

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DE CURRICULA

ET

EVALUATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES
ET EDUCATIVES »



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF OF

CURRICULA AND

EVALUATION

DOCTORAL CENTER OF
RESEARCH AND TRAINING IN
SOCIAL SCIENCES, SCIENCES
OF
EDUCATION

**ETHIQUE DES DROITS DE L'HOMME COMME
DIMENSION TRANSVERSALE DU CURRICULUM EN
SCIENCES HUMAINES DU PREMIER CYCLE DE
L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE
GENERAL AU CAMEROUN**

Mémoire rédigé et soutenu publiquement en vue de l'obtention
du
Diplôme de Master II en Sciences de l'Éducation

Par : **NZOUJJA MEKWAGO Blaise Ludovic**
Licencié en Histoire Université de Yaoundé I

Sous la direction de
Charles Romain MBELE
Professeur
Université de Yaoundé I

Année Académique : 2017



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DÉDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTES DES FIGURES	vii
LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS.....	ix
LISTE DES ANNEXES	x
RESUME.....	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	4
Introduction	4
1.1- Contexte de l’étude	4
1.2- Justification de l’étude.....	6
1.3- Formulation du probleme	9
1.4- Question de recherche	12
1.5- Objectifs de l’étude.....	13
1.6- Interet de l’étude	13
1.7- Delimitation de l’étude	15
Conclusion	16
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L’ETUDE	17
Introduction	17
2.1- Definition Des Concepts.....	17
2.2- Revue De La Litterature Ou Etudes Relatives Au Sujet	53
2.3- Theories Relatives Au Sujet	64
2.4- Formulation Des Hypotheses.....	74
2.5- Tableau Synoptique	76
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	79

Introduction	79
3.1- Type de recherche.....	79
3.2- Site de l'étude	80
3.3- Population.....	80
3.4- Echantillon et methode d'echantillonnage	82
3.5- Description de l'instrument de collecte des donnees.....	83
3.6- Validation de l'instrument	88
3.7- Procedure de collecte des donnees	89
3.8- Methode d'analyse des donnees	91
Conclusion	92
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	94
Introduction	94
4.1- Brève présentation des procédures de traitement et d'analyse des données.....	94
4.2- Présentation descriptive des résultats	95
4.3- Vérification des hypothèses.....	128
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS	
PERSONNELLES.....	136
Introduction	136
5.1- Interprétation et discussion des résultats	136
5.2- Implications théoriques et professionnelles des résultats	146
5.3- Difficultés rencontrées.....	149
5.4- Suggestions et recommandations.....	150
CONCLUSION GENERALE	153
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	155
ANNEXES.....	165
TABLES DE MATIERES	171

H

Ma maman C#YADJE,

Mon épouse C#WEWA C#RISTINA AZENUI,

Ma fille NZOUDJA WUSHENUI ARIANA

REMERCIEMENTS

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude à tous ceux qui de près ou de loin ont contribué à la réalisation de ce travail.

Notre première gratitude va d'abord à notre directeur de recherche, le Professeur Romain Charles MBELE, qui a bien voulu encadrer ce travail. Merci pour sa disponibilité, ses conseils, ses multiples remarques et ses encouragements.

Nous tenons également à remercier l'Université de Yaoundé I, la FSE (Faculté des Sciences de l'éducation), le département des curricula et évaluations pour l'encadrement pédagogique et technique dont nous avons bénéficié tout au long de la réalisation de ce mémoire de Master. Merci pour l'encadrement et les conseils multiformes et surtout pour la rigueur et l'esprit critique que nos enseignants ont suscité en nous.

Nos sentiments de reconnaissance vont aussi à l'endroit de tous les participants qui ont voulu donner un éclairage sur notre thème ; aux établissements participants à cette recherche : leurs responsables et les enseignants. Nous ne saurons oublier les responsables de l'Inspection nationale et l'Inspection régionale pour le Centre, chargées des sciences humaines qui nous ont encadré et ont mis à notre disposition une abondante documentation. Nous pensons aussi aux responsables des centres d'archives et documentations qui nous ont favorisé l'accès dans leurs structures.

Nous remercions également Paho Ngongang, Tiepma Eric, Hameni Patrick pour leurs corrections et suggestions après lecture de ce travail.

Merci à nos frères et sœurs Sandrine Nanmegne, Miradouce Mekwago, pour leur soutien moral et matériel ainsi que pour leur encouragement multiforme. Que nos amis trouvent ici l'expression de notre profonde reconnaissance.

LISTE DES TABLEAUX

<u>Tableau 1.1</u> : Répartition des disciplines par domaine d'apprentissage dans le secondaire général au Cameroun	6
<u>Tableau 2.1</u> : cadre logique référentiel de positionnement de l'étude.....	77
<u>Tableau 3.1</u> : présentation de l'échantillon	83
<u>Tableau 4.1</u> : Répartition des répondants par genre	95
<u>Tableau 4.2</u> : Répartition des participants par filière de formation.....	96
<u>Tableau 4.3</u> : Répartition des participants par possession du diplôme professionnel... ..	96
<u>Tableau 4.4</u> : Répartition des participants par Diplôme académique.....	97
<u>Tableau 4.5</u> : Répartition des participants par Ancienneté	98
<u>Tableau 4.6</u> : Répartition des participants selon l'existence de la loi d'orientation de l'éducation.....	99
<u>Tableau 4.7</u> : Répartition des participants selon leur opinion sur enjeux d'intégration de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes.....	100
<u>Tableau 4.8</u> : Répartition des participants selon que la politique éducative s'inscrit dans un projet qui implique l'éthique des droits de l'homme	101
<u>Tableau 4.9</u> : Répartition des participants selon que le curriculum est orienté vers le développement des compétences en éthique des droits de l'homme	102
<u>Tableau 4.10</u> : Répartition des participants selon que les réglementations et les directives favorisent un environnement éducatif basé sur les droits de l'homme	103
<u>Tableau 4.11</u> : Répartition des participants selon que les objectifs du curriculum intègre l'EDH	104
<u>Tableau 4.12</u> : Répartition des participants selon que les plans d'action pédagogiques et administratifs sont opérationnels	105
<u>Tableau 4.13</u> : Répartition des participants selon que la conception de la connaissance prend en considération l'éthique des droits de l'homme.....	106
<u>Tableau 4.14</u> : Répartition des participants selon que les programmes d'étude couvrent les aspects des principes des droits de l'homme.....	107
<u>Tableau 4.15</u> : Répartition des participants selon que les valeurs des droits de l'homme se traduisent dans les programmes d'étude en sciences humaines	108
<u>Tableau 4.16</u> : Répartition des participants selon que L'éthique des droits de l'homme est intégrée dans une approche transversale dans les curricula en sciences humaines du secondaire	109
<u>Tableau 4.17</u> : Répartition des participants selon qu'il y a une institution habilitée à élaborer, approuver et modifier les programmes en sciences humaines pour l'amélioration d'une EDH	111
<u>Tableau 4.18</u> : Répartition des participants selon que l'approche curriculaire en sciences humaines est centrée sur les apprenants	112
<u>Tableau 4.19</u> : Répartition des participants selon que les méthodes d'apprentissage en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH.....	113

<u>Tableau 4.20</u> : Répartition des participants selon que la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines	114
<u>Tableau 4.21</u> : Répartition des participants selon que les manuels et les guides d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement des sciences humaines au secondaire incluent l'EDH.	116
<u>Tableau 4.22</u> : Répartition des participants selon que les matériels d'enseignement apprentissage permettent d'atteindre les buts d'EDH.	117
<u>Tableau 4.23</u> : Répartition des participants selon que les méthodes d'enseignement choisies sont adaptées aux contenus transmis	118
<u>Tableau 4.24</u> : Répartition des participants selon que les enseignants en sciences humaines sont formés pour intégrer l'EDH dans les cours qu'ils dispenseront.	119
<u>Tableau 4.25</u> : Répartition des participants selon que le temps alloué pour le processus enseignement apprentissage en sciences humaines est acceptable.	120
<u>Tableau 4.26</u> : Répartition des participants selon qu'il Existe une institution susceptible de servir de centre de documentation.	122
<u>Tableau 4.27</u> : Répartition des participants selon que le curriculum en sciences humaines définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation.	123
<u>Tableau 4.28</u> : Répartition des participants selon que les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont réalisées.	124
<u>Tableau 4.29</u> : Répartition des participants selon que Les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire impliquent l'évaluation à l'EDH.	126
<u>Tableau 4.30</u> : Répartition des participants selon que Les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont favorables à l'EDH.	127
<u>Tableau 4.31</u> : Statistiques portant sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 1 (HR 1).	129
<u>Tableau 4.32</u> : Test t sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 1 (HR 1)	
<u>Tableau 4.33</u> : Statistiques sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 2 (HR 2).	130
<u>Tableau 4.34</u> : Test sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 2 (HR 2)	
<u>Tableau 4.35</u> : Statistiques sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 3 (HR 3).	131
<u>Tableau 4.36</u> : Test sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 3 (HR 3)	
<u>Tableau 4.37</u> : Statistiques sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 4 (HR 4).	134
<u>Tableau 4.38</u> : Test sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 4 (HR 4)	

LISTES DES FIGURES

<u>Graphique 4.1</u> : Distribution des répondants selon le genre.....	95
<u>Graphique 4.2</u> : Distribution des répondants selon leurs filières de formation.....	96
<u>Graphique 4.3</u> : Distribution des répondants selon la possession du diplôme professionnel.....	97
<u>Graphique4.4</u> : Distribution des répondants par Diplôme académique.....	98
<u>Graphique 4.5</u> : Distribution des répondants selon leur Ancienneté.....	99
<u>Graphique 4.6</u> : Distribution des répondants selon qu'il existe la loi d'orientation de l'éducation.....	100
<u>Graphique4.7</u> : Distribution des répondants selon leur opinion sur enjeux d'intégration de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes	101
<u>Graphique 4.8</u> : Distribution des répondants selon que la politique éducative s'inscrit dans un projet qui implique l'éthique des droits de l'homme.....	102
<u>Graphique 4.9</u> : Distribution des répondants selon que le curriculum est orienté vers le développement des compétences en éthique des droits de l'homme.....	103
<u>Graphique 4.10</u> : Distribution des répondants selon que les réglementations et les directives favorisent un environnement éducatif basé sur les droits de l'homme.....	104
<u>Graphique 4.11</u> : Distribution des répondants selon que les objectifs du curriculum intègre l'EDH	105
<u>Graphique 4.12</u> : Distribution des répondants selon que les plans d'action pédagogiques et administratifs sont opérationnels.....	106
<u>Graphique 4.13</u> : Distribution des répondants selon que la conception de la connaissance prend en considération l'éthique des droits de l'homme.....	107
<u>Graphique 4.14</u> : Distribution des répondants selon que les programmes d'étude couvrent les aspects des principes des droits de l'homme	108
<u>Graphique 4.15</u> : Distribution des répondants selon que les valeurs des droits de l'homme se traduisent dans les programmes d'étude en sciences humaines	109
<u>Graphique 4.16</u> : Distribution des répondants selon que L'éthique des droits de l'homme est intégrée dans une approche transversale dans les curricula en sciences humaines du secondaire.....	110

<u>Graphique 4.17</u> : Distribution des répondants selon qu'il y a une institution habilitée à élaborer, approuver et modifier les programmes en sciences humaines pour l'amélioration d'une EDH	111
<u>Graphique 4.18</u> : Distribution des répondants selon que l'approche curriculaire en sciences humaines est centrée sur les apprenants	112
<u>Graphique 4.19</u> : Distribution des répondants selon que les méthodes d'apprentissage en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH	113
<u>Graphique 4.20</u> : Distribution des répondants selon que la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les capacités, les besoins et les modes d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines	115
<u>Graphique 4.21</u> : Distribution des répondants selon que les manuels et guides, d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement des sciences humaines au secondaire incluent l'EDH	116
<u>Graphique 4.22</u> : Distribution des répondants selon que les matériels d'enseignement-apprentissage permettent d'atteindre les buts d'EDH.....	118
<u>Graphique 4.23</u> : Distribution des répondants selon que les méthodes d'enseignement choisies sont adaptées aux contenus transmis.....	119
<u>Graphique 4.24</u> : Distribution des répondants selon que les enseignants en sciences humaines sont formés pour intégrer EDH dans les cours qu'ils dispenseront.....	120
<u>Graphique 4.25</u> : Distribution des répondants selon que le temps alloué pour le processus enseignement apprentissage en sciences humaines est acceptable.....	121
<u>Graphique 4.26</u> : Distribution des répondants selon qu'il existe une institution susceptible de servir de centre de documentation	122
<u>Graphique 4.27</u> : Distribution des répondants selon que le curriculum en sciences humaines définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation.....	123
<u>Graphique 4.28</u> : Distribution des répondants selon que les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont réalisées.124	
<u>Graphique 4.29</u> : Distribution des répondants selon que les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire impliquent l'évaluation à l'EDH.....	125
<u>Graphique 4.30</u> : Distribution des répondants selon Les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont favorables à l'EDH.....	128

LISTE DES SIGLES ET DES ABREVIATIONS

AFCNDH :	Association Francophone des Commissions Nationales de Promotion et de Protection des Droits de l'Homme
CADHP :	Charte Africaine des Droits de l'Homme et des Peuples
CDH :	Conseil des Droits de l'Homme des Nations Unies
CIFEDHOP :	Centre International de Formation à l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix
CNDHL :	Commission Nationale Des Droits de l'Homme et des Libertés
CIDFMDH :	Centre d'information, de documentation et de formation aux droits de l'Homme
DSSE :	Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation
DSCE :	Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DUDH :	Déclaration Universelle des Droits de L'homme
EDH :	Éducation aux droits de l'Homme
ENS :	École Normale Supérieure
FALSH :	Faculté des Arts, Lettres, et Sciences Humaines
FSE :	Faculté des Sciences de l'Éducation
MINEDUC :	Ministère de l'Éducation Nationale
MINESEC :	Ministère des Enseignements Secondaires
MINESUP :	Ministère de l'Enseignement Supérieur
HCDHD :	Haut Commissariat aux Droits de l'Homme et de la Démocratie
OIF :	Organisation Internationale de la Francophonie
ONG :	Organisation Non Gouvernementale
ONU :	Organisation des Nations Unies
OUA :	Organisation de l'Unité Africaine
PASEC :	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs des Pays de la CONFEMEN.
PIDCP :	Pacte International Relatif aux Droits Civils et Politiques
PIDSEC :	Pacte International Relatif aux Droits Sociaux, Économiques et Culturels
PNUD :	Programme des Nations Unies pour le Développement
RESEN :	Rapport d'État du Système Éducatif National Du Cameroun
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
UNICEF :	Fonds des Nations Unies pour l'Enfance
ddl :	Degré de liberté

LISTE DES ANNEXES

1- Annexe 1 : Attestation de recherche.....	159
2- Annexe 2 : Questionnaire.....	160
3- Annexe 3 : Guide d'entretien	163

RESUME

Dans une société camerounaise caractérisée par sa diversité ethnique ; religieuse ; linguistique et culturelle, en somme, le système éducatif à un défi important : celui de promouvoir le bien-être, le vivre ensemble, l'harmonie et la paix sociale, la culture politique et démocratique ou simplement l'intégration et la cohésion entre les différentes composantes de la nation. Cette volonté passe par l'intégration dans les curricula de la dimension éthique des droits de l'homme. Le curriculum en sciences humaines qui traite de l'homme et de la société apparaît comme le module par excellence de l'éducation aux droits de l'homme, par les droits de l'homme et pour les droits de l'homme. Fort de ce constat et en nous inspirant des théories éthiques et curriculaires, nous avons mené une réflexion sur la question de la place de l'éthique des droits de l'homme dans le curriculum en sciences humaines dans le secondaire du Cameroun sur le sujet intitulé « *Éthique des droits de l'homme comme dimension transversale du curriculum en sciences humaines dans le secondaire au Cameroun* ». Notre objectif est de vérifier si le curriculum en sciences humaines incarne l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme. Ainsi la question qui guide notre recherche est la suivante : « *L'éducation à l'éthique des droits de l'homme est-elle une dimension essentielle du curriculum en sciences humaines du secondaire du Cameroun?* ». La réponse à cette question qui a constitué notre hypothèse générale peut être ainsi formulée : « *Le curriculum en sciences humaines du secondaire a pour vocation l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme* ». Afin de la rendre opérationnelle, nous l'avons éclatée en quatre hypothèses de recherche :

HR 1 : *Le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorise une éducation aux droits de l'homme.*

HR 2 : *Les contenus du programme d'étude en sciences humaines intègre la logique d'une éducation aux droits de l'homme.*

HR 3 : *Le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.*

HR 4 : *Le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.*

La collecte des données s'est faite d'une part à l'aide des questionnaires auprès d'un échantillon de 158 enseignants d'Histoire, de Géographie et d'ECM ; et d'autre part du guide d'entretien auprès de six responsables de pédagogie. Après dépouillement et analyse grâce à un outil de la statistique descriptive (fréquences absolues et relatives) et inférentielle (T- test de Student), les résultats montrent que les quatre hypothèses de recherche et partant l'hypothèse générale ont été confirmées.

Bref, le curriculum en sciences humaines du secondaire incarne et véhicule de façon transversale l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme.

A cet effet, nous avons formulé quelques perspectives et suggestions à l'instar de la reconnaissance explicite de la vocation de l'EDH aux autres disciplines en sciences humaines ; l'évaluation et de l'actualisation régulière du curriculum en sciences humaines ; la réduction du caractère abstrait des droits de l'homme dans le curriculum ; l'effort d'éviter le risque du juridisme dans l'EDH au secondaire et un bon management des contenus.

ABSTRACT

Cameroon society is characterized by ethnic, religious, linguistic and cultural diversity. The educational system therefore has an important challenge, that of promoting wellbeing, the living together, social peace and harmony, political and democratic culture or simply integration and cohesion between the various entities. This situation leads to the integration into the curriculum the ethics of human rights. The curriculum in human's sciences which deals with Man and the society appears to be the most convenient module for human rights education, through human rights and for the human rights. In that vein, and base on ethics and curricula theories, we have conducted this study on the situation of human rights ethics in the curriculum in social sciences in the secondary education in Cameroon. That on the topic title "*ethics of human rights as a transversal dimension in the curriculum of social sciences in secondary education in Cameroon*". Our objective is to verify if the curriculum of social sciences deal with the education for human rights ethic. The research question is *did the curriculum in social sciences take into consideration the education and training for the ethic of human rights?* The answer to this question leads us to the general research hypothesis title *the curriculum in social sciences aims to educate and train for the ethic of human rights.* To make this hypothesis operational, we adopted four research hypotheses which are:

RH 1: *The orientation framework of curriculum in social sciences favor the education and training for the ethic of human rights.*

RH 2: *The contents of curriculum in social sciences integrate the logic to educate and train for the ethic of human rights.*

RH 3: *The didactics material, the pedagogic method and resources in curriculum in social sciences favor the education and training for the ethic of human rights.*

RH 4: *The evaluation system in curriculum in social sciences is base on education and training for the ethic of human rights.*

The collection of data was realized with questionnaire and interview. A sample of 158 teachers in history, geography and citizenships fill the questionnaires while 6 authorities were interviewed. The sampling techniques use is reasoned choice. The data was analyzed using SPSS 17 which provided descriptive (absolute and relative frequencies) and inferential (T test) statistics. The results show that the various research hypothesis and the general research hypothesis were confirmed. They state that the curriculum in social sciences integrate and vehicle the education and training for the ethic of human rights.

Then we formulated some suggestions like the permanent evaluation and actualization of the curriculum to meet the need of the society in term of human rights, the reduction of the abstraction of human rights in the curriculum and the best management of contents as far as human rights is concern.

INTRODUCTION GENERALE

En ce début du XXI^e siècle, le monde a changé, les attentes de la société ont évolué, les établissements scolaires ont connu des mutations importantes et les disciplines des renouvellements scientifiques conséquents. Considéré comme potentiel intellectuel et économique de toute société, la jeunesse mérite une attention toute particulière sur le plan éducationnel. Tous les discours nationaux et internationaux rappellent la nécessité de promouvoir une éducation et une formation aux droits de l'homme. De nos jours, l'importance de l'éducation aux droits de l'homme n'est plus à démontrer. L'UNESCO rappelle l'urgence et la nécessité des réformes curriculaires en intégrant les droits de l'homme.

Au Cameroun, l'État par voie législative ou réglementaire définit le régime de l'enseignement et arrête les programmes et les manuels scolaires. En effet, l'État apparaît comme la principale institution organisatrice du système éducatif. Par ses orientations et ses décisions, il influence plus que tout autre agent ou institution, l'offre et la demande en éducation. La loi de 1998 portant organisation de l'éducation nationale, donne au système éducatif camerounais de nouvelles orientations qui se traduisent dans quelques objectifs : la formation de citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ; la promotion de la science, de la culture du progrès social ; le renforcement du sens éthique et de la conscience nationale ; la promotion de la démocratie et le développement de l'esprit démocratique ; la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé ; l'éducation à la vie familiale. Ainsi, l'éducation vise la formation du citoyen à l'éthique des droits de l'homme. De ce fait, le niveau d'enseignement secondaire a la responsabilité non seulement de former et de perfectionner les cadres moyens du pays, mais aussi d'inculquer aux jeunes camerounais les valeurs éthiques universelles, de leur faire connaître, comprendre et apprécier la diversité culturelle camerounaise, et de promouvoir l'excellence dans tous les domaines de la connaissance.

L'enseignement secondaire est l'aboutissement de la scolarité obligatoire. À l'issue de ses quatre années, tous les élèves doivent au moins maîtriser le socle commun des connaissances et des compétences dont ils ont acquis les premiers fondements à l'école primaire. Les trois enseignements de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté contribuent à l'acquisition des grandes compétences de ce socle commun, tout particulièrement en ce qui concerne la culture humaniste et les compétences sociales et

civiques. Au-delà du socle commun, ces enseignements contribuent aussi fortement à la réalisation des objectifs propres à l'enseignement secondaire. Ces derniers préparent les élèves à vivre et à s'intégrer dans la société et à poursuivre des études dans les différentes voies de formation dispensées en aval. Cette contribution se fonde sur les finalités culturelles, intellectuelles et civiques, intimement liées, de ces trois enseignements :

- Ils transmettent aux élèves des références culturelles qui leur permettent de mieux se situer dans le temps, dans l'espace et dans un système de valeurs démocratiques et concourent à la formation d'une identité riche, multiple et ouverte à l'altérité ;
- Ils leur fournissent des connaissances essentielles en matière de droits et responsabilités pour assumer sa citoyenneté ;
- Ils permettent aux élèves d'acquérir une culture commune, prendre conscience de héritages du passé et des enjeux du monde présent ;
- Ils leur fournissent des outils intellectuels fondamentaux pour analyser et comprendre les traces et les modalités de l'action humaine et construire des raisonnements et les exprimer ;
- Ils contribuent à leur apprendre à exercer leur raison critique, leur capacité de jugement et leur liberté de pensée ;
- Ils leur donnent ainsi les moyens d'un épanouissement individuel et les préparent à se comporter en citoyen responsable.

Face à cette mission, les programmes d'étude en sciences humaines qui ont pour fondement l'étude de l'homme et de la société se sentent directement interpellés. Pour cela, le curriculum en sciences humaines devrait avoir pour mission primordiale la formation à l'éthique des droits de l'homme.

C'est pour cela que nous avons pensé nous pencher sur l'appréciation de l'éthique des droits de l'homme dans le curriculum en sciences humaines du secondaire du Cameroun. En clair, notre objectif est de montrer que le curriculum en sciences humaines est susceptible de promouvoir l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme. Pour tout dire, L'éducation à l'éthique des droits de l'homme est-elle une dimension essentielle et transversale du curriculum en sciences humaines du secondaire du Cameroun? Une pareille question n'est pas sans intérêt. Elle nous permettra de parcourir le curriculum en sciences humaines afin d'apprécier la transversalité de l'éthique des droits de l'homme dans ses contenus.

Cette étude expérimentale s'articulera autour de cinq chapitres :

- le chapitre 1 est intitulé de la problématique de l'étude. Il traite de la question principale de l'étude, les objectifs, l'intérêt et la délimitation de la recherche.
- Le chapitre 2 traite de l'insertion théorique et la revue de littérature du sujet. Il présente les concepts clés de notre étude, lesquels concepts à définir sont en principe ceux contenus dans l'énoncé du sujet; la revue de la littérature, la formulation des hypothèses et la détermination des différentes variables.
- Le chapitre 3 montre la démarche suivie. Il indique le type de recherche que nous menons, rappelle les hypothèses initialement formulées, et ensuite il dégage les modalités et indicateurs de cette recherche. Cela sera suivi par la présentation de la population, de l'échantillon, du site et de l'instrument de collecte des données.
- Le chapitre 4 s'occupe de la présentation des résultats et de la vérification des hypothèses. ainsi, il est présenté et analysé l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche.
- Le chapitre 5 analyse et interprète les résultats tout en traitant de l'implication théorique et professionnelle. Nous terminerons par une conclusion générale et quelques suggestions.

CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

INTRODUCTION

L'histoire de l'introduction des droits de l'homme dans l'éducation date de plusieurs siècles déjà. Le présent chapitre relatif à la problématique s'articulera autour des points principaux suivant : le premier concerne la présentation du contexte et de la justification de l'étude. Le deuxième point porte sur la formulation du problème. Il s'interroge notamment sur la place de la formation aux droits de l'homme dans les programmes des sciences humaines. Dans le troisième point, nous énonçons la question principale de l'étude, les objectifs, l'intérêt et la délimitation de la recherche avant de conclure le chapitre. Ces éléments essentiels vont baliser la recherche et vont donner du sens au travail à faire par la suite.

1.1- CONTEXTE DE L'ETUDE

L'Organisation des Nations Unies (ONU) a publié en 1948 la déclaration universelle des droits de l'homme. Cet acte définit les principes inhérents à la nature humaine et invite toutes les nations du monde à s'y conformer, à respecter et à promouvoir les valeurs inaliénables de l'espèce humaine. Cet instrument international de principe et de promotion des droits de l'homme apparaissait comme le couronnement d'un ensemble d'effort de codification des droits de l'homme à travers certaines nations du monde notamment la *Carta Magna* de 1215, l'*Habeas Corpus* de 1679 et le *Bill of Rights* de 1689 en Grande-Bretagne, de la convention de Virginie du 12 juin 1776 des États-Unis d'Amérique ainsi que la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen* de 1789 en France.

En décidant de conjuguer leurs efforts et d'harmoniser leur action, par l'intermédiaire de l'Organisation des Nations Unies, en vue d'atteindre les objectifs définis par la Charte, les gouvernements se sont engagés à œuvrer ensemble à la construction d'un monde dans lequel tous, en dépit des différences entre individus, peuvent vivre en sécurité. Il y a soixante huit ans, les auteurs de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* ont estimé que l'éducation aux droits de l'homme serait si importante qu'ils l'ont inscrite dans ce grand texte fondateur. L'article 26 stipule : « *L'éducation doit viser le plein épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales* ». En outre, tous les États membres de l'ONU ont affirmé à plusieurs reprises

leur croyance en l'importance de l'éducation aux droits de l'homme comme une stratégie à long terme pour : la prévention des violations des droits de l'homme et des conflits ; la promotion de l'égalité et le développement durable ; le renforcement de la participation des populations aux processus de prise de décision. *Le Programme mondial pour l'éducation aux droits de l'homme* a été mis en place pour encourager une action nationale plus forte et plus cohérente. En effet, en 2004, la communauté internationale a lancé le programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme (en cours depuis 2005) afin de promouvoir l'exécution des programmes d'EDH dans tous les secteurs et de donner suite à la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004). Elle a décidé d'axer la première phase du Programme (2005-2009) sur l'intégration de l'EDH dans les systèmes scolaires aux niveaux du primaire et du secondaire. Un plan d'action y afférent a été adopté en 2005 par l'Assemblée Générale des Nations Unies.

L'éducation doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. Cette opinion est aujourd'hui largement répandue dans le monde. Dès lors, il est unanimement reconnu que l'application progressive des principes des droits de l'homme est en grande partie l'affaire d'enseignement.

L'école, parmi d'autres institutions sociales, a le devoir de contribuer efficacement et dans toute la mesure de ses moyens à développer la compréhension des principes qui sont à la base des droits de l'homme et à inculquer aux futurs citoyens des attitudes et un comportement conformes à ces principes. L'école est le lieu où se forment les valeurs humaines indispensables pour le développement harmonieux d'une nation. Elle doit être en effet le cadre privilégié où se cultivent la recherche de la vérité, la rigueur intellectuelle, le respect de soi, d'autrui et de la nation, l'amour pour la nation, l'esprit de solidarité, le sens de l'initiative, de la créativité et de la responsabilité. (AFCNDH, 2009).

Ainsi, le Cameroun a ratifié plusieurs instruments internationaux relatifs à l'éducation et aux principes, protection et promotion des droits de l'homme. C'est pourquoi les documents nationaux à l'instar de la *Constitution de la République du Cameroun* du 19 janvier 1996 en vigueur, la loi No 98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation nationale, le *Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE)*, le *Document de Stratégie Sectorielle de l'Éducation (DSSE)* reprennent et prônent l'éducation et la formation aux droits de l'homme. Plus encore, le Cameroun est engagé depuis près de quatre (4) ans dans la réforme des curricula de l'enseignement et par ricochet des programmes d'étude du

secondaire. Ces réformes comprennent cinq (5) domaines d'apprentissage regroupant un certain nombre de disciplines. Ainsi, le domaine d'apprentissage des sciences humaines regroupe comme disciplines l'Histoire, la Géographie, l'Éducation à la Citoyenneté.

La présente étude s'inscrit dans un contexte de réforme curriculaire dans l'enseignement secondaire. Cette donnée curriculaire s'inscrit en complément par rapport aux orientations précédentes tant sur le plan de la configuration disciplinaire propre aux sciences humaines que sur la méthode d'apprentissage qui met désormais l'accent sur l'approche par compétences. Il s'agit donc d'examiner voire d'évaluer la nature et l'efficacité des approches mises en œuvre en matière du développement des programmes de formation des droits de l'homme comme dimension transversale à travers les sciences humaines. Dès lors, il s'agit dans cette recherche d'explorer l'éducation aux droits de l'homme, l'éducation par les droits de l'homme et l'éducation pour les droits de l'homme à travers les sciences humaines dans l'enseignement secondaire du Cameroun.

1.2- JUSTIFICATION DE L'ETUDE

Dans un contexte en mouvance, de nombreux systèmes éducatifs se retrouvent actuellement à un tournant de leur histoire. Ils vivent des refondations parfois radicales de leurs offres de formation, tant au niveau de l'éducation de base que des enseignements secondaire et supérieur, ou encore technique et professionnel. Les pressions sur les systèmes éducatifs sont fortes. Ces pressions émanent de différents horizons. Elles émanent autant des organismes internationaux et des grands bailleurs de fonds, que de groupes de pression nationaux comme des gouvernements des États.

Les États sont attentifs aux résultats des débats actuels sur la mise en œuvre des cibles post 2015 pour atteindre une éducation universelle de qualité pour tous, en droite ligne avec le quatrième objectif des *Objectifs du développement durable (ODD)*. Cet objectif numéro quatre (4) stipule que « Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (Nations Unies. 2015. P. 18). De cet objectif découle la cible 4.7 relatif à l'éducation aux droits de l'homme qui stipule que :

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de

l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. (Nations Unies. 2015. p. 18)

Plus encore, les ODD reconnaissent que les droits de l'homme sont le fondement du Programme ils mettent l'accent sur les bases du Programme dans la Déclaration universelle des droits de l'homme et traités internationaux sur les droits de l'homme et elle est axée sur les responsabilités des États pour respecter, protéger et promouvoir les droits de l'homme et les libertés fondamentaux pour tous, sans distinction de quelque sorte que ce soit. En somme, les grandes orientations qui s'en dégagent, les cibles post 2015, leurs critères et leurs indicateurs, ont un impact sur la place des droits de l'homme dans les politiques éducatives. L'évolution du discours international sur l'éducation se traduit ainsi, selon Tawil et al. (2012), par un souci accru d'améliorer la qualité de l'éducation dans le cadre des réformes éducatives. Ces auteurs y perçoivent une véritable mutation au niveau des politiques éducatives.

Au Cameroun, le gouvernement à travers les ministères en charge de l'éducation, œuvre sans cesse pour l'amélioration des systèmes éducatifs. Depuis pratiquement trois (3) ans, le Cameroun a entrepris une refonte des programmes d'étude du secondaire. Ces réformes concernent principalement cinq (5) domaines d'apprentissage comprenant chacun un certain nombre de disciplines, ainsi que le montre le tableau 1.1:

Tableau 1.1 : Répartition des disciplines par domaine d'apprentissage dans le secondaire général au Cameroun

Domaine d'apprentissage	Disciplines
1. Langues et littératures	- Français - Anglais - Langues Vivantes II - Langues Anciennes - Littérature (anglais et français)
2. Sciences et Technologies	- Mathématiques - Sciences (Physique, Chimie, Technologie, Sciences de la Vie et de la Terre) - Informatique
3. Sciences Humaines	- Histoire - Géographie - Éducation à la Citoyenneté
4. Développement personnel	- Éducation Physique et sportive - Travail manuel
5. Arts et Cultures Nationales	- Langues Nationales - Cultures nationales - Art

Sources : Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 Août 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6^e et 5^e : sous cycle d'observation, p. 2.

Ainsi, les sciences humaines qui sont enseignées au Cameroun depuis des décennies, constituent un domaine d'apprentissage et sont regroupées en un ensemble de disciplines qui s'intéressent aux réalités associées aux sociétés humaines et aux représentations que les êtres humains s'en construisent. Il s'agit de l'Histoire, de la Géographie, de l'Éducation à la Citoyenneté, de la Philosophie, et *Economics*. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéresserons au trois (3) premières à savoir l'Histoire, la Géographie, et l'Éducation à la Citoyenneté. Ainsi, si ces disciplines ont pour mission première l'étude de l'homme et de la société, elles devraient incarner l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme.

En effet, le Cameroun est plongé dans un contexte mondial où l'éducation aux droits de l'homme est au cœur de l'agenda politique international. Pour encourager les actions d'éducation aux droits de l'homme, les États membres de l'ONU se sont dotés de divers moyens d'action internationaux, dont la Campagne mondiale d'information sur les droits de l'homme axée sur l'élaboration et la diffusion de documents d'information sur les droits de l'homme ; la Décennie des Nations Unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'homme (1995-2004) et son plan d'action, qui encourageait la formulation et la mise en œuvre des stratégies globales efficaces et viables au niveau national ; la Décennie internationale de la promotion d'une culture de la non-violence et de la paix à l'égard des enfants du monde (2001-2010) ; la Décennie des Nations Unies pour l'éducation en vue du développement durable (2005-2014) ; l'Année internationale de l'apprentissage des droits de l'homme (2008-2009) ainsi que l'année internationale du rapprochement des cultures (2010).

Conformément à une proposition de la Conférence de Vienne, l'Assemblée Générale des Nations Unies a proclamé la période 1995-2004 Décennie pour l'éducation dans le domaine des droits de l'Homme. Les objectifs de la décennie ont été les suivants :

- a) *évaluer les besoins et élaborer des stratégies efficaces en vue de faire progresser l'enseignement des droits de l'Homme à tous les niveaux scolaires, dans l'enseignement professionnel et dans toutes les formes d'apprentissage, qu'elles soient institutionnalisées ou non ;*
- b) *créer et renforcer des programmes et capacités d'enseignement des droits de l'Homme aux échelons international, régional, national et local ;*
- c) *élaborer, de manière coordonnée, une documentation pédagogique consacrée aux droits de l'Homme ;*
- d) *renforcer le rôle des médias et leurs capacités en ce qui concerne leur apport à l'enseignement des droits de l'Homme ;*

e) *diffuser dans le monde entier la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme dans le plus grand nombre possible de langues, ainsi que sous des formes adaptées à différents niveaux d'instruction ou accessibles aux handicapés.* (Rapport du Haut-commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme sur l'application du Plan d'action en vue de la Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'Homme (1995-2004) – A/51/506/Add.1 – 12 décembre 1996).

Le plan d'action pour la première phase du Programme mondial encourage les États membres à entreprendre, par le biais de leurs ministères ou autres organes responsables respectifs, une première analyse élémentaire de la situation actuelle dans le domaine de l'EDH. Ce qui constitue la première mesure en faveur de l'intégration de ce type d'éducation dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire. Ainsi, l'éducation aux droits de l'homme est devenue une priorité dans les politiques publiques en matière d'éducation. Toutefois, même si cette mission concerne tout le système éducatif avec ses programmes d'étude, celles en sciences humaines doivent incarner dans une dimension transversale et pluridisciplinaire l'éducation aux droits de l'homme. C'est ainsi l'occasion pour nous d'examiner et d'évaluer la nature et l'efficacité des approches de conception et de la mise en œuvre de la formation aux droits de l'homme à travers les programmes en sciences humaines dans l'enseignement secondaire au Cameroun.

1.3- FORMULATION DU PROBLEME

La question de l'éducation aux droits de l'homme n'a jamais cessé de soulever des questionnements et provoquer des débats. Pour Koffi Annan,

L'éducation aux droits de l'homme jouent un rôle crucial dans l'édification de sociétés pacifiques, durables et inclusives, fondées sur le respect des droits fondamentaux des individus. L'éducation a pour fondement la vie scolaire quotidienne, qui permet aux élèves d'acquérir, sous une direction appropriée, une façon de penser probe et utile, d'apprendre à vérifier pour leur propre compte les valeurs de la société dans laquelle ils vivent et d'assumer leurs devoirs et leurs responsabilités envers leurs condisciples, leur famille, la communauté et, en définitive, le genre humain. (AFCNDH, 2009. p. 9).

Les droits de l'Homme ont une longue histoire. De nombreux textes issus de traditions et d'époques les plus diverses, rehaussant par la diversité même de leurs origines l'unité profonde de leur signification, illustrent l'universalité, dans le temps et dans l'espace, de

l'affirmation et de la revendication du droit d'être un Homme. L'humanité apparaît dans ces textes surtout sous la forme de ses idéaux et non dans la réalité, passée ou présente, de sa condition et de son comportement. Mais là où les droits sont foulés aux pieds, règne le silence. Pour que plus jamais on ne puisse dire « je ne savais pas », pour que l'idée de ne pas faire à autrui, ce que nous ne voudrions pas que l'on nous fasse, devienne réalité, l'éducation aux droits de l'Homme s'impose. L'éducation aux droits de l'Homme (EDH) désigne globalement :

Le mouvement qui est né dès 1948 avec la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et qui s'est développé particulièrement lors de la décennie 1990 en vue de promouvoir la culture des droits de l'Homme auprès d'un large public. Plus particulièrement, l'EDH est l'ensemble des activités éducatives menées auprès des enfants et des jeunes en vue de développer des attitudes et comportements respectueux des valeurs humaines envers soi (auto-estime, sens de la dignité) et envers les autres (altérité, etc.). (AFCNDH, 2009).

