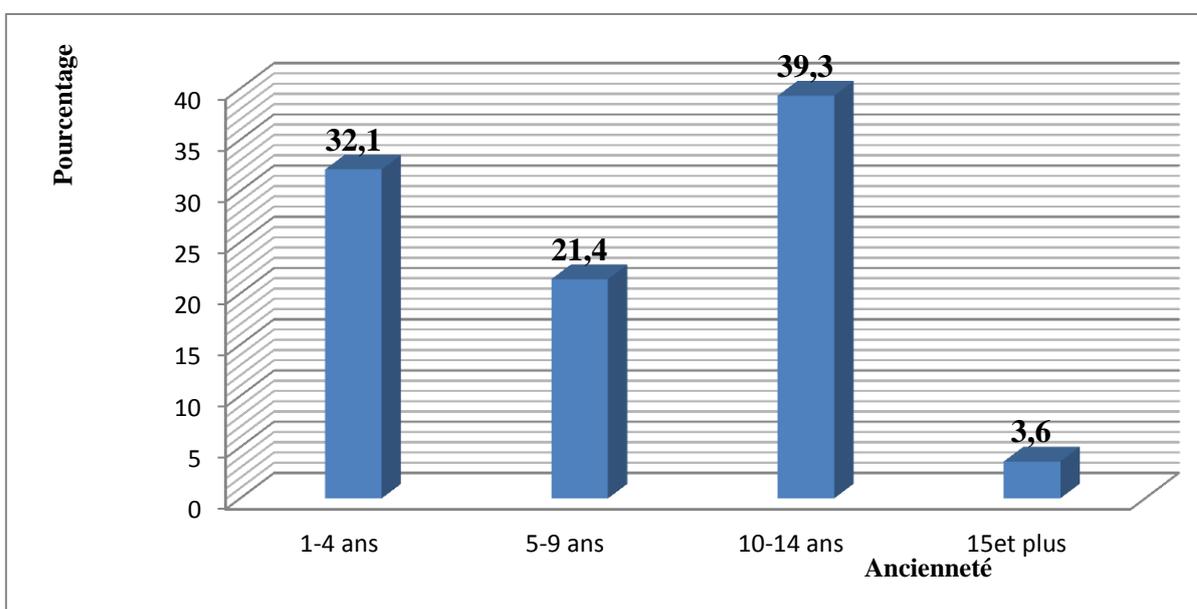
L'enseignement se pratique et exige une confrontation constante entre la théorie et la pratique. Les écoles normales supérieures à l'instar de celle de Yaoundé, réserve une période de 8 semaines pour la formation pratique de l'élève professeur. Par exemple pour le premier cycle l'élève professeur passe trois ans à acquérir les connaissances, mais n'expérimente celle-ci qu'à la fin de sa formation.

Cependant, l'on sait bien que l'enseignement est un métier pratique qui fait appel à un recours constant à l'actualité même les « vieux enseignants » se recyclent pour rester d'actualité car dit-on qui « cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner ». A ce titre la formation des élèves doit être pratique il doit apprendre à s'exercer chaque année tout au long de son processus d'apprentissage du métier de l'enseignant. Pour ce faire, les exigences de sa formation devrait comporter une période de trois mois de formation chaque année sur le terrain, les introduit en tant qu'unité d'enseignement afin qu'à la sortir de sa formation l'on se réfère à ses notes précédentes, ainsi qu'à la note sanctionnant son examen pratique. L'élève professeur doit exercer sur le terrain à devenir un bon enseignant maîtrisant les contours, les rouages et les méthodes d'enseignements s'exerçant ainsi, l'élève professeur à la sortie de sa formation maîtrisera les techniques d'enseignement nécessaires pour efficacement dispenser ses cours par l'APC.

V.1.3 La formation des anciens enseignants sur le terrain

L'enseignement est un métier qui exige l'actualisation constante des connaissances. L'enseignant se veut être celui qui s'auto évalue, identifie les difficultés qu'il a dans la transmission des connaissances et leur acquisition par les apprenants et y fait des remédiations pour réorienter ses méthodes, ses techniques afin d'en produire des meilleurs résultats.

Dans la perspective de l'implémentation de l'APC au secondaire, les enseignants ayant passé la plus grande partie de leur carrière dans la PPO et qui de nos jours exerce encore ce noble métier, soit comme vacataire, soit normalement, doivent subir des séminaires de formation trimestriel dans le but de renforcer leur maîtrise des exigences de l'APC. Ces stages de recyclage ont pour vocation de leur placer face à leur limite en les proposant conjointement les mesures d'ajustement afin d'améliorer leur pratique pédagogique en classe de géographie.



Source : Enquête de terrain octobre 2018

Figure 18: Ancienneté des enseignants

Il ressort de cette figure que la majorité des enseignants ont entre 10 à 14 ans de service, ce qui signifie qu'ils enseignent bien avant la mise en place de l'APC. La majorité des enseignants ce sont formés dans la PPO, pour qu'ils puissent en sortir dans l'APC, il faut qu'ils suivent régulièrement des formations à la nouvelle approche.

V.2 LES MESURES ADMINISTRATIVES

Elles participent à la gestion quotidienne de la discipline géographie, et de l'orientation qui y est fournie à l'échelle des décideurs dans le but d'ajuster l'intégration des pratiques pédagogiques dans cette discipline dans la perspective de l'implémentation des APC au secondaire.

V.2.1 LES MESURES STRUCTURELLES / STRATÉGIQUES

Elle relève la planification de l'enseignement de la géographie avec la nouvelle APC et concerne le contenu du programme de formation, les horaires hebdomadaire accordées à

l'enseignement de la géographie au secondaire, la mise à disposition des moyens nécessaires pour faciliter l'enseignement de la géographie par l'APC.

Pour ce qui est du contenu des programmes en pleine révision, l'accent devrait encore être mis d'avantage sur le contexte Camerounais car le Cameroun étant le premier consommateur des produits finis issus de l'enseignement concernant le volume d'heure hebdomadaire réservée à la géographie son augmentation à 4h de cours par semaine au premier cycle du secondaire non concerné pour la restructuration des disciplines au second cycle, va permettre aux enseignants de couvrir aisément leur programme, d'effectuer la plus part des activités d'apprentissage utile à une leçon, d'effectuer des remédiations au besoin, mais surtout prendre le temps nécessaire malgré les effectifs pléthoriques pour construire les savoirs avec les apprenants comme l'exige l'APC

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

Enfin pour le volet la question des ressources financières et matérielles s'impose d'elle-même. En effet, l'APC est une méthode d'enseignement qui mobilise beaucoup de moyens. (Illustratives, cartes, sorties de terrain, photocopies, des documents ...) et une constante actualisation des connaissances pour faciliter la compréhension à l'apprenant ou du moins rendre le plus simple possible la démarche de construction de savoirs.

Seulement ces moyens sont ceux qui manquent le plus actuellement dans l'enseignement en général et à l'enseignant en particulier. L'Etat, puisqu'il est le principal concerné peut revoir la grille salariale des enseignants, en y introduisant des nouvelles rubriques même de supporter les coûts de recherche et d'équipement introduit par l'APC. Par ailleurs l'Etat doit penser à la mise sur pieds des laboratoires de géographie dans les établissements afin de rendre plus pratique cette science.

V.2.2 LES MESURES OPERATIONNELLES

Il s'agit des décisions journalières, hebdomadaires à prendre au niveau des établissements pour l'administration scolaire afin de participer à une meilleure implémentation des pratiques éducatives en géographie. Ces mesures visent le contrôle et la gestion participative de l'organisation de l'établissement.

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

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

Pour ce qui est du contrôle, il est impératif pour réajuster les pratiques pédagogiques. Il s'agit de contrôler les fiches pédagogiques, des projets pédagogiques, les fiches de progressions, les pratiques de classe, le suivi permanent des enseignements et le contrôle des enseignants en leur mettant à faire leur travail participera à mettre de l'emphase sur le temps et la qualité des enseignements dispensés aux apprenants.

La gestion de l'établissement par ces responsables doit également tenir compte des exigences de l'enseignement de la géographie qui est une séance de terrain en concertation avec les chefs de départements, ils doivent organiser des sorties de terrain afin d'outiller l'apprenant dans la compréhension de cette science.

La gestion des classe également par l'enseignant semble être une priorité dans le but d'établir un climat de confiance, de sérénité, propice à l'étude et à l'accompagnement de l'apprenant, à développer en lui les compétences nécessaire pour s'insérer dans une société. Ces éléments participent des pratiques pédagogiques en géographie et conduirons à mieux intégrer l'APC au système éducatif Camerounais.

V.2.3. Outillage des départements de géographie

Pour une bonne implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire les pouvoirs publics, les inspecteurs, les chefs d'établissements et les acteurs qui interviennent dans la gestion des établissements scolaire devraient bien équiper les bibliothèques en document et matériels d'apprentissage pour faciliter l'acquisition des documents aux enseignants. Les bibliothèques devraient être équipé en des documents que l'enseignant doit utiliser comme ressource didactique (cartes, photos, images, les extraits de textes...) lors de la conduite d'une leçon. Ceci permettra aux enseignants de la géographie de bien illustrer leur leçon et de ne plus accuser les moyens financiers. L'équipement du département de géographie et la bibliothèque dans les établissements est très économique et plus bénéfique aux enseignants, responsables des établissements et aux apprenants.

Les élèves en tant que principal acteur de l'apprentissage, à la pause et aux heures creuses peuvent aller consulter des documents pour acquérir d'autres connaissances et améliorer leur savoir, savoir-faire et savoir être. L'équipement du département en document permettra également aux élèves d'avoir une notion sur la leçon avant que l'enseignant ne leur dispense. Cet outillage permettra également à l'élève de développer des habiletés de traitement de l'information et d'acquérir des outils qu'il pourra continuer à perfectionner et à utiliser jusqu'à la fin de son parcours scolaire et, par la suite, dans sa vie professionnelle et personnelle ; permet également de développer son sens critique grâce à la multiplicité des supports et des sujets lui permettant de comparer, d'apprécier et de sélectionner les ressources les plus adéquates, celles qui convient le mieux à ses intentions et à son style d'apprentissage

Au niveau des enseignants cela leur sera plus bénéfique parce qu'ils ne doivent plus débrousser des sommes d'argent pour s'approvisionner en matériels didactiques. Ils doivent directement consulter des supports pour la préparation des cours, cela leur permettra d'actualiser leur leçon chaque année et d'avoir à leur disposition tout les documents, matériels pour illustrer leur leçon. Cela permettra également aux enseignants de faire les économies et les encouragent d'utiliser les matériaux didactiques pour illustrer les cours, par exemple l'équipement du département en réseau internet, en une imprimante et une photocopieuse fera que l'enseignant avant d'aller faire son cours doit d'abord faire les recherches avant d'entrer en salle de classe pour dispenser sa leçon et aussi doit photocopier le support didactique à tout les élèves.

Au niveau de l'établissement cela entrainera un bon rendement, contribuera à la formation des élèves et soutiendra l'action de l'enseignant. L'outillage du département de géographie offrira des ressources variées qui favorisera le développement, l'apprentissage chez les élèves et à la préparation des leçons chez les enseignants. En équipant le département des objets indispensable dans les cours de géographie, cela permettra également une meilleure application de l'APC en classe de géographie. L'équipement du département de géographie avec les moyens modernes de communication, il s'agit de doter les départements de matériel informatique adéquat et de les connecter à l'internet haut débit et l'accès doit être gratuit aux enseignants et aux élèves. L'objectif étant de les initier à l'outil informatique et de favoriser les recherches dans le cadre des activités pédagogiques.

CONCLUSION

L'implémentation de l'APC en cours au secondaire ne se fait pas sans difficulté le changement des méthodes pédagogiques à contribuer au changement des pratiques pédagogiques en géographie qui se présente comme une discipline pratique et pragmatique que le présent chapitre avait pour objectif de montrer les mesures d'ajustement de l'intégration de l'APC dans les pratiques pédagogiques en géographie. Objectifs qui lui-même était basé sur l'hypothèse soupçonnant l'existence de tels stratégies à ce niveau de réflexions, nous avons distingués comme mesures la formation continue des enseignants dans les écoles normales supérieures, ceux sur le terrain, et les mesures administratives participant à contrôler et à corriger l'implémentation de l'APC dans les pratiques pédagogiques en géographie.