Éduquer aux droits de l'homme c'est permettre aux élèves de construire les concepts correspondants afin qu'ils puissent analyser, de ce point de vue, les situations sociales, les comprendre et les évaluer et, par là même, prendre leur place dans la société, y être responsables et agir dans le respect des principes et des valeurs de ces droits. Conceptualiser, c'est construire des instruments de pensée et d'action pour comprendre autrement qu'avec les outils du sens commun, le monde, les relations entre les personnes, entre les personnes et les pouvoirs, la résolution des conflits, en fin sa place dans la société. Construire des concepts, c'est construire des outils permettant de simplifier et de penser une réalité complexe, multiforme, qui, sinon, reste opaque et incompréhensible.

Les instruments insistent ainsi sur les missions de l'éducation formelle dans l'éducation aux droits de l'homme. C'est le cas de l'article 26 de la DUDH de 1948, de l'article 13 du PIDSEC (*Pacte International relatif aux Droits Sociaux, Économiques et Culturels*) de 1966, Article 7 de la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale*, 1965 ; Article 10 de la *Convention sur l'élimination de toutes les formes de discriminations à l'égard des femmes* (CEDEF), 1979 ; Articles 28 et 29 de la *Convention internationale relative aux droits de l'enfant* (CIDE), 1989 ; Paragraphe 33 de la Déclaration de Vienne et paragraphes 78 à 82 du Plan d'action de Vienne, 1993. ; *Décennie des Nations unies* 1995-2004 ; Objectifs du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme, 2005 ; la Déclaration des Nations unies sur l'éducation et la formation

dans le domaine des droits de l'Homme ; Année 2009, année internationale de l'apprentissage des droits de l'Homme, ainsi que leur plan d'action s'inscrivent en droite ligne de cette vision. Ils insistent sur l'intégration dans les programmes éducatifs scolaires une éducation et une formation aux droits de l'homme. De par sa définition et ses objectifs, l'EDH ne peut être que pluridisciplinaire et interdisciplinaire. Tous les domaines d'apprentissage, les enseignant(e)s et l'ensemble des disciplines et activités pédagogiques sont appelés à y contribuer. La cohérence d'ensemble, qui englobe la vie scolaire et la relation de l'école avec son environnement, donne tout son sens à l'EDH. Les enseignants d'histoire et de géographie bien entendu. (AFCNDH, 2009). De ce fait en plus des autres domaines d'apprentissage, le domaine des sciences humaines à travers les programmes d'étude de l'Histoire, de Géographie et d'éducation à la citoyenneté se sent directement concerné.

Il ne s'agit pas là de simples exercices scolaires, mais de leçons pour la vie qui sont d'une utilité immédiate pour notre existence et notre expérience quotidiennes. En ce sens, l'éducation aux droits de l'homme ne consiste pas uniquement à enseigner et apprendre un cours théorique relatif aux droits de l'homme, mais aussi à impartir et assimiler un enseignement pratique visant à favoriser le respect des droits fondamentaux ; son rôle essentiel est de donner à chaque individu les moyens de défendre ses propres droits et ceux des autres. Ce renforcement est un investissement important pour l'avenir dont le but est d'arriver à une société juste dans laquelle les droits fondamentaux de tous seront reconnus et respectés. Une stratégie nationale durable (dans le long terme), globale et efficace visant à insérer l'enseignement des droits de l'homme dans les systèmes éducatifs peut s'appuyer sur diverses lignes de conduite telles que :

- L'intégration de l'éducation aux droits de l'homme dans la législation nationale régissant les programmes d'enseignement ;
- La révision des programmes et des manuels ;
- Une formation initiale et en cours d'emploi des enseignants intégrant le contenu et les méthodes de l'enseignement des droits de l'homme ;
- L'organisation d'activités extrascolaires, dans le cadre de l'école mais aussi axées sur la famille et la collectivité ;
- L'élaboration de matériel pédagogique ;
- La création de réseaux de soutien aux enseignants et autres professionnels concernés (associations de droits civiques, syndicats d'enseignants, ONG, associations

professionnelles, etc.). Concrètement, ce processus sera fonction des systèmes d'enseignement nationaux, très différents les uns des autres, notamment en ce qui concerne la latitude qu'ont les enseignants.

La problématique des droits de l'homme peut être intégrée dans l'enseignement de matières classiques comme l'histoire, l'éducation civique, la littérature, les arts, la géographie, les langues étrangères, les sciences, ou bien dans un cours spécialement consacré à ce sujet. Dans l'idéal, la culture des droits de l'homme devrait imprégner l'ensemble du programme scolaire. Toutefois, dans la pratique (notamment dans le secondaire), le sujet est en général traité par bribes, dans le cadre du programme classique des sciences sociales et économiques et des « humanités ». Enfin de compte, c'est parce que l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme sont conçues et intégrées dans les curricula pour implémentation que nous nous sommes intéressé sur la dimension transversale de cette éthique des droits de l'homme dans le curriculum des sciences humaines du secondaire. Les rapports sur les droits de l'homme dans l'enseignement secondaire général au Cameroun fournissent des exemples de ces façons d'aborder le sujet, et d'autres approches encore.

1.4- QUESTION DE RECHERCHE

La question principale (**QP**) est la suivante : L'éducation à l'éthique des droits de l'homme est-elle une dimension transversale essentielle du curriculum en sciences humaines du secondaire du Cameroun?

De cette question de recherche principale découle les questions spécifiques ou secondaires (**QS**) suivantes :

QS 1 : Le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines permet-il d'assurer une éducation aux droits de l'homme ?

QS 2 : Les contenus du programme d'étude en sciences humaines intègrent-ils la logique d'une éducation aux droits de l'homme ?

QS 3 : Le matériel didactique et les méthodes et ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent-ils une éducation à l'éthique des droits de l'homme ?

QS 4 : Le mode d'évaluation dans le programme d'étude en sciences humaines est-il axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme ?

1.5- OBJECTIFS DE L'ETUDE

Cette étude a un objectif général et des objectifs spécifiques.

1.5.1- Objectif général

Ce travail vise à vérifier si les programmes d'étude en sciences humaines du secondaire au Cameroun sont susceptibles de promouvoir l'éducation aux droits de l'homme.

1.5.2- Objectifs spécifiques ou secondaires

Spécifiquement, il s'agit de :

1. Vérifier si le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines permet d'assurer une éducation aux droits de l'homme.
2. Vérifier si les contenus du programme d'étude en sciences humaines intègre la logique d'une éducation aux droits de l'homme.
3. Vérifier si le matériel didactique et les méthodes et ressources pédagogiques en sciences humaine favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.
4. Vérifier si le mode d'évaluations en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

1.6- INTERET DE L'ETUDE

L'intérêt est l'ensemble des changements positifs que la recherche apporte à ceux qui en sont concernés. Ce travail intéresse l'ensemble de la communauté éducative, l'État, à travers le MINESEC, les inspecteurs de pédagogie, les enseignants, et les élèves.

1.6.1- Intérêt pour le Ministère des enseignements secondaires (MINESEC)

Cette étude s'inscrit en droite ligne des recherches de développement et d'évaluation curriculaire. Le ministère des enseignements secondaires trouverait en ce travail un outil précieux pour l'évaluation et l'innovation des exigences internationales et de la politique éducative en rapport avec les droits de l'homme.

1.6.2- Intérêt pour les inspecteurs de pédagogie

Les inspecteurs de pédagogies départementaux, régionaux et nationaux sont des garants ou des gendarmes des programmes scolaires. Ils assurent par ailleurs la formation

continue des enseignants du fait des réformes des programmes ou des innovations. Ainsi, cette étude qui s'adresse plus particulièrement aux Inspecteurs de pédagogie chargés des sciences humaines d'élaborer un cahier pédagogique pour l'EDH dans l'optique d'une dimension transversale en sciences humaines. Elle peut par ailleurs leur permettre de mettre l'accent sur certains points négligés dans l'opérationnalisation des programmes d'étude.

1.6.3- Intérêt pour les enseignants

Ce travail intéresse les enseignants, surtout les enseignants des sciences humaines, en ce sens qu'ils pourront y puiser des éléments pour corriger voire améliorer leurs approches pédagogiques et didactiques. Par ailleurs, ils pourront saisir l'orientation des programmes d'étude des sciences humaines en rapport avec les droits de l'homme et mieux canaliser les objectifs pédagogiques des thèmes à traiter en rapport avec l'approche des droits humains. Plus encore, cette étude peut intéresser les enseignants en ce sens qu'elle se propose de mettre à leur disposition des rappels et des éléments de cadrage leur permettant d'optimiser leurs interventions en matière d'éducation aux droits de l'Homme (EDH). En somme, cette étude peut soutenir les enseignants et enseignantes du cycle secondaire dans leurs interventions de promotion de la culture des droits de l'Homme en milieu scolaire.

1.6.4- Intérêt scientifique

L'évaluation des programmes d'étude et de formation ont fait l'objet de nombreuses études. Le PASEC (Programme d'analyse des systèmes éducatifs des pays de la CONFEMEN) Ou le RESEN (Rapport d'État du Système Éducatif National Du Cameroun) fait des efforts remarquables dans ce domaine. Cette étude va en droite ligne des recherches qui examinent voire évaluent les programmes éducatifs. Ce faisant, elle est une tentative scientifique d'un examen de curriculum notamment celui des sciences humaines afin d'apprécier l'intégration de l'éthique des droits de l'homme à travers ce curriculum. En effet, à l'issue de la recherche, il est établi que les sciences humaines véhiculent l'éducation aux droits de l'homme. Même si l'opérationnalisation et l'implémentation n'est pas toujours maîtrisées par les enseignants dans le cadre de la transposition curriculaire.

Par ailleurs, la méthodologie utilisée dans ce travail ainsi que le développement des indicateurs et caractéristiques pour examiner et évaluer les programmes peuvent être d'un intérêt certain pour les chercheurs qui, comme nous, voudraient s'engager dans la recherche en sciences de l'éducation précisément en développement et évaluation curriculaire.

1.7- DELIMITATION DE L'ETUDE

Cette étude est délimitée sur le double plan thématique et géographique.

1.7.1- Délimitation thématique

Sur un plan thématique, Cette étude s'inscrit dans le cadre de la recherche en sciences de l'éducation et plus précisément dans le champ du développement et de l'évaluation curriculaire. En outre, dans la kyrielle des éléments du développement curriculaire, nous avons, pour des raisons méthodologiques et épistémologiques, ciblé le cadre curriculaire des droits de l'homme dans les sciences humaines. Nous nous intéressons au cadre d'orientation, contenu, matériels et supports didactiques, méthodes et ressources pédagogiques ainsi que l'évaluation.

D'après le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) à travers l'arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 Aout 2014, les sciences humaines sont un domaine d'apprentissage regroupant les disciplines comme l'Histoire, la Géographie, l'Éducation à la Citoyenneté, la Philosophie, et *Economics*. Dans ce travail, nous nous intéressons à l'Histoire, à la Géographie, et à l'Éducation à la Citoyenneté.

Plus encore, l'enseignement secondaire au Cameroun comprend l'enseignement secondaire général et l'enseignement secondaire technique. Il a une durée de sept (7) ans organise en deux (2) cycles. Il est structuré en deux (2) sous systèmes éducatifs notamment le sous système francophone et le sous système anglophone. De ce fait, ce travail porte sur le domaine d'apprentissage des sciences humaines dans le premier cycle de l'enseignement secondaire général du sous système éducatif francophone.

1.7.2- Délimitation géographique

Il aurait fallut que nous couvrissions l'étendu du territoire national du Cameroun afin que cette étude soit plus crédible. Mais, faute de temps et de moyen financier, nous sommes limité à la région administrative du Centre. Le choix de cette région relève d'une part du fait que nous la connaissons et y résidons et d'autre part du fait que les établissements de l'enseignement secondaires qui s'y trouvent, présentent les caractéristiques similaires à ceux des autres établissements du Cameroun.

La région du centre est l'une des dix (10) régions que compte le Cameroun. Avec pour chef lieu Yaoundé qui est la capitale politique du Cameroun, la région du centre couvre une

superficie de 68926 km², peuplés par 2.501.200 habitants. Elle compte 10 départements notamment : Mfoundi = Yaounde ; Mefou et Afamba = Mfou ; Mefou et Akono = Ngoumou, Nyong Ekelle = Eseka ; Nyong et So'o = Mbalmayo, Nyong et Mfoumou = Akonolinga, Haute Sanaga = Nanga Eboko, Lekie = Monatele, Mbam et Kim = Ntui, Mbam et Inoubou = Bafia.

Sur le plan scolaire, la région du centre a connu une accélération remarquable de ses infrastructures et un accroissement ostensible de sa population scolaire. C'est ainsi qu'en 2013, elle compte en ce qui concerne l'enseignement secondaire, 773 établissements dont 442 du public et 331 du privé, contre 682 établissements dont 382 du public contre 300 du privé en 2011. L'effectif des élèves au cours de la même année est de 381354 en 2013 contre 337034 en 2011. Enfin, l'effectif des enseignants est de 26251 en 2013 contre 7594 en 2011. (Sources : Institut national de la statistique. Annuaire statistique du Cameroun (2013) chapitre 6 Éducation).

Dans la région, nous avons effectivement travaillé dans deux départements notamment celui du Mfoundi et celui de la Mefou-et-Afamba. Ainsi nous avons été dans les Lycées d'Elig-Essono, Bilingue d'application, dans le collège privé laïc Fadimatou Alim et dans les collèges privés confessionnels la retraite, et adventiste d'odza dans la ville de Yaoundé. Par ailleurs, nous nous sommes intéressé aux établissements dans le milieu rural dans le département de la Mefou-et-Afamba notamment le Lycée de Nkolinda Nsimalen, le collège privé laïc Saint Michel Archange et le collège privé confessionnel notre Dame de Mimetala.

CONCLUSION

Cette section s'est intéressée à la problématique de l'étude. Ainsi, le contexte et la justification de l'étude ont été analysés, la question de recherche est présentée ainsi que les objectifs, l'intérêt et la délimitation de l'étude. La section suivante va clarifier le cadre théorique et la revue de littérature.

CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, nous allons poser les bases théoriques de notre travail de recherche. Il est nécessaire pour nous de préciser le sens que nous donnons à notre thème d'investigation. L'approche théorique envisagée dans ce chapitre reposera essentiellement sur les théories philosophiques, psychologiques et curriculaires. Ce qui va guider la définition des concepts clés de notre étude, lesquels concepts à définir sont en principe ceux contenus dans l'énoncé du sujet; l'explication du sujet, la revue de la littérature, la formulation des hypothèses et la détermination des différentes variables.

2.1- DEFINITION DES CONCEPTS

Un penseur affirmait que, « *le savant doit toujours définir les choses dont il traite, afin que l'on sache et qu'il sache de quoi il est question* ». C'est dans ce sens que, dans le souci d'éviter toute ambiguïté conceptuelle, l'éthique des droits de l'homme comme dimension transversale du curriculum en sciences humaines dans le secondaire au Cameroun peut être abordée à travers un réseau notionnel articulant des concepts clés suivant :

- Éthique des droits de l'homme ;
- Transversale ;
- Curriculum en sciences humaines ;
- Enseignement secondaire.

2.1.1- Éthique des droits de l'homme

Les droits de l'homme forment un faisceau de normes transversales. Quels que soient les arguments et les références culturelles, l'éthique s'évalue à la lutte contre l'inhumain, c'est-à-dire à l'effectivité des droits humains. Le critère impératif de référence est la « sécurité humaine » définie concrètement par chaque droit de l'homme interprété dans l'indivisibilité et l'interdépendance de l'ensemble. Cette section a pour but de clarifier et de délimiter le concept de l'éthique, des droits de l'homme et de la combinaison éthique des droits de l'homme.

2.1.1.1- Qu'entend-t-on par éthique

La définition du terme éthique, il faut l'avouer, est une entreprise périlleuse. Il s'agit d'un terme polysémique qui touche certaines dimensions fondamentales de l'humanité : les valeurs, les attitudes, les positions, les conduites, etc. Ainsi, nous allons essayer de faire émerger les éléments essentiels et problématiques de ce terme dans le but de clarifier le chemin qui nous conduira vers l'éthique des droits de l'homme.

Le mot éthique vient du grec *ethos* qui désigne les conduites ou les mœurs. En latin, le terme *mores* traduit la même signification (Beauchamp, 1991). Selon le Robert électronique (1995), l'éthique et la morale sont des mots synonymes qui désignent le nom de la science ou de l'étude philosophique qui s'occupe de l'action humaine en tant que devoir et qui a pour but de faire le bien. Selon Liechti et Meyer-Bisch (eds.) (2003), l'éthique relève de la philosophie, et ne peut être une science ; elle n'en est que la quête. Elle consiste à répondre au besoin et au droit d'autrui, puis à prendre un engagement de cohérence. En ce sens, elle ne se définit pas d'abord par une conception du bien et du mal, mais par une réponse aux appels d'autrui, une responsabilité à assumer. Prétendre formuler un savoir éthique autonome relève de la sophistique : son objet est à la fois trop vaste et trop intime. Nul ne peut le saisir, ni au niveau individuel, ni au niveau social ou politique. L'éthique est l'apprentissage des « ré pondances » des capacités des acteurs à se répondre mutuellement en fonction de leurs diversités de position et de compétence (domaines) dans un dialogue très exigeant, au cours duquel chacun engage sa responsabilité dans la durée.

Cependant, dans son évolution linguistique et historique, le terme « morale » a pris la signification de code de conduites admises et pratiquées par un ensemble de personnes. De cette manière, la morale fait plus souvent référence aux systèmes de règles et des lois d'une société. Par contre, le terme éthique fait plutôt référence à l'étude et l'analyse des systèmes de valeurs se trouvant à la base des règles et des lois.

Quelques auteurs tels que Beauchamp (1991, 1993) et Jacquard (1997) estiment que les termes morale et éthique ont la même signification et qu'il n'est pas nécessaire de faire une différence. Ces deux auteurs acceptent que le mot « morale » a été surtout mis en rapport avec la religion, surtout la religion catholique. De la même manière, le terme « morale » nous conduit à l'idée de droit civil. Il est en relation avec les systèmes des lois civiles et des règlements. À ce sujet, Teilhard de Chardin (1966) nous décrit la morale de la façon suivante : « Au sens strict, une morale est un système cohérent d'actions qui doit être universel (réglant toute activité humaine) et catégorique (entraînant quelque forme d'obligation) » (p. 156)

C'est dans cette même optique que Kant dans sa *Métaphysique des mœurs* (1994), postulait les impératifs catégoriques d'ordre moral. Il s'agissait de certains principes universels qui dirigent les conduites dans la société. Cette compréhension de la morale a fait que celle-ci a été mise à l'écart des débats éthiques. En effet, la morale étant considérée comme fixe, universelle et impérative, elle est éloignée, dans sa représentation, de l'idée de changement. Pour cette raison, elle a été dépréciée.

Face au mot morale maintenant un peu déprécié, le mot éthique plaît davantage, a priori moins chargé de mauvais souvenirs. (Beauchamp, 1991, p. 90). En effet, il est difficile et inconfortable de discuter sur l'éthique si on la présente comme la morale telle qu'elle a été comprise par Kant. A ce sujet, Ricœur (1995 n/p) nous suggère que

... l'idée de loi fait prévaloir la pensée de l'ordre. Mais reconnaître la légitimité de cette règle d'universalisation n'empêche pas de se retourner contre toute prétention à faire de la législation la première démarche de l'éthique.

Pour Paul Ricœur (1995), la morale est l'étape qui suit la réflexion éthique. La morale cristallise en forme de codes la pensée éthique qui la précède. « Le formalisme en éthique définit la moralité ». Selon cet auteur, l'éthique a une ambition plus vaste, celle de reconstruire tous les intermédiaires entre la liberté, qui est le point de départ, et la loi, qui est le point d'arrivée. Selon Ricœur, le principal objet de l'éthique est donc de dynamiser les impératifs et les interdictions de la morale à partir de l'intention éthique primordiale : le rapport entre ma liberté, ta liberté et la règle. Selon notre interprétation de cet auteur, l'éthique et la morale sont deux dimensions différentes et en constante interdépendance de la même dynamique de régulation des interactions humaines. Les deux s'appuient sur un idéal du bien. La première, l'éthique, est un processus réflexif et de construction personnelle et sociétale. De cette réflexion émergent les éléments qui fondent et transforment la deuxième, la morale. Cette dernière est un construit sociale qui régule et guide les interactions humaines à travers de grands principes d'aspiration universelle.

Dans le cadre de cette étude, l'éthique est définie par les postulats suivants :

- L'éthique est un acte de réflexion et de discussion sur les conduites, les attitudes et les valeurs, personnelles et sociales ;
- La réflexion et la discussion éthique se préoccupent du sens de la trajectoire humaine. Elles cherchent à donner une réponse aux questions suivantes :

Qu'est ce que je veux faire? Qu'est-ce que je peux faire? Qu'est-ce que je dois faire? Pourquoi fais-je ceci ou cela?;

- Dans la sphère de la réflexion et de la discussion éthique, plusieurs dimensions de l'humanité sont étudiées, telles que les intentions, les attitudes, les valeurs, les conduites, les actions, les discours ;
- L'éthique est un processus critique d'évaluation de systèmes de valeurs, mais elle est aussi un processus de création, de production de nouveaux éléments pour l'action (Jickling, 2000) ;
- Le processus de l'éthique est fondé sur la culture et le moment historique. Toute analyse éthique doit mettre en contexte ces deux dimensions ;

Ces dimensions éthiques nous semblent assez pertinentes pour comprendre l'éthique des droits de l'homme à travers les programmes d'étude en sciences humaines.

2.1.1.2- Des droits de l'homme

Dans cette section, nous allons clarifier les concepts des droits de l'homme. Depuis une vingtaine d'années un débat international s'est instauré, visant à remplacer l'expression «droits de l'homme» par une autre qui éviterait toute ambiguïté concernant les droits des femmes (Löwenthal, 2009). Nous avons cependant choisi, dans cette étude, de garder l'expression «droits de l'homme». En effet, le concept des droits de l'homme est dynamique et paraît complexe et ambiguë. Ils restent une notion vague et floue (Fonkoua et Toukam, 2007). Avant de dégager une définition des droits de l'homme en rapport avec notre sujet, il est nécessaire de proposer quelques définitions qui ont été attribuées à ce concept.

Les droits de l'homme sont un concept ample qui implique une diversité de représentations. La terminologie « droits de l'Homme » est issue de la philosophie des Lumières et a trouvé son expression dans la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme de 1948, et bien d'autres instruments internationaux, régionaux et nationaux. L'expression « droits de l'Homme » a un caractère générique concernant l'ensemble des femmes et des hommes, elle est indissolublement liée à l'affirmation de l'égalité en droit de tous les êtres humains.

Pierre Bercis, (1991) définit les droits l'homme comme étant « la limite éthique inférieure qui ne saurait être franchie, sous peine d'attenter à la dignité de la personne humaine, dans ce qui constitue sa liberté naturelle ». Pougoue (1994) présente les droits de l'homme comme un ensemble de principes et normes fondés sur le postulat de la dignité

humaine, et devenant effectifs par une série de mécanismes de protection et de garantie. Pour Fonkoua et Toukam (2007) les droits de l'homme sont les droits dont disposent toutes les personnes, en vertu de leur condition humaine, pour vivre libres et dans la dignité. Pour Assembe Ndi (2011), les droits de l'homme sont les prérogatives dont jouit un individu du seul fait de son état d'homme et qui lui sont indissociables malgré l'usure du temps et ceci quelque soit le lieu où il se trouve. Ce sont les droits qui protègent la dignité de l'homme, qualité que possèdent tous les êtres humains.

L'expression « droits de l'homme » a acquis un sens philosophique, historique et politique précis. Elle recouvre l'affirmation des droits individuels dans un rapport à l'État, à la société, au système socio-économique. Elle n'exclut pas la diversité des cultures. La Déclaration Universelle des Droits de l'Homme marque clairement l'universalité et l'unicité des droits civils, politiques, sociaux culturels et économiques. Elle ne rend pas compte de la dimension citoyenne garante essentielle des droits de l'Homme même si elle englobe bien des hommes et des femmes.

2.1.1.2-1. Les droits de l'homme dans leur acception actuelle

Les droits de l'homme ne sont pas « une promesse de bonheur ». Ils ne remplacent aucune religion et ne sont pas une simple liste de désirs à laquelle on ajoute, selon les goûts, d'autres droits. Les droits de l'homme, consignés dans les instruments internationaux des droits de l'homme, sont définis comme un ensemble de prérogatives opposables à autrui et aux États que toute personne détient du fait de sa qualité d'être humain. Les droits de l'homme ne sont pas figés et la « génération de droits » désigne, entre autres, les nouveaux droits que la communauté internationale reconnaît de façon souvent progressive en négociant afin de parvenir à l'engagement de la responsabilité des États. En somme, Les droits de l'homme sont inhérents à la personne humaine sans distinction de nationalité, de lieu de résidence, de sexe, d'origine nationale ou ethnique, de couleur, de religion, de langue ou de tout autre aspect de sa condition, ces droits sont liés entre eux, interdépendants et indivisibles. Ils sont souvent proclamés et garantis par des instruments juridiques tels que traités, droit international coutumier, principes généraux ou droit souple. Ils supposent à la fois des droits et des obligations. Le droit international des droits de l'homme énonce les obligations qu'ont les États d'agir de certaines manières ou de s'abstenir de certains actes afin de promouvoir et protéger les droits de l'homme et les libertés fondamentales des personnes ou de groupes.

2.1.1.2-2. - Trajectoire d'un droit de l'homme

Un droit a théoriquement une trajectoire qui le mène de l'état de valeur vers quoi nous tendons, à l'état de droit acquis et protégé :

- Il est d'abord une valeur, un idéal à atteindre ;
- il est proclamé lorsqu'il est reconnu sur les plans politique et moral (déclaration) ;
- Il est garanti lorsqu'il a une force juridique (convention, pacte) ;
- Il est effectif lorsqu'il est appliqué dans la réalité.

2.1.1.2-3. Des valeurs fondatrices : dignité, liberté, égalité

L'édifice « droits de l'homme » est sous-tendu par des valeurs fondatrices notamment la dignité, la liberté, l'égalité.

➤ Dignité

- Principe selon lequel un être humain doit être traité comme une fin en soi. Principe inhérent et constitutif de la personne humaine, indépendamment de la nationalité, de la race, de la religion, de la classe sociale, des opinions politiques ou de toute autre caractéristique personnelle ou collective.
- Les principes des droits de l'homme sont fondés sur la notion que chaque individu, quels que soient son âge, sa culture, sa religion, son origine ethnique, sa race, son sexe, son orientation sexuelle, sa langue, son invalidité ou son origine sociale, mérite d'être respecté ou estimé.

➤ Liberté

Pouvoir d'agir, au sein d'une société organisée, selon sa propre détermination, dans la limite de règles définies. C'est parce que l'être humain est libre qu'il est sujet et titulaire de droits.

- Libertés fondamentales : elles représentent juridiquement l'ensemble des droits primordiaux pour l'individu, assurés dans un État de droit. Ces droits ne protègent pas seulement l'individu contre les excès de l'État, mais aussi contre ceux des autres individus. Il s'agit d'une protection verticale (contre l'ingérence de l'État) et d'une protection horizontale (contre l'ingérence des autres citoyens). Les libertés fondamentales recouvrent pour une grande part les droits de l'homme au sens large.

- Libertés publiques : libertés reconnues, en droit interne, à l'individu et aux groupes sociaux. Les libertés publiques appartiennent en propre à la sphère du droit et énoncent ce qui est (et non ce qui devrait être).

➤ **Égalité**

- Principe selon lequel tous les êtres humains doivent être traités de la même manière, disposent des mêmes droits et sont soumis aux mêmes devoirs.
- Les êtres humains qui sont différents (sexe, âge, couleur, ethnie, religion) naissent et demeurent égaux en dignité et en droits ; c'est-à-dire que dans la reconnaissance des droits de l'Homme, aucune discrimination ne doit être faite.

Ces valeurs sont à la fois un idéal pour l'humanité et un guide ou un repère dans la vie de tous les jours

2.1.1.2-4. Des principes structurants : universalité, indivisibilité, inaliénabilité, effectivité

➤ **Universalité**

Ce sont les droits qui s'appliquent à tous et qui sont reconnus par tous. C'est le principe selon lequel tous les êtres humains, partout dans le monde, peuvent se prévaloir des droits de l'homme, indépendamment de leur situation géographique, de leur culture, de leur religion. En vertu de ce principe, les droits de l'homme doivent être appliqués partout dans le monde, par tous les États. L'universalité des droits ne veut cependant pas dire qu'ils sont vécus de la même manière par chaque individu.

➤ **Indivisibilité**

Principe selon lequel les droits de l'homme constituent un tout indivisible. Qu'ils soient de nature civile, politique, culturelle, économique ou sociale, ils font partie intégrante de la dignité de chaque personne. En conséquence, ils ne peuvent être hiérarchisés, ils ne peuvent être dissociés les uns des autres. Personne ne peut décider que certains droits de l'homme sont plus importants que d'autres ou prioritaires ; on ne peut marquer des préférences pour certains et rejeter les autres ; on ne peut établir des hiérarchisations.

➤ **Inaliénabilité**

Principe selon lequel les droits de l'homme sont inhérents à la personne humaine qui ne peut les céder volontairement. Nul ne peut non plus priver quelqu'un de ces droits. Les droits de l'homme ne sont pas des privilèges que l'on peut octroyer ou retirer (inhérence).

➤ **Effectivité**

Est effective la norme qui est observée et appliquée par ses destinataires. L'effectivité mesure alors les écarts entre le droit et sa réalisation. L'effectivité implique :

- la capacité de l'État (institutions) à respecter, mettre en œuvre, protéger et promouvoir les droits de l'Homme ;
- la capacité des femmes et des hommes à s'approprier ces droits, à les connaître, les revendiquer et à respecter les droits des autres.

L'édifice « droits de l'Homme » est composé d'un « corpus de droits » que l'on peut classer en considérant d'abord les catégories de droits. Celles-ci se répartissent en fonction de la typologie : (droits civils, droits politiques, droits économiques, sociaux et culturels) et de l'ordre chronologique (les générations de droits de l'Homme, des droits civils aux droits de développement).

2.1.1.2-5. Catégories des droits de l'homme (dans le respect de l'indivisibilité)

Les listes des droits cités ne sont pas exhaustives ; il convient de se reporter aux textes des différents Pactes pour connaître l'ensemble des droits énoncés dans les textes internationaux.

➤ **Droits civils et politiques** (première génération)

- **Définition**

Catégorie de droits de l'homme qui regroupe l'ensemble des prérogatives attachées à la personne et qui assurent à l'individu une sphère de liberté par rapport à l'État (droits civils), ainsi que les droits garantissant aux individus une possibilité d'accès, de participation ou de contrôle des organes politiques, exécutifs et judiciaires de l'État (droits politiques), et les moyens permettant d'assurer le respect de ces droits. Il s'agit le plus souvent de libertés fondamentales des individus que l'État s'engage à respecter.

- **Documents de référence**

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948 ; Pacte international relatif aux droits civils et politiques, 1966.

- **Droits civils**

Droit à la vie, à la liberté et à la sûreté de sa personne ; droit à la non-discrimination, interdiction de l'esclavage et du travail forcé, interdiction de la torture et des traitements inhumains, cruels et dégradants ; droit à la personnalité juridique et à l'égale protection devant la loi ; droit du justiciable : droit de recours, droit de ne pas être arbitrairement arrêté, droit à

un tribunal indépendant et impartial, droit à l'assistance judiciaire, droit à être présumé innocent, droit à la non-rétroactivité de la loi pénale ; droit au respect de la vie privée ; droit de chercher asile ; droit à une nationalité et liberté d'en changer ; droit à la protection de la famille.

- **Libertés politiques**

Liberté de pensée, de conscience, de religion ; liberté d'opinion et d'expression ; liberté de réunion et d'association ; liberté de circulation (y compris de quitter son pays et d'y retourner) ; liberté de participation politique.

- **Droits économiques, sociaux et culturels** (deuxième génération)

- **Définition**

Droits économiques : droits garantissant l'accès de tout individu à des conditions de vie décentes, appelant en général une action positive de l'État.

Droits sociaux : droits garantissant l'accès, la participation et l'exercice des manifestations sociales du groupe auquel appartient l'individu.

Droits culturels : droits garantissant l'accès, la participation et l'exercice des manifestations culturelles propres à l'identité de l'individu et au peuple auquel il appartient. Il s'agit, en règle générale, d'obligations qui pèsent sur les États à l'égard des individus (prestations).

- **Documents de référence**

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, 1948 ; Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, 1966.

- **Droits économiques et sociaux**

Il s'agit du droit à un niveau de vie suffisant (nourriture, énergie, logement) ; du droit à la protection de la santé ; du droit à un environnement équilibré ; du droit à la sécurité sociale ; droit à la propriété ; droit au travail : accès au marché du travail et conditions équitables (salaire, repos).

- **Droits culturels**

Il s'agit du droit au respect de son identité culturelle (notamment de ses langues) ; du droit à l'information ; du droit à l'éducation et à la formation : éducation scolaire de base et formation professionnelle et continue, du droit de participer à la vie culturelle. Outre les catégories de droits, on peut aussi envisager des droits catégoriels, qui ne sont pas « d'autres droits », mais des mesures spéciales pour des catégories d'êtres humains qui peuvent se trouver dans des situations de vulnérabilité.

➤ **Droits dits de solidarité** (troisième génération)

- **Définition**

Les droits dits de solidarité, qui tiendraient à une solidarité internationale, sont apparus dans les doctrines juridiques dans les années 1980. Bien que les doctrines se divisent encore sur leur contenu, les droits de solidarité s'articulent autour du principe de l'égalité ou de non discrimination.

- **Documents de référence**

Déclaration finale de la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement (dite Déclaration de Stockholm sur l'environnement humain), 1972 ; Déclaration sur les Droits des Peuples à la Paix, 1984 ; Déclaration sur le Droit au Développement, 1986 ; Déclaration Universelle sur le Génome humain et les Droits de l'Homme, 1997 ; Déclaration du Millénaire pour le développement, 2000 ; les Objectifs du Développement Durable.

- **Droits dits de solidarité**

Il s'agit du droit de l'environnement, du droit au développement, du droit à la paix et à la sécurité ; des considérations de bioéthique, des droit des générations futures. (Fonkoua et Toukam, 2007). Dans les droits de l'homme sont les principes les plus nobles de l'humanité parce qu'ils touchent à la personne dans l'exercice de ses libertés individuelles et collectives tant sur le plan physique qu'intellectuel ou moral. Ils constituent le minimum vital en deçà duquel la dignité de l'homme serait compromise.

En somme, Le rappel de cet « édifice des droits de l'homme » est indispensable pour passer à l'éducation aux droits de l'homme. En effet, si les droits de l'homme constituent un champ de savoir et d'action, leur entrée dans une salle de classe nécessite l'aide d'une des composantes des sciences de l'éducation, à savoir l'innovation et la transposition curriculaire, ainsi que la didactique dont l'objet est de traiter un « savoir savant », celui des spécialistes, pour le rendre accessible à des apprenants.

2.1.1.3- Éthique des droits de l'homme, éducation et éducation aux droits de l'homme

2.1.1.3-1. Éthique des droits de l'homme.

Le respect des droits individuels n'est pas qu'un aspect du développement, car il est le moyen, autant que la fin, de toute action en faveur d'une amélioration de l'équilibre dynamique des systèmes civils, culturels, écologiques, économiques, sociaux et politiques

plus encore, le développement d'une éthique des droits de l'homme à travers l'éducation rejoint les préoccupations sociétales notamment celles de promouvoir une formation aux valeurs et à la conscience éthique des droits de l'homme. On parle d'éducation à la citoyenneté, à la démocratie, aux droits de la personne, à la protection de l'environnement, etc. L'application progressive des principes des droits de l'homme est en grande partie affaire d'enseignement. L'école, parmi d'autres institutions sociales, a le devoir de contribuer efficacement et dans toute la mesure de ses moyens à développer la compréhension des principes qui sont à la base des droits de l'homme et à inculquer aux futurs citoyens des attitudes et un comportement conformes à ces principes. Les tâches de l'école sont multiples, mais rares sont celles qui peuvent être plus importantes pour l'avenir de la société. Enfin, l'enseignement sur les droits de l'homme constitue un élément essentiel de cette tâche plus vaste qu'est l'éducation pour la compréhension internationale. Les attitudes et les connaissances à inculquer par cette éducation sont directement liées aux principes et à la pratique des droits de l'homme. On les a résumées de la manière suivante:

- L'acceptation des peuples de race, religion, culture et nationalité différentes;
- La reconnaissance du principe que les droits fondamentaux de l'homme s'appliquent à tous les peuples;
- La tolérance envers les diverses croyances et coutumes et les divers systèmes sociaux, économiques et politiques;
- La juste appréciation de la contribution des nations ((étrangères) aux éléments de valeur de notre civilisation;
- La reconnaissance de la valeur des arts des autres cultures et le fait de s'y intéresser, alliés à une certaine capacité à les apprécier;
- L'attitude qui permet de tirer les généralisations sur les nations étrangères et de se faire une opinion sur les individus d'après les témoignages concrets et non d'après des idées toutes faites et des préjugés;
- Le désir de coopérer avec les peuples étrangers et de les aider afin de soulager les souffrances, de faire appliquer les droits de l'homme et de préserver la paix;
- L'attitude qui permet d'envisager les problèmes majeurs auxquels les nations ont à faire face d'un point de vue global et mondial aussi bien que national.
- La connaissance et la compréhension des peuples et des pays étrangers, de la race humaine et de la condition de la société actuelle sont nécessaires, utiles et propres à

développer de telles qualités. 'Le domaine de ces connaissances est *infini*, on peut les acquérir au cours de l'étude de la plupart des disciplines scolaires, des matières universitaires, des arts et des sciences; il existe un choix considérable d'éléments ou d'ensembles de connaissances et des modes de présentation correspondants qui pourront servir à atteindre ces fins.

2.1.1.3-2. Éducation : de quoi s'agit-il

L'étymologie du mot éducation vient du terme latin *educatio* signifiant nourrir, nourriture (Legendre, 1993). Bien que le mot éducation ait seulement commencé à être utilisé au XIV^e siècle, ce processus a fait partie de la vie humaine dès ses débuts. Nos ancêtres avaient intérêt à transmettre à la génération suivante les expériences qu'ils avaient vécues et les apprentissages qu'ils avaient développés. C'est en grande partie grâce à ce processus de transmission que la subsistance de l'espèce a été possible. Donc, même si l'emploi du terme est relativement récent, une des idées générales auxquelles se réfère l'éducation, à savoir le processus d'échange et de communication culturelle, est très ancien.

Selon Duzat (1938, cité par Legendre 1993), le mot éducation a été utilisé pour la première fois en 1327 par Jean de Vignay dans le Miroir Historial. Selon Ivan Illich (1971), le terme éducation des enfants a été utilisé la première fois en français dans un manuscrit de 1498 et en anglais pour la première fois en 1530. Toutefois, l'un des problèmes du terme éducation, c'est qu'il s'agit d'un vocable polysémique. Selon Legendre (1993, p. 436),

...il désigne à la fois un système social, le produit, le concept, les finalités, les buts et objectif, le processus de formation et d'information ainsi que l'ensemble des savoirs spécifiques à ce domaine.