CHAPITRE VI :

VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, CRITIQUE DES RESULTATS ET RECOMMANDATION

INTRODUCTION

Au vu des difficultés rencontrées tout au long de la présente étude, nous ne saurions prétendre qu'il n'y ait pas d'objet à critique. La recherche est par essence évolutive ? Dans la notre, nous nous sommes inscrits dans le champ de l'implémentation de l'APC qui encore aujourd'hui est un processus en cours. Nous avons opté nous inscrire dans la démarche de l'analyse des difficultés liés au passage l'APO à L'APC ce présent chapitre est donc consacré à la vérification des hypothèses formulées au départ, de jeter un regard critique en notre approche méthodologique et de faire des recommandations à l'endroit des autorités concernés en vue d'une amélioration de la situation, pour des recherches futures et pour une meilleure implémentation de l'APC au secondaire.

VI.1. CRITIQUES

La critique va consister pour nous en la vérification des hypothèses émises au début de notre travail, dans le but d'évaluer à quel pourcentage elles ont été validées ou infirmées. De même il est question ici, de porter une critique sur la méthodologie utilisée et les résultats obtenus à la suite des analyses portant sur les difficultés de l'implémentation de l'APC au secondaire.

VI.1.1 Vérification des hypothèses

La démarche de notre travail étant hypothéticodéductive, au début de nos travaux de recherche portant sur l'analyse des problèmes liés au passage de la PPO à l' APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire, nous avons formulé une hypothèse principale et trois hypothèses spécifiques, que nous sommes ensuite allé vérifier sur le terrain lesquelles nous ont permis d'avoir les résultats présentés tout au long de notre analyse. Ces hypothèses répondaient provisoirement à des questions spécifiques précises, suivant les objectifs de recherche qui ont guidé notre travail. Il nous revient de ce fait de voir si ces hypothèses se confirment à la fin de notre travail.

VI.1.1.1. Des hypothèses plus ou moins validées.

➤ Vérification de l'hypothèse principale

L'hypothèse principale de cette recherche qui stipule que Les enseignants de géographie éprouvent des difficultés d'ordre didactique et pédagogique résultant du passage de la PPO à l'APC dans l'enseignement de la géographie, répond à la question principale à savoir : Quelles sont les difficultés liées à l'application de l'APC dans l'enseignement de la géographique ?

Le postulat central de cette recherche est que les enseignants de géographie éprouvent des difficultés d'ordre didactique, pédagogique résultant du passage de l'APO à l'APC dans

l'enseignement de la géographie. Les résultats obtenus au terme de notre recherche montrent que les difficultés auxquels font face les enseignants sont d'ordre divers.

L'approche d'implémentation de l'APC qui n'a pas été consultative et a entraîné les difficultés complémentaires à savoir la mauvaise exploitation des documents, l'absence de matériel, les effectifs pléthoriques dans les salles de classe, le problème de formation des enseignants, le manque de préparation et d'information entre autres ce niveau de la recherche, nous pouvons dire que cette hypothèse est validée.

➤ **Vérification de l'hypothèse spécifique 1**

À la question: « Quelles sont les facteurs et les acteurs du passage de la PPO à l'APC dans l'enseignement de la géographie ? »

Cette hypothèse soupçonnait que plusieurs facteurs et acteurs ont contribué au passage de la PPO à l'APC, nous avons identifié entre autres facteurs les limites de l'PPO, la pression des bailleurs de fonds, la volonté politique, l'identification de ces différents facteurs, nous permet de justifier cette présente hypothèse et de la validée.

➤ **Vérification de l'hypothèse spécifique 2**

L'hypothèse spécifique 2 qui stipule que : l'application de l'APC entraîne des impacts dans le renouvellement des approches pédagogiques des enseignants de géographie, répond à la question spécifique 2 à savoir: Quelles sont les impacts de cette réforme curriculaire sur les pratiques pédagogique-didactique des enseignants de géographie ?

Les impacts ont été identifiés dans les pratiques de classe. Principalement les approches de transmissions de connaissances, les activités d'enseignement-apprentissage appliquée en cours et le système d'évaluation, par ailleurs, nous avons constaté que ces implémentations rencontrent des difficultés, dont la résistance de certains enseignants à la pratique de l'APC, le contexte d'apprentissage des apprenants. Cette hypothèse a été vérifiée sur le terrain, il n'en demeure pas moins qu'il faut encore prendre en compte d'autre paramètres.

➤ **Vérification de l'hypothèse spécifique 3**

L'hypothèse selon laquelle la formation continue des enseignants de géographie à l'APC est une solution pour une meilleure implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie. Cette hypothèse répond à la question spécifique 3 à savoir : Quelles sont les stratégies pour une meilleure implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie ? Cette mesure a été complétée par d'autres à l'instar de l'outillage des départements de géographie de la revalorisation salariale (...). Cette hypothèse se trouve validée à un pourcentage très bas.

VI.1.1.2. Limites des hypothèses.

Considérant l'appréciation qui a été portée aux hypothèses précédemment ou alors les résultats, fort est de constater que lesdites hypothèses décèlent les limites qui permettent au mieux de répondre aux questions que nous nous sommes posées.

Relativement à l'hypothèse principale, sur la base des résultats obtenus, nous pouvons dire qu'elle a été validée approximativement à 90% environ. En effet, les enseignants de la géographie n'éprouvent pas seulement les difficultés d'ordre didactique et pédagogique. Ils ont aussi les difficultés financières, les difficultés liées au temps, pour ne citer que ces quelques exemples car la liste indiquant les difficultés éprouvés par les enseignants de géographie résultant du passage de la PPO à l'APC est exhaustive.

Selon les résultats obtenus vis-à-vis de la première et la deuxième hypothèse, nous pouvons dire que les facteurs (limites PPO, pression de bailleur de fond), les acteurs (l'État, les inspecteurs.....) ne sont pas les seuls, plusieurs éléments sont contribué au passage de la PPO à l'APC. L'hypothèse spécifique 2 qui stipule que l'application de l'APC entraîne des implications dans le renouvellement des approches pédagogiques des enseignants, ici il en demeure qu'il faut encore prendre en compte d'autres paramètres.

L'évaluation de la troisième hypothèse, montre en effet que la stratégie proposée prend très peu en compte les exigences d'une meilleure implémentation de l'APC dans l'enseignement de la géographie.

Au regard de l'évaluation d'ensemble des postulats de départ émis en rapport avec les questions posées pour anticiper sur les résultats de terrain, nous pouvons dire que ceux-ci ont été plus ou moins validés.