De façon générale, on peut déterminer les points essentiels qui caractérisent l'idée d'éducation dans la société camerounaise d'aujourd'hui. L'éducation est un processus social qui se préoccupe d'organiser le système de relations entre les êtres humains et entre eux et le monde. Dans la vision traditionnelle, elle a pour finalité fondamentale de transmettre aux nouvelles générations les modes de relation et les acquis des générations précédentes. Cette vision a peut être induit la distinction entre éducation informelle, éducation non formelle et éducation formelle.

L'éducation informelle est celle qui ne se déroule pas dans le cadre d'une institution spécifique et qui n'est pas spécialement planifiée en fonction des fins explicites d'une société. Il s'agit d'un processus qui a lieu spontanément. Un exemple typique de cette éducation est la dynamique de communication culturelle qui a lieu dans le contexte du groupe familial.

L'éducation non formelle peut avoir lieu dans des cadres institutionnels ou non. Elle comporte une certaine-planification, mais son but n'est pas d'attribuer un diplôme à la fin du processus. Un exemple de cette éducation est celle que développent les musées. Enfin, **l'éducation formelle** correspond aux processus de transfert et d'assimilation culturelle qui se déroulent dans le cadre d'institutions vouées à ces fins spécifiques. Cette éducation prévoit l'attribution d'un diplôme certifiant, la réalisation satisfaisante du processus par les élèves ou étudiants. Dans ce cas, il existe une planification et une systématisation du processus. Bertrand et Valois (1999) expliquent que les finalités et les buts de cette éducation scolaire se basent alors sur les paradigmes socioculturels de chaque société. Selon ces mêmes auteurs, ces paradigmes socioculturels se définissent par cinq composantes :

- une conception de la connaissance;
- une conception de la relation entre la personne, la société et la nature;
- des valeurs et des intérêts;
- une façon de faire; et une signification globale de l'activité humaine,

Dans nos sociétés actuelles, c'est le paradigme socioculturel industriel qui domine (Bertrand et Valois). De cette manière, l'éducation se centre sur le transfert culturel et le développement des habilités adaptatives à ce type de société. Mvesso (2005) soutient que l'éducation au Cameroun doit « *former les jeunes consciences à la tolérance, à l'acceptation des autres, à l'exaltation de l'unité du Cameroun* » (p. 36). Nous nous trouvons ici en face d'une conception de l'éducation en tant qu'incitation au changement. À travers ce changement, il ne s'agit pas seulement d'acquérir les construits culturels de la société, mais aussi de participer au développement d'un être de meilleure qualité chez chaque personne.

L'éducation est un processus social avec une double finalité. Elle doit, d'une part, garantir une certaine appropriation des acquis culturels des générations précédentes et, d'autre part, inciter à la transformation de l'être humain vers l'amélioration de son être. C'est cette conception de l'éducation qui a été retenue comme base d'appréciation d'un curriculum qui

intègre l'éthique des droits de l'homme comme dimension transversale de l'éducation en sciences humaines.

Dans l'optique d'une double finalité de l'éducation, l'objet à enseigner et à apprendre correspond, d'un côté, au patrimoine culturel et social historiquement construit par la communauté d'appartenance et l'humanité en général. Mais il correspond aussi, d'autre part, à la potentialisation des possibilités de développement et d'évolution de chaque personne et des collectivités. Dans le cas spécifique de l'éducation en sciences humaines, l'objet d'étude est représenté, d'une part, par les savoirs issus du développement historique des sciences humaines ; il s'agit d'un patrimoine collectif qu'il est important de s'approprier, parce qu'il peut fournir la base sur laquelle des changements peuvent être apportés dans le domaine des droits de l'homme. D'autre part, l'éducation en sciences humaines doit viser le développement intégral des potentialités de chaque personne dans les sphères sociopolitique, environnementale, spirituelle. Mais, comme nous le verrons ci-dessous, la conception d'une éducation en sciences humaines centrée sur des contenus conceptuels et méthodologiques est encore très ancrée dans notre imaginaire et notre pratique éducative. Pour mieux comprendre cette situation, il convient d'analyser les représentations que nous avons des sciences humaines dans notre culture camerounaise, ainsi que les valeurs sous-jacentes à ces représentations.

2.1.1.3-3. L'Éducation aux Droits de l'Homme (EDH)

L'EDH désigne globalement le mouvement qui est né dès 1948 avec la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme et qui s'est développé particulièrement lors de la décennie 1990 en vue de promouvoir la culture des droits de l'Homme auprès d'un large public. Plus particulièrement, l'EDH est l'ensemble des activités éducatives menées auprès des enfants et des jeunes en vue de développer des attitudes et comportements respectueux des valeurs humaines envers soi (auto-estime, sens de la dignité) et envers les autres (altérité, etc.).

Selon le Rapport du Haut-commissaire des Nations Unies aux Droits de l'Homme sur l'application du Plan d'action en vue de la Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'Homme (1995-2004) – A/51/506/Add.1 – 12 décembre 1996.

« On entend par enseignement des droits de l'Homme les activités de formation et d'information visant à faire naître une culture universelle des droits de l'Homme en inculquant les connaissances, les qualités et les attitudes de nature à :

a) renforcer le respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales ;

- b) assurer le plein épanouissement de la personnalité humaine et du sens de sa dignité ;*
- c) favoriser la compréhension, la tolérance, l'égalité des sexes et l'amitié entre toutes les nations, les populations autochtones et les groupes raciaux, nationaux, ethniques, religieux et linguistiques ;*
- d) mettre toute personne en mesure de jouer un rôle utile dans une société libre ;*
- e) contribuer aux activités des Nations Unies dans le domaine du maintien de la paix. »*

L'éducation aux droits de l'Homme englobe :

- les connaissances et compétences pour protéger les droits de l'Homme et en faire usage dans la vie de tous les jours ;*
- les valeurs, attitudes et comportements qui sont le fondement des droits de l'Homme et qui doivent être renforcés ;*
- les actions qui conduisent à l'adoption de mesures de protection des droits de l'Homme.*

L'EDH a pour objectifs de faire connaître à chaque individu les droits inhérents à la personne humaine et de permettre qu'il puisse en bénéficier, y recourir, les revendiquer, le cas échéant, et contribuer à les protéger et à les respecter. Éduquer aux droits de l'homme, c'est permettre aux élèves de construire les concepts correspondants afin qu'ils puissent analyser, de ce point de vue, les situations sociales, les comprendre et les évaluer et, par là même, prendre leur place dans la société, y être responsables et agir dans le respect des principes et des valeurs de ces droits. Conceptualiser, c'est construire des instruments de pensée et d'action pour comprendre autrement qu'avec les outils du sens commun, le monde, les relations entre les personnes, entre les personnes et les pouvoirs, la résolution des conflits, in fine sa place dans la société. Construire des concepts, c'est construire des outils permettant de simplifier et de penser une réalité complexe, multiforme, qui, sinon, reste opaque et incompréhensible. Nous pensons toujours avec des concepts. Notre travail d'éducateur est d'aider les élèves dans cette construction.

2.1.2- La transversalité en éducation

L'approche visant l'appréciation de l'éthique des droits de l'homme comme dimension transversale de l'éducation en sciences humaines développé dans cette étude s'inspire d'une certaine approche en éducation : l'approche transversale. Mais il existe diverses compréhensions de l'idée de transversalité dans l'action éducative. Pour mieux comprendre cet éventail d'interprétations et pouvoir démarquer notre vision de l'approche transversale en éducation, nous considérons pertinent d'étudier le récent mouvement des réformes éducatives

qui se sont intéressées à l'idée de transversalité dans la reformulation des curricula. Dans la foulée, nous avons aussi examiné les écrits des chercheurs en éducation qui se sont prononcés en faveur ou contre l'idée de transversalité dans ces réformes.

Le terme transversalité vient du terme transversal qui signifie *grossomodo* la condition de ce qui se trouve en travers de quelque chose. Cet adjectif qualifie tout objet, système ou organe qui croise un autre objet, système ou organe. De cette façon, l'adjectif transversal nous fait penser, au premier abord, à l'idée d'un croisement. Le dictionnaire électronique Larousse donne une définition de transversal dans un sens figuratif : ce qui recoupe plusieurs disciplines ou secteurs. Cette définition est fondamentale pour la compréhension du terme transversalité, car elle le rapproche des notions d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité. Dans ce sens, transversal et transversalité nous indiquent l'intention d'intégrer les disciplines et d'aller au-delà de celles-ci.

Les compétences transversales sont une certaine attitude et une certaine capacité d'agir dans des circonstances distinctes et difficiles. Elles sont des savoir-agir, c'est-à-dire la capacité de prendre des décisions et d'agir en conséquence, dans des situations complexes et nouvelles (Perrenoud, 1997). Une telle compréhension des compétences transversales peut être une idée prometteuse pour concevoir le développement d'un agir éthique en relation aux droits de l'homme. En effet, nous pourrions parler d'une compétence éthique relative aux droits de l'homme à travers les sciences humaines. Nous pouvons comprendre cette dernière comme la possibilité de prendre position et d'agir sur/avec/pour les droits de l'homme en étant conscients de nos valeurs et nos responsabilités (individuelles et collectives) envers ces principes.

2.1.2-1. La transversalité dans le cadre des réformes éducatives

La conception d'une éducation de dimension transversale favorisant le développement de ces compétences intégratives et mobilisatrices apparaît comme un dénominateur commun aux esprits réformistes de plusieurs nations. Cette dimension éducative est parfois appelée transversalité. Pour les uns, elle est surtout curriculaire, pour d'autres, il s'agit d'un changement nécessaire touchant toutes les structures éducatives, non seulement les aspects curriculaires, mais aussi l'administration et, surtout, les pratiques pédagogiques.

Dans les discours réformistes, on fait référence à la mauvaise qualité de l'éducation. On insiste sur l'idée de ce que l'éducation telle qu'elle est développée jusqu'à maintenant ne répond pas aux exigences de la société actuelle, qu'elle ne forme pas pour la vie réelle. En utilisant comme toile de fond cette condamnation des systèmes éducatifs, on fait ressortir l'urgence de formuler des réformes pour ces systèmes et on entre dans la logique d'une éducation construite autour de la performance et d'une certaine forme d'excellence (Legendre, 2001). Par contre, dans certaines réformes éducatives, telles qu'au Cameroun, la transversalité est plutôt liée à la formation aux valeurs et à la citoyenneté. La transversalité est liée à la formation aux valeurs fondamentales de la société et par ricochet à l'éthique des droits de l'homme.

La transversalité est devenue le concept pivot des constructions curriculaires et des développements pédagogiques des réformes actuelles. En rapport étroit avec les courants de l'inter- et de la transdisciplinarité, la transversalité éducative a pour objectif explicite la mise en œuvre d'une éducation plus globale et holistique qui, en plus de surmonter les fractures entre les disciplines, s'intéresse à comprendre la multidimensionnalité des acteurs du processus éducatif. Dans les différents discours sur la transversalité, on nous explique la nécessité de former pour la vie. Dans cette optique, on considère qu'un processus éducatif traversant les contenus courants de l'éducation formelle est nécessaire. Dans certaines réformes, on parle d'axes transversaux. On parle aussi du développement de compétences transversales et des domaines généraux de formation. Cette étude s'intéresse à l'idée de transversalité éducative, car elle peut apporter une base théorique pour la formulation d'un programme d'étude en sciences humaines qui intègre une dimension transversale en éthique des droits de l'homme.

2.1.2-2. Interdisciplinarité, transdisciplinarité et transversalité

L'idée de dimension transversale est en relation aussi avec l'idée d'inter et de transdisciplinarité. Étudions la relation entre ces deux concepts et le concept de transversalité éducative qui devient un pivot d'approche du développement curriculaire. On peut dire que, de manière générale, le concept de transversalité se rapproche de ceux d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité. Ces trois termes font appel à une représentation de l'« à travers ». Le concept d'interdisciplinarité est en relation étroite avec les disciplines scientifiques. Dans l'histoire des sciences, est apparu de manière récurrente l'idéal mythique d'un savoir

universel capable d'assembler et d'englober en un système unique toutes les explications des phénomènes donnés pour chaque discipline séparément : un savoir qui pourrait tout expliquer. Toutefois, avec l'apparition des sciences modernes, l'information provenant de l'univers est devenue quantitativement plus importante. Pour naviguer dans cette mer d'information, la division du travail est devenue une nécessité. Il fallait diviser, séparer et organiser. De la même manière, Legendre (2001) nous indique que les disciplines se sont formées comme territoires du savoir, comme systèmes de pensée spécifiques produisant des savoirs spécifiques, avec des objets et des méthodes les plus précis possible.

Toutefois, le processus de disciplinarisation et de spécialisation apportait aussi un danger qui est apparu de plus en plus évident au cours du XX^e siècle. Les disciplines se sont tellement concentrées sur leur objet d'étude et leur méthodologie qu'elles se sont, d'une certaine manière, distancées de l'ensemble du savoir de l'humanité. En effet, elles ont souvent oublié que leur objet formait partie de la totalité complexe de l'univers. Or, cet isolement qu'a développé chacune des disciplines, à force d'approfondir sa spécificité, a aussi produit chez elles une incapacité à traiter les nouveaux problèmes qui émergeaient. En effet, avec l'évolution sociale des sciences humaines, de nouveaux objets de recherche sont apparus, qui étaient plus complexes et plus variés. Il a donc fallu sortir des limites des disciplines et aller à la rencontre de savoirs extra disciplinaires. C'est de cette façon que se sont produits les premiers pas vers l'interdisciplinarité. On a ainsi fait appel à plusieurs disciplines afin d'essayer de comprendre l'objet d'étude dans ses différentes dimensions. C'était comme si chaque champ du savoir produisait une version de l'objet.

Selon Morin (1997), l'idée de transdisciplinarité va plus loin que celle d'interdisciplinarité. Si on comprend l'interdisciplinarité comme le processus du dialogue de savoirs disciplinaires, la transdisciplinarité est représentée de deux façons : soit par les savoirs nouveaux (termes, concepts, langages, méthodologies et paradigmes) qui émergent comme résultat de ce dialogue; soit par les savoirs qui ont la possibilité de se déplacer d'une discipline à l'autre dans cet échange dialogique. Selon ces auteurs, la transdisciplinarité peut être aussi entendue comme le résultat de la transgression des paradigmes dominants en un moment historique donné. Il est évident que les concepts d'interdisciplinarité et de transdisciplinarité ont influencé le développement des divers courants de la transversalité. Dans ce travail, l'idée d'interdisciplinarité est équivalente à celle de transversalité. Elle est

primordiale pour comprendre la transversalité de l'éthique des droits de l'homme dans le curriculum en sciences humaines du secondaire au Cameroun.

2.1.3- Définition de la notion de curriculum et conceptions curriculaires

L'objectif de cette section consiste à définir un ensemble d'indicateurs pour évaluer un curriculum. Le concept de curriculum lui-même, comme ses différentes composantes, devient ainsi les objets centraux de ce travail. Traiter de l'évaluation d'un curriculum nécessite, d'entrée de jeu une série de préalables définis dans les objectifs spécifiques qui suivent. Lorsqu'il existe de nombreuses définitions d'un même concept dans la littérature spécialisée (comme c'est le cas pour la notion de curriculum), il est parfois difficile de saisir les éléments essentiels de cette notion. Dans une telle situation, il peut alors être utile de s'appuyer sur l'étymologie du terme concerné. Ainsi, en latin, le mot « curriculum » désigne une « voie » ou un « chemin » à suivre. Dans le domaine de l'éducation, dont l'activité centrale est l'apprentissage, l'interprétation la plus évidente qui peut être faite de ce terme est donc celle d'un programme ou d'un « plan d'apprentissage » (Taba, 1962). Cette définition très brève ne contient que les éléments minimums communs à toutes autres définitions ; elle peut donc être développée de toutes sortes de manières afin de s'adapter à des niveaux, contextes et représentations spécifiques.

Au vu de la simplicité de cette définition, il s'est avéré très utile de mettre en place une échelle pour différencier les divers niveaux d'activités curriculaires. On distingue ainsi les niveaux :

1. supra : (qui renvoie à la dimension internationale, comparative) ;
2. macro : (qui renvoie au système, à la société, à la nation, à l'État) ;
3. méso : (qui renvoie à l'école, à l'institution, au programme) ;
4. micro : (qui renvoie à la classe, au groupe, au cours) ;
5. nano : (qui renvoie à la dimension individuelle, personnelle).

Les niveaux macro et micro sont relativement courants dans la littérature relative au domaine de l'éducation. Le niveau supra est de plus en plus répandu dans les discussions politiques internationales, dans le cadre desquelles sont formulées des aspirations communes. C'est également à ce niveau que sont conçus des cadres communs notamment le cadre onusien commun de référence pour l'éducation et la formation aux droits de l'homme (enseigner, apprendre, évaluer étant un bon exemple de cette tendance onusienne). En effet,

les pays souhaitent pouvoir comparer leur productivité dans le secteur de l'éducation, par exemple par le biais d'études à grande échelle. Le niveau méso est particulièrement important dans les pays où les établissements scolaires sont censés jouer un rôle actif en élaborant des profils institutionnels (c'est notamment le cas aux Pays-Bas). Enfin, le niveau nano renvoie à la part croissante de responsabilité confiée aux apprenants en matière d'apprentissage et de développement personnel, reflétant à la fois une tendance sociale et une approche socioconstructiviste. Le processus d'élaboration de curriculums peut être conçu selon une approche étroite (conception d'un produit curriculaire) ou plus large (amélioration globale et continue des curricula).

Une introduction à la notion de curriculum est indispensable afin de cerner un curriculum en sciences humaines. Nous sommes convaincus qu'une approche générale des curricula pourrait être extrêmement utile, tant sur le plan théorique (pour résoudre les problèmes des droits de l'homme) que pratique (pour aborder, concrètement, les activités ayant trait à leur élaboration). Dans cette optique, nous nous efforcerons, dans cette étude, de penser une perspective curriculaire globale (à partir des travaux de Schiro (2007) et Lunenburg (2011)) que nous illustrerons, lorsque cela sera possible, par des applications relatives à l'apprentissage des droits de l'homme à travers les sciences humaines dans le secondaire au Cameroun.

2.1.3-1. Curriculum et programme d'études

Le curriculum est 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, alors, le programme d'études est un plan d'apprentissage et de formation, organisé en modules de formation. Dans le cas des sciences humaines, il s'agit de l'Histoire, de la Géographie, de l'ECM, de la Philosophie etc. Plus encore, un domaine d'apprentissage est un ensemble de programmes d'études présentant des affinités. Ex. domaine des langues (français, anglais...), sciences humaines (histoire, géographie, éducation à la citoyenneté et morale). Ainsi dans le cadre de ce travail, nous allons utiliser le terme « curriculum » pour désigner le projet d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine d'apprentissage des sciences humaines. Ce projet 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 en sciences humaines. Le programme d'étude dans ce travail désigne l'ensemble des disciplines en sciences humaines organisé en modules.

2.1.3-2. La transposition curriculaire

La transposition curriculaire est un outil d'analyse du cheminement d'un curriculum, depuis les politiques éducatives jusqu'à l'action pédagogique dans la salle de classe. L'ensemble des modifications que subissent des politiques éducatives, jusqu'à leurs adaptations à travers les démarches d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe, constitue un processus de transposition proche de celui défini pour les didactiques des disciplines par Chevallard (1991). La transposition curriculaire analyse le cheminement des prescrits et des recommandations des politiques éducatives vers les programmes éducatifs, ensuite de ces programmes jusqu'à l'action éducative. Chevallard (1991) cadre la transposition à l'intérieur de perspectives didactiques et disciplinaires. Martinand (2001) accepte une pluralité de références pour un objet d'apprentissage. Cette transposition didactique est devenue un outil d'analyse intéressant pour comprendre les cheminements multiples d'un savoir à travers ses codifications dans les programmes éducatifs d'offres de formation dans un curriculum donné. Codifié, le savoir écrit dans un programme éducatif ne constitue qu'un texte officiel. Son chemin est encore long avant d'aboutir à la construction de connaissances par des élèves qui le déforment pour l'adapter et ensuite le construire sous une forme qui leur est propre. Martinand (2001), Jonnaert (1988) et Chevallard (1991) conçoivent la transposition didactique comme un outil d'analyse du cheminement curriculaire de savoirs codifiés dans des programmes d'études. Cette transposition se présente aussi comme un outil curriculaire. En effet, cette transposition analyse la transformation d'un objet de savoir dans son cheminement curriculaire. Le passage du concept de transposition didactique à celui de transposition curriculaire est intéressant. La transposition curriculaire permet de poser un regard sur les différents processus qui modifient les politiques éducatives, depuis leurs énoncés, jusqu'à leur effet sur les pratiques pédagogiques. Finalement, cette transposition curriculaire permet d'analyser le travail de passeur de politiques éducatives qu'est celui des différents métiers du curriculum.

Il s'agit là d'un premier outil d'évaluation d'un curriculum. La transposition curriculaire est un moyen utilisé pour décoder les transformations que subissent les politiques éducatives dans leur cheminement jusqu'à leur interprétation dans les salles de classe. Un

rapport d'inclusion hiérarchique. La transposition curriculaire met en évidence un rapport d'inclusion hiérarchique qui définit la relation qui existe entre un curriculum et les programmes éducatifs, comme de différentes autres composantes d'un curriculum. Le curriculum oriente la forme et le contenu des programmes éducatifs et donc également l'action éducative dans les offres de formation d'un système éducatif. Ce travail d'orientation se concrétise à l'aide d'outils curriculaires tel un cadre d'orientation curriculaire ou un core curriculum. Grâce à ces derniers, le curriculum inscrit les programmes éducatifs dans les perspectives et les lignes de conduite prescrites dans les politiques éducatives et le cadre légal du système éducatif. Le rapport entre le curriculum au sens large et ses composantes est plus complexe qu'un simple positionnement en amont : le curriculum inclut ses composantes dans un rapport strict d'inclusion hiérarchique. Ce rapport ne peut être inversé. C'est à travers un processus de transposition curriculaire qu'une analyse du cheminement des prescrits des politiques éducatives et des recommandations des standards internationaux jusqu'à l'action éducative dans les salles de classe et l'apprentissage, peut être réalisée.

2.1.4- Sciences humaines

2.1.4-1. Caractérisation

Nous relevons ici quelques idées fortes du curriculum en sciences humaines telles qu'elles furent abordées dans le curriculum au Cameroun. La première caractéristique est qu'il importe de distinguer, sur le plan curriculaire, entre les matières scolaires qui visent la conceptualisation du réel, soit la production de la réalité humaine et sociale, cette réalité étant spatialement et temporellement déterminée, les matières qui visent l'expression de cette réalité construite et celles qui visent la mise en relation avec la réalité (Lenoir, 1990). Les sciences humaines ont pour raison d'être de permettre la construction de la réalité humaine et sociale. Cette perspective sous-tend l'adhésion à une option épistémologique sous-jacente: la réalité est le produit de l'action humaine, socialement et spatio temporellement connotée. Elle ne procède donc pas d'un donné préexistant.

Une deuxième caractéristique fondamentale des programmes d'étude des sciences humaines au secondaire est son caractère doublement intégrateur. D'une part, la finalité de cet enseignement en plus d'être l'étude de l'Histoire, de la Géographie ou l'Éducation à la Citoyenneté prennent appui sur les aspects du réel et en recourant à des situations de vie en lien avec celle des enfants, le développement d'une «première compréhension» plus

formalisée et, surtout, plus consciente du monde dans lequel il vit et des rapports qu'il entretient avec les autres et avec la société. Dit autrement, les sciences humaines au secondaire vise une prise de conscience des interrelations existantes entre les êtres humains et entre ceux-ci et leur milieu de vie. Ceci implique, bien entendu, qu'il puisse faire appel à des dimensions sociales, historiques, géographiques, économiques, politiques, culturelles, éthiques, etc. Cette perspective a pour conséquence qu'il importe de concevoir l'enseignement des sciences humaines en tant que développement prioritaire du savoir, entendu dans le sens d'une construction de concepts représentant la réalité, et de la structuration de leurs interrelations au sein de trames conceptuelles. Le savoir-faire, entendu ici dans le seul sens des habiletés techniques, est alors appréhendé en tant qu'outil venant soutenir cette production de la réalité par l'élève. Les habiletés techniques, qu'on pense par exemple à l'orientation, à la lecture de cartes ou à l'ordonnement d'événements dans le temps, ne peuvent dès lors être définies comme la finalité des apprentissages en sciences humaines; il ne s'agit que d'adjuvants, certes nécessaires et incontournables.

Quant aux faits de connaissances (dates, événements, noms de lieux, etc.), leur importance réside dans le fait qu'il s'agit avant tout de repères indispensables pour se situer dans le temps, dans l'espace et dans la société, et d'éléments référentiels dans le processus de développement conceptuel de la réalité humaine et sociale. D'autre part, cette approche réclame alors une conception des situations d'apprentissage qui intègre le développement des trois concepts intégrateurs constitutifs des sciences humaines: le temps, l'espace et la société. Le temps et l'espace représentent deux dimensions fondamentales et indissociables au sein desquelles s'inscrivent les rapports sociaux qu'établissent entre eux les êtres humains. Ces apports requièrent, en effet, qu'ils puissent être situés dans le temps (maintenant, hier, autrefois) et dans l'espace (ici, ailleurs). En conséquence, les planifications devraient être conçues de façon à favoriser chez les élèves une appréhension de la réalité comme un phénomène complexe qui réclame le recours à une approche intégratrice et globalisante. Celle-ci doit alors établir un lien entre au moins deux de ces concepts intégrateurs (société et temps; société et espace) et, de préférence, entre les trois concepts. Il convient par ailleurs d'insister sur les liens interdisciplinaires qui devraient se tisser dans les curricula par là (dans les planifications) entre les matières fondamentales, celles qui aident à la production de la réalité (les sciences humaines et les sciences de la nature), Une troisième caractéristique de base, et

sans doute la plus problématique, concerne la démarche d'apprentissage pour laquelle un enseignant doit mettre en œuvre les conditions qui permettent à ses élèves d'y recourir.

Il est d'autres caractéristiques de l'enseignement des sciences humaines au secondaire notamment celle de concevoir des activités d'apprentissage qui permettent d'intégrer les trois types de savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Il ne suffit pas d'assurer des liens, déjà mentionnés, entre savoir et savoir-faire, il faut les inscrire dans une perspective qui favorise le développement d'attitudes éthiques, sociales et intellectuelles; d'où l'importance du choix de la situation d'apprentissage et d'une intervention qui suscite un tel développement.

Comme autre caractéristique, nous retenons une contrainte qui est spécifique aux sciences humaines et aux sciences de la nature. Si, par exemple, l'enseignement du français peut recourir à une quelconque thématique pour définir une situation d'apprentissage, tel n'est pas le cas en sciences humaines. Des objets d'études spécifiques sont prévus dans le programme. Il importe donc de distinguer entre objet d'étude et objet d'apprentissage et, par là, de concevoir des activités qui prennent en compte ces objets. De plus, et c'est la dernière caractéristique que nous retenons pour les besoins de cette étude, l'enseignement des sciences humaines est conçu pour assurer une approche concentrique du réel humain sur le plan spatial et un recul progressif dans le passé sur le plan temporel, tout en associant à ces deux modes distincts de traitement des concepts d'espace et de temps les aspects relatifs à l'étude du concept de société (Lenoir, 1991).

2.1.4-2. Discipline scolaire en sciences humaines au secondaire

Nous nous appuyons, dans le cadre de notre analyse, sur le concept de discipline scolaire tel que développé par Chervel (1988) et Develay (2004) qui renvoie à la discipline scolaire comme produit historique de l'école. En effet, une discipline scolaire « *est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école* » (Chervel 1988. P. 62.). Le recours à ce concept sous-tend la nécessité de penser l'étude du processus enseignement apprentissage propre à une discipline selon quatre axes d'analyse:

1. Pourquoi enseigner cette discipline scolaire? (finalités éducatives associées aux disciplines scolaires);

2. Quoi enseigner ? (apprentissages visés);
3. Comment enseigner? (les dispositifs de formation dont les démarches d'enseignement-apprentissage et les approches pédagogiques);
4. Avec quoi enseigner ? (outils et supports didactiques).

2.1.4-2.1. Programme d'Histoire

En s'appuyant sur les premiers acquis de l'école primaire, l'enseignement de l'histoire au secondaire vise à consolider, élargir et approfondir la culture historique commune des élèves qui doit leur permettre de comprendre le monde dans lequel ils vivent : connaissance de documents et d'œuvres majeures du passé, de grands événements, de grands personnages; découverte de la diversité des civilisations et des regards sur le monde ; reconnaissance dans le monde d'aujourd'hui des traces matérielles et idéelles du passé ; compréhension des valeurs de la démocratie. Il vise aussi à leur faire acquérir une formation intellectuelle fondée sur des capacités travaillées tout au long de la scolarité obligatoire :

- acquisition et utilisation de repères historiques porteurs de sens, qui ancrent l'action humaine dans le temps ;
- acquisition et utilisation d'un vocabulaire et de notions spécifiques ;
- pratique et examen critique des différentes sources du savoir historique (identification, contextualisation, extraction des informations ou idées essentielles, confrontation avec d'autres sources...)
- utilisation des technologies de l'information et de la communication pour ce travail documentaire chaque fois que possible ;
- maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit et à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs.

Cette culture historique commune et cette formation intellectuelle sont liées à une finalité civique : elles préparent les jeunes gens à vivre libres dans une société libre. Toutes ces finalités doivent être très étroitement associées dans la pratique de classe en donnant toute son importance au travail sur les capacités. Pour atteindre ces objectifs, les programmes répondent à un certain nombre d'impératifs :

- Ils respectent un ordre chronologique sans traiter pour autant l'intégralité du déroulement chronologique. Les entrées dans les thèmes permettent d'éviter le piège de l'exhaustivité et leur mise en perspective permet de fixer les repères fondamentaux du thème.
- Ils prennent en compte des questions majeures pour notre société : La part de l'histoire nationale est fondamentale. L'histoire de l'Afrique voire du monde est aussi présente avec des possibilités d'une véritable vue d'ensemble. Les apports successifs de l'immigration sont étudiés. Des ouvertures sur l'histoire extra africaine sont prévues. L'histoire des traites, de l'esclavage et de la colonisation est largement représentée. La place est faite à l'enseignement des faits religieux, en les rattachant à l'étude des contextes dans lesquels ils se sont développés afin de mieux en comprendre les fondements.
- Ils veillent à l'équilibre entre les différents champs de l'histoire : histoire économique et sociale, histoire politique et histoire culturelle, au sein de laquelle l'histoire des arts tient une place particulièrement importante. En effet, les arts constituent des entrées pertinentes pour l'étude des civilisations entre le III^e millénaire av. J.-C. et le XVII^e siècle, orientation essentielle des programmes des classes de 6^e et de 5^e. En 4^e et 3^e, les arts, dans leur diversité, témoignent des évolutions historiques du XVIII^e siècle à nos jours.

2.1.4-2.2. Programme de Géographie

En prenant appui sur les premières bases acquises à l'école primaire, l'enseignement de la géographie au secondaire se donne pour objectifs de développer chez les élèves la connaissance du monde qui les entoure, de leur fournir les éléments et les outils nécessaires à sa compréhension, de leur permettre de s'y situer et d'y agir. Il donne sens à la diversité des paysages et des territoires, il participe à la découverte de l'altérité et développe la curiosité pour d'autres sociétés et d'autres lieux. En accordant une place centrale à l'étude de l'organisation et de la pratique des territoires par les sociétés ainsi qu'au développement durable, il prépare les élèves à devenir des acteurs responsables sur leur territoire et dans le monde. En classe de sixième, après la prise en compte de l'expérience vécue de l'élève sur son territoire, l'accent est mis sur la diversité des modes d'occupation de la planète, lisible notamment dans les paysages. En classe de cinquième, la thématique du développement durable permet de mettre en évidence d'autres facteurs de différenciation de l'espace mondial et les grands enjeux économiques, sociaux et environnementaux que doit relever l'humanité.

En classe de quatrième, l'espace mondial et les territoires qui le composent sont étudiés dans leurs interrelations au travers du prisme de la mondialisation et des questions qu'elle suscite. La classe de troisième est consacrée à l'étude économique du Cameroun. Cette approche renouvelée met au centre des préoccupations la prise en compte de l'échelle à laquelle un phénomène se déroule et s'observe, du local au mondial. La démarche de l'étude de cas, tout en offrant l'occasion d'une géographie opératoire et active, favorise cette réflexion multi scalaire et fait entrer les élèves dans le raisonnement géographique.

En choisissant les études de cas et les exemples, les professeurs feront réaliser progressivement à leurs élèves un tour du monde, en 6e, 5e et 4e pour finir par y situer le Cameroun dans l'Afrique et le monde en classe de troisième. Si la géographie, comme l'histoire, doit prendre toute sa place dans la maîtrise progressive des langages, elle accorde bien évidemment une place particulière au langage cartographique. Les programmes prévoient que les élèves soient, de la sixième à la troisième, régulièrement et progressivement initiés à la lecture de cartes (de tous types et à toutes échelles) et à la réalisation de croquis. Au-delà de l'acquisition d'un langage spécifique, le croquis doit être, pour l'élève, le moyen de développer un discours argumenté sur l'espace.

2.1.4-2.3. Éducation à la citoyenneté

L'éducation à la citoyenneté est en premier lieu une éducation au droit et une éducation au pouvoir. Cette définition se réfère à la transmission des savoirs et compétences nécessaires au citoyen pour qu'il puisse exercer le mieux possible sa citoyenneté, exercer ses droits, répondre à ses obligations. A partir des différents aspects de la citoyenneté, on peut définir de façon minimale une éducation à la citoyenneté, qui se centrerait sur l'éducation aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, civisme.

a- L'évolution de la discipline dans le temps.

Il est nécessaire de faire au préalable une brève analyse du changement intervenu dans la désignation de la matière qui passe allègrement de l'instruction civique à celle de l'éducation à la citoyenneté. Au Cameroun c'est le circulaire n° 53/D/64/MINEDUC/IGP/ESG/IPN/- HG du 15 Novembre 1990 qui transforme le cours d'instruction civique en Éducation Civique. Ce changement d'appellation était une évolution de cette discipline qui passait du cadre d'une simple instruction à celui d'une formation complète du jeune camerounais pour en faire un citoyen responsable. Les résolutions prises

pendant les états généraux de l'éducation de 1995 ont permis de constater que l'éducation civique n'est qu'une étape dans l'idéal de la formation de l'homme de notre temps. L'arrêté N°3645/D/64/MINEDUC/SG/IGE/IGP/SH du 20 Mai 2004 portant définition du programme d'Éducation à la citoyenneté (éducation civique et morale) dans les établissements d'enseignement secondaire général permettant de passer de l'Éducation Civique à l'Éducation à la Citoyenneté. Dans une société en proie à l'incivisme et à la dépravation des mœurs comme la nôtre, il n'est pas superflu d'accorder une place privilégiée à cette matière pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés.

b- Les objectifs visés par l'enseignement de l'ECM

L'arrêté n° 3645/D/64/ MINEDUC / SG / IGE /IGP /SH DU 20 MAI 2004 portant définition du programme d'Éducation à la Citoyenneté (Éducation Civique et Morale dans les établissements d'enseignement secondaire général répartit les objectifs de cet enseignement en deux catégories : les objectifs généraux et les objectifs spécifiques.

- Les objectifs généraux

L'éducation à la citoyenneté fait partie des sciences sociales, son enseignement dans les lycées et collèges du Cameroun vise à atteindre les objectifs suivants :

- Rendre le jeune attentif à son environnement social et institutionnel ;
- Développer les valeurs fondamentales et universelles tels le respect et l'amour de l'autre, la tolérance et l'acceptation des différences, la culture de la paix, la solidarité.
- Cultiver chez le jeune le sentiment patriotique et le respect des institutions ;
- Ouvrir l'esprit des jeunes pour leur permettre d'émettre des jugements positifs et responsables face aux événements de la vie internationale.
- Développer un véritable comportement citoyen.

- Les objectifs spécifiques

Ces objectifs sont repartis selon qu'on est au premier ou au second cycle. S'agissant du premier cycle, l'élève doit être capable de développer des attitudes positives au sein de sa famille et dans son environnement social, de s'intégrer grâce aux connaissances acquises, aux rouages de la vie administrative, institutionnelle et économique. S'agissant du second cycle, l'élève doit être capable de porter des jugements de valeur sur les événements de la vie politique nationale et internationale, d'intégrer et de partager les idéaux de coopération, de solidarité et de paix.

Pour ce qui est de l'enseignement du concept de la personne humaine qui est une partie du programme de la classe de sixième, ce concept inclut les notions de droits de l'homme, de dignité et d'identité de la personne humaine. Cette partie du programme de l'ECM vise à cultiver chez les jeunes le sentiment du respect de l'autre, d'amour, de tolérance, de paix, de solidarité, en quelques mots, faire prendre conscience aux jeunes de l'important rôle que jouent les valeurs éthiques dans la promotion d'une société de justice et de paix. Ces objectifs semblent jusque là pas encore atteints.

En somme, l'éducation civique au collège poursuit la tâche commencée à l'école primaire en préparant les élèves à se comporter en personnes responsables dans leur vie quotidienne. Elle a aussi une mission propre pour les années du collège : faire acquérir aux élèves les données principales pour comprendre la citoyenneté politique et préparer à son exercice. Les règles qui organisent la vie commune doivent être réfléchies et comprises comme une construction élaborée par les citoyens d'un même pays au travers de leur vie politique et sociale où se confrontent des pensées, des volontés, des intérêts divers et parfois conflictuels. Il faut que les élèves apprennent et comprennent le contenu des règles communes qui permettent de vivre ensemble. Les droits individuels peuvent entrer en contradiction avec les intérêts collectifs. L'élève doit appréhender cette tension et comprendre qu'elle est une des clés du progrès des sociétés démocratiques. L'objectif est de former un citoyen autonome, responsable de ses choix, ouvert à l'altérité, pour assurer les conditions d'une vie en commun qui refuse la violence pour résoudre les tensions et les conflits inévitables dans une démocratie. Ce sont les attitudes de respect de soi et des autres, de responsabilité et de solidarité qui sont mises en évidence à tous les niveaux de ces programmes.

Tout au long du secondaire, dans un enseignement progressif, les élèves acquièrent les notions clés et le vocabulaire de la citoyenneté. Ils prennent connaissance de textes essentiels. Ils sont amenés à comprendre les règles et les pratiques de la vie démocratique au Cameroun, en Afrique et dans le monde, les problèmes des relations internationales, de la défense et de la paix dans le monde. Ils acquièrent les éléments d'une culture juridique et comprennent le fonctionnement et les problèmes de la justice. Ils saisissent le sens de la laïcité et de son rôle dans l'histoire de la société camerounaise.

Les principales capacités et attitudes attendues des élèves sont de deux ordres, d'égale importance :

- acquérir un comportement responsable dans la classe et l'établissement, plus généralement dans la vie quotidienne,
- exercer leur jugement et leur esprit critique dans la vie civique.