VI.1.2 Critique des résultats

A la fin de tout travail de recherche, il est nécessaire, voir même indispensable de faire un bilan afin de dégager des éléments permettant d'améliorer les recherches futures sur le sujet. A ce titre, il nous semble important de faire une critique des résultats que nous avons utilisés en relevant ses apports et ses limites, lesquels ont indubitablement eu une incidence sur les résultats produits.

Notre méthodologie a consisté à formuler les hypothèses, mener des enquêtes sur le terrain, traité des données d'enquête et interpréter les résultats obtenus. Certaines difficultés rencontrées méritent que l'on critique l'approche méthodologique adoptée.

VI.1.2.1 Apport de la méthodologie

➤ Au niveau de la recherche documentaire

La méthodologie utilisée dans notre étude à savoir la méthode hypothético-déductive a consisté en une recherche documentaire dans divers centres de documentation. Cette méthode nous a été très bénéfique, car elle nous a permis d'identifier les vides scientifiques en ce qui concerne les réformes curriculaires au Cameroun en général et le Lycée de NKOLBISSON et l'Institut Monseigneur René Marie Graffinen particulier. Elle nous a permis d'élaborer la revue de la littérature. Cette méthode a pour mérite de produire des informations authentiques, fiables et crédibles, car à travers la revue de la littérature, elle nous évite toute redite. Aussi cette étape de la recherche a été complétée par des enquêtes de terrain et le traitement des données recueillies.

➤ Au niveau du traitement des données

Les mérites de la méthode de travail que nous avons adoptée se retrouvent dans la qualité des outils qui améliorent et rendent plus précis l'information. Il s'agit du logiciel de saisie CS-Pro qui nous a permis de saisir avec le moins d'erreur possible nos données recueillies sur le terrain. Il a été ensuite relayé par le logiciel de traitement statistique SPSS avec lequel nous avons pu croiser les différentes variables afin d'en ressortir d'amples informations. Les tableaux obtenus sur SPSS ont été traités par le tableur Excel, générant ainsi des figures explicites et d'une extrême précision. Néanmoins, cette méthodologie connaît quelques limites.

VI.1.2.2. Limites de la méthodologie

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

S'il est vrai, que la méthodologie utilisée nous a permis d'obtenir des informations pertinentes, il faut néanmoins souligner le fait qu'elle présente quelques limites qui n'enlèvent en rien la valeur entière de la méthodologie.

➤ Enquête de terrain

Les enquêtes de terrain ont été effectuées dans deux établissements durant la période allant de septembre à octobre, un mois seulement. Notre souhait était d'étendre nos enquêtes à 06 établissements, pour mieux apprécier la dynamique de l'implémentation, seulement les contraintes de temps et de moyens nous ont pas permis d'atteindre ce but. Néanmoins, nous avons apprécié le processus dans les collèges privés et les établissements publics bien que les effectifs n'avaient pas été significatifs, en termes d'enseignants à interviewer.

Notre enquête sur le terrain a outre cette difficulté été confronté à la résistance de certains personnels et a été difficile à mener compte tenu de notre double activité d'apprentissage à l'école et des besoins de recherche sur le terrain.

➤ La collecte des données

Cette étape s'est faite sur une période assez courte. Ce temps relativement court n'a pas permis de multiplier les entretiens avec les personnes ressources cibles, notamment les inspecteurs, les enseignants, les élèves ; ce qui a conduit à une insuffisance des informations collectées.

Toutefois, il est à noter que ces limites n'altèrent en aucun cas la qualité des résultats obtenus.

Il s'agit de légers écueils à partir desquels des recommandations permettront aux études futures d'améliorer le cadre méthodologique.

➤ Analyse des résultats

Nous avons traité nos résultats par le biais du logiciel SPSS et Excel le traitement des données d'interview a été difficilement réalisable compte tenu de leur aspect qualitatif, néanmoins, nous avons apprécié les orientations données par les inspecteurs pédagogiques et les enseignants. Par ailleurs, les données recueillies n'ont pas été entièrement exploités lors des analyses.

VI.2. Recommandations

Parvenu à la fin de ce travail de recherche, nous ne saurons conclure sans proposer quelques solutions aux principaux problèmes décelés. Il est important à la suite du constat de certaines difficultés de proposer les recommandations pour l'amélioration du présent travail sur le plan méthodologique mais aussi pour faciliter l'implémentation de l'APC au secondaire.

VI.2.1 Amélioration du cadre méthodologique

Face à la période de temps assez courte de la recherche, nous trouvons qu'il serait judicieux d'anticiper le début de la recherche au département de géographie de l'ENS de Yaoundé I.

Ainsi, la définition des thèmes de recherche devrait se faire dès le début de l'année académique au niveau IV, pour que les étudiants aient suffisamment de temps pour mener une recherche plus complète et plus bénéfique à l'évolution de la science. De plus, nous proposons que les soutenances se fassent à la fin d'année académique au niveau V, pour que nous puissions mener à bien notre recherche.

Notre travail aurait dû être mené sur dix établissements au moins en considérant également les centres pilotes où l'APC a été expérimenté pour mieux mesurer les difficultés de son implémentation ayant appliqué l'APC dès son instruction ministérielle cela ne participe pas à mieux distinguer les difficultés par ailleurs, cette recherche aurait dû intégrer les avis des élèves pour mieux apprécier les problèmes de compréhension dans la perspective de ce changement de paradigme pédagogique.

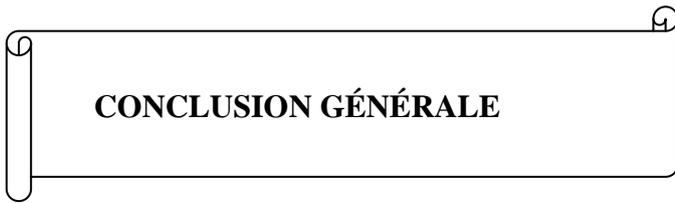
VI.2.2 : recommandation pour une meilleure implémentation De l'APC

L'implémentation de l'APC au secondaire est encore en processus. Les difficultés relevées durant les premières années peuvent participer à proposer les solutions efficaces pour contextualiser cette approche à notre environnement économique et socioéducatif. La mise en œuvre de ces recommandations est fonction des types d'acteurs impliqués de près ou de loin dans l'implémentation de l'APC dans les établissements scolaires. Comme recommandation nous pouvons citer :

- Assurer la cohérence dans le pilotage de la réforme
- Le respect des effectifs officiels dans les salles de classe
- La dotation du matériel didactique approprié
- La formation et le recyclage des enseignants
- L'organisation des activités para académiques
- La création des laboratoires et des bibliothèques dans les établissements scolaires
- Une meilleure préparation des enseignants dans l'optique de la diversification des activités d'enseignement-apprentissage.
- Certains enseignants estiment que la conduite de la leçon avec l'APC comporte trop d'étapes qu'il faudra réduire. Pour faciliter la tâche aux enseignants pendant la conduite des leçons.
- Un suivi des enseignements et du respect de la méthodologie par les chefs d'établissement
- La revalorisation des salaires des enseignants afin que ceux-ci se concentrent à leur activité et à leur lieu d'affectation.

CONCLUSION

La recherche est évolutive et celle concernant l'APC est encore plus étendue étant donné que cette approche est en cours d'implémentation. À ce titre, une fois arrivé en classe de terminale, l'on pourra faire le bilan de son évolution en considérant tous les cycles au secondaire. Ce chapitre avait pour but de ressortir les limites de la méthodologie, de vérifier les hypothèses et de formuler les recommandations. Pour l'essentiel, les hypothèses ont été validées et même complétées. Les limites méthodologiques ont été décelées au niveau de l'évaluation quantitative dans les établissements car l'échantillon choisi nous amène difficilement à généraliser nos résultats. De plus, les apprenants qui sont les destinataires de la réforme curriculaire constituent un maillon, que nous avons tenu compte des délais négligés. Pour ce qui est des recommandations, elles ne concernent pas l'administration scolaire dans son rôle de gestion et d'encadrement mais, aussi les enseignants qui implémentent cette approche sur le terrain.

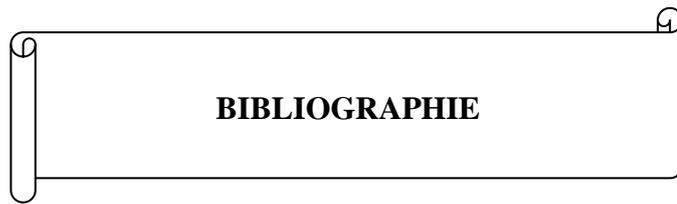


CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude, où il était question pour nous d'analyser les problèmes liés au passage de la PPO à l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire : cas du lycée de Nkolbisson et de l'institut mon seigneur René Marie Graffin. Pour montrer les difficultés liées à la mise en place de l'approche par les compétences, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle les enseignants de géographie éprouvent des difficultés d'ordre didactiques et pédagogiques résultant de cette transition. Après avoir présenté le cadrage général de notre travail de recherche, nous nous sommes par la suite penchés sur l'approche méthodologique devant nous permettre de mener à bien notre recherche. Afin de vérifier nos hypothèses et d'atteindre les objectifs déjà formulés, nous avons adopté une démarche méthodologique. La démarche utilisée dans le cadre de cette recherche est une démarche hypothético-déductive. Elle nous a permis de mobiliser les instruments de collecte de données notamment les questionnaires, les guides d'entretiens, le dépouillement des documents administratifs et pédagogiques pour avoir des informations nécessaires pour la réalisation de ce travail. Ces données collectées ont été traitées grâce aux logiciels informatiques SPSS et Excel. Après le dépouillement et le traitement des données, nous avons constaté que la nouvelle approche en pratique dans notre système éducatif, à savoir l'APC, Il ressort que l'implémentation de l'APC rencontre de nombreuses difficultés dans sa mise en place dans les établissements scolaires, tout ceci à cause du contexte de la classe (effectif pléthorique, ...), de l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants en APC et aussi que l'APC demande beaucoup de temps et que cette approche nécessite beaucoup de moyen. Nous avons constatés que le passage de la PPO à l'APC au Cameroun découle d'une combinaison des facteurs à la fois politiques, économiques, sociales et même pédagogiques. Et que plusieurs acteurs ont joué un rôle dans la mise en place de l'APC (Unicef, Unesco, OIF, MINSEC et ses organes). Le processus de la mise en œuvre de l'APC s'est fait en plusieurs étapes qui sont : La rédaction, la conception du programme, l'expérimentation et la validation du programme.

Face à toutes ces difficultés liées au changement des méthodes pédagogiques, nous avons suggérés quelques mesures pour remédier au problème de l'implémentation de l'APC au secondaire en général et en classe de géographie en particulier, telles que la formation continue dans les écoles normales, le recyclage des anciens enseignants sur le terrain, l'outillage et l'équipement des départements de géographie et les bibliothèques.

Nous voulons terminer cette étude en proposant quelques pistes sur lesquelles les recherches ultérieures pourront s'appesantir. Compte tenu du fait que l'éducation est un secteur qui s'appuie sur la mise en synergie d'un ensemble d'acteurs que forme la communauté éducative, il serait intéressant d'apporter des éclairages sur la contribution des parents au succès de la mise en place de l'APC à travers leur collaboration avec le corps enseignant. Tout ceci est dû au fait que l'APC est une méthode pédagogique qui vise davantage la mise en pratique des acquis scolaire.



BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES

1-A.M.HUBERMAN. (1983). Comment s'opèrent les changements en éducation: contribution à l'étude de l'innovation. Lausanne : Presse centrale.

CRAHAY (2004). Psychologie de l'éducation, Paris : PUF, 1^{er} cycle, 374p

2- D. AHOLOUKPE. (2004). Contribution du programme GLOBE à l'exécution des programmes à Approche par compétences en Sciences de la Vie et de la Terre : Cas de la situation d'apprentissage N3 en classe de seconde. Mémoire de CAPES. Université d'Abomey Calavi, ENS, Porto-Novo, Bénin.

3-D.HAMELINE. (1991). Les objectifs pédagogiques dans la formation continue. Paris: ESF.

4- E. Durkheim. (1999). L'évolution pédagogique en France, cité par M. Duru-Bellat et A. Van Zanten, Sociologie de L'école, Paris, A. Colin (coll. « U. Sociologie »), p.129.

5-E. DURKHEIM. (1989). Éducation et sociologie, Paris : PUF.

6-DEMANGEON, Albert (1959). « Du rôle de la géographie dans l'enseignement moderne ». Paris, Cah. Péd. mod. La Géographie, p. 7.