Pour ce faire, ils sont formés et éduqués à l'analyse de situations de la vie quotidienne et des enjeux politiques, par la mobilisation et l'utilisation des connaissances acquises. Ils sont initiés aux méthodes d'enquête et de recherche, à la sélection et à l'analyse de l'information, au travail avec les technologies de l'information et de la communication, à l'argumentation écrite et orale pour préparer au débat. L'éducation civique doit être liée à la vie scolaire. Elle favorise les projets interdisciplinaires, elle permet l'accès à des initiatives citoyennes extérieures. Vie scolaire et éducation civique renforcent la possibilité de mettre en œuvre une éducation dynamique à la responsabilité citoyenne par des actions concrètes avec les élèves.

2.1.4-2.4. Le matériel didactique

Le matériel didactique est une donnée incontournable dans le processus enseignement apprentissage à tel point qu'un pédagogue a pu dire qu'« *il n'y a pas de leçon de chose sans chose* ». En effet, le matériel didactique est une chose tangible et concrète qui est supposée rendre possible l'instruction et l'enseignement. Les politiques éducatives et même les orientations en matière des programmes peuvent être abstraites, mais pour le rendre vivant et tangible, il faut l'usage des matériels didactiques. L'utilisation du matériel didactique est un indicateur de la méthode active pour l'éducation par les droits de l'homme.

2.1.4-2.5. Les méthodes d'enseignement appliquées aux sciences humaines au secondaire

Étymologiquement, le vocable méthode vient du grec *methodos* qui signifie chemin, voie. La méthode est donc la démarche ordonnée de l'esprit pour parvenir à un but. Grawitz (1986, p.361) la définit comme étant « *un ensemble d'opérations mis en œuvre pour atteindre un ou plusieurs objectifs* » la méthode pédagogique est un ensemble de procédés mis en œuvre par l'enseignant pour atteindre un objectif pédagogique. Il s'agit comme le précise Tsafak (2000, P. 98) « *de la démarche générale suivie pour faire acquérir la connaissance* ». Une méthode pédagogique décrit le moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre un objectif pédagogique. Une méthode d'enseignement ou modèle pédagogique : est un ensemble d'éléments qui déterminent et

orientent l'organisation et l'action pédagogique. Ces modèles représentent des références plus ou moins conscientes de la part de ceux qui les utilisent.

L'objectif pédagogique exprime le résultat visible qu'un apprenant doit atteindre, ce qu'il sera capable de faire au terme de l'apprentissage. Il objective l'effet attendu, le rend concret, observable. C'est pourquoi il est libellé avec un verbe d'action et qu'il privilégie les faits.

Ainsi définie, une méthode réunit un ensemble de techniques et procédés qui varient selon la nature de l'action didactique que l'on pose et en fonction de la discipline concernée.

2.1.4-2.5.1. La méthode interrogative

Il est pris pour acquis que l'élève possède des éléments de connaissances ou de représentation du contenu à acquérir. A l'aide d'un questionnement approprié, l'enseignant permet à l'élève de construire ses connaissances par lui-même, ou de faire des liens et de donner du sens à des éléments épars. L'élève est incité à formuler ce qu'il sait, ce qu'il pense, ce qu'il se représente. Nous avons comme exemple le **Remue méninges** :

Intérêt : permet de produire en groupe des idées originales.

Démarche

- L'enseignant pose le problème/sujet en relation avec les droits de l'Homme d'une façon simple et compréhensible.
- Les élèves font rapidement, à tour de rôle, et de façon spontanée des réponses brèves.
- Toutes les réponses sont notées au tableau sans commentaire, ni critique.
- Reprise des réponses, en petits groupes ou en plénière, en fonction du problème posé.
- Sélection des idées jugées convenables avec argumentation.
- Synthèse des idées à retenir.

2.1.4-2.5.2. La méthode active ou de découverte

L'enseignant crée un scénario pédagogique avec du matériel qui permet d'utiliser les essais, les erreurs et le tâtonnement pour apprendre. Il mobilise l'expérience personnelle de l'élève ou celle d'un groupe d'élèves pour apprécier la situation et résoudre le problème avec leurs moyens. Le travail intro-cognitif et co-élaboratif entre pairs est favorisé. Cette méthode suit l'enchaînement suivant : fait faire et fait dire à l'élève, puis l'enseignant reformule. C'est le cas avec l'étude de cas, le jeu de rôle, le théâtre ou le Drama.

a- Étude de cas

Intérêt : permet de développer les capacités de traitement d'une situation problématique et de confronter des idées afin de proposer des solutions.

Démarche

- Identifier une situation en relation avec les droits de l'Homme.
- Analyser la situation : les faits, les causes, les effets.
- Examiner les différentes solutions possibles.
- Identifier la/les solutions convenables.
- Faire des propositions pour une prise de décision adaptée.

b- Jeux de rôles

Intérêt : se mettre dans des situations inhabituelles, prendre conscience des motivations des autres et favoriser par l'empathie la capacité de compréhension et d'adaptation.

Démarche

- Définir l'objectif du jeu de rôles en relation avec une question de droits de l'Homme.
- Définir la situation (faits, personnages, contexte).
- Encourager le volontariat dans la désignation des élèves « acteurs ».
- Consacrer un moment aux volontaires pour improviser un scénario.
- Faire le jeu de rôles.
- Questionner les élèves impliqués sur ce qu'ils ont ressenti dans le rôle du personnage.
- Tirer des conclusions.

c- Drama

Intérêt : permet de développer son imagination, à partir de photos dont le contexte objectif n'est pas connu et le personnage représenté n'est jamais soi (ce qui favorise la prise de conscience et prépare à l'action).

Démarche

- Disposer sur une table des photos de personnages.
- Demander aux élèves de choisir chacun une photo et de répondre à différentes questions (qui est le personnage sur la photo ? quel âge a-t-il ? de quel sexe est-il ? quelle est sa situation par rapport aux droits de l'Homme ?).
- Puis demander aux élèves de présenter chacun leur photo et d'incarner le personnage.
- Leur demander ensuite de présenter un personnage pour qui ils ont beaucoup de sympathie, et de chercher à changer sa situation.

d- **Théâtre, forum**

Intérêt : permet la réflexion et l'interactivité sur des situations problématiques à travers le théâtre.

Démarche

- Mettre en scène une situation en relation avec les droits de l'Homme (maltraitance).
- Choisir une scène particulière (acte de maltraitance), sous forme de photographie.
- Le public observe et décrit.
- Le public propose de corriger la situation.
- Un membre du public (ou plusieurs) intervient (nent) sur scène et corrige (nt) la scène.

2.1.4-2.5.3. La méthode expositive, transmissive, passive ou magistrale

Dans cette approche, l'enseignant maîtrise un contenu structuré et transmet ses connaissances sous forme d'exposé : c'est le cours magistral qui laisse peu de place à l'interactivité avec l'apprenant. L'accès à l'objet de la formation dépend du formateur. Ce modèle correspond au dispositif d'enseignement ou à celui du stage traditionnel. Le formateur est dépositaire du savoir et il impose les modalités d'accès à celui-ci, non seulement par son style pédagogique, mais sa disponibilité, ses horaires de travail, sa présence dans un lieu donné. C'est selon cette approche par objectifs que se fait l'enseignement en sciences humaines au Cameroun. Or la pédagogie par objectifs qui est adapté au behaviorisme fait de plus en plus l'objet d'une vive critique car certains auteurs l'accusent de s'être renfermée dans son opérationnalisme comportemental, ce qui l'a énormément éloignée de l'acte pédagogique, et l'a transformée, par conséquent en un acte constitué de réflexes conditionnés, faisant abstraction de toute spécificité et de toute sorte de pensée créative chez l'apprenant. C'est le cas avec le langage, photo :

Intérêt : permet d'encourager l'expression, de faciliter un débat et échanger des points de vue, même avec des groupes qui n'ont pas une capacité élevée en matière de lecture.

Démarche

- Identifier un sujet ou une situation en relation avec les droits de l'Homme et choisir des photos qui l'illustrent.
- Demander aux élèves (individuellement ou en petits groupes) d'en choisir un ou plusieurs (dans ce cas ils pourraient les classer) et les commenter.
- Interroger les élèves sur les conclusions qu'ils en tirent en matière d'information, ainsi que sur les sentiments ou attitudes qu'ils ressentent.

– Organiser un débat en permettant la confrontation d’avis, l’écoute, le respect de la différence.

– Tirer des conclusions.

L’approche par objectifs étant très obsolète, les méthodes d’enseignement de l’éducation à la citoyenneté restent encore traditionnelles. La question principale est de savoir comment faire alors qu’il y a une attitude citoyenne à atteindre ? Il faut donc dépasser ces pratiques et donner un sens à l’apprentissage c’est-à-dire montrer à l’élève à quoi sert tout ce qu’il apprend à l’école. Pour cela, il faut dépasser la liste des contenus à retenir par cœur, des savoirs vides de sens qui trop souvent ennuient l’élève et ne lui donnent pas l’envie d’apprendre (Roegiers, 2000). Il est à préciser ici toutefois que ce récit a parfois un sens compte tenu des objectifs formulés par le programme. Il faut néanmoins appliquer une deuxième méthode pour compléter cette méthode expositive. Pour cela, il faut mettre sur pied une pédagogie active. Or nous savons que les TIC jouent un rôle très important dans la pédagogie au regard de la panoplie d’outils et services qu’elles offrent.

2.1.4-2.6. Les méthodes d’évaluation dans l’enseignement de sciences humaines au secondaire

Pour De Ketele (1948. P. 110), évaluer signifie « *recueillir un ensemble d’informations suffisamment pertinentes, valides, fiables et examiner le degré d’adéquation entre cet ensemble d’informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route en vue de prendre une décision* ». On ne saurait parler d’enseignement s’il n’y a pas évaluation, peu importe la matière concernée. Les sciences humaines respectent les normes d’évaluation spécifique. Une évaluation doit préciser les critères d’évaluation et les attentes institutionnelles. Il existe quatre (4) types d’évaluation, notamment : l’évaluation pronostique, l’évaluation diagnostique, l’évaluation formative et l’évaluation sommative. Dans le processus enseignement/apprentissage, c’est l’évaluation formative et l’évaluation sommative qui sont le plus souvent appliquées.

2.1.4-2.6.1. L’évaluation formative

Précédant les activités d’évaluation sommative, l’évaluation formative est un ensemble d’activités d’évaluation préparatoires, planifiées et comparables aux activités l’évaluation sommative. « Évaluation dont l’ambition est de contribuer à la formation ». Elle privilégie la régulation en cours de formation. Elle tente de fournir à l’apprenant des informations

pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feed back sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent davantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisation

En somme, l'évaluation formative se présente comme une intervention d'évaluation réalisée en cours d'enseignement et d'apprentissage, dont la fonction est de fournir de l'information à l'étudiant pour qu'il puisse améliorer son apprentissage en apportant les correctifs appropriés. Elle est une activité de rétroaction qui fournit à l'individu une information sur son cheminement dans le développement d'une compétence afin de soutenir sa progression dans une démarche d'apprentissage. L'évaluation formative peut se faire dans la classe pendant l'apprentissage, quand les apprenants sont dans l'action, ou hors de la classe. Elle peut être assumée par le personnel enseignant ou par les étudiantes et étudiants eux-mêmes avec des outils élaborés par l'enseignant. Elle peut être utilisée à plusieurs fins, entre autres pour poser un diagnostic sur le niveau d'acquisition d'une compétence et sur les difficultés rencontrées par l'étudiante et l'étudiant, pour ajuster l'enseignement à leur rythme ou pour organiser des activités d'enseignement correctif. Elle est orientée vers le soutien au développement de l'autonomie et de l'autorégulation dans l'apprentissage

2.1.4-2.6.2. L'évaluation sommative

L'évaluation sommative est réalisée à la fin d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage. Sa fonction essentielle est la sanction des apprentissages et la certification de l'atteinte des objectifs d'un étudiant se traduisant par une note et indiquant un verdict de réussite ou d'échec. L'évaluation sommative est un jugement chiffré sur l'atteinte des compétences et de l'objectif global du cours. Au début de chacune des sessions (ou de chaque phase), à travers le calendrier des évaluations présent dans le plan de cours, l'étudiant est informé des activités d'évaluation ainsi que de la pondération accordée à chacune des activités prévues. Il doit connaître, au moins une semaine avant l'évaluation, les objets et les critères d'évaluation et la pondération utilisés pour cette activité, Les critères d'évaluation et la pondération doivent accompagner les consignes relatives aux travaux lors de leur présentation par l'enseignant. L'étudiant doit connaître dans un délai raisonnable tout changement au calendrier des évaluations.

En somme l'évaluation sommative est une activité dont le but est de fournir les informations quantitatives ou qualitatives nécessaires à la prise de décision concernant

notamment la réussite d'une partie ou de l'ensemble d'une activité d'apprentissage (cours, stage, etc.) et la sanction des études. Elle permet de vérifier le niveau d'acquisition d'une compétence ou d'un élément de compétence. Elle demande à celle-ci ou celui-ci de mettre en œuvre un ensemble de ressources intégrant des savoirs, savoir-faire et savoir-être selon le niveau de développement d'une compétence par les étudiants et étudiantes.

2.1.5- Enseignement secondaire général au Cameroun

L'enseignement secondaire général est l'ordre d'enseignement qui va de la Sixième en Terminale. Ses modalités d'organisation et de fonctionnement sont fixées par le décret n° 2001/041 du 19 février 2001. La présentation de l'enseignement secondaire général au Cameroun se fera en fonction de deux approches : la structure, les enseignements.

2.1.5-1. Structure de l'enseignement secondaire

A l'image du système éducatif camerounais, l'enseignement secondaire général reproduit l'organisation des deux sous-systèmes, anglophone et francophone. En dehors de la durée du niveau d'enseignement qui est identique aux deux sous-systèmes, toutes les autres caractéristiques sont différentes. Les curricula ne sont pas communs. L'organisation en cycles diffère d'un sous-système à l'autre : dans le sous-système anglophone, le premier cycle dure cinq ans et le second deux ans alors que dans le sous-système francophone, ils durent respectivement quatre et trois ans. L'organisation de la certification est également un élément de différenciation. Dans le sous-système anglophone, deux examens sanctionnent la fin des cycles sans pour autant conditionner l'accès au second cycle à l'obtention du GCE-Ordinary Level. Dans le sous-système francophone, trois examens nationaux sont organisés : deux sanctionnent la fin de chaque cycle ; le troisième examen, organisé en deuxième année du second cycle, joue le rôle de régulation pour l'accès en classe terminale. Trois types d'établissements hébergent ces différents cycles :

- les collèges avec le premier cycle seulement notamment les CES, CETIC, CETIF...etc.
- les lycées avec le second cycle seulement ou les deux cycles,
- les collèges et lycées bilingues avec les cycles des deux sous systèmes.

A la fin du premier cycle francophone, plusieurs possibilités d'orientation sont proposées aux élèves : continuer au second cycle enseignement général ou entreprendre des études en enseignement technique (commercial ou industriel). La poursuite des études en enseignement

général se limite à deux grandes options, littéraire et scientifique, options qui sont maintenues pendant tout le second cycle. Quant à la fin du premier cycle anglophone, les possibilités sont limitées à l'enseignement général ; il n'existe pas de passerelle pour rentrer dans l'enseignement technique.

2.1.5-2. Les enseignements

Les enseignements dans le sous-système francophone sont organisés autour de trois axes : Langue et littérature ; mathématiques et sciences ; sciences humaines. L'axe langue et littérature comporte principalement le français et des langues vivantes (anglais, allemand, espagnol) ; de façon secondaire, des enseignements de langue arabe, de latin et grec sont aussi proposés dans certains établissements. L'axe sciences humaines est formé de la géographie, de l'histoire, de l'éducation civique et de la philosophie Décision n°834/G/49/MINEDUC/ESG/IGP du 2 juillet 1974. Le troisième axe est constitué des mathématiques, des sciences physiques et des sciences de la vie et de la terre. En la marge de ces disciplines classiques, des enseignements d'éducation physique et d'économie sociale sont aussi assurés. Les enseignements dépendent de l'année d'étude ; lors des deux premières années du premier cycle, les élèves reçoivent certains cours des trois axes ci-dessus. A partir de la troisième année, des cours supplémentaires sont introduits (deuxième langue vivante et sciences physiques). La philosophie est réservée aux classes de terminale.

2.2- REVUE DE LA LITTERATURE OU ETUDES RELATIVES AU SUJET

2.2-1. René Barbier et L'approche transversale

René Barbier a fait un parcours multidisciplinaire qui a abouti à la recherche en éducation. D'abord avocat, le droit le conduit vers les problématiques de la sociologie. Ensuite, il trouve dans la psychologie des éléments importants pour la compréhension des phénomènes sociaux. Comme route de synthèse, l'éducation le touche profondément. Dans ce parcours, il a développé une sensibilité particulière qui l'a amené à proposer l'approche transversale comme méthodologie de recherche en éducation et en sciences humaines et comme approche alternative aux paradigmes dominants (positiviste, rationaliste, structuraliste, etc.). Dans son livre de 1997, Barbier définit l'Approche Transversale de la manière suivante (p. 311):

L'Approche Transversale, est une théorie psychosociologique existentielle et multiréférentielle de l'éducation. Elle suppose que le chercheur, nécessairement impliqué dans son objet de recherche, parte de l'existentialité interne des sujets avec lesquels il travaille.

Cette approche est psychosociale parce qu'elle prend en compte les éléments psychologiques du sujet en regardant aussi le contexte social dans lequel il est immergé. « Le chercheur commence par repérer la base d'objectivation constituée par les produits, les pratiques et les discours des sujets en interaction. » (p. 311). Elle est existentielle parce qu'elle s'intéresse au fond de l'être du sujet, comme un être en quête dialectique du sens. L'existentialité interne représente un magma de sensations, de représentations, d'idées, de symboles, de mythes, de valeurs, à la fois sociales et personnelles. En Approche Transversale, il s'agit d'explorer, dans cette existentialité interne, ce qui relève des constellations psycho et socio-affectives tournant autour de situations émotionnelles comme la naissance, le travail, l'amour, la mort, la vieillesse, la souffrance, l'éducation (p. 311). Elle est multi référentielle parce qu'elle utilise divers repères (perspectives, espaces temps, éléments théoriques) pour conduire la quête de sens.

L'approche transversale, selon cet auteur, se base sur la dynamique de l'imaginaire humain. L'imaginaire humain est plus qu'un système de représentations. Il est une source, c'est-à-dire la capacité cérébrale d'imaginer quelque chose. Il est un processus, un déroulement mental qui provoque un flux énergétique entre le réel et le symbolique (socialement sanctionné), permettant de créer la réalité et rendant possible la communication. Selon Barbier (1994), l'imaginaire est aussi un résultat : celui qui se donne à voir à travers les figures, les formes, les images pouvant être repérées et soumises à l'analyse scientifique, philosophique et mythopoïétiques. Imaginer, c'est se représenter quelque chose, c'est-à-dire, un jeu immédiat entre sensations et associations de la mémoire. Mais imaginer est aussi juxtaposer, combiner, articuler et synthétiser des images et des idées pour les reproduire en les figurant ou pour réaliser des arrangements différents.

Barbier (p. 318-319) propose de transférer l'Approche Transversale en recherche clinique à la dynamique éducative. Il s'agit de développer une pédagogie dans la perspective de l'écoute sensible. C'est ici que nous pouvons trouver une proposition distincte pour penser la transversalité éducative. Le changement personnel va s'opérer, dans la plupart des cas, par

une reconnaissance et une pré- élaboration de *l'habitus* conçu comme la transversalité de la structure même de l'existentialité interne par le sujet en recherche-action existentielle, au sein d'un groupe impliqué qui s'exprime en utilisant toutes sortes de techniques d'expression de l'imaginaire, selon la logique de la triple écoute-parole propre à l'Approche Transversale. Mais Barbier n'avance pas beaucoup dans la caractérisation d'une telle pédagogie. Cependant, en prenant en compte sa description détaillée de l'approche transversale pour la recherche en éducation, il est possible d'identifier certains postulats fondamentaux d'une approche pédagogique dans cette perspective.

- Cette approche exige une analyse transversale de l'institution éducative, c'est-à-dire une analyse des imaginaires pulsionnels, sociaux, sacraux à la base de cette institution. Elle demande à tous les acteurs de l'éducation de se poser des questions fondamentales telles que celles-ci : Qu'est-ce qu'éduquer? Pourquoi éduquer? A qui adressons-nous l'éducation? Qu'est-ce qu'on enseigne? À quel moment doit-on éduquer? Comment le faire? Existe-t-il des projets pour l'évolution de l'être humain dans notre vision de l'éducation? Si oui, quelles sont leurs caractéristiques? Quelle est la conception de l'être humain se trouvant à la base de ces projets?
- Ce type d'approche transversale en éducation revendique une nouvelle vision paradigmatique de l'éducation. Pour pouvoir trouver cette nouvelle vision (ou ces nouvelles visions), il est nécessaire d'ouvrir l'institution éducative et ses acteurs à d'autres manières d'approcher le monde.
- Le développement de cette approche dans le cadre de l'éducation demande une sensibilité particulière de la part de celui qui joue le rôle de l'éducateur : il doit être capable d'ouverture pour pouvoir être à l'écoute et pouvoir démarrer le processus d'analyses des imaginaires individuels et collectifs.

Ce type d'approche transversale en éducation peut se développer par une stratégie d'écoute vivante, attentive et vigilante. Vivante parce qu'elle doit évoluer et s'adapter aux situations; attentive parce qu'elle s'adresse de manière consciente au sujet et vigilante parce qu'elle prend en compte la multiréférentialité de la situation éducative. Il s'agit d'une écoute qui interpelle constamment le sujet pour le conduire à la rencontre (toujours partielle?) de sa condition d'être multi référentiel : biophysique, psychologique, social, éthique, spirituel, etc.; constructeur et déconstructeur (personnel et collectif) de sens, de symboles, de mythes et

de réalités. La grille pour l'appréciation de l'éthique des droits de l'homme en tant que dimension transversale de l'éducation en sciences humaines que nous développons dans cette étude tente de s'inspirer de cette vision de la transversalité.

2.2-2. Quelques approches psychologiques du développement du curriculum

Depuis des décennies, les théories psychologiques fournissent résultats et concepts qui contribuent au mécanisme du développement curriculaire. La psychologie est une discipline ressource fournissant outils, concepts et modèles susceptibles d'aider le développeur du curriculum à mieux gérer sa pratique professionnelle en lui permettant notamment de prendre davantage conscience des manières dont les élèves s'y prennent pour apprendre. Ceci aiderait à développer la part de l'ingénieur dans le travail de l'expert en lui donnant une base plus solide. Si on privilégie le rapport au savoir, enseigner revient à transmettre des connaissances en l'exposant le plus clairement, le plus précisément possible. Si on privilégie l'acquisition d'automatismes, enseigner revient à inculquer des comportements, des attitudes, des réactions, des gestes professionnels. Enseigner c'est entraîner les élèves à produire les réponses attendues selon les problèmes rencontrés. Inculquer des comportements, acquérir des automatismes, nous place dans la perspective théorique du behaviorisme. Si on privilégie le rapport aux élèves, enseigner revient à faire apprendre, faire étudier, guider, accompagner les élèves dans les mises en activité que l'on propose. Privilégier le rapport aux élèves c'est privilégier les processus d'acquisition et de construction de connaissances par les élèves. C'est insister sur les mises en activité des élèves à travers lesquelles ils effectuent un travail d'appropriation de connaissances, de maîtrise de savoir-faire. Cette perspective a une référence théorique : le constructivisme. Nous avons retenu deux qui ont joué et qui continuent de jouer un rôle important du point de vue des apprentissages en général, et des apprentissages scolaires en particulier : - le behaviorisme, avec les travaux de Watson et de Skinner, entre autres ; - le constructivisme en référence à Piaget ;

2.2-2.1. Le développement curriculaire d'un enseignement de type behavioriste

Le modèle behavioriste est une caractéristique du développement curriculaire camerounais. Il envisage à provoquer des chargements de travail l'adaptation au rythme de travail de chaque individu, la participation active de l'apprenant et la récompense de son comportement attendu. Le modèle behavioriste tente une explication particulière de l'activité

d'apprentissage. Les behavioristes considèrent que les structures mentales sont comme une boîte noire à laquelle on n'a pas accès et qu'il est donc plus réaliste et efficace de s'intéresser aux « entrées » et aux « sorties » qu'aux processus eux-mêmes. L'enseignant s'attache alors à définir les connaissances à acquérir, non pas d'une manière « mentaliste » (en usant de termes comme compréhension, esprit d'analyse ou de synthèse... qui concernent ce qui se passe à l'intérieur de la fameuse boîte noire) mais en termes de comportements observables qui devront être mis en œuvre en fin d'apprentissage. Travailler au plus près des comportements permet d'être plus précis quant on parle d'objectifs pédagogiques, de compétences à maîtriser, etc. Par exemple, en classe ou en corrigeant des travaux écrits, il y a une manière de faire des observations (mal compris, à revoir, etc.) qui n'aide pas l'élève à bien repérer ce qui ne va pas, aussi bien d'ailleurs que ce qui a été correctement réalisé. Là aussi, travailler précisément au niveau des observables permettra davantage à l'élève d'identifier ses erreurs et de travailler à les rectifier.

2.2-2.2. Constructivisme

Dans les limites de ce travail, nous nous contenterons d'évoquer rapidement le perspectif constructiviste en la rattachant essentiellement à son représentant le plus célèbre : J. Piaget. Cette perspective peut se replacer dans le cadre plus général du cognitivisme.

a- Les connaissances se construisent par ceux qui apprennent

Cette théorie de l'apprentissage développe l'idée que les connaissances se construisent par ceux qui apprennent. Pour le constructivisme, acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. Activité qui vient parfois bousculer, contrarier les manières de faire et de comprendre qui sont celles de l'apprenant. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance, et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité.

Pour Piaget, celui qui apprend n'est pas simplement en relation avec les connaissances qu'il apprend : il organise son monde au fur et à mesure qu'il apprend, en s'adaptant. Cette perspective constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation et équilibration.

b- Assimilation, accommodation, équilibrage

➤ **Assimilation**

Il y a assimilation lorsqu'un individu (qui interagit avec son milieu de vie ou qui est confronté à un problème dans une situation d'apprentissage) intègre des données qui viennent du milieu ou de la situation problème, sans modifier ces données. Il intègre ces données en les reliant, en les coordonnant aux informations, aux connaissances dont il dispose déjà.

Le processus d'assimilation se caractérise donc par l'intégration de nouvelles idées, analyses, notions, ou nouvelles situations à des cadres mentaux déjà existant. C'est l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées.

➤ **Accommodation**

Le processus d'accommodation est marqué par l'adaptation du sujet à des situations nouvelles d'où la modification de ses cadres mentaux. C'est donc une action de l'environnement sur l'individu qui va avoir pour effet de provoquer des ajustements dans la manière de voir, de faire, de penser du sujet, en vue de prendre en compte ces données nouvelles quelque peu perturbantes. L'accommodation traduit l'action d'imposition du milieu sur l'activité cognitive du sujet, en le poussant à une réorganisation de ses connaissances, à une modification de sa manière de voir les choses, à la modification des conduites et des structures de l'individu.

➤ **Équilibrage**

Ces deux processus à la fois complémentaires et antagonistes notamment l'assimilation et l'accommodation caractérisent l'intelligence entendue comme adaptation, c'est-à-dire comme recherche du meilleur équilibre possible entre les deux, ou aussi entre l'individu et son milieu de vie, ou entre l'individu et la situation problème à laquelle il se trouve confronté. C'est en ce sens qu'on a pu parler d'équilibrage majorante, c'est-à-dire de la recherche de l'équilibre (ou de la solution, du compromis) le plus favorable à l'individu. Cette équilibrage, Piaget en parle en termes d'autorégulation.

c- Développement curriculaire au Cameroun et constructivisme

L'approche constructive en matière du développement curriculaire ouvre sur des pratiques de pédagogie active. A partir de la loi d'avril 1998 portant orientation de l'éducation qui stipule en son Article 4 que : « *L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son*

insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ». Cette orientation curriculaire cadre avec l'approche constructiviste. Elle qui :

- considère davantage l'élève comme l'artisan de ses connaissances ;
- place ceux qui apprennent en activités de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions, de manières de faire, etc. ;
- valorise les activités d'apprentissage, en mettant l'élève en position centrale dans les dispositifs d'enseignement- apprentissage.

D'autre part, les connaissances se construisant sur la base des connaissances antérieures, les enseignants ont intérêt :

- à se donner davantage d'outils permettant d'évaluer les pré-requis (savoirs et savoir-faire) dont disposent leurs élèves ;
- à tenir compte des représentations, des conceptions des élèves, car elles peuvent, soit servir de point d'appui, soit faire obstacle, à l'acquisition de connaissances nouvelles.

2.2-2.3. Socioconstructivisme

Le chercheur Russe Lev Semenovitch Vygotski est le précurseur du socioconstructivisme. Par rapport au constructivisme, l'approche sociocognitive ou socio constructive introduit une dimension supplémentaire : celle des interactions, des échanges, du travail de verbalisation, de co-construction, de co-élaboration. Cette idée de base transparaît dans bon nombre de titres d'ouvrages d'aujourd'hui : interagir et connaître, on n'apprend pas tout seul, interagir pour apprendre, etc. L'apprentissage est alors davantage considéré comme le produit d'activités sociocognitives liées aux échanges didactiques enseignant – élèves et élèves - élèves. Dans cette perspective, l'idée d'une construction sociale de l'intelligence est prolongée par l'idée d'une auto-socio-construction des connaissances par ceux qui apprennent. Dans le cadre socioconstructiviste, les conditions de mise en activité des apprenants sont essentielles, car ce qui se joue dans les apprentissages ce n'est pas seulement l'acquisition de connaissances nouvelles ou la restructuration de connaissances existantes ; c'est également le développement de la capacité à apprendre, à comprendre, à analyser ; c'est également la maîtrise d'outils. Ce n'est donc plus seulement par ce que l'enseignant transmet, et par les formes de mise en activité des élèves confrontés à des situations problèmes, que les élèves apprennent. C'est par des mises en interactivité (entre élèves et entre enseignant et élèves) que le savoir se construit.

En somme, la présente étude va en droite ligne des théories behavioriste, constructiviste et socioconstructiviste dans la mesure où le curriculum en sciences humaines est centré sur l'apprenant. Autrement dit, ces théories ont donné lieu à la mise en œuvre des méthodes actives plaçant l'apprenant au centre de son activité. La prise en compte de l'activité de l'apprenant

2.2.3. Évaluation de l'éthique des droits de l'homme dans les curricula en sciences humaines du secondaire du Cameroun

2.2.3.1- L'évaluation de programme

Selon le dictionnaire historique de la langue française (1992), une évaluation est « l'action de se positionner à l'extérieur d'un sujet pour en déterminer la valeur ou la qualité ». Le concept d'évaluation est également perçu comme un processus comprenant une série d'opérations reliées à une collecte rigoureuse d'informations permettant d'améliorer les prises de décision des acteurs concernés (Gauthier, 1992). Dans le cas présent, l'objet de l'évaluation est un curriculum, voire les programmes d'étude en sciences humaines. À cet effet, Nadeau (1988) propose une définition de programme comme étant un regroupement organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenus présentés de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour vérifier l'atteinte des objectifs visés. Enfin, Bibeau et Bussière (1988) définissent l'évaluation de programme comme étant : « *L'ensemble des activités permettant de mesurer et d'apprécier l'efficacité avec laquelle les objectifs d'un programme sont poursuivis, l'impact du programme, sa pertinence et l'efficience de ses moyens d'exécution* » (p. 10)

Parmi les définitions de programme de formation, nous retenons celle de (1995) : « *Un ensemble de cours formant un tout et destiné à permettre aux apprenants d'atteindre certains objectifs. Un programme peut s'échelonner sur plusieurs années et nécessiter un grand nombre de cours et d'objectifs tous reliés à l'apprentissage d'une matière ou d'un ensemble de matières* » (p.10). Pour ce qui est de l'évaluation d'un programme d'étude, notons avec Bibeau et Bussière (1988), que l'évaluation d'un programme de formation est toute tentative d'obtenir de l'information sur les effets d'un programme de formation et de porter un jugement sur la valeur de la formation à la lumière de cette information. L'évaluation de programme est un phénomène complexe en soi. Le programme d'études se définit comme un

ensemble intégré, cohérent et organisé d'objectifs orientés vers l'acquisition de compétences permettant la satisfaction de besoins de formation personnelle et sociale d'un apprenant.

Selon une définition proposée par Lecompte et Rutman, (1982), l'évaluation des programmes constitue un processus systématique de collecte d'informations utilisables pour porter un jugement sur un programme et ses composantes, dans le but de prendre des décisions. En lien avec les finalités de la présente politique, ces décisions visent à assurer la qualité des programmes offerts et à les améliorer de façon continue.

L'évaluation du programme éducatif comporte l'évaluation de tout programme ou matériel pédagogique et celle de facteurs comme les stratégies d'enseignement, les manuels, le matériel audiovisuel et la disposition physique et organisationnelle. L'évaluation du programme d'enseignement peut aussi comprendre l'évaluation d'un programme complet ou celle d'un petit aspect d'un programme éducatif en entier, comme pour un film. Bien que les programmes continus fassent l'objet d'une évaluation, l'évaluation du programme d'enseignement est généralement liée à l'innovation, une approche nouvelle ou différente; l'approche peut être générale ou spécifique à un domaine donné.

L'évaluation du programme d'études implique généralement des critères internes et externes, et des comparaisons. L'évaluation interne voit si le nouveau processus ou produit accomplit les objectifs exposés; en d'autres mots, elle vérifie s'il fait ce qu'il prétend faire et évalue aussi les objectifs. L'évaluation externe voit si le processus ou le produit fait quelque chose en mieux que d'autres processus ou produits particuliers.

Cette étude ne vise pas une explication exhaustive de ce type d'intervention. Elle vise plutôt à situer le lecteur quant aux différences qui existent au plan des paradigmes utilisés et des visées entre les principaux modèles d'évaluation de programme. Au même titre que certains s'interrogent sur la prédilection à accorder au pôle quantitatif ou au pôle qualitatif lors d'une évaluation de programme. Il s'agit des deux grands paradigmes qui sous-tendent les modèles d'évaluation de programme. D'un côté, nous avons le paradigme formaliste (pôle quantitatif) et de l'autre, le paradigme naturaliste (pôle qualitatif ; Lecompte et Rutman, 1982; Nadeau, 1988). Pour distinguer ces deux pôles, Lecompte et Rutman proposent cinq dimensions, soit la délimitation du phénomène à étudier, la perception de la réalité à étudier, l'ampleur de la généralisation, la perspective du chercheur et la façon d'élaborer l'évaluation.

Par ailleurs, il est possible de distinguer les évaluations en fonction de leur visée. Suchman (1967) propose cinq objets possibles d'évaluation, soit : l'effort, la pertinence,

l'efficience, l'efficacité et le processus. Selon Patton (1978), l'évaluation de l'effort est l'analyse de la qualité et de la quantité des activités nécessaires pour atteindre un résultat désiré. L'évaluation de la pertinence est la correspondance entre les besoins identifiés et les objectifs formulés (Bibeau et Bussière, 1988). L'évaluation de l'efficacité d'un programme se centre principalement sur l'atteinte des objectifs ou sur l'impact que produit un programme en termes de changements. Le degré d'atteinte des objectifs s'établit par une comparaison entre les résultats attendus et les résultats obtenus (Bibeau et Bussière). L'évaluation des processus de formation se centre non seulement sur les dynamiques internes afin de comprendre pourquoi et comment un programme fonctionne ou ne fonctionne pas, mais aussi sur l'identification des forces et des faiblesses du programme, tout en se préoccupant de la coordination des différentes parties de ce programme de formation.

2.2.3.2- Critères d'évaluation des programmes

En ce qui concerne les critères d'évaluation des programmes, la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (2002) suggère à l'unité de porter une attention spéciale aux points suivants : « les objectifs, les contenus, l'ouverture et la complémentarité des programmes; les mesures d'encadrement visant la persévérance et la diplomation; la comparaison avec les programmes des autres institutions; le lien entre les activités de recherche et les activités académiques; la pertinence des programmes et leur lien avec le marché du travail ». Pour la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial (1994), L'évaluation du programme porte à la fois sur les objectifs, les ressources, les processus et les résultats de la formation. Les critères et sous -critères d'évaluation sont ceux proposés par la Commission de l'évaluation de l'enseignement collégial pour l'évaluation des programmes sont entre autre :

- La pertinence du programme

Le critère de pertinence permet d'établir le lien entre les objectifs poursuivis par le programme et les besoins éducatifs et socio-économiques à satisfaire, c'est-à-dire les attentes et les besoins de la société, de l'école, du marché du travail et des étudiants. Les liens entre le programme, tel qu'il est défini (objectifs, standards et contenu) et les besoins à satisfaire sont examinés.

- **La cohérence du programme**

Un programme étant un plan de formation, il est essentiel qu'existe une très grande cohérence entre les divers éléments de ce plan. Un programme de qualité doit donc présenter des objectifs clairs et, pour les atteindre, des activités d'apprentissage bien choisies et bien articulées entre elles.

- **La valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des apprenants, l'adéquation des ressources humaines, matérielles et financières aux besoins de formation**

Les méthodes pédagogiques réfèrent à un ensemble de modalités d'enseignement agencées en vue de la réalisation des objectifs du programme ; de façon générale, les méthodes utilisées correspondent aux objectifs du programme, elles sont compatibles avec les caractéristiques de la population étudiante et elles misent sur un personnel qualifié. L'encadrement des étudiantes et étudiants réfère aux pratiques d'aide qui s'ajoutent à l'enseignement régulier en classe et qui contribuent à la réalisation des objectifs du programme. Au choix des méthodes pédagogiques s'ajoute l'aide plus individuelle que le collègue et son personnel fournissent aux étudiants et qui, faisant souvent la différence entre le succès et l'échec, constitue un autre facteur de qualité. La qualité d'un programme d'études dépend étroitement des ressources humaines, matérielles et financières affectées au programme. Sans professeurs compétents et motivés, sans personnel d'appui efficace, sans ressources matérielles adéquates et de bonne qualité, il n'est pas possible d'offrir un enseignement de qualité.

- **L'efficacité du programme**

Le critère d'efficacité porte sur le degré de réalisation des objectifs du programme. Il vérifie si le programme produit les résultats attendus à court terme, c'est-à-dire si les étudiants ont atteint, au terme de leurs études collégiales, le degré souhaité de maîtrise des compétences visées par le programme.

- **La qualité de la gestion du programme**

Le mode de gestion adopté conduit à concevoir, à planifier, à dispenser et à évaluer l'enseignement en ayant toujours à l'esprit la totalité du programme d'études, celui-ci étant

vu, selon l'article 1 du Règlement sur le régime des études collégiales, comme un « ensemble intégré d'activités d'apprentissage visant l'atteinte d'objectifs de formation en fonction de standards déterminés ». Le comité d'évaluation choisit les critères et sous-critères d'évaluation en fonction de la problématique du programme et des dimensions à examiner. Ces choix sont précisés dans le devis d'évaluation.