7-F. FOTSO. (2011). De la pédagogie par objectif à la pédagogie des compétences, Yaoundé, Harmattan Cameroun

8- G.BOUTIN et J.LOUISE. (2000). L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants, Montréal, éditions nouvelles, collection « Education », p. 200.

9-G. LE BORTEF. (1994). De la compétence, essai un attracteur étrange. Paris: édition d'organisation

10-IPAM (2003) « la nouvelle géographie 6^{ème} », edicef, 191p.

11-JM. DE KETELE. (2006). L'approche par les compétences: ses fondements. Bruxelles: UCL

12- J. TARDIF et al. (1992). Le développement des compétences : cadres conceptuels pour l'enseignement professionnel, 19.

13- L. LEBRUN. Ets. BERTHELOT. (1994). Plan pédagogique, une démarche systémique de planification de l'enseignement, de Boeck Université, pp 298.

14- L. SAVOIE-ZAIC. (1993). Les modèles de changements planifiés en éducation. Montréal : Éditions Logiques bénin.

15- M. MILED. (2005). La refonte de la pédagogie en Algérie : défis et enjeux d'une société en mutation, AlgerUNESCO-ONPS, pp 125-136.

16- OUARDIA, Ait Amar Meziane (2014).De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence .Synergies Chine n°9 -p. 143-153.

- 17-PH. JONNAERT. (2009). Compétences et socioconstructivisme. Bruxelles: Boek
- 18- P. MEIRIEU. (1991). Apprendre... oui mais comment ?, Paris, ESF éditeur, 8° ed. p.181.
- 19- P. PERRENOUD. (1999). Construire des compétences dès l'école, Paris, ESF éditeur, p. 79.
- 20-P. PERRENOUD. (2000). L'école saisie par les compétences. C.Gérard.
- 21-P. PERRENOUD. (2001). Développer la pratique reflexive dans le métier d'enseignant: professionnalisation et raison pédagogique. Paris: ESF.
- 22- P. PERRENOUD. (2008),«Préface», in François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (Dir.), Compétences et Contenus. Les curriculums en questions, Bruxelles, De Boeck. Coll. « Perspectives en éducation et formation ».107Ibidem, p. 7.
- 23- Ph. JONNAERT, M. ETTAYEBI et R. DEFISE. (2009) : curriculum et compétence, un cadre opérationnel, de Boeck, Bruxelles, pp 62.
- 24-R. BRUNET, FERRAS R., THERY H., (2009). « *Les mots de la géographie : dictionnaire critique*», Paris : La Documentation Française.
- 25- R. LEGENDRE. (2002). Stop aux réformes scolaires pour dénouer la crise maintenant, Montréal : Guérin.
- 26- X. ROEGIERS et J.M. De KETELE. (1991) : du concept d'analyse des besoins en formation à la mise en œuvre.
- 27- X. ROGIERS. Et J.M. De KETELE. (2000). Une pédagogie de l'intégration (1ère éd). Bruxelles : De Boeck Université.

ARTICLE

- 1-ALTET, M (2002). Une démarche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. n°138. pp85-93.
- 2-Boutin, Gerald(2004) : « L'APC en éducation : un amalgame paradigmatique ».pp1-41
- 3-BENNACER, H. (2003) « Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école ». Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 35, pp. 50-5
- 4-CHRISTOPHE CLAVEL (2003)'l'enseignement de la géographie dans le secondaire''n° 10 pp 15
- 5-CROS, François et AL, (2010), document de travail n°97 : « Les reformes curriculaire par l'APC en Afrique ».pp1-223
- 6-Etude de la Banque Mondiale (1998) : « L'amélioration de la qualité d'apprentissage dans les écoles rurales africaines ».pp1-204
- 7-MILED, M (2002). Elaborer ou réviser un curriculum. In le français dans le monde n°32 pp35-38.

- 8-MILED, M. (2005). « Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences », la refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation, bureau international de l'éducation. Alger : UNESCO-ONPS. Ministère de l'éducation nationale. Algérie.
- 9-Ourdia Ait. A. (2014). « De la pédagogie par les compétences : migration de la notion de compétence »<http://www.researchgate.net> »3
- 10-PERRENOUD, Philippe(1999) : « L'Approche par les compétences : une réponse à l'échec scolaire ? »pp13-184
- 11-PERRENOUD, Ph (2002), Les conceptions changeantes du curriculum prescrit : hypothèse in éducateur, numéro spécial « un siècle d'éducation en Suisse Romande. n°1. Pp48-52.
- 12-ROEGIERS, X. (2000) : Une pédagogie de l'intégration, compétences et intégration des acquis dans l'enseignement ; de Boeck.
- 13-ROGIER, X. (2006). « L'APC dans le système éducatif Algérien » la refonte de la pédagogie en Algérie bureau international de l'éducation. UNESCO. Ministère de l'éducation nationale. Algérie
- 14-UNESCO (2006) « Les nouveaux rôles des chefs d'établissement dans l'enseignement secondaire », France, 59p
- 15-UNESCO. (2004). « Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2005. Education pour tous L'exigence de qualité ». Paris : UNESCO, 54p

MEMOIRES ET THESES

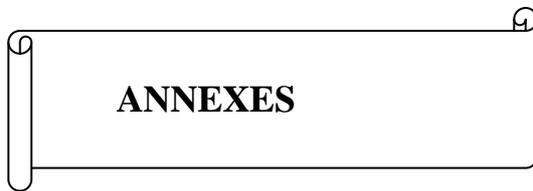
- 1-BEDIENE Yolande Laine (2015) : Associations de quartier et développement de Yaoundé IV.
- 2-DESLANDES (2004) « Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire ». Thèse de doctorat, Université Laval : Psychopédagogie, 417p
- 3-LINDA GAPGHO ZEKENG(2017) :L'approche par les compétences et les anciennes méthodes : perspectives et enjeux sur le type de citoyen à former (cas des élèves de Form III du Lycée Bilingue de MENDONG).
- 4-OLEMBE Marie Becky Brenda (2017) : Modalités administratives et niveau de réussite dans la mise en œuvre de la réforme approche par les compétences dans l'enseignement primaire.
- 5-ONDOBO AWOH (2016) : De la PPO à l'APC : pour une amélioration de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de 6^e.
- 6-YOKE JUGNIA A.S., « L'impact des journées pédagogiques sur l'assimilation de la NAP par les enseignants : le cas de l'enseignement de la science par les enseignants des écoles primaires de la ville de Mfou », mémoire présenté à l'Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement général de Mfou, 2003-2004, 101p

TEXTES OFFICIELS ET SEMINAIRE DE FORMATION

- 1-La loi fédérale n° 63-13 du 19 juin 1963 portant organisation du système éducatif camerounais
- 2-La circulaire N°53/D/64MINEDUC/JGP/ESG/IPNHG du 15 NOV 1990 modification des programmes d'histoire géographie Instruction Civique
- 3-Loi n° 98/ 004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun
- 4-Arrêté n° 263/ 14/ MINSEC/ IGE/ Du 13 Aout 2012 portant révision d'étude des classes de 6^{ème} et 5^{ème}
- 5-Arrêté n° 419/ 14/MINSEC/ IGE/ Du 09 Décembre 2014 portant révision d'étude des classes de 4^{ème} et 3^{ème}
- 6-L'arrêté N°263/14/MINESEC/du 13 août 2014 portant sur l'application des programmes APC dans le système éducatif camerounais
- 7-ARRETE N°263/14 MINESEC/IGE DU 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème}
- 8-Le séminaire départemental de formation des professeurs d'histoire géographie et ECM tenu à Maroua du 31 octobre au 1^{er} novembre 2007
- 9- Le séminaire départemental de formation des professeurs d'histoire géographie ECM du 16 septembre 2018
- 10-Séminaire sur l'Approche par les Compétences, haute école pédagogique de Lucerne, Suisse(2015) : C'est quoi l'APC ? PP1-2
- 11-Les nouveaux programmes de la géographie de la 6^{ème} en 3^{em}

VI-DICTIONNAIRES

- 1-HACHETTE (1995). Dictionnaire universel, rue Jean-Bleuzen, Vanves Cedex, 2ème édition, Edicef, 553p.
- 2-ROBERT Paul (2001). Le petit Robert, Paris, Nouvelle édition, 2837p.
- 3-Dictionnaire électronique wikipedia



ANNEXES

Implémentation du nouveau curriculum	
S3Q1	-Avez-vous fait la formation à la nouvelle approche?? 1- Oui 2- Non 3
S3Q2	Quels sont les facteurs qui ont entraîné sa mise en œuvre? 1- Limite de l'APO 2-Echec scolaire 3- Volonté politique 4-Pression des bailleurs de fond 5- Autre à préciser.....
S3Q4	Si oui, qui vous a faite cette formation ? 1- Les inspecteurs 2- Les AP 3-Les enseignants des ENS 4-Autres
S3Q5	Combien de temps la formation a-t-elle duré? 1- Moins d'une semaine 2- Plus de deux semaines 3-Un mois 4-Plus d'un mois
S3Q6	Si Vous n'avez pas suivi la formation, quels sont les raisons ? 1- Raisons personnelles 2- absence des séminaires 3-absence des formateurs 4-Autre à préciser
S3Q7	Y a-t-il un suivi après la formation? 1- Oui 2- Non
S3Q8	Si oui à quelle occasion ? 1- Lors des conseils d'enseignements 2- Lors des séminaires 3- Mors de la visite d'un inspecteurs 4- Lors de vos recherche personnelles
S3Q7	pouvez-vous me parler des contenus de la formation? 1- Élaboration de la fiche pédagogique 2- Évaluation des élèves 3- Technique d'enseignement 4-Tout 5 autres à préciser.....
S3Q8	Etes-vous satisfait de ces formations ? ? 1- Oui 2- Non 3
.S3Q9	Quelles sont les limites de ces formations ? 1- Trop théorique 2- Pas assez de temps 3-Ne sont pas régulière 4 – méésentente entre les formateurs 5-contenu mal structuré 6- autres à préciser

Durant l'implantation de la réforme	
S4Q1	Appliquer vous régulièrement l'APC dans votre salle de classe ? 1- Oui 2- Non
S5Q1	Depuis quand avez-vous commence à l' »appliquer ? 1 1 ans 2- 2ans 3-3ans 4-4ans 5-5ans 6-6ans
S5Q2	Cette approche a t'elle changé vos pratique de classe ? 1-oui 2- Non 3-
S5Q3	Si oui en quoi cette approche a changé votre pratique de classe ? Planification Façon d'enseigner Évaluation
S5Q4	Quelle différence faite vous avec l'ancienne approche Différences ancienne/nouvelle approche Similitudes ancienne/nouvelle approche

DIFFUCLTÉS DANS L'IMPLEMENTATION DE L'APC	
S5Q5	Disposer vous des supports ou du guide pour l'enseignement avec l'APC ? 1-oui 2- oui

S5Q5	Si oui, comment pouvez-vous les évaluer? 1- suffisants 2- Abondants 3-Insuffisants	
S5Q6	Comment apprécier vous les documents ou les supports des élèves ? 1- Suffisants 2- insuffisant 3- Inexistants	
S5Q7	Cette façon de faire vous permet-elle d'atteindre vos objectifs ? 1- Oui 2- Non	
S5Q8	Les contenus de ces supports correspondent-ils avec ceux des programmes d'étude ? 1- Oui 2- Non	
S5Q9	Avez-vous un suivi pédagogique régulier de la part des inspecteurs 1. Pas de suivi régulier 3.suivi régulier	
S5Q10	Êtes-vous satisfait des séminaires et de suivi pédagogique 1. Oui 2. Non	
S5Q11	Sinon, pensez-vous que ces formateurs maîtrisent les contenus 1. Maîtrise des contenus 2.Non maîtrise des contenus	
S5Q12	Quels est votre appréciation sur le temps de formation 1. Temps suffisant 2.temps insuffisant	
S5Q13	Qu'en est-il du choix des périodes formation 1. Période bien choisie 2.période mal choisie	
S5Q14	Approuver vous des problèmes dans l'application de la nouvelle approche ? 1- Oui 2- Non	
S5Q15	Si oui, à quoi renvoient ces problème ? 1- Exploitation d'un document 2- 1.Problème matériel 2.Problème effectifs 3.Problème formation 4. Problème implication enseignants 5.Problème information 6.Problème préparation 7. Problème sensibilisation 8.Problème suivi 9. Problème supports 10. Problème contenus des guides 11. Autre à préciser	
S5Q16	Appréciation du changement? 1- positive 2- Négative	
S5Q17	Réaction élèves? 1- Positive 2- Négative	
S5Q18	Si oui, comment ? 1- Stimule la réflexion 2- Motive les apprenants 3- Captive l'attention des apprenants 4- intérêt de la discipline 5- Autre à préciser.....	