En somme, dans le cadre de cette étude sur l'évaluation de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes en sciences humaines du secondaire, nous avons choisi d'évaluer les programmes d'études en se référant à quatre (4) des six (6) critères d'évaluation notamment : – la pertinence du programme; – la cohérence du programme; – la valeur des méthodes pédagogiques et de l'encadrement des apprenants; l'adéquation des ressources humaines, pour terminer avec les modes d'évaluation en usage dans le programme d'étude.

2.3- THEORIES RELATIVES AU SUJET

Définissant la théorie, Tsafak (2004.p. 4) la présente comme « *un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articule entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène* ». Ainsi Une recherche s'inscrit dans la perspective d'une filiation de référence qui lui assure objectivité et créativité. C'est ce nécessaire point de départ fondé sur les principes hypothétiques visant à l'explication générale d'un phénomène que l'on appelle théorie. Dans le cadre de cette étude, nous avons retenu les théories éthiques et les théories du développement curriculaires.

2.3.1- Théories éthiques

Dans la première partie de cette section relative aux théories éthiques, nous nous conformons à la caractérisation présentée par Des Jardins dans son livre *Éthique de l'environnement* (1995). Son analyse est de notre point de vue éclairante et utile dans le cadre de notre propre discussion. Cet auteur explique qu'à la base de la réflexion éthique, et aussi comme produit de celle-ci, il y a des théories éthiques. Celles-ci, selon cet auteur, sont des tentatives de fournir une réponse systématique et globale aux questions philosophiques soulevées par les approches normatives et descriptives en éthique. Elles fournissent un langage commun pour la discussion et la compréhension des problèmes éthiques.

Les théories éthiques rendent explicites et systématisent les croyances populaires et les valeurs collectives qui sont souvent implicites dans certaines controverses. (Des Jardins, 1995, p.29)

Selon Des Jardins, la compréhension des théories éthiques nous permet de devenir plus conscients de la structure et des préjugés inhérents à nos manières de penser, c'est-à-dire des idéologies qui guident l'action. Une partie importante de la réflexion éthique doit se fonder sur l'examen des théories philosophiques de l'éthique. Des Jardins reconnaît l'existence de quatre théories philosophiques de l'éthique : le relativisme, le naturalisme téléologique, l'utilitarisme et la déontologie.

2.3.1-1. La théorie du relativisme éthique

Les tenants du relativisme éthique soutiennent que l'analyse et la discussion éthique est inutile étant donné que tous les systèmes de valeurs sont le reflet de sentiments individuels, de la culture, de la religion, etc. Ainsi, il ne peut exister de principes éthiques universels. Selon Des Jardins, «...le relativiste hausse les épaules et avorte le débat par cette question : qui peut dire ce qui est bien ou mal?» (p. 32). Le discours des relativistes de l'éthique n'est pas une chose récente. Déjà, dans la Grèce classique, les sophistes se montraient sceptiques quant à la possibilité d'un système moral universel. Protagoras enseignait que le jugement est subjectif et que la perception de chacun est seulement valide pour soi-même. Dans cette optique, il est donc impossible de penser à un système éthique valide pour tous.

Pour Des Jardins, le relativisme éthique est un danger pour la réflexion éthique. En effet, cette théorie tend à empêcher toute discussion ou débat sur les choses de l'éthique. Il est donc nécessaire de dépasser cette théorie de la manière la plus créative possible. Pour cela, il faut d'abord reconnaître que l'éthique n'est pas une dimension de la raison abstraite. Elle est basée sur l'expérience et vise l'action. Si on conçoit l'éthique comme un processus de construction, les idées relativistes perdent leur capacité d'annuler le débat. De fait, on ne peut affirmer qu'il existe une structure éthique (une morale) déjà finie et universelle, valide pour tous et il faut renoncer à ce but irréaliste. Mais l'éthique en tant que processus de construction existentielle et sociale de l'humanité nous permet de nous mettre d'accord sur des principes généraux. Ceux-ci ont pour caractéristiques d'être conventionnels, temporaires et relatifs à une culture et à un moment historique.

2.3.1-2. La théorie de la loi naturelle et de la tradition téléologique

Une philosophie téléologique¹ est celle qui défend l'idée que tout dans l'univers a une finalité précise. Le père de cette idée est Aristote. Elle a été reprise par saint Thomas d'Aquin au XIII^e siècle. Aristote montrait un grand intérêt pour l'observation de la nature. À partir de ses observations, il a conclu que dans toutes les choses de l'univers, il existait une activité naturelle et distincte orientée vers une finalité précise. C'est la fonction primordiale de chaque objet. Le nom donné par les Grecs à cette fin primordiale est telos. Pour les tenants d'une théorie éthique de type naturaliste et téléologique, les bonnes choses ou les bonnes actions sont celles qui suivent et se rattachent aux lois de la nature, c'est-à-dire qui suivent le telos de la nature. Selon cette vision de l'éthique, la nature elle-même a une intention, et le fonctionnement harmonieux de celle-ci révèle la bonté d'un plan qui transcende la raison humaine. Ainsi que nous l'explique Des Jardins (1995), les défenseurs de cette tendance assument de façon générale la représentation suivante :

...chaque objet vivant a un bien en soi. Le bien pour tout objet vivant est de réaliser pleinement son activité naturelle. Donc, le bien pour une plante est d'accomplir les fonctions nutritives, soit se nourrir, croître et se reproduire. Le bien pour les animaux inclut ces fonctions ainsi que la réalisation de ses désirs et la satisfaction de ses appétits. Le bien de l'homme comprend toutes ces activités, ainsi qu'un mode de vie sage et réfléchi. (Des Jardins, 1995, p.35)

Une chose intéressante à retenir de cette théorie naturaliste est qu'elle se rattache à un concept particulier de nature. En effet, il s'agit d'une conception de la nature comme un univers organisé, qui suit un patron de perfection et d'harmonie. Dans cette optique, il est facile d'accorder à la nature la condition de création divine selon un plan précis. Une théorie éthique téléologique dans ce nouveau contexte nous conduit à nous ouvrir à une réflexion et une discussion relatives à nos principes, valeurs, attitudes et conduites. Le projet de faire émerger une éthique figée et universelle n'a plus sa place et la construction consensuelle prend son sens fondamental.

¹ Téléologique (adjectif): Philosophie. De la téléologie; qui constitue un rapport de finalité. Téléologie (n.f.): 1. Philosophie. Étude de la finalité. Science des fins de l'homme (théorie de la justice, du bonheur...). 2. Doctrine « qui considère le monde comme un système de rapports entre moyens et fins » (Lalande). 3. (xxe). Finalité. Petit Robert électronique.

2.3.1-3. La théorie éthique de l'utilitarisme

Selon Des Jardins, la théorie éthique de type utilitariste s'intéresse à la possibilité de produire le plus grand bien pour le plus grand nombre de personnes. Elle repose sur une théorie du bien et une règle pour juger les actes et les décisions en fonction de ce bien. Cette théorie du bien distingue deux types fondamentaux de valeurs : le bien, qui se valorise en soi (les bonnes choses), et la recherche des autres choses qui nous conduisent à ce bien. Le premier type de valeurs est qualifié de valeurs intrinsèques. Le plaisir, le bonheur, le bien-être, etc. sont des exemples de valeurs intrinsèques. Le deuxième type de valeurs est qualifié de valeurs instrumentales. Elles sont instrumentales parce qu'elles sont valorisées dans la mesure où elles favorisent la réalisation des valeurs intrinsèques.

Il peut y avoir plusieurs théories éthiques utilitaristes selon leur définition du bien en soi. Un premier type est l'utilitarisme hédoniste. Les tenants de cette tendance considèrent le plaisir et/ou l'absence de souffrance comme le bien fondamental.

Un deuxième type d'utilitarisme est celui qui considère la satisfaction de tous les désirs comme le bien suprême. Une version moderne de ce dernier type d'utilitarisme est qualifiée par Des Jardins (1995) d'utilitarisme de préférence. Dans celui-ci, on laisse aux individus les choix et la hiérarchisation de leurs désirs. « Cette conception incite à satisfaire autant de préférences individuelles possibles. » (Des Jardins, 1995, p. 39). On peut aisément observer que la théorie utilitariste est étroitement liée à la théorie économique du libre marché. De notre point de vue, cette théorie est à la base d'un type particulier de relations sociales et environnementales. Dans l'objectif de satisfaire tous leurs désirs, les individus oublient leur condition d'êtres d'interdépendants, autant des autres êtres.

2.3.1-4. La théorie éthique de la déontologie

La quatrième théorie éthique que caractérise Des Jardins est la déontologie. De façon générale, cette théorie indique que ce qui doit guider nos actions, ce sont des principes fondamentaux et non la réalisation de nos désirs, comme c'est le cas dans la théorie utilitariste. Il s'agit d'une éthique centrée sur les devoirs et les droits. En fait, déontologie signifie en grec devoir. Le fondement essentiel de cette théorie est la proposition du philosophe allemand Emmanuel Kant. Pour ce penseur, nous sommes responsables uniquement de choses que nous pouvons contrôler. Nous ne pouvons pas contrôler les conséquences de nos actes parce que nous ne pouvons pas prédire le futur. Par contre, nous

pouvons contrôler nos choix pour l'action. Ces choix seront faits selon des règles ou principes fondamentaux. Ceux-ci doivent avoir pour caractéristique d'être rationnels et acceptés par tous les acteurs de la situation, c'est-à-dire qu'ils doivent être catégoriques. Le devoir éthique fondamental, que Kant appelle « impératif catégorique », est d'agir seulement d'une façon qui pourrait être acceptable pour tous les êtres rationnels. (Des Jardins, 1995, p.42).

Pour Kant, l'impératif catégorique demande que nous traitions les autres êtres rationnels comme des fins en soi et non comme des moyens. Nous avons le devoir de les traiter comme des êtres autonomes capables de procéder de manière rationnelle. Cette condition est réciproque, ce qui implique que l'impératif catégorique est à la fois un devoir et un droit. « Ces droits et ces devoirs fondamentaux découlent tous de notre nature d'êtres capables d'agir de façon libre et rationnelle. » (Des jardins, 1995, p. 43).

La théorie déontologique de l'éthique est à la base de la théorie politique de la démocratie et des droits universels. Cependant, autant que les autres, elle n'est pas sans critique. L'une de celles-ci concerne sa fragilité pour définir de façon claire et précise ce qui est bon et ce qui ne l'est pas. Il en résulte que cette théorie peut servir pour justifier une attitude froide et distante par rapport à la souffrance des autres. Dans ce cadre, le plus important, c'est de ne pas nuire aux autres, mais la solidarité et la coopération spontanées ne sont pas des principes fondamentaux pour tous. Néanmoins, le mérite le plus actuel de la théorie éthique déontologique est qu'elle est très centrée sur les rapports entre humains. Elle est anthropocentrique. De ce fait, cette théorie se trouve à la base des systèmes démocratiques actuels et de la théorie de droits fondamentaux, sa révision se fait absolument nécessaire.

Nous pouvons ainsi conclure cette théorie éthique avec Liechti et Meyer-Bisch (eds.) (2003) que l'éthique est d'abord un recueil de la diversité et une recherche de cohérence entre les diverses rationalités qui constituent le savoir humain. Elle est confiance en l'homme et en sa raison, crainte de sa déraison, et donc méthode dialectique pour construire plus de raison à partir de l'écoute des hommes et des femmes, en particulier de celles et de ceux qui ont connu le plus de souffrance, pour l'avoir subie et/ou pour l'avoir apaisée. Ces théories éthiques sont le fondement et le cadre de référence d'une éducation et d'une formation aux droits de l'homme à travers les sciences humaines.

2.3.2- Les théories curriculaires

De nombreux travaux contemporains dans le champ de l'éducation font référence au concept de curriculum. Ils s'inscrivent en général dans le mouvement mondial de réformes,

d'ajustements et d'adaptations des systèmes éducatifs. Ce concept apparaît cependant dans la littérature actuelle en éducation avec des entendements différents, voire contradictoire (Jonnaert & Therriault 2013). L'utilisation du concept de curriculum est dès lors complexe : ce dernier est polysémique, et ses cadres théoriques de référence sont multiples. Dans le champ de l'éducation, ce concept trouve ses origines dès la publication de quatre œuvres fondatrices : Bobbitt (1918 et 1924) et Dewey (1899 et 1902). Ces auteurs suggèrent les approches suivantes du concept de curriculum, *The curriculum is:*

«(...) *a continuous reconstruction, moving from the child's present experience out into that represented by the organized bodies of truth that we call studies (...) the various studies (...) are themselves experience – they are that of the race*» (Dewey 1902: 11 – 12).

«(...) *the entire range of experiences, both directed and undirected, concerned in unfolding the abilities of the individual*» (Bobbitt 1918: 43).

Sans ouvrir une polémique sur ces approches, retenons que, dès le début du XX^{ème} siècle, Dewey (1902), en rapprochant les espaces scolaires et publics à travers le mot curriculum, montre combien l'empan de celui-ci est vaste. Selon ce précurseur, un curriculum concerne, à travers des débats académiques et publics, autant l'école que la société, les élèves que leurs parents et non seulement leurs enseignants et le personnel scolaire, leur environnement social, culturel, économique mais aussi administratif et politique, et non exclusivement le strict cadre scolaire. La complexité d'un curriculum apparaît d'entrée de jeu et rend son approche ardue, certes, mais globale et sans doute déjà avec une prémonition holistique. Cette complexité explique au moins partiellement la lente émergence du concept de curriculum, comme celle d'un cadre théorique suffisant lui offrant des assises stables.

Pour De Landsheere (1992), la première formulation moderne d'une théorie du curriculum se situe dans les travaux de Tyler (1949). Dans le même sens, Pinar (2009) rappelle que Tyler est le premier à avoir conceptualisé la notion de curriculum:

«*The culminating event of the first paradigmatic moment was the appearance, in 1949, of what has been termed the bible of curriculum development: Ralph W. Tyler's Basics Principles of Curriculum and Instruction*» (p. 267). La réflexion relative au développement curriculaire remonte donc à plus d'un demi siècle en Amérique du Nord, voire beaucoup plus loin encore si l'on considère les travaux de pionniers tels Bobbitt (1918) et Dewey (1899; 1902). La première ébauche formalisée d'une théorie du curriculum a plus de 60 ans. Dès 1949, Tyler pose quatre questions à la base de tout développement curriculaire:

1. Quelles sont les finalités éducatives de l'école?

2. Par quelles expériences éducatives peut-on atteindre ces finalités?
3. Comment développer ces expériences éducatives?
4. Comment vérifier si les résultats escomptés sont atteints?

Tyler (1957) définit le curriculum comme étant «[...] *all the learning experiences planed and directed by the school to attain its educational goals*», (p. 79). Tel un visionnaire, Tyler (1957) positionne la réflexion curriculaire au-delà du concept de programme éducatif qui, jusqu'alors, se suffisait à lui-même pour orienter les activités scolaires. Si traditionnellement, un programme éducatif décrit des énoncés organisés de contenus de « matières scolaires » à enseigner en fonction de la durée des formations, il ne suffit plus pour répondre aux questions curriculaires de Tyler (1949). Dewey (1902) et Bobbit (1918) avaient déjà élargi la notion de programme éducatif en faisant référence aux expériences de l'apprenant, tant dans le cadre de l'école qu'en dehors de ses enceintes pour traiter du concept de curriculum.

2.3.2-1. Le curriculum et programmes d'étude

Actuellement, dans le champ de l'éducation, ce concept adopte des dimensions variables en fonction du courant dans lequel il s'inscrit. En ce sens, Schiro (2007) définit quatre grands courants curriculaires contemporains qu'il nomme *The Curriculum Ideologies*:

- *The Scholar Academic Ideology*: une idéologie basée sur la nécessité pour les jeunes d'accéder aux savoirs accumulés à travers les siècles et organisés en disciplines académiques. Dans ce courant, le travail curriculaire est essentiellement centré sur les processus de codification de savoirs et de compétences dans des programmes éducatifs.
- *The Social Efficiency Ideology*: une idéologie orientée vers la préparation des jeunes générations à devenir des membres à part entière de la société, capable d'en assurer la pérennité. Dans ce courant, le travail curriculaire est essentiellement perçu comme un moyen pour garantir la pérennité d'une société.
- *The Learner Centered Ideology*: une idéologie orientée vers le développement de la personne dans toutes ses dimensions. Dans ce courant, le travail curriculaire est organisé pour assurer le développement des personnes.
- *The Social Reconstruction Ideology*: une idéologie considérant l'éducation comme étant un moyen pour construire une société équitable pour tous ses membres. Dans ce courant le travail curriculaire vient en appui aux processus de reconstruction d'une société.

À chacune de ces idéologies correspondent des fondements épistémologiques contrastés (Jonnaert 2001). Il n'est guère aisé de qualifier un curriculum strictement dans une seule de ces idéologies. Le plus souvent, un curriculum est bâti sur des compromis qui en font un objet à multiples facettes, parfois même contradictoires, une sorte de miroir aux alouettes. Plus techniquement et dans une perspective plus pragmatique qu'idéologique, Lunenburg (2011) identifie cinq catégories de conceptions et de définitions d'un curriculum:

- 1- *The curriculum as content*: suivant cette approche, un curriculum précise le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage.
- 2- *The curriculum as learning experiences*: dans la lignée des travaux de Taba (1962), un curriculum précise non seulement les contenus mais aussi les expériences d'apprentissage:

«*Taba asserts that to develop a criteria for national priorities in selecting learning experiences, it is necessary to clarify some significant issues. She points out the importance of understanding that the curriculum consist of two differents things: the content (subject matter) and the learning experiences (the mental operations that the students employ in learning subject matter)* » (Lunenburg 2011: 2).

- 3- *Curriculum as objectives*: dans la lignée de l'Association for supervision and curriculum development (ASCD), un curriculum, dans cette perspective, s'appuie sur des taxonomies pour bâtir des objectifs éducatifs décrivant des comportements que les enseignants souhaitent observer chez leurs élèves au terme des activités scolaires.
- 4- *Curriculum as a Plan for Instruction*: «*A curriculum plan is a system for both decision making and action with respect to curriculum functions directed at a specified population. Thus, a curriculum plan has three primary functions: to produce a curriculum for an identifiable population, to implement the curriculum in a specific school and to appraise the effectiveness of the curriculum developed*» (Lunenburg 2011: 4).
- 5- *Curriculum as a Non technical Approach*: Lunenburg (2011) place dans cette catégorie un ensemble de courants contemporains qui rejettent les perspectives traditionnelles du curriculum en tant qu'outil de planification. Ces visions sont théoriques, voire philosophiques mais n'offre pas nécessairement, selon Lunenburg (2011) des moyens opérationnels pour appuyer les enseignants ou les décideurs des systèmes éducatifs dans leurs pratiques quotidiennes pour rendre un système éducatif opérationnel et efficace.

Les deux perspectives présentées en ces lignes, Schiro (2007) et Lunenburg (2011) sont contrastées. Sans doute la classification de Lunenburg (2011) concerne-t-elle plus les programmes éducatifs et leur organisation qu'un curriculum à proprement parler. Par là, chez cet auteur, la confusion entre curriculum et programmes éducatifs observée dans les approches curriculaires franco européennes, semble évidente. Mais les deux approches évoquées en ces lignes parmi d'autres, illustrent la complexité dans laquelle est coincé le concept de curriculum.

Un curriculum, dans toutes ses dimensions, dans sa complexité et ses contradictions, devient cependant un moteur essentiel pour la conception, la mise en œuvre, l'évaluation et l'ajustement des systèmes éducatifs. C'est ainsi que les recherches et les travaux curriculaires contemporains, se constituent progressivement en un champ disciplinaire de plus en plus autonome, développé dans des départements universitaires à l'instar du département des Curricula et évaluations de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaounde I. Dès lors, si le concept de curriculum occupe une place de plus en plus importante dans les débats actuels sur l'école, sur les réformes des systèmes éducatifs et leurs offres de formation, celui de programme éducatif semble désormais lui être subordonné et n'est plus suffisant. Mais les approches curriculaires bénéficient-elles d'une assise théorique suffisante que pour remplir ce rôle qu'attendent d'un curriculum les systèmes éducatifs et les sociétés en matière d'éducation et de formation?

2.3.2-2. Le curriculum un passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique

Tout curriculum se positionne nécessairement en aval des politiques éducatives. Il ne revient pas aux métiers du curriculum d'élaborer des politiques éducatives. Jonnaert et Therriault (2013) identifient trois catégories de métiers du curriculum:

- 1- les métiers curriculaires des personnes qui analysent les politiques et en dégagent les orientations;
- 2- les métiers curriculaires de celles qui travaillent à l'opérationnalisation et aux suivis des orientations;
- 3- enfin, les métiers curriculaires de celles qui travaillent à l'évaluation curriculaire.

Le travail curriculaire consiste ainsi à analyser et comprendre les politiques éducatives pour les traduire dans des cadres d'orientations. Sur ces bases, les spécialistes du curriculum peuvent développer des plans d'actions pédagogiques et administratifs qui permettent l'application de politiques éducatives dans le quotidien des salles de classe. Des processus

d'évaluation et de régulation sont à mettre en place aux moments clés des actions variées des métiers du curriculum afin d'assurer en tout temps la cohérence entre celles-ci. Les politiques éducatives constituent donc le matériau de base du travail curriculaire. C'est en ce sens qu'un curriculum est nécessairement positionné en aval des politiques éducatives et en amont des actions quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage dans les salles de classe. Un curriculum est ainsi l'interface entre les grandes orientations définies par les politiques éducatives et leur mise en œuvre dans les salles de classe. Un curriculum exerce une fonction de passeur des politiques éducatives vers la pratique pédagogique dans les salles de classe. C'est ainsi que par le processus de transposition, le curriculum fait cheminer les politiques éducatives vers les salles de classe en mettant en place une série de moyens : un cadre d'orientation curriculaire (COC), des programmes éducatifs (PE), des manuels scolaires, des socles communs de connaissances ou de compétences pour tous les élèves (CC pour 'core curriculum'), des politiques d'évaluation, des stratégies de formation des enseignants, des politiques linguistiques, des régimes pédagogiques... Dans ses travaux antérieurs (Jonnaert & Therriault 2013; Jonnaert 2011b; etc.), l'auteur a nommé ce processus central d'un curriculum, la transposition curriculaire.

La trame conceptuelle proposée dans les lignes qui suivent articule entre eux trois cadres qui offrent la possibilité de nommer les fonctions d'un curriculum à travers des actions qui sont spécifiques aux différents formats que peut prendre un curriculum : un cadre d'orientation, un cadre d'opérationnalisation et un cadre de régulation, il s'agit des cadres fonctionnels d'un curriculum (Jonnaert 2011b; Jonnaert & Therriault 2013). Cette trame conceptuelle met en relation l'ensemble des composantes du système qu'est un curriculum. Elle est le résultat d'un travail de modélisation de ce concept, afin qu'un curriculum puisse être analysé (Laveault 2007). Cet effort de modélisation est nécessaire mais non suffisant, encore faut-il replacer le curriculum dans les différentes étapes de son cheminement dans un système éducatif, depuis la définition des orientations jusqu'aux apprentissages réalisés par les élèves. Ce modèle n'est pas rigide, au contraire. Les éléments de la trame conceptuelle d'un curriculum sont ainsi traduits de diverses manières en fonction du moment et des personnes qui agissent. Le tableau qui suit la trame conceptuelle illustre ce dynamisme d'un curriculum. Cependant, cette trame propose une vision universelle du concept de curriculum, encore faudra-t-il préciser quel format de curriculum est analysé et à quel moment de l'évolution d'un curriculum il l'est. Sans doute aussi faudra-t-il répliquer l'analyse aux

différentes étapes de la progression d'un curriculum. Cette trame complète les balises de Tyler (1949).

2.4- FORMULATION DES HYPOTHESES

Pour mener cette étude, des hypothèses ont été formulées. Il s'agit des réponses provisoires aux questions de recherche. Réponses qui, pour être validées, sont passées par l'épreuve des tests. Une hypothèse générale opérationnalisée en quatre hypothèses de recherche a été émise.

2.4.1- Hypothèse générale

Le curriculum en sciences humaines du secondaire a pour vocation l'éducation et la formation à une éthique des droits de l'homme.

2.4.2- Hypothèse de recherche

HR 1 : le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorise une éducation aux droits de l'homme.

HR 2 : les contenus du programme d'étude en sciences humaines intègre la logique d'une éducation aux droits de l'homme.

HR 3 : le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

HR 4 : le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

2.4.3- Définition des variables

On appelle variable les éléments dont les valeurs peuvent prendre différentes formes quand on passe d'une observation à l'autre. La variable est non seulement un facteur qui varie au cours de l'enquête, mais elle est aussi un facteur qui se modifie en relation avec d'autres à tel point que la recherche trouve son objet dans ces fluctuations. Une hypothèse scientifique doit nécessairement avoir deux ou plusieurs variables : une variable indépendante (phénomène manipulé par le chercheur) et une variable dépendant ou réponse (qui subit l'action de la variable indépendante). Chaque variable est caractérisée par ses indicateurs et ses modalités. En effet, toute variable va générer des modalités, considérées comme une modification de la variable, c'est-à-dire, une des caractéristiques encore mieux, une

composante de celle-ci. Les modalités témoignent ainsi que la variable a subi des variations à travers son opérationnalisation ou sa manipulation ; elles s'observent grâce à leurs indicateurs, qui sont des données observables permettant d'appréhender les attributs dans la réalité étudiée.

Ainsi donc, les indicateurs apparaissent comme une représentation concrète d'une variable pourtant abstraite au départ. Les indicateurs sont les manifestations concrètes, visible de la variable ; tandis que les modalités, découlant des indicateurs sont les différentes positions que peuvent prendre une variable et qui permettent de traduire l'opinion de celui qui répond à la question en termes d'accord et de désaccord. Un indicateur doit avoir plusieurs qualités : il doit d'abord être valide (il mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer), sensible et fiable (il doit varier dans les mêmes proportions que le phénomène qu'il mesure), mais aussi être tangible (observable ou mesurable).

Les modalités peuvent donc se décliner en indicateurs convertis eux-mêmes en indices. Plus encore, l'indice représente une mesure quantitative combinant un ensemble d'indicateurs de même nature. A la suite de quoi, nous exposerons nos variables, modalités, indicateurs et indices dans le tableau synoptique des hypothèses.

La variable dépendante est le facteur sur lequel nous mesurons les effets produits par la manipulation de la variable indépendante ; c'est la réponse que nous allons manipuler. Elle demeure par conséquent identique pour toutes les hypothèses de recherche. Elle est aussi appelée la « variable critère » ou encore la « variable expliquée ». Dans notre travail, la Variable Dépendante (VD) est : « éthique des droits de l'homme » tandis que la Variable Indépendante (VI) est : « curriculum des sciences humaines dans le secondaire au Cameroun ».

Compte tenu du fait que la variable dépendante ne change pas, les quatre (4) hypothèses de recherche émises ci-dessus renferment chacune une Variable Indépendante (VI) et une Variable Dépendante (VD).

Après l'opérationnalisation de la VI de l'hypothèse générale, nous avons obtenu quatre principales modalités. Ces dernières constituent les variables indépendantes de nos hypothèses de recherche notamment le cadre d'orientation, les contenus, le matériel didactiques, les méthodes et ressources pédagogiques ; l'évaluation.

2.4.4- Justification des variables de l'étude

Comme le précise Tsafak, (2001, p.90), « *justifier une variable, c'est expliquer pourquoi on peut logiquement penser qu'elle peut avoir une relation ou un effet sur l'autre* ».

- **Le cadre d'orientation :**

Cette variable a été retenue pour la place centrale qu'elle occupe dans le développement et l'évaluation curriculaire. En effet, dans ce processus, c'est la phase d'analyse du contexte, de définition des objectifs ainsi que l'étude de l'environnement juridique voire réglementaire qui fonde la conception, la planification, la mise en œuvre et l'évaluation curriculaire.

- **Les contenus :**

Cette variable occupe une place de choix dans le développement et l'évaluation curriculaire. En effet, elle décrit les contenus, à l'intérieur du cadre et de l'étendue des choix accordés aux écoles et aux élèves qui peuvent inclure le schéma des matières ou du domaine d'apprentissage à étudier à chaque niveau ou cycle, ainsi qu'une brève description de chaque matière.

- **Le matériel didactique, les méthodes et ressources pédagogiques :**

Cette variable a été retenue parce qu'elle est un paramètre indispensable dans la mise en œuvre et l'évaluation curriculaire. Elle décrit les normes concernant les enseignants, les élèves, le matériel, les facilités, l'allocation horaire, ainsi que les gammes d'approche pédagogique qui pourraient être employées au cours de la mise en œuvre du curriculum.

- **Le mode d'évaluation**

Phase terminale de tout processus enseignement-apprentissage, elle constitue le jauge du niveau d'atteinte des objectifs. Elle permet de décrire l'importance d'évaluer dans la mise en œuvre et l'évaluation curriculaire.

Les hypothèses ainsi que leurs indicateurs et leurs modalités sont analysées dans le tableau synoptique.

2.5- TABLEAU SYNOPTIQUE

Tableau n° : cadre logique référentiel de positionnement de l'étude

Thème	Questions de recherche de l'étude	Objectifs de l'étude	Hypothèse de l'étude	Variables	Indicateurs	Modalités	Outils de collecte des données	Instrument s d'analyse des données	Items
Éthique des droits de l'homme comme dimension transversale du curriculum en sciences humaines dans le secondaire au Cameroun	(QP) : L'éducation à l'éthique des droits de l'homme est-elle une dimension essentielle du curriculum en sciences humaines du secondaire du Cameroun?	OG : vérifier si le programme d'étude des sciences humaines du secondaire au Cameroun est susceptible de promouvoir l'éducation aux droits de l'homme.	HG : Le curriculum en sciences humaine du secondaire a pour vocation la formation à une éthique des droits de l'homme	VI : curriculum en sciences humaines du secondaire du Cameroun. VD : éthique des droits de l'homme	-le cadre d'orientation -les contenus du programme d'étude - le matériel didactique et les méthodes et les ressources pédagogiques - le mode d'évaluation	De 1 pour entièrement faux à 7, entièrement vrai. Ou De 1 pour pas du tout d'accord à 7, tout a fait d'accord	Questionnaire Guide d'entretien	Statistiques descriptives Statistiques inférentielles T-test Exploitation des entretiens	De 01 à 30
	QS 1 : Le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines permet-il d'assurer une éducation aux droits de l'homme ?	OS 1 : Vérifier si le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines permet d'assurer une éducation aux droits de l'homme.	HR1 : le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines permet d'assurer une éducation aux droits de l'homme.	VI 1 : le cadre d'orientation du curriculum des sciences humaines	-L'existence d'une loi d'orientation pour le système éducatif. -enjeu de l'éthique des DH dans les curricula -La politique éducative en rapport avec l'EDH -L'orientation du curriculum vers EDH -Réglementation et directives - les objectifs intégrant l'éthique des DH	- entièrement faux, - faux, - un peu faux, - indécis, - un peu vrai, - vrai, - entièrement vrai	Questionnaire Guide d'entretien	Statistiques descriptives Statistiques inférentielles T-test Exploitation des entretiens	6 7 8 9 11
	QS 2 : les contenus du programme	OS 2 : Vérifier si les contenus du programme	HR 2 : les contenus du programme	VI 2 : les contenus du programme	-L'opérationnalisation des plans d'action pédagogiques et administratifs	- pas du tout d'accord,	Questionnaire Guide	Statistiques descriptives	12

	d'étude en sciences humaines intègrent-ils la logique d'une éducation aux droits de l'homme ?	d'étude en sciences humaines intègre la logique d'une éducation aux droits de l'homme.	d'étude en sciences humaines intègre la logique d'une éducation aux droits de l'homme.	d'étude dans le curriculum des sciences humaines	-La conception des connaissances Intégration des principes des droits de l'homme -L'intégration des valeurs de l'éthique des droits de l'homme -la transversalité de l'éthique dans les programmes d'étude -Institution chargée d'élaborer, d'approuver ou de modifier.	- pas d'accord, - un peu pas d'accord, - indécis, - un peu d'accord, - d'accord, - tout a fait d'accord	d'entretien	Statistiques inférentielles T-test Exploitation des entretiens	13 14 15 16 17
	QS 3 : le matériel didactique et les méthodes et ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent-ils une éducation à l'éthique des droits de l'homme ?	OS 3 : Vérifier si le matériel didactique et les méthodes et ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.	HR 3 : le matériel didactique et les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.	VI 3 : le matériel didactique et les méthodes et les ressources pédagogiques dans le curriculum des sciences humaines	-L'approche centrée sur les apprenants -les méthodes d'apprentissage favorables aux activités d'EDH. -la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les outils et méthodes d'enseignement et d'apprentissage -les manuels, guides, matériels -les enseignants sont formés pour intégrer EDH dans les cours qu'ils dispenseront -le temps alloué -Existence d'un centre de documentation	- pas du tout d'accord, - pas d'accord, - un peu pas d'accord, - indécis, - un peu d'accord, - d'accord, tout a fait d'accord	Questionnaire Guide d'entretien	Statistiques descriptives Statistiques inférentielles T-test Exploitation des entretiens	18 19 20 21 22 23 24 25 26
	QS4 : le mode d'évaluation dans le programme d'étude en sciences humaines est-il axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme ?	OS 4 : Vérifier si le mode d'évaluations en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.	HR 4 : le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.	VI 4 : le mode d'évaluation en vigueur dans le curriculum des sciences humaines	-définition des stratégies et régulation d'évaluation, -réalisation des évaluations -le processus d'évaluation -les modes ou types d'évaluation.	De 1 pour pas du tout d'accord à 7, tout a fait d'accord	Questionnaire Guide d'entretien	Statistiques descriptives Statistiques inférentielles T-test Exploitation des entretiens	26 27 28 29 30

CHAPITRE 3 : CADRE METHODOLOGIQUE DE L'ETUDE

INTRODUCTION

Ce chapitre présente les lignes d'organisation méthodologique du travail. En effet, après avoir élaboré la problématique et la revue de la littérature de ce travail, il convient de clarifier le type de recherche que nous menons, de rappeler les hypothèses initialement formulées, et ensuite de dégager les modalités et indicateurs de cette recherche. Cela sera suivi par la présentation de la population, de l'échantillon, du site et de l'instrument de collecte des données. Nous ne saurions achever cette partie de notre travail sans expliciter la technique d'analyse des données recueillies.

3.1- TYPE DE RECHERCHE

Cette étude est une recherche exploratoire, descriptive et évaluative. La méthodologie que nous adoptons dans cette recherche est une méthodologie mixte : qualitative et quantitative, descriptive et compréhensive. Ce choix se justifie par notre thème d'étude. Tsafak (2001. P. 71) nous renseigne que la recherche peut être descriptive. Le but de la recherche descriptive est de décrire les relations quantitatives entre les variables. Dans ce cas, l'objectif est de mesurer des séries de variables dans l'intention de répondre à des questions spécifiquement posées par la recherche, de décrire les relations entre les variables présumées importantes, ou de rechercher les relations entre les variables désignées dans l'intention d'articuler les hypothèses plus précisément pour les études futures. Notre thème porte sur l'évaluation de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes d'étude des sciences humaines dans le secondaire. La combinaison de ces approches nous permet de confronter plusieurs sources quantitatives et qualitatives de notre recherche afin d'en tirer une analyse pertinente pouvant conduire à des interprétations fiables.

3.2- SITE DE L'ETUDE

Notre étude s'est déroulée dans deux départements de la région du Centre notamment celui du Mfoundi et celui de la Mefou-et-Afamba. Ainsi nous avons été dans les Lycées d'Elig-Essono ; Bilingue d'Application ; dans le collège privé laïc Fadimatou Alim ; dans les collèges privés confessionnels la Retraite et Adventiste d'Odza dans la ville de Yaoundé. Par ailleurs, nous nous sommes intéressé aux établissements dans le milieu rural dans le département de la Mefou-et-Afamba notamment le Lycée de Nkolnda-Nsimalen, le collège privé laïc Saint Michel Archange et le collège privé confessionnel Notre dame Mimetala.

Le Lycée d'Elig-Essono est situé dans l'arrondissement de Yaoundé I^{er} au lieu dit Rue CEPER, à proximité de CEPER., le Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé est situé au centre ville, entre l'École Nationale d'Administration et de la Magistrature et L'École Normale Supérieure de Yaoundé. Le collège la Retraite est situé au carrefour warda en face de la CSPH et non loin du palais des sports de Yaoundé. Le Lycée de Nkolnda-Nsimalen, Situé sur l'axe Yaoundé – aéroport de Nsimalen, le collège d'enseignement secondaire de Nkolnda-Nsimalen est créé en 1998. En 2007, il est érigé en Lycée de Nkolnda Nsimalen. A ce jour, le Lycée de Nkolnda Nsimalen compte 3600 élèves encadrés par près de 112 enseignants donc 26 enseignants au département d'histoire- géographie- ECM. Le collège Fadimatou Alim est situé à Ngouso, en Face l'hôpital général, arrondissement de Yaoundé V^{ème}. Le collège Saint Michel Archange est situé à Minkan sur l'axe Yaoundé – Nsimalen, non loin du collège Notre Dame de Mimetala situé sur le même axe dans le village Mimetala, dans l'arrondissement de Mfou. Quand au collège Adventiste d'Odza est situé au quartier Odza non loin du commissariat du 15^e arrondissement a Odza dans l'arrondissement de Yaoundé IV^{ème}.

3.3- POPULATION DE L'ETUDE

La population est l'ensemble des éléments sur lequel porte l'étude (Berthier, 2002). La population est définie par les caractéristiques des individus qui les rendent aptes à participer à l'enquête. En ce qui concerne ce travail, la population de l'étude est constituée des enseignants du domaine d'apprentissage des sciences humaines et spécifiquement les enseignants d'Histoire, de Géographie et d'Éducation à la Citoyenneté des Lycées et Collèges de l'enseignement secondaire général du Cameroun.

3.3.1- Population cible

Il importe de définir la population à laquelle on s'intéresse. Une bonne connaissance de la population cible permettra d'adapter l'étude aux caractéristiques des individus qui la composent augmentant ainsi les chances que ces derniers acceptent de répondre au questionnaire, qu'ils comprennent les directives et les questions et qu'ils fournissent une réponse exacte aux questions posées. Amin (2005) définit population cible ou *Target population*, qui désigne l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur va généraliser les résultats de son étude. Dans notre étude, la population cible est constituée des enseignants des Lycées et Collèges dispensant des cours en sciences humaines au premier cycle du sous-système francophone de l'enseignement secondaire général dans les 10 régions du Cameroun. Il s'agit de façon spécifique des enseignants d'Histoire, de Géographie et d'Éducation à la Citoyenneté. Ceux-ci présentent les mêmes caractéristiques qui sont d'opérationnaliser et d'implémenter les programmes d'études en sciences humaines. Le programme étant harmonisé sur l'ensemble du territoire national camerounais, la transposition curriculaire reste semblable. Cette population étant très vaste, une partie a été ciblée.

3.3.2- Population accessible

La population accessible est un sous ensemble de la population cible, constituées des individus auprès desquels nous avons eu l'accès facile. C'est la population sur laquelle est prélevé l'échantillon (Amin, 2005). Dans ce travail, la population accessible représente Les enseignants d'Histoire, de Géographie et d'Éducation à la Citoyenneté des Lycées et Collèges de l'enseignement secondaire général intervenant au premier cycle du sous système francophone dans la région administrative du Centre. La population de cette région a été choisie en raison de la connaissance que nous en avons et du fait que la répartition et la configuration des établissements de l'enseignement secondaire de la dite région reflètent celles de la plupart des régions du Cameroun à savoir les établissements publics, privés confessionnels et privés laïcs. Par ailleurs, ces enseignants sont soumis à l'application du même programme d'étude dans le domaine d'apprentissage des sciences humaines.

Cette population étant importante, comment obtenir un échantillon de travail ? Comment sélectionner nos cas d'études ? Avec quels critères ? Ont constituées pour nous des questions difficiles à répondre dans la mesure où cette population assez hétérogène, déséquilibrée, de niveaux de formation différentes est en plus assez dispersée sur l'étendue de la Région.

3.4- ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE DE L'ETUDE

La notion d'échantillon saute aux yeux dans les recherches possédant une structure conventionnelle. Dans ces cas, lorsqu'on sait qu'on ne peut pas tout prendre, l'idée qu'on doit choisir ou sélectionner une partie de l'ensemble nous amène automatiquement à penser en termes d'échantillon. Inversement, lorsqu'on est poussé à penser à un échantillon, on associe cette notion essentiellement à l'idée de choix ou de sélection. Le but de l'échantillon (au sens large) est alors d'appuyer une connaissance ou un questionnement qui dépasse les limites des unités, voire de l'univers de travail, servant à le produire. À proprement parler, ce n'est pas parce qu'on doit sélectionner qu'on échantillonne ; inversement, ce n'est pas non plus parce qu'on traite un ensemble complet local qu'on ne fait pas d'échantillonnage ; c'est plutôt parce qu'on parle plus qu'on transforme de toute façon en échantillon, ce sur quoi on s'appuie pour en parler.

Un échantillon est un sous-ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population accessible, qui sont sélectionnés pour participer à l'étude. Un échantillon doit être représentatifs de la population cible (i.e. présenter les mêmes caractéristiques que la population d'où il est tiré). (Berthier, 2002). La technique d'échantillonnage est le procédé par lequel l'échantillon a été extrait de la population accessible. S'agissant de la représentativité de l'échantillon, De Landsheere (1972. P. 251) fait remarquer que « *la valeur des inférences dépende du degré de représentativité de l'échantillon* ». Pour une meilleure représentativité de la population des enseignants des sciences humaines et compte tenu de la répartition spatiale des établissements du secondaire dans la région du Centre (zone rurale et zone urbaine), et du fait qu'ils sont constitués de trois ordres d'enseignement, nous avons opté pour l'échantillonnage à choix raisonné, intentionnel ou de convenance. En effet, le choix raisonné amène à sélectionner des individus « moyens » que l'on déclare représentatif d'un groupe. Représentatif ici a le sens de « typiques ». Ainsi, bien que les enseignants de l'échantillon soient tous des enseignants d'Histoire, de Géographie et d'ECM, nous avons voulu prendre en compte chaque ordre d'enseignement afin que l'échantillon soit représentatif et les résultats généralisables. De ce fait, nous avons choisi six (6) établissements représentés dans le tableau 3.1 ci-après :

Tableau 3.1 : présentation de l'échantillon

Ordre d'enseignement	dénomination	Effectifs des enseignants
Public	Lycée de Nkolinda-Nsimalen	26
	Lycée d'Elig-Essono	22
	Lycée Bilingue d'Application	19
Prive confessionnel	Collège la retraite	21
	Collège Notre Dame de Mimetala	18
	Collège adventiste d'ODZA	23
Prive laïc	Collège saint Michel Archange	12
	Institut Fadimatou Alim	17
Total		158

Sources : réalisé par Nzoudja

S'agissant des entretiens, nous avons interviewé Six (6) personnes. La technique d'échantillonnage a été aussi celle du choix raisonné. Nous nous sommes dirigé vers des responsables de la chaîne pédagogique. Nous avons ainsi choisi deux (2) animateurs pédagogiques ; deux (2) inspecteurs régionaux, deux (2) inspecteurs Nationaux.

3.5- DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES

Comment interroger le personnel enseignant sur l'éthique des droits de l'homme à travers le curriculum des sciences humaines du secondaire ? Deux possibilités s'offrent à nous : le questionnaire et l'entretien. Le questionnaire a été soumis aux enseignants des sciences humaines et l'entretien aux animateurs pédagogiques et aux inspecteurs. Avant l'utilisation de ces outils, ils ont été validés.

3.5.1- Présentation du questionnaire

Le questionnaire a permis de recueillir les données quantitatives. Chaque Item du questionnaire trouvant son sens par rapport à une hypothèse précise ; de sorte qu'à la fin, les résultats obtenus et traités infirment ou confirment celle-ci. Par ailleurs, le questionnaire a été aussi court que possible, et on a ciblé les questions utiles et significatives pour l'évaluation. Pour construire le questionnaire, nous avons privilégié les réponses fermées selon l'échelle

numérique de Likert à sept (7) degré. En effet, Avant de procéder à la formulation des items, il a été préférable de déterminer le type d'échelle qui sera utilisé puisque celui-ci aura une incidence sur la nature et le format des items à développer. Les items d'une échelle de type Likert consistent généralement en des énoncés favorables ou défavorables envers l'objet d'étude. Le degré de faveur ou de défaveur des items est cependant inconnu. Chaque item est accompagné d'un choix de réponse pouvant prendre une forme ressemblant à la suivante: entièrement faux, faux, un peu faux, indécis, un peu vrai, vrai, entièrement vrai ; ou pas du tout d'accord, d'accord, un peu pas d'accord, indécis, un peu d'accord, d'accord, tout a fait d'accord. Une valeur d'échelle (1 à 7) est attribuée à chacune des options selon: a) le niveau d'accord ou de désaccord exprimé par l'option de réponse; b) la position favorable ou défavorable de l'item envers l'objet d'étude. Ainsi, l'option de réponse traduisant le plus haut niveau d'accord avec un énoncé favorable à l'objet d'étude recevra la valeur d'échelle la plus élevée. Par contre, lorsqu'un item exprime une position défavorable envers l'objet d'étude, on associera à l'option de réponse traduisant le plus fortement le désaccord la valeur d'échelle la plus élevée. Le score total d'un individu correspond à la sommation des résultats obtenus à chacun des items. Nous avons utilisé des mots simples et non ambigus, formulé des questions affirmatives (sans négation), vérifié qu'il n'y a qu'une seule question par énoncé.

Le questionnaire renferme six (6) parties avec cinq (5) sections.. Il s'agit de la note au répondant, l'identification des enquêtés, le cadre d'orientation curriculaire, les contenus de formation en sciences humaines, les matériels didactiques avec les méthodes et ressources pédagogiques et en fin les modes d'évaluation en sciences humaines. Un numéro a été attribué à chaque item pour permettre le traitement facile des données

Première partie : Note aux répondants ou préambule

Dans cette partie, sont précisés les objectifs de la recherche. Elle permet aussi de renseigner les répondants sur le thème de l'enquête en les rassurant sur la confidentialité des informations recueillies.

Deuxième partie : La partie identification des enseignants

La deuxième partie qui correspond à la première section, comprend cinq (5) items relatives à l'identification de l'enquêté. Cette section se présente ainsi :

- 1- Le genre
- 2- Filière de formation
- 3- Possession du diplôme professionnel
- 4- Niveau de formation académique

5- Ancienneté.

Troisième partie : cadre d'orientation des curricula des sciences humaines dans le secondaire du Cameroun

La troisième partie correspondant à la deuxième section est relative au cadre d'orientation des curricula des sciences humaines dans le secondaire du Cameroun. Elle a six (6) items :

- 6- L'existence d'une loi d'orientation pour le système éducatif
- 7- L'enjeu d'intégrer l'éthique des droits de l'homme
- 8- La politique éducative en rapport avec l'EDH
- 9- L'orientation du curriculum vers EDH
- 10- Réglementation et directives en rapport avec l'EDH
- 11- Les objectifs du curriculum intégrant l'EDH

Quatrième partie : les contenus en curricula des sciences humaines dans le secondaire du Cameroun

La quatrième partie correspondant à la troisième section, et qui traite des contenus en curricula des sciences humaines dans le secondaire du Cameroun comporte six (6) items notamment :

- 12- L'opérationnalisation des plans d'action pédagogiques et administratifs des programmes d'étude en sciences humaines
- 13- La conception des connaissances en rapport avec l'éthique des droits de l'homme
- 14- Les programmes d'étude des disciplines impliquées véhiculent les principes des DH;
- 15- Intégration des valeurs des droits de l'homme dans les programmes d'études
- 16- L'intégration de l'éthique des droits de l'homme dans les sciences humaines de façon transversale
- 17- Institution chargée d'élaborer, d'approuver ou de modifier les curricula.

La cinquième partie : le matériel didactique et les méthodes et ressources pédagogiques dans les curricula des sciences humaines dans le secondaire du Cameroun

La cinquième partie correspond à la quatrième section, et elle traite du matériel didactique, des méthodes et ressources pédagogiques dans les curricula des sciences humaines dans le secondaire du Cameroun. Elle comporte huit (8) items notamment :

- 18- L'approche curriculaire en sciences humaines est centrée sur les apprenants
- 19- les méthodes d'apprentissage en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH.

- 20- la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les outils et méthodes d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines
- 21- les manuels, guides, matériels d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement des sciences humaines au secondaire incluent l'EDH
- 22- les méthodes d'enseignement et but
- 23- l'adaptation des méthodes d'enseignement aux contenus
- 24- les enseignants en sciences humaines sont formés pour intégrer EDH dans les cours qu'ils dispenseront
- 25- le temps alloué pour le processus enseignement apprentissage en sciences humaines est acceptable
- 26- il Existe une institution susceptible de servir de centre de documentation chargé de rassembler et de diffuser des initiatives et des informations sur les droits au niveau national

La sixième partie : le mode d'évaluation les curricula des sciences humaines dans le secondaire du Cameroun

La sixième partie correspond à la cinquième section des questions traite du mode d'évaluation et comprend quatre (4) items,

- 27- le curriculum en sciences humaines définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation.
- 28- Des évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont réalisées
- 29- Les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire impliquent l'évaluation à l'EDH.
- 30- les modes ou types d'évaluation en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH.

A chaque item, nous proposons des modalités : entièrement faux, faux, un peu faux, indécis, un peu vrai, vrai, entièrement vrai ; ou pas du tout d'accord, d'accord, un peu d'accord, indécis, un peu d'accord, d'accord, tout a fait d'accord.

3.5.2- Le guide d'entretien

Dans le cadre de l'entretien, nous nous sommes basé sur les thèmes de notre recherche pour formuler les questions du guide d'entretien. La grille thématique a été préalablement définie avant notre rencontre avec les sujets à interviewer. L'entretien a permis de collecter

les données qualitatives. La grille d'entretien a été élaborée en fonction des données les plus utiles et significatives pour l'évaluation. Les questions sont ouvertes pour laisser à la personne la liberté d'aborder la réponse comme elle le souhaite. Des questions plus précises peuvent compléter les questions générales pour obtenir des réponses sur des points qui n'auraient pas été abordés spontanément par la personne enquêtée. La durée de l'entretien n'a pas excéder une heure. Le protocole d'entretien renferme cinq (5) sections correspondant chacune à une hypothèse. De plus l'entretien concerne les responsables pédagogiques notamment les animateurs pédagogiques et les inspecteurs de pédagogie. Les thèmes ont été abordés de manière à mieux explorer les composantes du curriculum en sciences humaines précisément les thèmes suivants :

La section I : identification de l'enquêté a permis d'avoir les informations sur les enseignants interviewés.

La section II a permis de recueillir les informations sur le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines.

La section III a donné les informations relatives aux contenus.

La section IV a renseigné sur le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques.

La section V a permis de recueillir les données sur le mode d'évaluation.

Nous avons réalisé en tout $n = 6$ entretiens : 2 entretiens avec les animateurs pédagogiques ; 2 avec les inspecteurs régionaux et 2 avec les inspecteurs nationaux. Le guide d'entretien ainsi construit nous a permis de conduire sur la période du 10 janvier au 07 février 2017, des entretiens semi directifs auprès des animateurs pédagogiques, des inspecteurs nationaux et régionaux sur les quatre thèmes sollicités. Cette recherche exploratoire par ces entretiens adopte un paradigme compréhensif : pour comprendre le monde ou phénomène donné. Il s'agit de saisir l'ordinaire ou les significations attribuées par les acteurs à leurs actes à travers une démarche d'inter- subjectivité entre locuteur et acteur. Il est question pour nous d'avoir une appréciation de ces responsables pédagogiques sur l'éducation à l'éthique des droits de l'homme dans le curriculum en sciences humaines dans le secondaire du Cameroun ainsi que des constructions faites par des acteurs eux-mêmes sur leur expérience quotidienne.

3.6- VALIDATION DE L'INSTRUMENT

Avant leur utilisation, le questionnaire et le guide d'entretien ont fait l'objet de la validation interne et de la validation externe. En effet, dans une perspective de validation mais aussi pour favoriser la fidélité des résultats de l'étude, il est souhaitable de soumettre la définition des construits ainsi que les items ciblés pour les mesurer à l'examen critique d'un certain nombre de personnes (deux ou trois) spécialistes dans le domaine d'étude dans lequel s'insère l'objet de la mesure. Dans un premier temps, les experts seront appelés à se prononcer sur: a) l'acceptabilité de la définition des construits et de ses dimensions s'il y a lieu; b) l'exhaustivité des dimensions retenues pour cerner ou représenter le construit; c) la pertinence des variables retenues pour procéder à la validation des construits de l'étude. Dans un deuxième temps, les experts qui peuvent ou non différer des premiers, pourront se prononcer sur la pertinence, la clarté et l'exhaustivité des items visant la mesure des construits. Lorsque plusieurs construits sont mesurés, comme dans le cas de l'évaluation curriculaire, il est souhaitable que les experts parviennent à associer les construits aux items destinés à les mesurer

3.6.1- Validation interne

La validité est la capacité à produire des conclusions qui sont en accord avec les valeurs théoriques ou conceptuelles. En d'autres termes de produire des résultats exacts et mesurer ce qui est supposé être mesuré. Elle a consisté à soumettre le questionnaire et le guide d'entretien au professeur de recherche et directeur du présent mémoire, le professeur Mbele Charles Romain ainsi qu'à un technicien et gestionnaire des bases de données Dr Essengue Nkodo. Ceci afin de recueillir leurs avis et corrections. Ils les ont lus et les ont retouchés, pour donner la formulation et la présentation définitive. Cette validation a permis d'obtenir la cohérence des variables et des modalités en relation avec le thème de recherche.

Par ailleurs, selon Amin (2005), la formule suivant permet d'estimer le degré de satisfaction de l'indice de la validité interne.

$$CVI = \frac{\text{nombre d'Item estimé pertinent}}{\text{nombre total des questions}}$$

Les items sont estimés sur l'échelle de 1 à 4 avec notamment :

1= très pertinent

2= pertinent

3= doit être modifié

4= sans rapport

Nous avons soumis le questionnaire pour ce test à deux (2) de nos camarades de classe et deux (2) enseignants.

$CVI = 28/30 = 1.07$ qui est supérieure à la valeur minimale acceptable qui s'élève à 0.7.

3.6.2- Validation externe

Elle a consisté à soumettre le questionnaire aux enseignants ne faisant pas parti de l'échantillon. Cette pré-enquête s'est déroulée le 18 novembre 2016 et son objectif était de vérifier si le questionnaire renfermait des éléments pouvant empêcher sa compréhension. Nous l'avons effectué auprès de dix (10) enseignants du Lycée de Ngoa-Ekelle à Yaoundé. Ces enseignants ont trouvé la plupart des questions accessibles. Cependant, les items qui présentaient des difficultés de compréhension ont été modifiés.

3.7- PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES

Dans cette partie, il est question pour nous de clarifier les conditions et les circonstances dans lesquelles les données ont été recueillies. Pour passer le questionnaire, nous avons au préalable obtenu du coordonnateur de l'unité de formation et de recherche doctorale en sciences de l'éducation et de l'ingénierie éducative une attestation de recherche. Ensuite, nous sommes descendu sur le terrain pour l'administration du questionnaire et l'entretien aux enseignants.

3.7.1- Administration du questionnaire

Elle s'est déroulée du 2 décembre 2016 au 07 février 2017. Nous avons pris contact avec les AP (Animateur Pédagogiques) d'histoire, de géographie et ECM. Après négociation et arrangement, nous avons eu l'accord de participer soit au conseil d'enseignement ou à l'amicale des personnels des départements des disciplines concernées. Nous nous sommes rendu au collège Saint Michel Archange le 8 décembre 2016 ; au collège la retraite le 18 décembre. Le Lycée Bilingue d'Application nous a reçus le mercredi 18 janvier, Le Lycée de Nkolinda-Nsimalen le jeudi 26 janvier 2017, le Lycée d'Elig-Essono le vendredi 27 janvier 2017, le collège Adventiste d'Odza le lundi 30 ainsi que l'Institut Fadimatou Alim le 31 janvier 2017, le collège notre dame de Mimetala le 3 février. Nous nous approchions des sujets et sollicitons leur collaboration, nous remettons à chaque enseignant présent, une copie du questionnaire, tout en précisant qu'ils disposaient de quelques minutes pour le

remplir. Nous attendions à proximité pour récupérer le questionnaire dûment rempli, en nous mettant à la disposition de ceux qui avait éventuellement des difficultés pour les aider, ce qui nous permettait de donner des éclairages supplémentaires. Ainsi, nous avons pu administrer environ 158 questionnaires aux enseignants. En fin de compte, nous avons retenus 158 questionnaires correctement remplis par les enseignants.

3.7.2- Condition de récupération et dépouillement du questionnaire

Tous les questionnaires passés ont été retournés. 158 questionnaires valides ont été récupérés chez les enseignants. Ces questionnaires sont analysés globalement dans une approche systémique. L'outil d'analyse que nous avons utilisée est principalement le logiciel statistique SPSS 17. Nous avons utilisé ce logiciel pour les statistiques descriptives en ce qui concerne les indicateurs portant sur les caractéristiques des répondants certaines statistiques inférentielles ont été calculés. Pour évaluer les écarts types entre les réponses des répondants afin d'aboutir à des éléments d'interprétation. Le dépouillement des questionnaires s'est fait à l'aide d'un ordinateur principalement le logiciel Excel 2007. Nous avons appliqué des tris simples en rapport avec l'identité des enquêtés et les thèmes relatifs aux hypothèses. Après avoir fini avec les modalités quantitatives, les données collectées à travers l'entretien ont été organisées et analysées.

3.7.3- Codification

Cette étape a consisté à traduire les données brutes collectées auprès des enquêtés en données statistiques. Avant de traiter les données, les modalités ont été codifiées et les points leur ont été affectés de la manière suivante :

Entièrement faux = 1pt, faux = 2 pts, un peu faux= 3 pts, indécis = 4 pts, un peu vrai = 5 pts, vrai = 6 pts, entièrement vrai = 7 pts ; ou encore pas du tout d'accord = 1 pt, pas d'accord = 2 pts, un peu pas d'accord = 3 pts, indécis = 4 pts, un peu d'accord= 5 pts, d'accord = 6 pts, tout à fait d'accord = 7 pts.

Cette codification a permis de ranger les enquêtés selon qu'ils manifestent l'appréciation attendue ou non. Ainsi, pour les sections II, III, IV et V, un enquêté qui a un total inférieur ou égale à 24 points pour les sections II et III du questionnaire, de 36 points pour la section IV et 16 points pour la section V, ne donnent pas l'appréciation attendu. S'il a un total supérieur à ces moyennes de points par section qui représentent pour nous la moyenne

hypothétique, cela signifie qu'il donne l'appréciation escomptée. Cette codification a été réalisée grâce aux logiciels Excel 2007 et SPSS 17.

3.7.4- Condition de récupération et dépouillement des entretiens

L'analyse des données qualitatives s'est déroulée en plusieurs étapes. D'abord il a fallu transcrire les entretiens des responsables. Au total nous avons transcrit environ 15 pages. Les entretiens les plus longs se sont trouvés chez les inspecteurs nationaux. Ensuite, nous avons construit une grille de catégorisation des éléments de l'entretien. Cette grille de quatre colonnes : dans ces colonnes nous avons inscrit les acteurs et dans les lignes nous avons noté les thèmes qui ont conduit les échanges. Enfin, nous avons procédé à la statistique manuellement. Il était question pour nous de noter le nombre de réponses, de comptabiliser les récurrences dans les opinions des interviewés. Cette activité nous a permis de dégager les structures assonantes et dissonantes dans le discours de ces responsables de l'éducation au Cameroun. Quelques thèmes se sont ainsi dégagés. Nous avons alors pu interpréter les données ainsi recueillies pour comprendre le cadre d'orientation des programmes, la nature et le choix des contenus ainsi que le matériel, les méthodes et ressources pédagogiques. L'analyse des entretiens s'est donc faite de façon manuelle.

3.8- METHODE D'ANALYSE DES DONNEES

3.8-1. L'analyse des données du questionnaire

L'analyse commence après vérification des fiches d'enquête et saisie informatique. L'analyse statistique commence par la liste de toutes les variables ("tri à plat"), les plus importantes faisant l'objet de graphiques. Une analyse plus poussée s'est faite en étudiant les relations entre certaines variables, par groupes de variables (analyse multivariée). Elle recourt aux tests statistiques.

Les techniques statistiques que nous avons utilisées pour la présentation des données ont été : la statistique descriptive notamment les effectifs absolus, relatifs. La statistique inférentielle est le T-test de Student portant sur un échantillon. Par ailleurs, les outils de statistiques nous ont permis d'organiser et de présenter les données afin de procéder à l'analyse descriptive. En effet, cette technique nous permettra de vérifier notre hypothèse.

Amin (2005 : 218) précise que la force qui relie deux variables détermine la prédiction sur la base de leur relation. Notre étude porte sur le T-test car elle semble plus adéquate pour

comprendre la nature du lien qu'on observe entre les variables de notre étude. Précisons que c'est à l'aide du logiciel SPSS 17 que nous avons introduit les données à l'ordinateur et nous avons utilisé le test de la moyenne que nous avons comparé avec la valeur hypothétique de chaque groupe de variables.

3.8-2- Analyse des données de l'entretien

L'analyse commence après retranscription des entretiens. Dans un premier temps, l'analyse de contenu est faite pour chaque personne, afin de faire apparaître les liens ou éventuellement les contradictions entre les réponses aux différentes questions. Dans un second temps, toutes les réponses sont analysées question par question. Plus qu'un comptage des réponses obtenues, il s'agit de faire apparaître les différents types de réponses possibles, en lien avec les réponses à d'autres questions.

3.8-3. L'analyse documentaire

Cette recherche vise l'examen de l'éthique des droits de l'homme à travers les sciences humaines dans l'enseignement secondaire du Cameroun principalement le premier cycle. Ainsi, les enseignants ont été appelés à se prononcer dans un environnement où les politiques publiques en matière d'éducation encouragent une EDH. Dans ces environnements publics de formation, le système éducatif dans son ensemble est sujet à des régulations, des règles, des règlements et des lois. Dans le cadre de ce travail, nous avons un corpus de plusieurs textes officiels, notamment les textes portant organisation du ministère des enseignements secondaires, les textes des programmes officiels de l'enseignement d'histoire, géographie, ECM, et un ensemble des lois, décrets, règlements, arrêtés et circulaires régissant les sciences humaines dans l'enseignement secondaire. Par ailleurs, ce corpus intégrait les textes fondamentaux et instruments régissant les droits de l'homme à l'échelle mondiale, régionale et nationale ainsi que les programmes des Nations Unies pour l'éducation et la formation aux droits de l'homme.

CONCLUSION

En matière de recherche en sciences humaines et éducatives, le chercheur a à sa disposition un éventail de méthodes et de procédés lui permettant de mener à bien son étude. Ce chapitre nous a permis de décrire les différentes approches utilisées, d'identifier

l'échantillon, la technique d'échantillonnage, l'instrument de collecte de données et la technique d'analyse des données.

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, sont présentés et analysés l'ensemble des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Il se structure de la façon suivante : dans une première section, nous présentons brièvement les procédures adoptées pour le traitement et l'analyse des données. Ensuite, sont présentés respectivement les résultats relatifs à l'opinion des enseignants sur l'éthique des droits de l'homme dans le curriculum en sciences humaines au secondaire du Cameroun. Ensuite nous allons procéder au test de vérification des hypothèses de recherche.

4.1- BRÈVE PRÉSENTATION DES PROCÉDURES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES

Soulignons qu'après l'achèvement de la collecte des données, nous avons procédé au dépouillement et à la codification de toutes les informations recueillies auprès des participants. L'opération de codification a permis la transformation de certaines variables qualitatives en données ou variables quantitatives en vue de faciliter leur saisie dans l'ordinateur. Par exemple, la variable qualitative sexe a été transformée en variable quantitative par l'attribution arbitraire du chiffre 1 au sexe féminin (1 = femme) et du chiffre 2 au sexe masculin (2 = homme), etc. Nous avons procédé ainsi pour toutes les variables qualitatives afin de les rendre toutes numériques (Lamoureux, 2000). Par la suite, les données ont été saisies dans un logiciel de traitement statistique dénommé *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS). Énormément utilisé en Sciences sociales, le logiciel SPSS permet de faire, d'une part, des analyses descriptives (pourcentage, moyenne, dispersion, etc.) et, d'autre part, des analyses inférentielles (khi-deux, T-test, corrélation etc). Ceci, dans le but, d'« *objectiver l'analyse et l'interprétation des résultats* ». (Legendre (2005, p. 1155) En somme, cela revient à décrire de façon rationnelle la réalité contenue dans les différentes informations recueillies auprès des participants, au sujet de nos hypothèses de recherche.

4.2- PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS

La présentation des données sera faite sous forme de tableaux statistiques contenant les fréquences absolues et relatives des réponses recueillies par Item. Celles-ci seront illustrées par des représentations graphiques suivies de quelques commentaires.

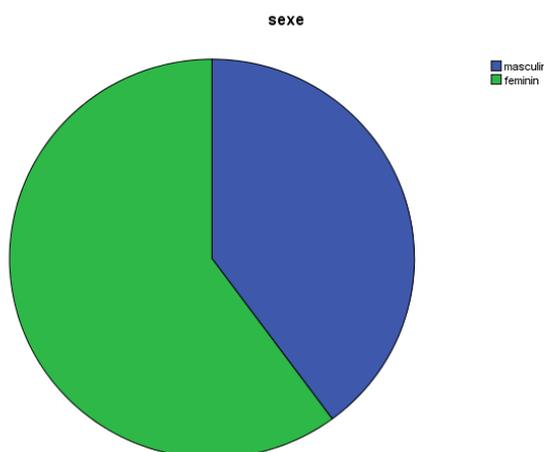
4.2.1- Identification des répondants

Tableau 4.1: Répartition des répondants par genre

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Masculin	63	39,9
Féminin	95	60,1
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.1 sont représentées dans le diagramme circulaire 4.1:

Graphique 4.1 : Distribution des répondants selon le genre

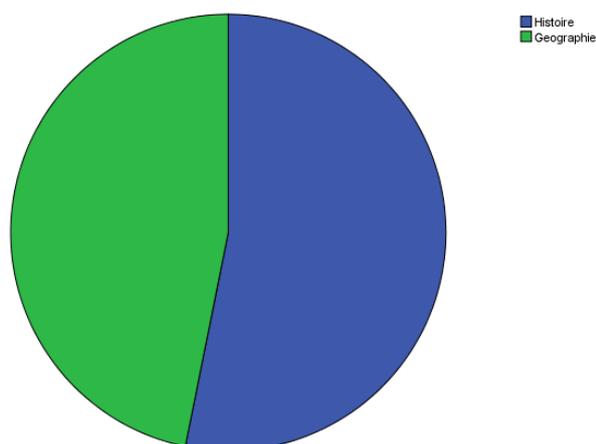


L'Item 1 est libellé « genre ». Il ressort du tableau 4.1 que 63 participants sont de sexe masculin, soit 39,9% tandis que 95 sont de sexe féminin, soit 60,1%. Ainsi, l'échantillon présente plus de sujet féminin que de sujet masculin. Ceci peut également s'expliquer par le fait que les sciences humaines sont un domaine d'orientation privilégié par le genre féminin.

Tableau 4.2: Répartition des participants par filière de formation

Modalités	Effectifs	Pourcentage
Histoire	84	53,2
Géographie	74	46,8
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.2 sont représentées dans le diagramme circulaire 4.2 :

Graphique 4.2: Distribution des répondants selon leurs filières de formation

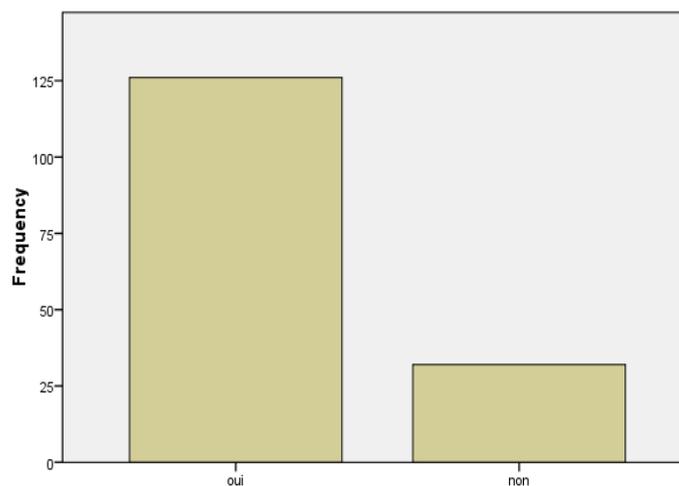
L'Item 2 est libellé « filières de formation ». Il ressort de ces répartitions que 84 participants ont étudié l'histoire à l'université, soit 53,2% tandis que 74 participants ont fait géographie, soit 46.8%. Ces répartitions de notre échantillon révèlent que les Historiens sont plus nombreux que les Géographes.

Tableau 4.3: Répartition des participants par possession du diplôme professionnel

Modalités	effectifs	Pourcentage
oui	126	79,7
non	32	20,3
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.3 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.3 :

Graphique 4.3 : Distribution des répondants selon la possession du diplôme professionnel



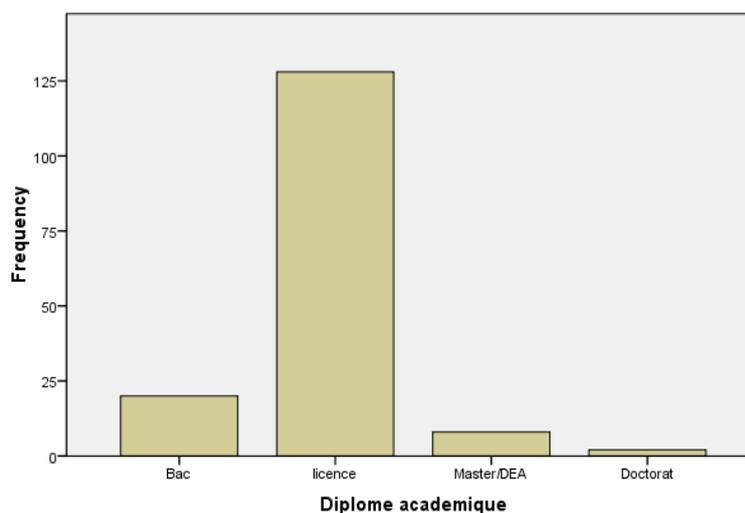
L'Item 3 est libellé « diplôme professionnel ». Il ressort du tableau 4.3 que 126 participants ont un diplôme professionnel, soit 79,7% tandis que 32 ne sont pas titulaires d'un diplôme professionnel, soit 20.3%. Ainsi, l'échantillon présente plus de sujet titulaire de diplôme professionnel que ceux qui n'en ont pas.

Tableau 4.4 : Répartition des participants par Diplôme académique

Modalités	effectifs	Pourcentage
Bac	20	12,7
licence	128	81,0
Master/DEA	8	5,1
Doctorat	2	1,3
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.4 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.4:

Graphique4.4 : Distribution des répondants par Diplôme académique

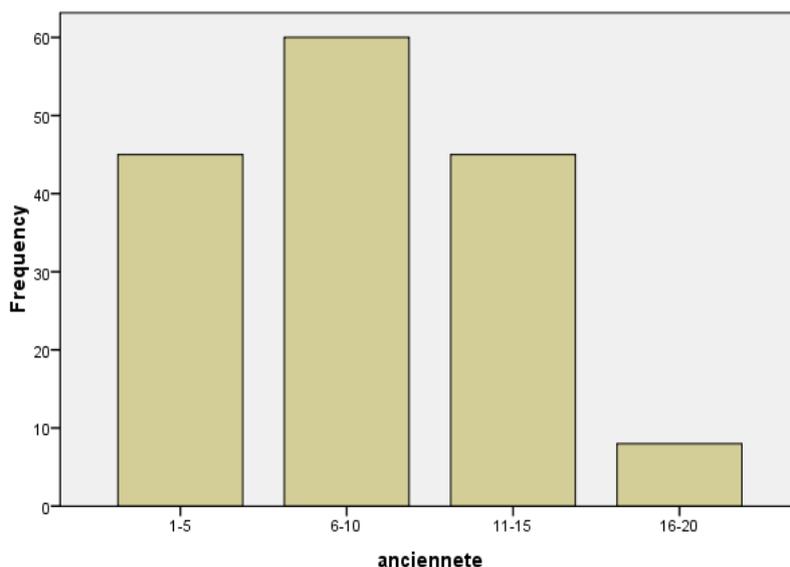


L'Item 4 est libellé « Diplôme académique ». Il ressort du tableau 4.4 que 20 participants sont titulaires du Baccalauréat, soit 12,7 % ; 128 participants ont une Licence, soit 81,0% ; 8 participants ont un Master ou un DEA, tandis que 2 participants sont titulaires d'un Doctorat, soit 1,3%. Ainsi, l'échantillon présente plus de sujet titulaire de diplôme de Licence que d'autres catégories.

Tableau 4.5: Répartition des participants par Ancienneté

Années de service	Effectifs	Pourcentage
De 1-5 ans	45	28,5
De 6-10 ans	60	38,0
De 11-15 ans	45	28,5
De 16-20 ans	8	5,1
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau4.5 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.5:

Graphique 4.5 : Distribution des répondants selon leur Ancienneté

L'Item 5 est libellé « nombre d'année de service ». Il ressort du tableau 4.5 que 45 enseignants ont entre un (1) et cinq (5) années de service, soit 28.5 % ; 60 participants ont entre six (6) et dix (10) années de services, soit 38.0% ; 45 participants ont entre 11 et 15 années de service, soit 28,5% ; 8 enseignants ont entre 16 et 20 années de services soit 5.1%. Ainsi, l'échantillon présente plus de sujet qui cumulent entre six (6) et dix (10) années de services. Cet effectif important de ces années d'ancienneté 6-10 ans s'explique par l'augmentation de l'offre d'enseignant avec l'ouverture des écoles normales supérieures de Maroua et de Bambili qui viennent s'ajouter à celle de Yaoundé.

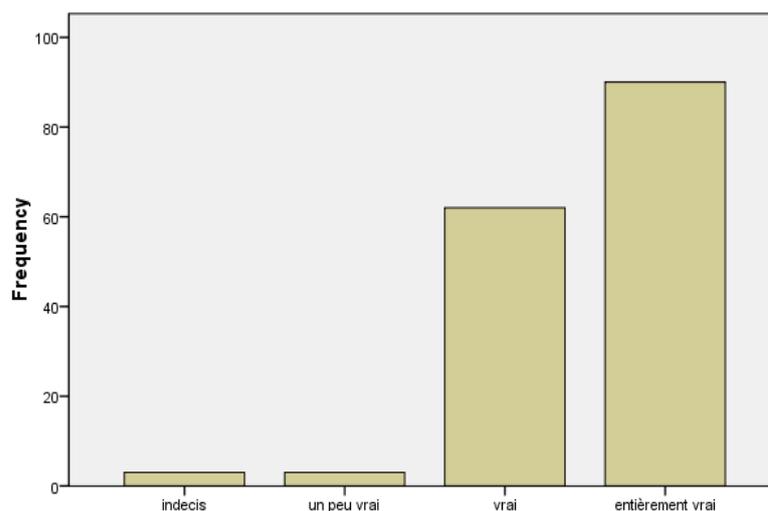
4.2.2- Présentation de l'opinion des enseignants sur le cadre d'orientation curriculaire

Tableau 4.6 : Répartition des participants selon qu'il existe de la loi d'orientation de l'éducation

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	3	1,9
un peu vrai	3	1,9
vrai	62	39,2
entièrement vrai	90	57,0
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.6 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.6 :

Graphique 4.6: Distribution des répondants selon qu'il existe de la loi d'orientation de l'éducation



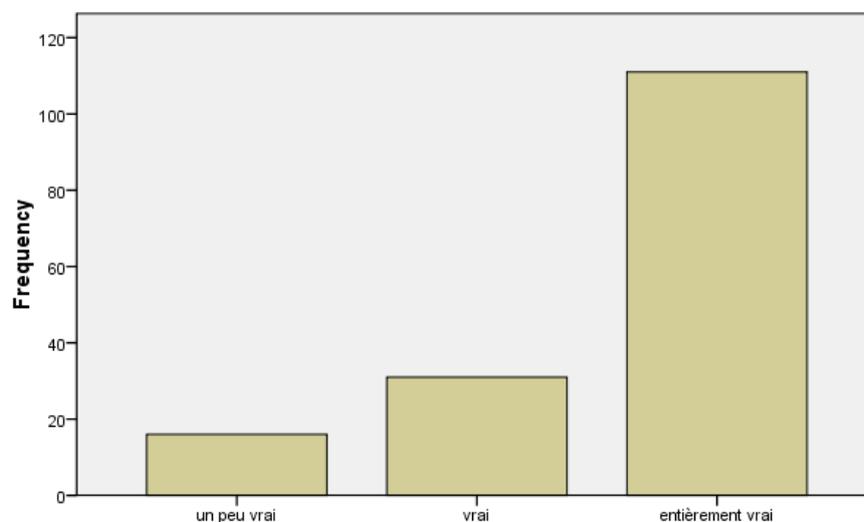
L'Item 6 est libellé « il existe de la loi d'orientation de l'éducation ». Il ressort du tableau 4.6 que 90 enseignants pensent que c'est entièrement vrai qu'il existe de la loi d'orientation de l'éducation, soit 57 % ; 70 pensent que c'est vrai soit 39.2% ; 3 participants estiment que c'est un peu vrai, soit 1.9% ; 3 enseignants sont indécis, soit 1.9%. Ainsi, tous les enseignants ont émis un avis favorable sur l'existence d'une loi d'orientation pour le système éducatif camerounais.