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

ECOLE NORMALE SUPERIEURE DE
YAOUNDE

DEPARTEMENT DE GÉOGRAPHIE



HIGHER TEACHERS' TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF GEOGRAPHY

PROTOCOLE D'ENTRETIEN INDIVIDUEL

Bonjour Monsieur l'inspecteur. Je suis étudiante à l'École Normale Supérieure de Yaoundé. Dans le cadre de mon mémoire de fin d'étude, je mène des études sur les difficultés de l'implantation de l'APC dans l'enseignement de la géographie. Les entretiens que je me propose de réaliser visent à faire comprendre l'opinion que vous vous faites de l'application du curriculum basé sur la méthode APC dans l'enseignement de la géographie. Vous ne serez pas jugés sur vos connaissances ou vos lacunes. Aussi, le contenu de l'entretien ne sera révélé à aucune autorité à des fins d'appréciation ou d'évaluation.

I. PRÉSENTATION DE LA SITUATION SOCIO PROFESSIONNELLE

Noms et Prénoms :

Sexe: Masculin Féminin

Ancienneté dans l'inspection :

Date de l'entretien :

Lieu de l'entretien :

Durée de l'entretien :

II. L'EXPÉRIENCE DE L'IMPLANTATION DU NOUVEAU CURRICULUM

Il y a quelques années en 2012 une nouvelle réforme a été mise en place. À cette occasion, une approche appelée « APC » a été implantée dans les lycées et collèges

-Quelles sont les raisons de cette réforme curriculaire et pédagogique?

.....

.....
.....
.....
.....
.....

-Comment cette réforme s'est-elle passée. ?.....

.....
.....
.....
.....

-Quelle différence y a-t-il avec l'ancienne approche?

.....
.....
.....
.....

III. LA FORMATION AU CURRICULUM

Organisez-vous des formations à la nouvelle approche?.....

.....
.....

Qui fait cette formation et quand fait-il (elle)?

.....
.....
.....

-Comment la formation se passe telle ?

.....
.....
.....
.....

Pouvez-vous nous parler des contenus de la formation?

.....
.....
.....
.....

-Y a-t-il un suivi après la formation ? Qui assure ce suivi?

.....
.....
.....

IV. APPRECIATION DU NOUVEAU CURRICULUM

Les enseignants ont-ils été associés à la confection de ces documents ?

.....
.....

..... Comment réagissent-ils face à ce nouveau changement ?

.....
.....
.....

Que pensez-vous de cette réforme? Les points positifs?

.....
.....

..... Les points négatifs?

.....
.....
.....

Approuvez-vous des problèmes dans l'implémentation de cette réforme ? Si oui, lesquelles ?

.....
.....
.....

Quelles sont les stratégies que vous proposez pour le renforcement et l'application de cette approche dans les salles de classe ?

.....
.....
.....
.....

-Y a-t-il d'autres choses dont nous n'avons pas parlé et que vous aimeriez mentionner?

.....
.....
.....
.....
.....

Merci pour votre bonne collaboration

Tableau: Modèle de fiche pédagogique selon l'APO

Etablissement	Chapitre	Annéescolaire
Classe	Titre de la leçon	
Effectif: Filles: Garçons:	OPOT: Il commence par la phrase “À la fin de cette leçon l’élève doit être capable de Évaluation initiale :	
Nom de l’enseignant		
Durée		
Date		
Période		

Contenus spécifiques	Objectifs intermédiaires	Matériel didactique	Activités pédagogiques	Évaluation	Durée
INTRODUCTION					
Résumé de la première séquence _____ _____ _____					
Deuxième séquence didactique					
Résumé _____ _____					
Troisième séquence didactique					
Résumé _____					

ABSTRACT

For about six years, the Cameroonian education system in secondary education has implemented a new approach: Skills approach. It aims through the law orientation of education in Cameroon a type of citizen to train for a concrete development of the Cameroonian society. In the research work on the theme "Analysis of the problems linked to the transition from the PPO to the APC in the teaching of geography in secondary school: the case of the Nkolbisson high school and the René Marie Graffin Institute" aims at to show the difficulties of putting in place the skills approach in teaching geography. From this perspective, the scientific analysis was conducted using both primary and secondary data. We have adopted the hypothetico-deductive approach, according to the results, it turns out that the passage from the OPP to the APC is effective in the context of secondary education with a rendering of 89% of the APC application in classrooms. Despite this applicability, several difficulties were noted: Overcrowding, lack of professional skills of teachers, the APC is time consuming; space constrained, parents little or badly informed, financial problems. We have proposed some strategies to strengthen the implementation of the curriculum reform. His strategies are presented on different scales (at the state level, inspectors, and trainers at the teacher training college, teachers, parents and students).

Keywords: APC, PPO, curriculum reform, teaching, learning.

RESUME

Depuis six années environ, le système éducatif camerounais dans l'enseignement secondaire a implanté une nouvelle approche: Approche par les compétences. Celle-ci vise à travers la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun un type de citoyen à former en vue d'un développement concret de la société camerounaise.

Dans le travail de recherche sur le thème <<Analyse des problèmes liés au passage de la PPO à l'APC dans l'enseignement de la géographie au secondaire : cas du lycée de Nkolbisson et de l'Institut Monseigneur René Marie Graphin>> a pour finalité de montrer les difficultés de la mise en place de l'approche par les compétences dans l'enseignement de la géographie. Dans cette optique, l'analyse scientifique a été menée à l'aide des données primaires et secondaires. Nous avons adopté l'approche hypothético-déductive, d'après les résultats, il s'avère que le passage de la PPO à l'APC est effectif dans le cadre de l'enseignement au secondaire avec un rendu de 89% de l'application de l'APC dans les salles de classes. Malgré cette applicabilité, plusieurs difficultés ont été relevées: Effectif pléthorique, l'insuffisance des compétences professionnelles des enseignants, l'APC demande beaucoup de temps, espace réduit, parents peu ou mal informé, des problèmes financiers. Nous avons proposé quelques stratégies pour renforcer l'implémentation la réforme curriculaire. Ses stratégies sont présentées sur différentes échelles (au niveau de l'état, des inspecteurs, des formateurs à l'école normale, des enseignants, des parents et des élèves).

- **Mots clés : APC, PPO, réforme curriculaire, enseignement, apprentissage.**