Tableau 4.7 : Répartition des participants selon leur opinion sur l'enjeu d'intégration de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes

Modalités	Effectifs	Pourcentage
un peu vrai	16	10,1
vrai	31	19,6
entièrement vrai	111	70,3
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.7 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.7:

Graphique4.7 : Distribution des répondants selon leur opinion sur l'enjeu d'intégration de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes



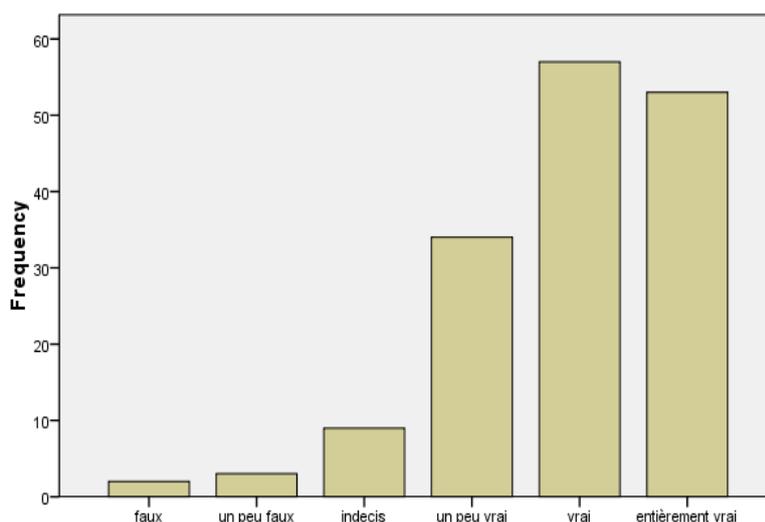
L'Item 7 est libellé « enjeux d'intégration de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes ». Il ressort du tableau 4.7 que 111 enseignants pensent que c'est entièrement vrai qu'il y a un grand enjeu d'intégrer de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes, soit 70.3% ; 31 pensent que c'est vrai soit 19.6% ; 16 participants estiment que c'est un peu vrai, soit 10.1%. Ainsi, tous les enseignants ont émis un avis favorable sur l'enjeu d'intégration de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes.

Tableau 4.8 : Répartition des participants selon que la politique éducative s'inscrit dans un projet qui implique l'éthique des droits de l'homme

Modalités	Effectifs	Pourcentage
faux	2	1,3
un peu faux	3	1,9
indécis	9	5,7
un peu vrai	34	21,5
vrai	57	36,1
entièrement vrai	53	33,5
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.8 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.8:

Graphique 4.8 : Distribution des répondants selon que la politique éducative s'inscrit dans un projet qui implique l'éthique des droits de l'homme



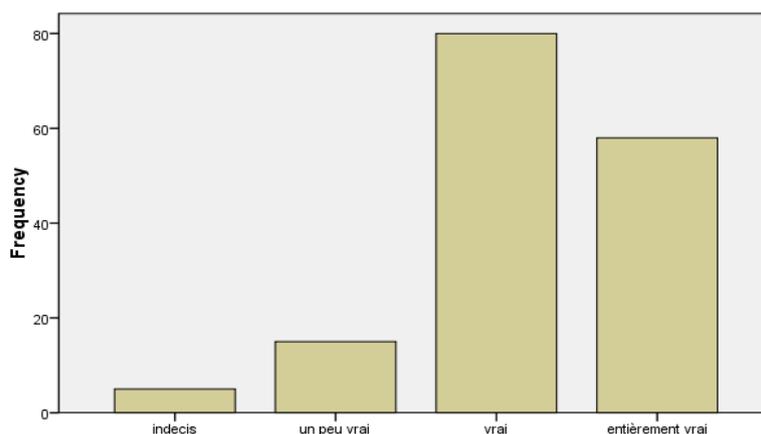
L'Item 8 est libellé « la politique éducative s'inscrit dans un projet qui implique l'éthique des droits de l'homme ». Il ressort du tableau 4.8 que 53 enseignants pensent que c'est entièrement vrai que la politique éducative s'inscrit dans un projet qui implique l'éthique des droits de l'homme soit 33.5% ; 57 pensent que c'est vrai soit 36.1% ; 34 participants estiment que c'est un peu vrai, soit 21.5% ; 9 sont indécis soit 5.7%. ; 3 participants estiment que c'est un peu faux, soit 1.9% ; 2 pensent que c'est faux soit 1.3%. Ainsi, tous les enseignants ont émis un avis favorable sur l'enjeu d'intégration de l'éthique des droits de l'homme dans les programmes.

Tableau 4.9: Répartition des participants selon que le curriculum est orienté vers le développement des compétences en éthique des droits de l'homme

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	5	3,2
un peu vrai	15	9,5
vrai	80	50,6
entièrement vrai	58	36,7
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.9 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.9:

Graphique 4.9 : Distribution des répondants selon que le curriculum est orienté vers le développement des compétences en éthique des droits de l'homme



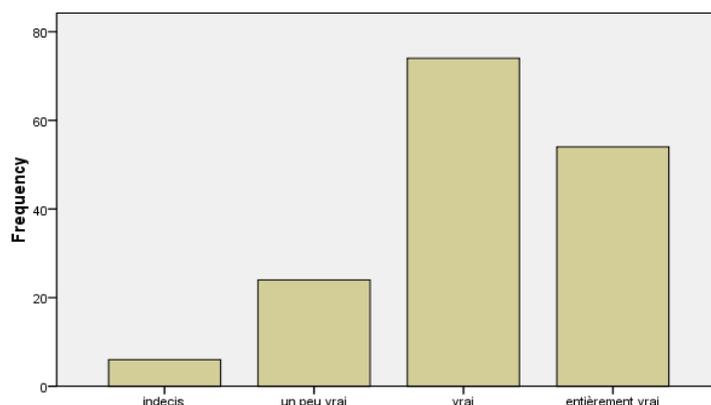
L'Item 9 est libellé « le curriculum est orienté vers le développement des compétences en éthique des droits de l'homme ». Il ressort du tableau 4.9 que 58 enseignants pensent que c'est entièrement vrai que le curriculum est orienté vers le développement des compétences en éthique des droits de l'homme, soit 36.7% ; 80 participants pensent que c'est vrai soit 50.6% ; 15 participants estiment que c'est un peu vrai, soit 9.5% ; 5 enseignants sont indécis, soit 3.2%. Ainsi, tous les enseignants ont émis une opinion favorable selon le curriculum est orienté vers le développement des compétences en éthique des droits de l'homme

Tableau 4.10: Répartition des participants selon que les réglementations et les directives favorisent un environnement éducatif base sur les droits de l'homme

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	6	3,8
un peu vrai	24	15,2
vrai	74	46,8
entièrement vrai	54	34,2
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.10 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.10:

Graphique 4.10: Distribution des répondants selon que les réglementations et les directives favorisent un environnement éducatif basé sur les droits de l'homme



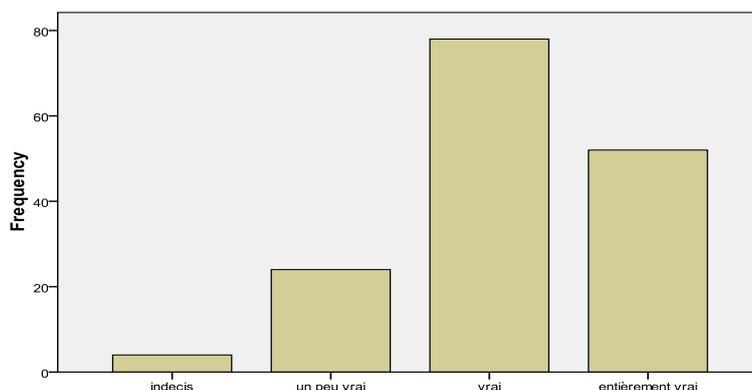
L'Item 10 est libellé «les réglementations et les directives favorisent un environnement éducatif basé sur les droits de l'homme ». Il ressort du tableau 4.10 que 54 enseignants pensent que c'est entièrement vrai que les réglementations et les directives favorisent un environnement éducatif basé sur les droits de l'homme, soit 34.2% ; 74 participants pensent que c'est vrai soit 46.8% ; 24 participants estiment que c'est un peu vrai, soit 15.2% ; 6 enseignants sont indécis, soit 3.8%. Ainsi, tous les enseignants ont émis une opinion favorable selon que les réglementations et les directives favorisent un environnement éducatif basé sur les droits de l'homme.

Tableau 4.11: Répartition des participants selon que les objectifs du curriculum intègre l'EDH

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	4	2,5
un peu vrai	24	15,2
vrai	78	49,4
entièrement vrai	52	32,9
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.11 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.11 qui suit:

Graphique 4.11: Distribution des répondants selon que les objectifs du curriculum intègre l'EDH



L'Item 11 est libellé « les objectifs du curriculum intègre l'EDH ». Il ressort du tableau 4.11 que 52 enseignants pensent que c'est entièrement vrai que les objectifs du curriculum intègre l'EDH, soit 32.9% ; 78 participants pensent que c'est vrai soit 49.4% ; 24 participants estiment que c'est un peu vrai, soit 15.2% ; 4 enseignants sont indécis, soit 2.6 %. Ainsi, tous les enseignants ont émis une opinion favorable selon que les objectifs du curriculum intègre l'EDH.

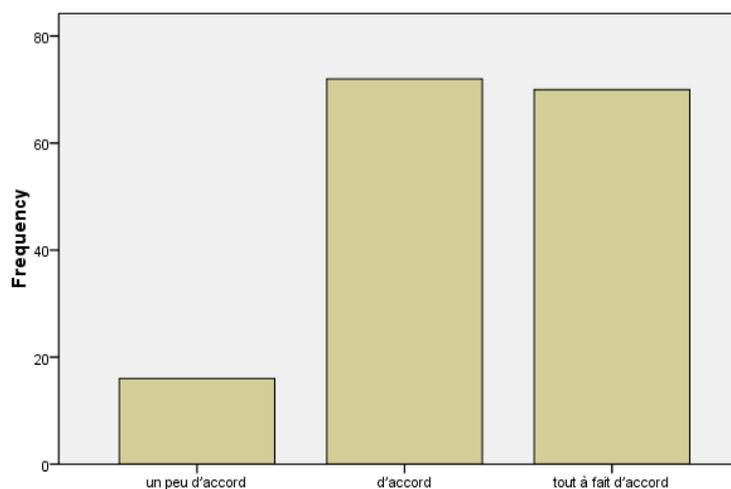
4.2.3- Appréciation des enseignants sur les contenus en sciences humaines

Tableau 4.12: Répartition des participants selon que les plans d'action pédagogiques et administratifs sont opérationnels

Modalités	Effectifs	Pourcentage
un peu d'accord	16	10,1
d'accord	72	45,6
tout à fait d'accord	70	44,3
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.12 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.12 qui suit :

Graphique 4.12: Distribution des répondants selon que les plans d'action pédagogiques et administratifs sont opérationnels



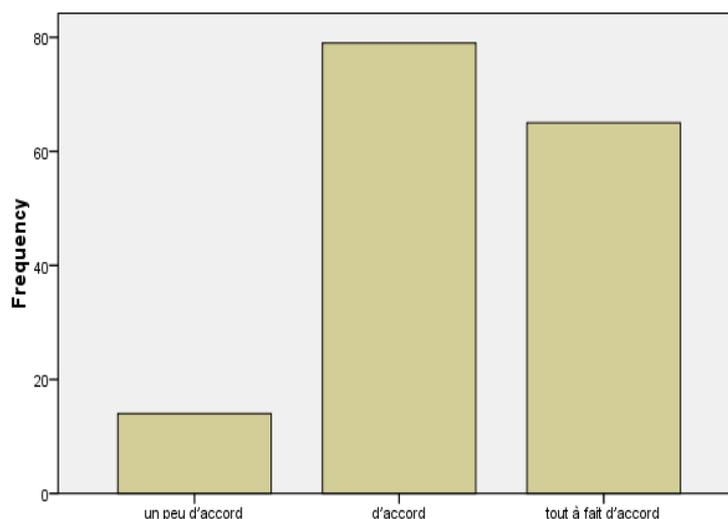
L'Item 12 est libellé « les plans d'action pédagogiques et administratifs sont opérationnels ». Les résultats du tableau 4.12 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 70 enseignants sont entièrement d'accord que les plans d'action pédagogiques et administratifs sont opérationnels, soit 44.3% ; 72 participants sont d'accord, soit 45.6% ; 16 participants estiment être un peu d'accord, soit 10.1%. Ainsi, tous les enseignants sont d'accord que les plans d'action pédagogiques et administratifs sont opérationnels.

Tableau 4.13: Répartition des participants selon que la conception de la connaissance prend en considération l'éthique des droits de l'homme

Modalités	Effectifs	Pourcentage
un peu d'accord	14	8,9
d'accord	79	50,0
tout à fait d'accord	65	41,1
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.13 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.13 qui suit :

Graphique 4.13: Distribution des répondants selon que la conception de la connaissance prend en considération l'éthique des droits de l'homme



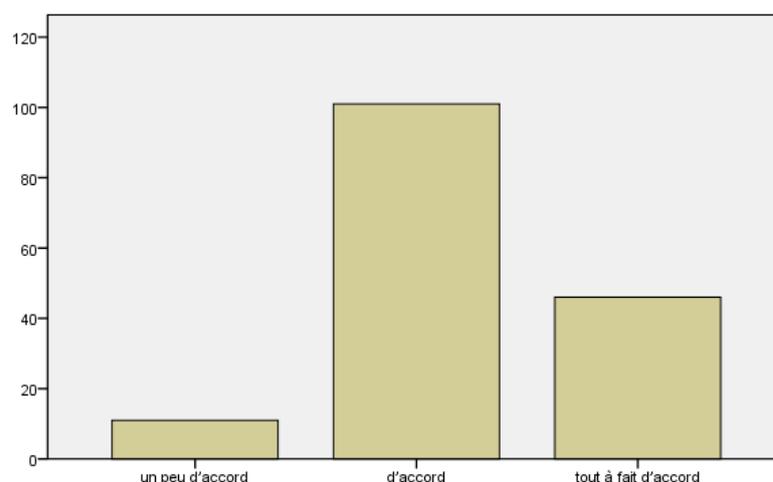
L'Item 13 est libellé « la conception de la connaissance prend en considération l'éthique des droits de l'homme ». Les résultats du tableau 4.13 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 65 enseignants sont entièrement d'accord que la conception de la connaissance prend en considération l'éthique des droits de l'homme, soit 41.1% ; 79 participants sont d'accord, soit 50.0% ; 14 participants estiment être un peu d'accord, soit 8.9%. Ainsi, tous les enseignants sont d'accord que la conception de la connaissance prend en considération l'éthique des droits de l'homme.

Tableau 4.14: Répartition des participants selon que les programmes d'étude couvrent les aspects des principes des droits de l'homme

Modalités	Effectifs	Pourcentage
un peu d'accord	11	7,0
d'accord	101	63,9
tout à fait d'accord	46	29,1
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.14 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.14 qui suit :

Graphique 4.14: Distribution des répondants selon que les programmes d'étude couvrent les aspects des principes des droits de l'homme



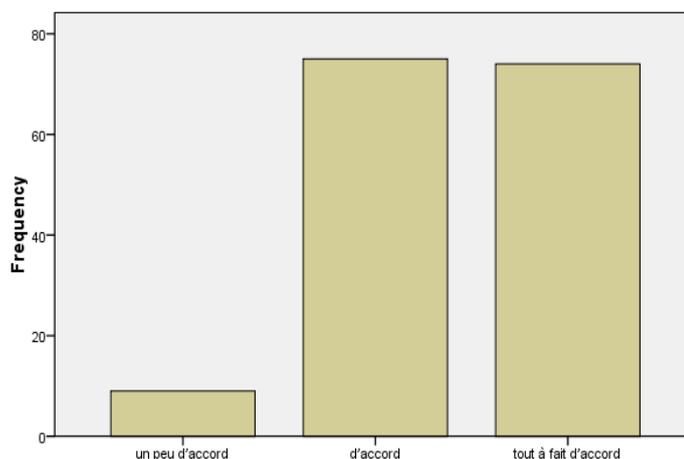
L'Item 14 est libellé « les programmes d'étude couvrent les aspects des principes des droits de l'homme ». Les résultats du tableau 4.14 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 46 enseignants sont entièrement d'accord que les programmes d'étude couvrent les aspects des principes des droits de l'homme, soit 29.1% ; 101 participants sont d'accord, soit 63.9% ; 11 participants estiment être un peu d'accord, soit 7.0%. Ainsi, tous les enseignants sont d'accord que les programmes d'étude couvrent les aspects des principes des droits de l'homme.

Tableau 4.15: Répartition des participants selon que les valeurs des droits de l'homme se traduisent dans les programmes d'étude en sciences humaines

Modalités	Effectifs	Pourcentage
un peu d'accord	9	5,7
d'accord	75	47,5
tout à fait d'accord	74	46,8
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.15 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.15 qui suit :

Graphique 4.15 : Distribution des répondants selon que les valeurs des droits de l'homme se traduisent dans les programmes d'étude en sciences humaines



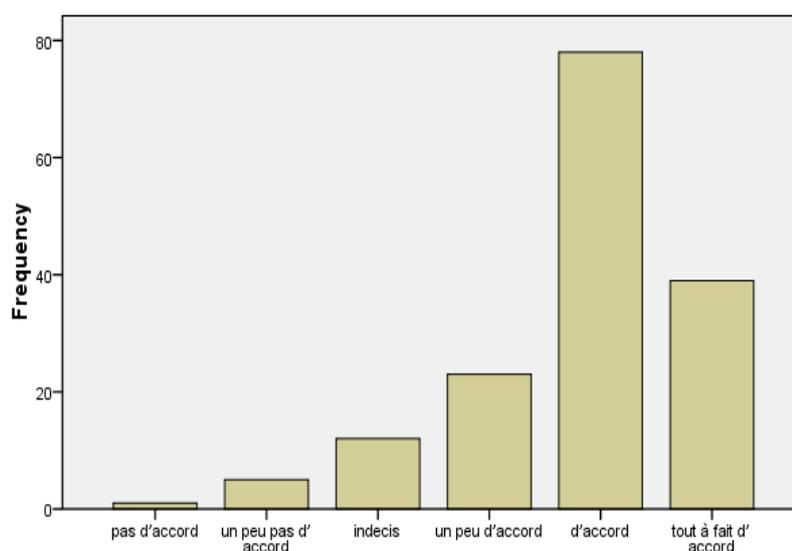
L'Item 15 est libellé «les valeurs des droits de l'homme se traduisent dans les programmes d'étude en sciences humaines ». Les résultats du tableau 4.15 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 74 enseignants sont entièrement d'accord que les valeurs des droits de l'homme se traduisent dans les programmes d'étude en sciences humaines , soit 46.8% ; 75 participants sont d'accord, soit 47.5% ; 9 participants estiment être un peu d'accord, soit 5.7%. Ainsi, tous les enseignants sont d'accord que les valeurs des droits de l'homme se traduisent dans les programmes d'étude en sciences humaines.

Tableau 4.16: Répartition des participants selon que L'éthique des droits de l'homme est intégrée dans une approche transversale dans les curricula en sciences humaines du secondaire

Modalités	Effectifs	Pourcentage
pas d'accord	1	,6
un peu pas d'accord	5	3,2
indécis	12	7,6
un peu d'accord	23	14,6
d'accord	78	49,4
tout à fait d'accord	39	24,7
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.16 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.16 qui suit :

Graphique 4.16 : Distribution des répondants selon que L'éthique des droits de l'homme est intégrée dans une approche transversale dans les curricula en sciences humaines du secondaire



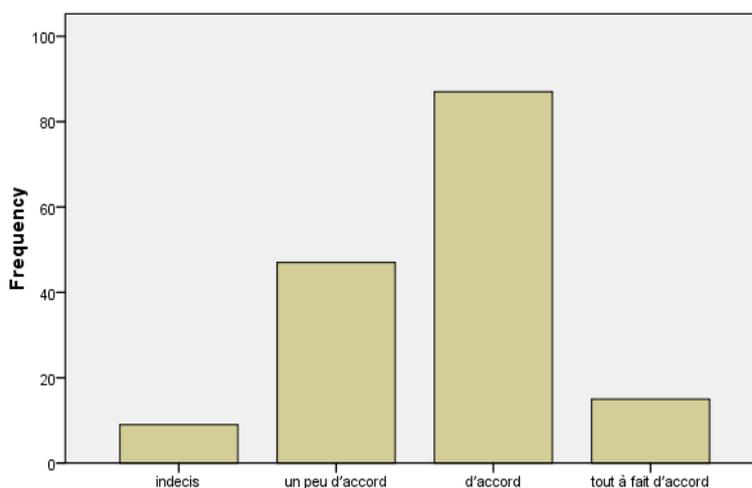
L'Item 16 est libellé « L'éthique des droits de l'homme est intégrée dans une approche transversale dans les curricula en sciences humaines du secondaire ». Les résultats du tableau 4.16 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 39 enseignants sont entièrement d'accord que L'éthique des droits de l'homme est intégrée dans une approche transversale dans les curricula en sciences humaines du secondaire, soit 24.7% ; 78 participants sont d'accord, soit 49.4% ; 23 participants estiment être un peu d'accord, soit 14.6% ; 12 participants sont indécis, 7.6% ; 5 enseignants répondants sont un peu pas d'accord, soit 3.2%, l'enseignant répondant n'est pas d'accord, soit 0.6%. Ainsi, plus de la moitié des enseignants sont d'accord que l'éthique des droits de l'homme est intégrée dans une approche transversale dans les curricula en sciences humaines du secondaire.

Tableau 4.17: Répartition des participants selon qu'il y a une institution habilitée à élaborer, approuver et modifier les programmes en sciences humaines pour l'amélioration d'une EDH

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	9	5,7
un peu d'accord	47	29,7
d'accord	87	55,1
tout à fait d'accord	15	9,5
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.17 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.17 qui suit :

Graphique 4.17: Distribution des répondants selon qu'il y a une institution habilitée à élaborer, approuver et modifier les programmes en sciences humaines pour l'amélioration d'une EDH



L'Item 17 est libellé « il y a une institution habilitée à élaborer, approuver et modifier les programmes en sciences humaines pour l'amélioration d'une EDH ». Les résultats du tableau 4.17 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 15 enseignants sont entièrement d'accord qu'il y a une institution habilitée à élaborer, approuver et modifier les

programmes en sciences humaines pour l'amélioration d'une EDH, soit 9.5% ; 87 participants sont d'accord, soit 55.1% ; 47 participants estiment être un peu d'accord, soit 29.7% ; 9 participants sont indécis, 5.7%. Ainsi, plus de la moitié des enseignants répondants sont d'accord qu'il y a une institution habilitée à élaborer, approuver et modifier les programmes en sciences humaines pour l'amélioration d'une EDH.

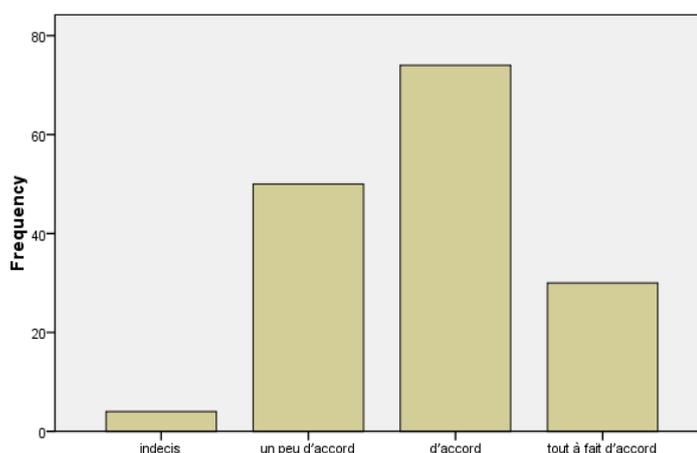
4.2.4- Position des enseignants sur le matériel didactique, les méthodes et ressources pédagogiques en sciences humaines pour une éducation par les droits de l'homme

Tableau 4.18: Répartition des participants selon que l'approche curriculaire en sciences humaines est centrée sur les apprenants

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	4	2,5
un peu d'accord	50	31,6
d'accord	74	46,8
tout à fait d'accord	30	19,0
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.18 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.18 qui suit :

Graphique 4.18: Distribution des répondants selon que l'approche curriculaire en sciences humaines est centrée sur les apprenants



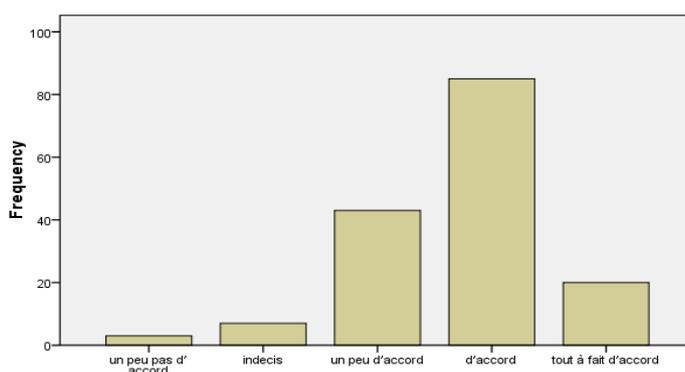
L'Item 18 est libellé « l'approche curriculaire en sciences humaines est centrée sur les apprenants ». Les résultats du tableau 4.18 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 15 enseignants sont entièrement d'accord que l'approche curriculaire en sciences humaines est centrée sur les apprenants, soit 9.5% ; 87 participants sont d'accord, soit 55.1% ; 47 participants estiment être un peu d'accord, soit 29.7% ; 9 participants sont indécis, 5.7%. Ainsi, presque tous les enseignants répondants sont d'accord que l'approche curriculaire en sciences humaines est centrée sur les apprenants.

Tableau 4.19: Répartition des participants selon que les méthodes d'apprentissage en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
un peu pas d'accord	3	1,9
indécis	7	4,4
un peu d'accord	43	27,2
d'accord	85	53,8
tout à fait d'accord	20	12,7
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.19 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.19 qui suit :

Graphique 4.19: Distribution des répondants selon que les méthodes d'apprentissage en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH



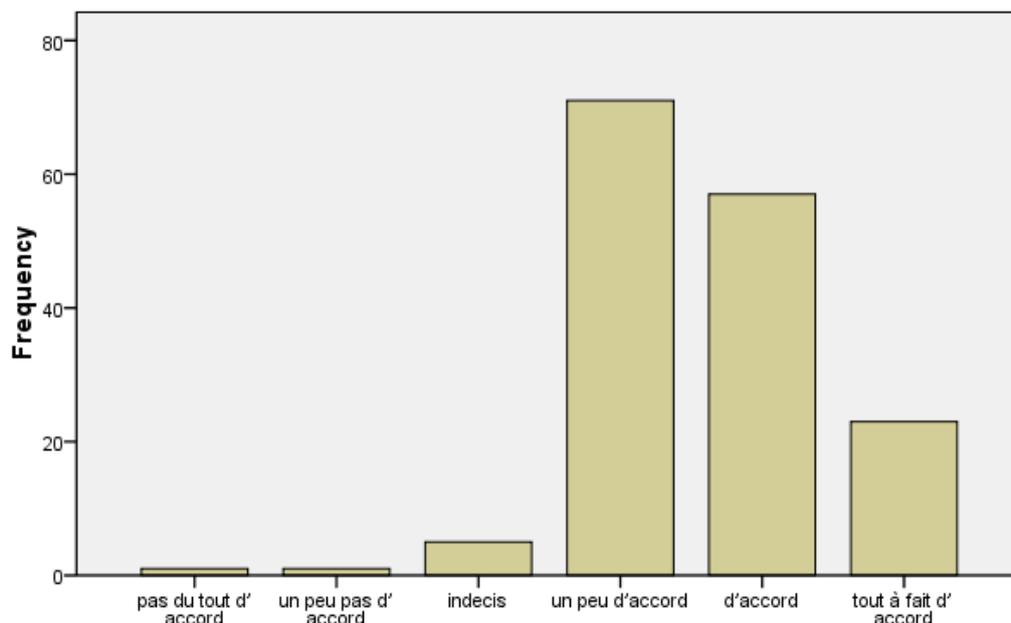
L'Item 19 est libellé « les méthodes d'apprentissage en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH ». Les résultats du tableau 4.19 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 20 enseignants sont entièrement d'accord que les méthodes d'apprentissage en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH, soit 12.7% ; 85 participants sont d'accord, soit 53.8% ; 43 participants estiment être un peu d'accord, soit 27.2% ; 7 participants sont indécis, 4.4% ; 3 enseignants répondants sont un peu pas d'accord, soit 1.9%. Ainsi, plus de la moitié des enseignants sont d'accord que les méthodes d'apprentissage en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH

Tableau 4.20: Répartition des participants selon que la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les capacités, les besoins et les modes d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines

Modalités	Effectifs	Pourcentage
pas du tout d'accord	1	,6
un peu pas d'accord	1	,6
indécis	5	3,2
un peu d'accord	71	44,9
d'accord	57	36,1
tout à fait d'accord	23	14,6
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.20 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.20 qui suit :

Graphique 4.20: Distribution des répondants selon que la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les capacités, les besoins et les modes d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines



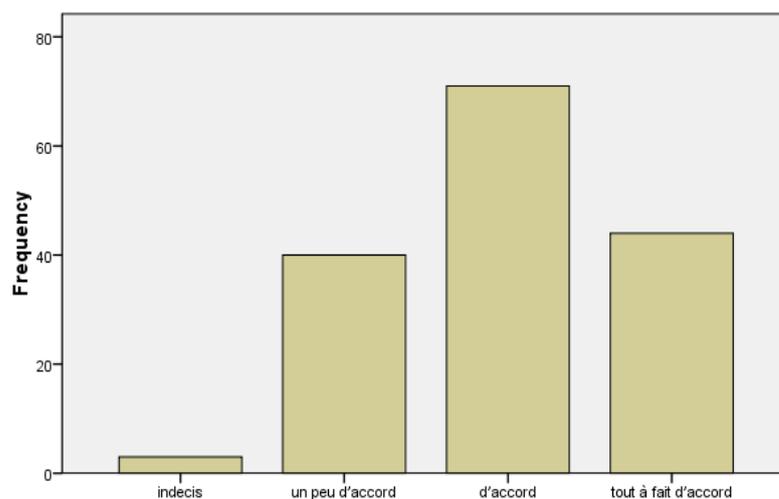
L'Item 20 est libellé « la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les capacités, les besoins et les modes d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines ». Les résultats du tableau 4.20 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 23 enseignants sont entièrement d'accord que la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les capacités, les besoins et les modes d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines, soit 14.6% ; 57 participants sont d'accord, soit 36.1% ; 71 participants estiment être un peu d'accord, soit 44.9% ; 5 participants sont indécis, 3.2% ; un enseignant répondant est un peu pas d'accord, soit 0.6%, 1 enseignant répondant n'est pas du tout d'accord, soit 0.6%. Ainsi, plus de la moitié des enseignants sont d'accord que la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les capacités, les besoins et les modes d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines.

Tableau 4.21: Répartition des participants selon que les manuels et guides, d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement des sciences humaines au secondaire incluent l'EDH

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	3	1,9
un peu d'accord	40	25,3
d'accord	71	44,9
tout à fait d'accord	44	27,8
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.21 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.21 qui suit :

Graphique 4.21: Distribution des répondants selon que les manuels et guides, d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement des sciences humaines au secondaire incluent l'EDH



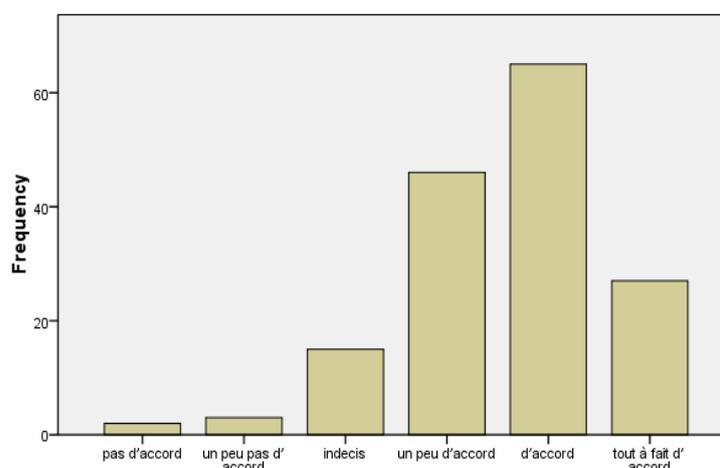
L'Item 21 est libellé « les manuels et guides, d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement des sciences humaines au secondaire incluent l'EDH ». Les résultats du tableau 4.21 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 44 enseignants sont entièrement d'accord que les manuels et guides, d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement des sciences humaines au secondaire incluent l'EDH, soit 27.8% ; 71 participants sont d'accord, soit 44.9% ; 40 participants estiment être un peu d'accord, soit 25.3% ; 3 participants sont indécis, 1.9% ; Ainsi, presque tous les enseignants participants sont d'accord que les manuels et guides, d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement des sciences humaines au secondaire incluent l'EDH.

Tableau 4.22: Répartition des participants selon que les matériels d'enseignement apprentissage permettent d'atteindre les buts d'EDH.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
pas d'accord	2	1,3
un peu pas d'accord	3	1,9
indécis	15	9,5
un peu d'accord	46	29,1
d'accord	65	41,1
tout à fait d'accord	27	17,1
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.22 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.22 qui suit :

Graphique 4.22: Distribution des répondants selon que les matériels d'enseignement apprentissage permettent d'atteindre les buts d'EDH.



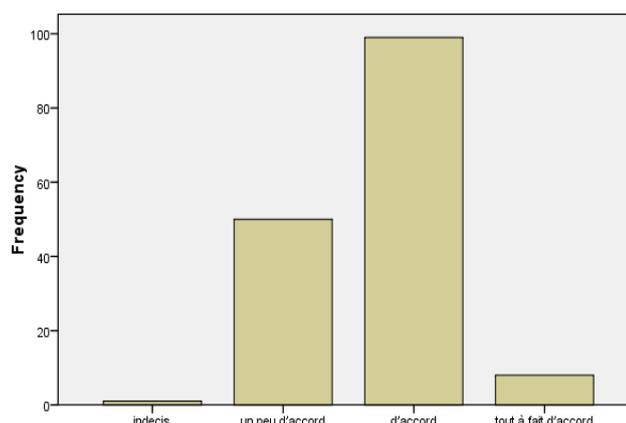
L'Item 22 est libellé «les matériels d'enseignement apprentissage permettent d'atteindre les buts d'EDH ». Les résultats du tableau 4.22 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 27 enseignants sont entièrement d'accord que les matériels d'enseignement apprentissage permettent d'atteindre les buts d'EDH, soit 17.1% ; 65 participants sont d'accord, soit 41.1% ; 46 participants estiment être un peu d'accord, soit 29.1% ; 15 participants sont indécis, 9.5% ; 3 enseignants répondant est un peu pas d'accord, soit 1.9%, 2 enseignants répondants ne sont pas du tout d'accord, soit 1.3%. Ainsi, plus de la moitié des enseignants sont d'accord que les matériels d'enseignement apprentissage permettent d'atteindre les buts d'EDH.

Tableau 4.23: Répartition des participants selon que les méthodes d'enseignement choisies sont adaptées aux contenus transmis

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	1	,6
un peu d'accord	50	31,6
d'accord	99	62,7
tout à fait d'accord	8	5,1
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.23 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.23 qui suit :

Graphique 4.23: Distribution des répondants selon que les méthodes d'enseignement choisies sont adaptées aux contenus transmis



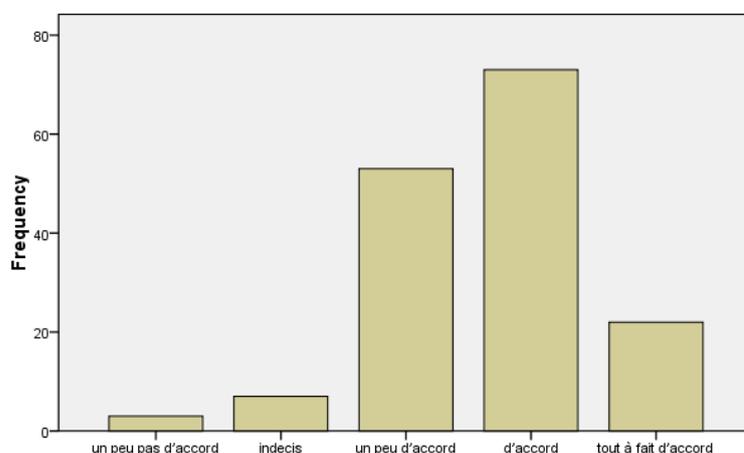
L'Item 23 est libellé « les méthodes d'enseignement choisies sont adaptées aux contenus transmis ». Les résultats du tableau 4.23 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 4 enseignants sont entièrement d'accord que les méthodes d'enseignement choisies sont adaptées aux contenus transmis, soit 5.1% ; 99 participants sont d'accord, soit 62.7% ; 50 participants estiment être un peu d'accord, soit 31.6% ; 1 participant est indécis, 0.6% ; Ainsi, presque tous les enseignants participants sont d'accord que les méthodes d'enseignement choisies sont adaptées aux contenus transmis.

Tableau 4.24: Répartition des participants selon que les enseignants en sciences humaines sont formés pour intégrer EDH dans les cours qu'ils dispenseront

Modalités	Effectifs	Pourcentage
un peu pas d'accord	3	1,9
indécis	7	4,4
un peu d'accord	53	33,5
d'accord	73	46,2
tout à fait d'accord	22	13,9
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.24 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.24 qui suit :

Graphique 4.24: Distribution des répondants selon que les enseignants en sciences humaines sont formés pour intégrer EDH dans les cours qu'ils dispenseront



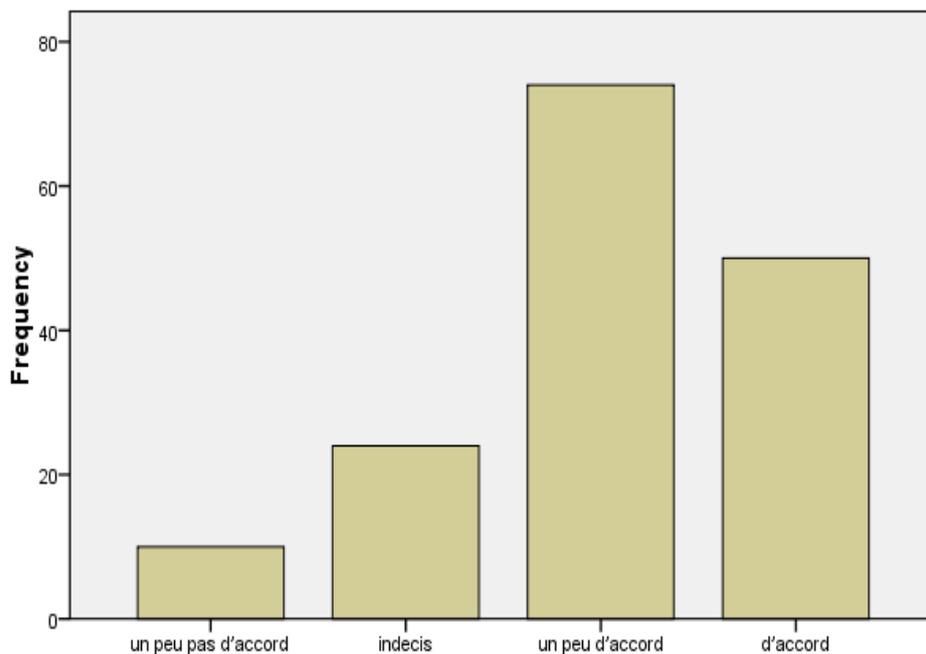
L'Item 24 est libellé « les enseignants en sciences humaines sont formés pour intégrer EDH dans les cours qu'ils dispenseront ». Les résultats du tableau 4.24 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 22 enseignants sont entièrement d'accord que les enseignants en sciences humaines sont formés pour intégrer EDH dans les cours qu'ils dispenseront, soit 13.9% ; 73 participants sont d'accord, soit 46.2% ; 53 participants estiment être un peu d'accord, soit 33.5% ; 7 participants sont indécis 4.4% ; 3 enseignants répondants sont un peu pas d'accord, soit 1.9%, Ainsi, plus de la moitié des enseignants sont d'accord les enseignants en sciences humaines sont formés pour intégrer EDH dans les cours qu'ils dispenseront.

Tableau 4.25: Répartition des participants selon que le temps alloué pour le processus enseignement apprentissage en sciences humaines est acceptable

Modalités	Effectifs	Pourcentage
un peu pas d'accord	10	6,3
indécis	24	15,2
un peu d'accord	74	46,8
d'accord	50	31,6
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.25 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.25 qui suit :

Graphique 4.25: Distribution des répondants selon que le temps alloué pour le processus enseignement apprentissage en sciences humaines est acceptable



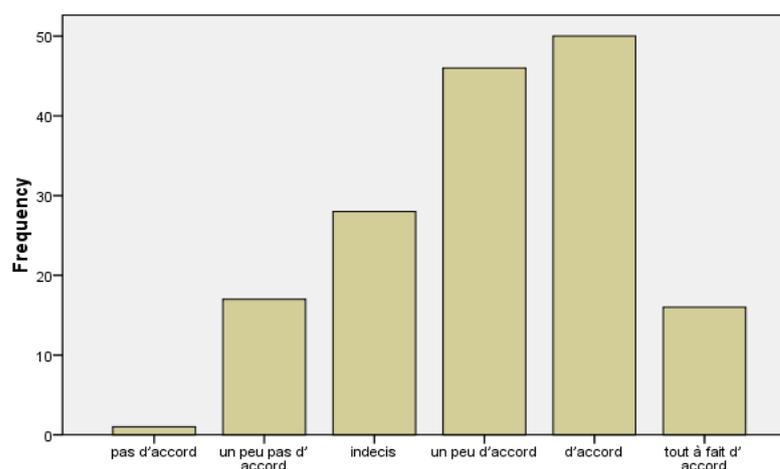
L'Item 25 est libellé « le temps alloué pour le processus enseignement-apprentissage en sciences humaines est acceptable ». Les résultats du tableau 4.25 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 50 enseignants sont d'accord que le temps alloué pour le processus enseignement-apprentissage en sciences humaines est acceptable, soit 31.6% ; 74 participants estiment être un peu d'accord, soit 46.8% ; 24 participants sont indécis 15.2% ; 10 enseignants répondants sont un peu pas d'accord, soit 6.3%, Ainsi, plus de la moitié des enseignants sont d'accord que le temps alloué pour le processus enseignement-apprentissage en sciences humaines est acceptable.

Tableau 4.26: Répartition des participants selon qu'il Existe une institution susceptible de servir de centre de documentation

Modalités	Effectifs	Pourcentage
pas d'accord	1	,6
un peu pas d'accord	17	10,8
indécis	28	17,7
un peu d'accord	46	29,1
d'accord	50	31,6
tout à fait d'accord	16	10,1
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.26 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.26 qui suit :

Graphique 4.26: Distribution des répondants selon qu'il Existe une institution susceptible de servir de centre de documentation



L'Item 26 est libellé « il existe une institution susceptible de servir de centre de documentation ». Les résultats du tableau 4.26 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 16 enseignants sont entièrement d'accord qu'il existe une institution susceptible

de servir de centre de documentation, soit 10.1% ; 50 participants sont d'accord, soit 31.6% ; 46 participants estiment être un peu d'accord, soit 29.1% ; 28 participants sont indécis 17.7% ; 17 enseignants répondants sont un peu pas d'accord, soit 10.8%, 1 participant n'est pas d'accord, soit 0.6% ; Ainsi, plus de la moitié des enseignants sont d'accord qu'il existe une institution susceptible de servir de centre de documentation.

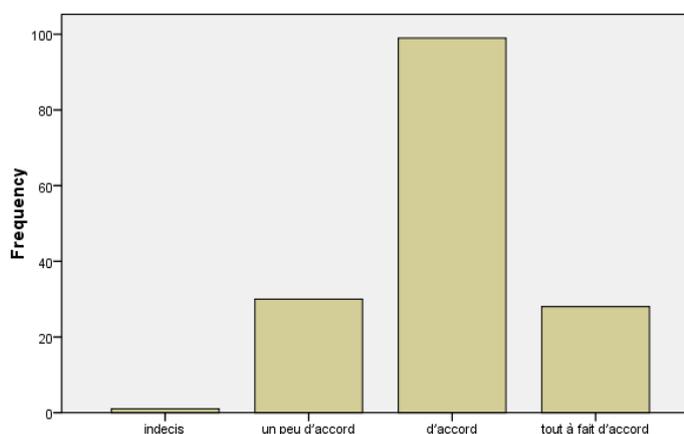
4.2.5- Opinion des enseignants sur les évaluations en sciences humaines

Tableau 4.27: Répartition des participants selon que le curriculum en sciences humaines définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	1	,6
un peu d'accord	30	19,0
d'accord	99	62,7
tout à fait d'accord	28	17,7
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.27 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.27 qui suit :

Graphique 4.27: Distribution des répondants selon que le curriculum en sciences humaines définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation



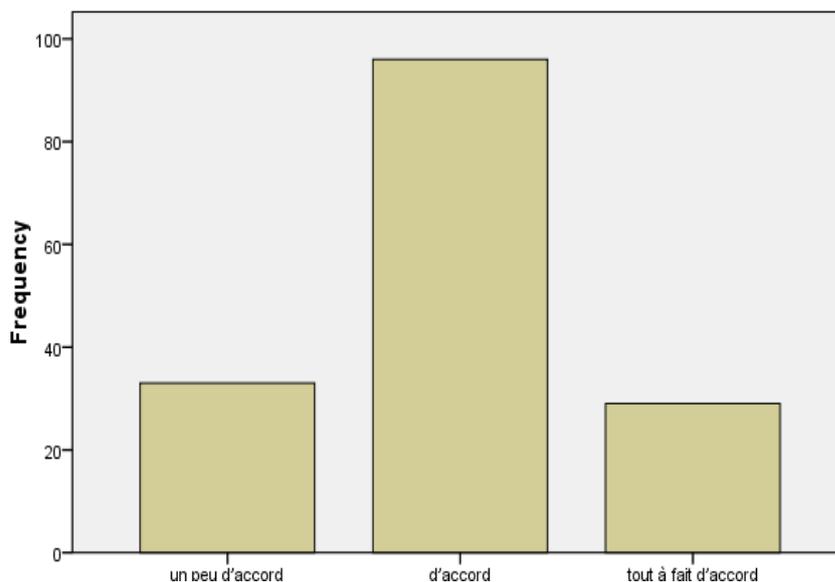
L'Item 27 est libellé « le curriculum en sciences humaines définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation ». Les résultats du tableau 4.27 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 28 enseignants sont entièrement d'accord que le curriculum en sciences humaines définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation, soit 17.7 ; 99 participants sont d'accord, soit 62.7% ; 30 participants estiment être un peu d'accord, soit 19.0% ; 1 participant est indécis, 0.6% ; Ainsi, presque tous enseignants sont d'accord que le curriculum en sciences humaines définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation.

Tableau 4.28: Répartition des participants selon que les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont réalisées.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
un peu d'accord	33	20,9
d'accord	96	60,8
tout à fait d'accord	29	18,4
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.28 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.28 qui suit :

Graphique 4.28: Distribution des répondants selon que les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont réalisées



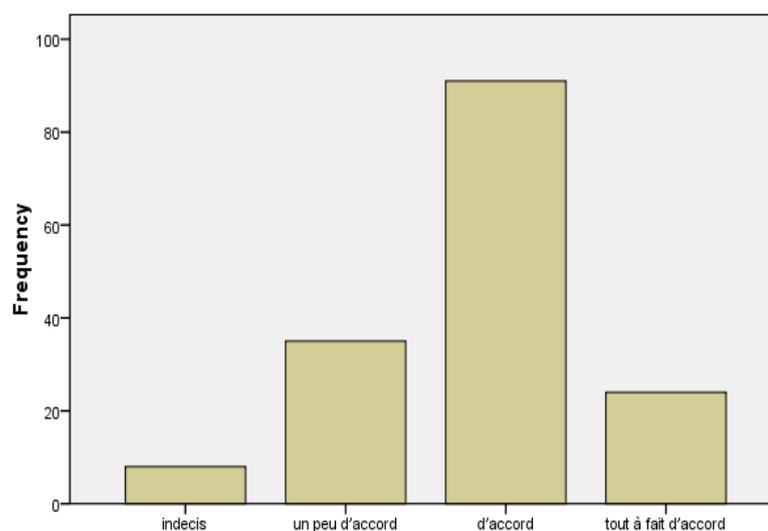
L'Item 28 est libellé « les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont réalisées ». Les résultats du tableau 4.28 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 29 enseignants sont entièrement d'accord que « les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont réalisées, soit 18.4% ; 96 participants sont d'accord, soit 60.8% ; 33 participants estiment être un peu d'accord, soit 20.9%. Ainsi, presque tous les enseignants répondants sont d'accord que les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont réalisées.

Tableau 4.29: Répartition des participants selon que Les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire impliquent l'évaluation à l'EDH.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
indécis	8	5,1
un peu d'accord	35	22,2
d'accord	91	57,6
tout à fait d'accord	24	15,2
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.29 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.29 qui suit :

Graphique 4.29: Distribution des répondants selon que les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire impliquent l'évaluation à l'EDH.



L'Item 29 est libellé « les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire impliquent l'évaluation à l'EDH ». Les

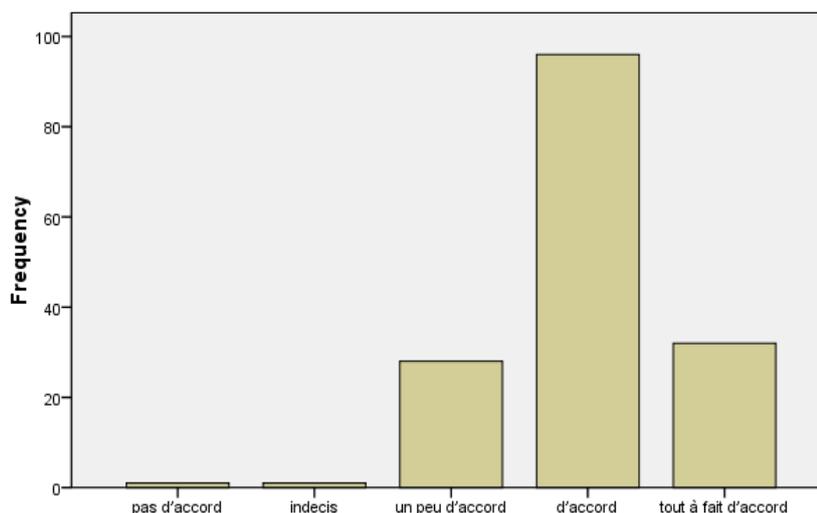
résultats du tableau 4.29 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 24 enseignants sont entièrement d'accord que les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire impliquent l'évaluation à l'EDH, soit 15.2% ; 91 participants sont d'accord, soit 57.6% ; 35 participants estiment être un peu d'accord, soit 22.2% ; 8 participants sont indécis, soit 5.1% ; Ainsi, presque tous les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire impliquent l'évaluation à l'EDH.

Tableau 4.30: Répartition des participants selon que Les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont favorables à l'EDH.

Modalités	Effectifs	Pourcentage
pas d'accord	1	,6
indécis	1	,6
un peu d'accord	28	17,7
d'accord	96	60,8
tout à fait d'accord	32	20,3
Total	158	100,0

Notons que les données du tableau 4.30 sont représentées dans le diagramme en bâton 4.30 qui suit :

Graphique 4.30: Distribution des répondants selon les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont favorables à l'EDH.



L'Item 30 est libellé «Les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont favorables à l'EDH ». Les résultats du tableau 4.30 montrent que parmi les 158 enseignants répondants, 32 enseignants sont entièrement d'accord que les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont favorables à l'EDH, soit 20.3% ; 96 participants sont d'accord, soit 60.8% ; 28 participants estiment être un peu d'accord, soit 17.7% ; 1 participant est indécis, soit 0.6% et 1 participants n'est pas d'accord, soit 0.6%. Ainsi, presque toutes les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont favorables à l'EDH.

4.3- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES

4.3.1- Vérification de l'hypothèse de recherche I (HR 1)

Notre première hypothèse de recherche stipule que le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorise une éducation aux droits de l'homme.

HR 1 est le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorise une éducation aux droits de l'homme.

HO1 est le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines ne favorise pas une éducation aux droits de l'homme.

Nous sommes en sciences sociales, alors, nous avons choisi comme seuil de signification 0.05. ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décisions et 95% de chance de ne pas le faire.

Le test t est un test de comparaison de moyenne portant sur un échantillon et sur une moyenne. La comparaison de moyennes permet de faire une relation d'intérêt entre les modalités d'une variable. On veut savoir s'il y a une relation d'interdépendance entre les modalités et indicateurs d'une variable. L'hypothèse nulle (H0) est qu'il n'existe pas de relation entre ces indicateurs. La règle de décision du test sur SPSS se base sur un niveau de signification statistiques, soit la valeur p . Si p est inférieur à 0,05, on rejette H0. La conclusion sera donc que, si p est inférieur à 0,05, il semble qu'il y a un lien entre les deux variables.

Tableau 4.31: Statistiques portant sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 1 (HR 1)

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Score cadre d'orientation	158	37,4620	2,04919	,16302

Tableau 4.32 : Test t sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 1 (HR 1)

	Valeur du test = 24					
	t	ddl	Sig. (2-tailed)	Différence de moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieur	Supérieur
Score cadre d'orientation	82,576	157	,000	13,46203	13,1400	13,7840

La technique de score consiste à additionner le nombre d'Item de chaque dimension (modalités). Les échelles de Likert ont 7 niveaux de graduation. 24 est la moyenne hypothétique des scores d'un indicateur strictement indécis. Il faut comparer les scores à cette moyenne hypothétique. Dans ce cas, le tableau 4.32 affiche une moyenne de 37,46, largement

supérieure à la moyenne hypothétique qui est de 24. Ainsi l'hypothèse nulle H_0 est rejetée et l'hypothèse de recherche I (HR 1) acceptée.

Autrement dit, les items 6, 7, 8, 9, 10, 11 mesurent l'opinion des enseignants sur le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorable à une éducation aux droits de l'homme. Ils sont au total 158 qui ont effectivement répondu. Le score le plus petit est de 32 et le score le plus grand est de 42. Le test porte sur $N= 158$, $t=82,576$, $ddl= 157$; $P < 0.05$. Le test t est très significatif : avec $p < 0,05$, la probabilité pour que la moyenne d'échelle en cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorable à une éducation aux droits de l'homme soit inférieure à 24 est nulle. D'où H_0 rejetée et HR1 confirmée. On pourra donc conclure que le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorise une éducation aux droits de l'homme.

4.3.2- Vérification de l'hypothèse de recherche II (HR 2)

Notre deuxième hypothèse de recherche stipule que les contenus du programme d'étude en sciences humaines intègre la logique d'une éducation aux droits de l'homme.

HR 2 est les contenus du programme d'étude en sciences humaines intègre la logique d'une éducation aux droits de l'homme.

H_0 2 est les contenus du programme d'étude en sciences humaines n'intègre pas la logique d'une éducation aux droits de l'homme.

Nous sommes en sciences sociales, alors, nous avons choisi comme seuil de signification 0.05. ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95% de chance de ne pas le faire.

Le test t un test de comparaison de moyenne portant sur un échantillon et sur une moyenne. La comparaison de moyennes permet de faire une relation d'intérêt entre les modalités d'une variable. On veut savoir s'il y a une relation d'interdépendance entre les modalités et indicateurs d'une variable. L'hypothèse nulle (H_0) est qu'il n'existe pas de relation entre ces indicateurs. La règle de décision du test sur SPSS se base sur un niveau de signification statistiques, soit la valeur p. Si p est inférieur à 0,05, on rejette H_0 . La conclusion sera donc que, si p est inférieur à 0,05, il semble qu'il y a un lien entre les deux variables.

Tableau 4.33: Statistiques sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 2 (HR 2)

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Score contenu	158	36,8101	1,94233	,15452

Tableau 4.34: Test sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 2 (HR 2)

	Valeur du test = 24					
	t	ddl	Sig. (2-tailed)	Différence de moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieur	Supérieur
Score contenu	82,901	157	,000	12,81013	12,5049	13,1153

La technique de score consiste à additionner le nombre d'Item de chaque dimension (modalités). Les échelles de Likert ont 7 niveaux de graduation. 24 est la moyenne hypothétique des scores d'un indicateur strictement indécis. Il faut comparer les scores à cette moyenne hypothétique. Dans ce cas, le tableau 4.33 affiche une moyenne de 36,81, largement supérieure à la moyenne hypothétique qui est de 24. Ainsi l'hypothèse nulle H_0 est rejetée et l'hypothèse de recherche II (HR 2) acceptée.

Autrement dit, les items 12 ; 13 ; 14 ; 15 ; 16 ; 17 mesurent l'opinion des enseignants sur les contenus du programme d'étude en sciences humaines intégrant la logique d'une éducation aux droits de l'homme. Ils sont au total 158 qui ont effectivement répondu. Le score le plus petit est de 31 et le score le plus grand est de 41. Le test porte sur $N= 158$, $t=82,901$, $ddl= 157$; $P < 0.05$. Le test t est très significatif : avec $p < 0,05$, la probabilité pour que la moyenne d'échelle en les contenus du programme d'étude en sciences humaines intégrant la logique d'une éducation aux droits de l'homme soit inférieure à 24 est nulle. D'où H_0 rejetée et HR2 confirmée. On pourra donc conclure que les contenus des programmes d'étude en sciences humaines intègrent la logique d'une éducation aux droits de l'homme.

4.3.3- Vérification de l'hypothèse de recherche III (HR 3) :

Notre troisième hypothèse de recherche stipule que le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

HR 3 est le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

HO 3 est le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines ne favorisent pas une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

Nous sommes en sciences sociales, alors, nous avons choisi comme seuil de signification 0.05. ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95% de chance de ne pas le faire.

Le test t est un test de comparaison de moyenne portant sur un échantillon et sur une moyenne. La comparaison de moyennes permet de faire une relation d'intérêt entre les modalités d'une variable. On veut savoir s'il y a une relation d'interdépendance entre les modalités et indicateurs d'une variable. L'hypothèse nulle (H0) est qu'il n'existe pas de relation entre ces indicateurs. La règle de décision du test sur SPSS se base sur un niveau de signification statistiques, soit la valeur p. Si p est inférieur à 0,05, on rejette H0. La conclusion sera donc que, si p est inférieur à 0,05, il semble qu'il y a un lien entre les deux variables.

Tableau 4.35: Statistiques sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 3 (HR 3)

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Score matériels et ressources	158	50,2089	2,63019	,20925

Tableau 4.36: Test sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 3 (HR 3)

	Valeur du test = 36					
	t	ddl	Sig. (2-tailed)	Différence de moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieur	Supérieur
Score matériels et ressources	67,905	157	,000	14,20886	13,7956	14,6222

La technique de score consiste à additionner le nombre d'Item de chaque dimension (modalités). Les échelles de Likert ont 7 niveaux de graduation. 36 est la moyenne hypothétique des scores d'un indicateur strictement indécis. Il faut comparer les scores à cette moyenne hypothétique. Dans ce cas, le tableau 4.35 affiche une moyenne de 50,20, largement supérieure à la moyenne hypothétique qui est de 36. Ainsi l'hypothèse nulle H_0 est rejetée et l'hypothèse de recherche III (HR 3) acceptée.

Autrement dit, les items 18 ; 19 ; 19 ; 20 ; 21 ; 22 ; 23 ; 24 ; 25 ; 26 mesurent l'opinion des enseignants sur le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorable a une éducation à l'éthique des droits de l'homme. Ils sont au total 158 qui ont effectivement répondu. Le score le plus petit est de 44 et le score le plus grand est de 56. Le test porte sur $N= 158$, $t=67,905$, $ddl= 157$; $P < 0.05$. Le test t est très significatif : avec $p < 0,05$, la probabilité pour que la moyenne d'échelle en le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorable à une éducation à l'éthique des droits de l'homme soit inférieur à 36 est nulle. D'où H_0 rejetée et HR3 confirmée. On pourra donc conclure que le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

4.3.4- Vérification de l'hypothèse de recherche IV (HR 4)

Notre quatrième hypothèse de recherche stipule que le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

HR 4 est le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

H_0 4 est le mode d'évaluation en sciences humaines n'est pas axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

Nous sommes en sciences sociales, alors, nous avons choisi comme seuil de signification 0.05. Ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95% de chance de ne pas le faire.

Le test t est un test de comparaison de moyenne portant sur un échantillon et sur une moyenne. La comparaison de moyennes permet de faire une relation d'intérêt entre les modalités d'une variable. On veut savoir s'il y a une relation d'interdépendance entre les modalités et indicateurs d'une variable. L'hypothèse nulle (H_0) est qu'il n'existe pas de

relation entre ces indicateurs. La règle de décision du test sur SPSS se base sur un niveau de signification statistiques, soit la valeur p . Si p est inférieur à 0,05, on rejette H_0 . La conclusion sera donc que, si p est inférieur à 0,05, il semble qu'il y a un lien entre les deux variables.

Tableau 4.37: Statistiques sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 4 (HR 4)

	N	Moyenne	Écart-type	Erreur standard moyenne
Score évaluation	158	23,7658	1,54824	,12317

Tableau 4.38 : Test sur échantillon unique pour l'hypothèse de recherche 4 (HR 4)

	Valeur du test = 16					
	t	ddl	Sig. (2-tailed)	Différence de moyenne	Intervalle de confiance 95% de la différence	
					Inférieur	Supérieur
Score évaluation	63,049	157	,000	7,76582	7,5225	8,0091

La technique de score consiste à additionner le nombre d'Item de chaque dimension (modalités). Les échelles de Likert ont 7 niveaux de graduation. 16 est la moyenne hypothétique des scores d'un indicateur strictement indécis. Il faut comparer les scores à cette moyenne hypothétique. Dans ce cas, le tableau 4.37 affiche une moyenne de 23,76, largement supérieure à la moyenne hypothétique qui est de 16. Ainsi, l'hypothèse nulle H_0 est rejetée et l'hypothèse de recherche IV (HR 4) acceptée.

Autrement dit, les items 27 ; 28 ; 29 ; 30 mesurent l'opinion des enseignants sur le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme. Ils sont au total 158 qui ont effectivement répondu. Le score le plus petit est de 18 et le score le plus grand est de 28. Le test porte sur $N= 158$, $t=63,049$, $ddl= 157$; $P < 0.05$. Le test t est très significatif : avec $p < 0,05$, la probabilité pour que la moyenne d'échelle en d'évaluation en sciences humaines, axée sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme soit inférieure à 16 est nulle. D'où H_0 rejetée et HR4 confirmée. On pourra donc

conclure que le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

CONCLUSION

Ce chapitre de notre travail nous permis de vérifier scientifiquement nos hypothèses. Il ressort que nos hypothèses ont été confirmées. Ce qui voudrait dire que l'éducation à l'éthique des droits de l'homme est une dimension transversale du curriculum en sciences humaines dans le secondaire du Cameroun.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PERSONNELLES

INTRODUCTION

Dans ce chapitre, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche et présentés au chapitre précédent, sont interprétés et discutés en vue, d'une part, de vérifier si les objectifs de départ ont été atteints et, d'autre part, d'établir des rapprochements entre ces résultats, la recension des écrits et les différents modèles théoriques qui ont été présentés. Autrement dit, la discussion permettra de montrer l'adéquation entre ces résultats et les bases ou fondements théoriques qui ont été développés et qui servent à étayer la présente recherche. Dans les sections qui suivent, les interprétations et les discussions sont menées simultanément autour des objectifs descriptifs et inférentiels. Ainsi, dans cette partie, nous examinerons la place de l'éthique des droits de l'homme dans le curriculum des sciences humaines sur la base des quatre (4) objectifs de recherches définis.

5.1- INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

L'interprétation et la discussion des résultats vont se faire selon l'ordre des hypothèses testées, par rapport aux travaux scientifiques, aux documents officiels et aux théories.

5.1.1- Interprétation et discussion des résultats de la première hypothèse de recherche.

La première hypothèse, relative au cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines a été approuvée à l'aide du T-test. Nous avons retenu l'hypothèse selon laquelle « le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorise une éducation aux droits de l'homme ». Nous avons utilisé six (6) indicateurs notamment l'existence d'une loi d'orientation pour le système éducatif, l'enjeu de l'éthique des droits de l'homme dans le curriculum, la politique éducative en rapport avec l'EDH, l'orientation du curriculum vers EDH, réglementation et directives favorable et enfin l'objectifs de formation intégrant l'éthique des droits de l'homme. Dans l'analyse du T-test, il ressort que les moyennes des modalités étaient largement supérieures à la valeur hypothétique qui est 24.

Ces résultats cadrent avec la recherche documentaire qui nous a permis d'explorer la loi d'orientation de l'éducation nationale, notamment la loi N° 98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation nationale. Cette loi préconise une éducation et une formation des apprenants axée sur l'éthique des droits de l'homme. Plus encore, cette recherche documentaire nous a également permis de comprendre que depuis plusieurs décennies, plusieurs politiques internationales et nationales insistent sur une éducation et une formation des apprenants aux droits de l'homme. L'un des plus récents est la publication par les Nations Unies des Objectifs du Développement Durable (ODD) qui à travers l'objectif 4 préconise d'« Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie » (Nations Unies, 2015). Et surtout la cible 4 qui stipule que :

D'ici à 2030, faire en sorte que tous les élèves acquièrent les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment par l'éducation en faveur du développement et de modes de vie durables, des droits de l'homme, de l'égalité des sexes, de la promotion d'une culture de paix et de non violence, de la citoyenneté mondiale et de l'appréciation de la diversité culturelle et de la contribution de la culture au développement durable. (Nations Unies, 2015).

C'est ainsi que les systèmes éducatifs se retrouvent désormais au cœur de la promotion du développement durable et par ricochet des droits de l'homme.

Au niveau national, les discours politiques sont orientés vers la construction d'un « Cameroun exemplaire » avec des « citoyens responsables, soucieux du bien être général ». Bien plus, la constitution en vigueur notamment celle du 18 janvier 1996 Affirme l'attachement du peuple camerounais aux libertés fondamentales inscrites dans la déclaration universelle des droits de l'homme, la charte des Nations-Unies, la charte africaine des droits de l'homme et des peuples et toutes les conventions internationales y relatives et dûment ratifiées, notamment aux principes suivants. Ainsi, à travers, le secteur de l'éducation, l'État à la mission de mettre en place un cadre favorable à l'éducation et à l'épanouissement du citoyen.

Cette hypothèse qui se vérifie amplement se situe dans le champ des théories curriculaires. En effet, une des trois catégories de métiers du curriculum selon Jonnaert et Therriault (2013) est

l'analyse des politiques pour dégager les orientations. Plus encore, Tyler dès 1949, pose quatre questions à la base de tout développement curriculaire dont la première est « *Quelles sont les finalités éducatives de l'école?* ». Schiro (2007) renchérit cette posture quand il élabore quatre grands courants curriculaires contemporains qu'il nomme *The Curriculum Ideologies* dont trois entre en droite ligne avec notre première hypothèse de recherche notamment :

- *The Social Efficiency Ideology*: une idéologie orientée vers la préparation des jeunes générations à devenir des membres à part entière de la société, capable d'en assurer la pérennité. Dans ce courant, le travail curriculaire est essentiellement perçu comme un moyen pour garantir la pérennité d'une société.
- *The Learner Centered Ideology*: une idéologie orientée vers le développement de la personne dans toutes ses dimensions. Dans ce courant, le travail curriculaire est organisé pour assurer le développement des personnes.
- *The Social Reconstruction Ideology*: une idéologie considérant l'éducation comme étant un moyen pour construire une société équitable pour tous ses membres. Dans ce courant le travail curriculaire vient en appui aux processus de reconstruction d'une société.

La confirmation de cette hypothèse nous indique la pertinence du cadre d'orientation dans le développement et l'évaluation curriculaire. Ainsi tout curriculum doit s'insérer dans un cadre d'orientation qui fonde et fixe les missions. De ce fait, le curriculum en sciences humaines s'inscrit donc dans un cadre d'orientation favorable au développement et la promotion de l'éthique des droits de l'homme.

5.1.2- Interprétation et discussion des résultats de la deuxième hypothèse de recherche

La deuxième hypothèse, relative aux contenus des programmes d'étude en sciences humaines a été approuvée à l'aide du T-test. Nous avons retenu l'hypothèse selon laquelle « les contenus des programme d'étude en sciences humaines intègrent la logique d'une éducation aux droits de l'homme ». Nous avons utilisé six (6) indicateurs pour tester cette hypothèse notamment l'opérationnalisation des plans d'action pédagogiques et administratifs ; la conception des connaissances ; l'intégration des principes des droits de l'homme, l'intégration des valeurs des droits de l'homme ; la transversalité de l'éthique dans les programme d'étude ; l'existence d'une institution chargée d'élaborer, d'approuver ou de

modifier. Dans l'analyse du T-test, il ressort que les moyennes des modalités étaient largement supérieures à la valeur hypothétique qui est 24, soit 36.81.

Ces résultats cadrent avec la recherche documentaire qui nous a permis d'exploiter les programmes d'étude notamment celui d'Histoire, de Géographie et d'Éducation à la citoyenneté du premier cycle de l'enseignement secondaire général, du sous système francophone des lycées et collèges du Cameroun. Ainsi, dans les établissements que nous avons visités pour les enquêtes et à la suite des entretiens avec les animateurs pédagogiques, il ressort que chaque département élabore en début d'année scolaire des projets pédagogiques accompagnés des fiches de progression par niveau et par discipline. Ces fiches sont de véritable plan d'action pédagogique voire de boussole pour tout processus enseignement apprentissage dans les établissements scolaires concernés.

Quant aux contenus des programmes d'études, les valeurs et principes des droits de l'homme s'y trouvent de façon transversale. Selon l'approche Contenu des programmes scolaires, l'enseignement sur les droits de l'homme qui correspond à des instructions officielles ou à des programmes obligatoires, il semble que tout le monde soit d'accord pour penser qu'il devrait concerner le programme d'études tout entier et ne pas constituer une discipline distincte. C'est ainsi que la nature des contenus pour l'EDH s'intègre de manière transversale dans les programmes d'étude en sciences humaines. Bien entendu, il y a dans les programmes de l'enseignement secondaire général davantage d'occasions d'enseigner les droits de l'homme, soit à propos d'autre chose, soit par une étude qui comporte, pour les élèves les plus âgés, un examen des fondements juridiques, moraux et historiques des droits et des libertés et une évaluation critique de la reconnaissance ou du déni des droits dans certaines conjonctures de la vie. Ceci dans tous les trois disciplines du domaine d'apprentissage des sciences humaines notamment en Histoire, Géographie et Éducation à la citoyenneté. Il convient de noter que nous avons exploité deux (2) programmes dans toutes les disciplines.

En Histoire, nous avons,

- l'arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 Août 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6^e et 5^e en Histoire.
- l'arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 4^e et 3^e en Histoire ;

En Géographie, nous avons,

- l'arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 Août 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6^e et 5^e en Géographie.
- l'arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 4^e et 3^e en Géographie ;

En éducation à la citoyenneté, nous avons,

- l'arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 Août 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6^e et 5^e en éducation à la citoyenneté ;
- l'arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 4^e et 3^e en éducation à la citoyenneté ;
- L'arrêté n° 3C45/D/64/ MINEDUC / SG / IGE /IGP /SH DU 20 MAI 2004 portant définition du programme d'Éducation à la Citoyenneté (Éducation Civique et Morale dans les établissements d'enseignement secondaire général)

Il ressort de ces programmes d'étude que les valeurs, les principes, l'historique des droits de l'homme sont amplement traités. En effet, les programmes d'étude en Histoire analyse l'histoire des droits de l'homme, relate en détail tous les efforts faits pour définir la dignité et la valeur fondamentales de l'être humain et affirmer ses droits inaliénables. Ces efforts se poursuivent encore aujourd'hui. Les programmes d'étude en sciences humaines font de cet historique un élément essentiel de son enseignement des droits de l'homme, en le rendant progressivement plus élaboré compte tenu de l'âge de ses élèves. C'est ce qui justifie par exemple l'enseignement du module I en classe de 4^e intitulé « L'esclavage et la Traite Négrière ». Structuré en huit (8) leçons, ce module ambitionne de former au droits de l'homme, avec les compétences attendues sur le respect des lois et des droits ; respect de la personne humaine, Empathie, la vigilance, le sens de la responsabilité, la tolérance.

En géographie, les programmes insistent sur les droits de deuxième et troisième génération notamment le droit à la solidarité, au développement, à l'environnement et au développement durable.

En ECM, La lutte pour les droits civils et politiques, la campagne pour l'abolition de l'esclavage, le combat pour la justice économique et sociale, les acquis de la Déclaration

universelle des droits de l'homme, des Pactes qui la complètent et des conventions et déclarations qui ont suivi, notamment la Convention relative aux droits de l'enfant, constituent les fondements juridiques et normatifs des enseignements.

En somme, à partir de l'exploitation des documents et à la suite des entretiens, il convient de préciser que l'Éducation à la Citoyenneté est la discipline phare qui dans les sciences humaines, véhicule de façon claire et explicite, l'éducation et la formation aux droits de l'homme. L'histoire et la géographie incarnent l'éducation à l'éthique des droits de l'homme, mais leur contenu reste implicite et demande que l'enseignant opérationnalise pour faire ressortir les objectifs liés à une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

La confirmation de cette hypothèse de recherche nous indique la pertinence ainsi que la cohérence des contenus du curriculum en rapport avec le cadre d'orientation. Ainsi, le curriculum en sciences humaines présente des contenus qui intègrent et véhiculent dans une dimension transversale l'éducation à l'éthique des droits de l'homme.

5.1.3- Interprétation et discussion des résultats de la troisième hypothèse de recherche

La troisième hypothèse, relative au matériel didactique, aux méthodes et ressources pédagogiques en sciences humaines a été approuvée à l'aide du T-test. Nous avons retenu l'hypothèse selon laquelle « le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme ». Nous avons utilisé neuf (9) indicateurs pour tester cette hypothèse notamment les items 18 ; 19 ; 20 ; 21 ; 22 ; 23 ; 24 ; 24 ; 26. Dans l'analyse du T-test, il ressort que les moyennes des modalités étaient largement supérieures à la valeur hypothétique qui est 36. Soit 50.20.

Ces résultats cadrent avec la recherche documentaire qui nous a permis d'exploiter les programmes d'étude notamment ceux d'Histoire, de Géographie et d'Éducation à la Citoyenneté du premier cycle de l'enseignement secondaire général, du sous système francophone des Lycées et Collèges du Cameroun. Ainsi, dans les établissements que nous avons visités pour les enquêtes et à la suite des entretiens avec les animateurs pédagogiques et les inspecteurs, il ressort que l'enseignement des sciences humaines dans le secondaire général au Cameroun emploie deux approches dominantes notamment l'approche ou Pédagogie par Objectifs (PPO), et l'Approche par les Compétences (APC). Tout comme la Pédagogie par Objectifs(PPO), l'Approche Par les Compétences (APC) exige le recours aux

méthodes actives, celles qui placent l'élève au centre des activités d'enseignement-apprentissage.

Il s'agit de : la discussion/le débat ; le brainstorming ou les remue-méninges ; le jeu de rôles (simulation) ; les petits groupes ou le travail par petits groupes ; la lecture et l'analyse des documents (récits, photographies, vidéos, textes, etc.) ; les exposés ; les interviews ; les enquêtes / les excursions/ les visites de terrain ; les activités pratiques.

a- 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.

b- Le brainstorming (remue-méninges)

Le « remue-méninges », ou 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.

c- Le jeu de rôles

Le jeu de rôles 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 rôles soit réussi, il doit faire l'objet d'une préparation préalable et d'une discussion après coup.

d- 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

e- Les petits groupes

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

f- Analyse des documents

Les documents sont au cœur de l'enseignement des Sciences Humaines. Les documents sont regroupés en (03) principales catégories : les documents écrits, les images et les autres documents.

- **Documents écrits**

Article, ‘une’ de journal, tract ; discours, déclaration ; lettre ; texte officiel (loi, traité ...); œuvre littéraire (roman, mémoire, biographie, autobiographie, essai historique, politique, etc.

- **Documents Iconographiques**

Affiche (publicité, propagande, cinéma ...) ; carte postale ; Photographie ; Peinture, dessin, caricature, etc.

- **Autres documents**

Carte (topographique, géologique, climatique, pédologique, thématique, planisphère, mappemonde ...) ; schéma, croquis ; tableau de chiffres ou statistiques ; graphique (diagramme circulaire ou «camembert», en barres, en bâtons ou histogramme, pyramide des âges ...) les documents audio et audio-visuels ; les phénomènes observés sur le terrain.

g- Enquêtes

L'enquête : 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 : enquêtes dirigées et les enquêtes libres.

Plus encore, les manuels scolaires au programme dans les sciences humaines intègrent reprennent les contenus, les documents pour une éducation par les droits de l'homme.

En somme, l'exploitation de ces documents intègre à la fois les objectifs méthodologiques et des objectifs de connaissance. L'utilisation de ces méthodes peut intervenir au moment de la préparation des leçons, des travaux dirigés, des travaux pratiques et des évaluations. Ces matériels, ressources et méthodes pédagogiques sont susceptibles de promouvoir une formation aux droits de l'homme au sein des sciences humaines. En ce sens, l'EDH à travers les sciences humaines, contribue à améliorer l'efficacité du système éducatif dans son ensemble, lequel contribue à son tour au développement économique, social et politique du pays en apportant :

- Une amélioration des acquis scolaires, en raison du recours à des méthodes et pratiques d'enseignement et d'apprentissage participatives centrées sur les enfants et des nouvelles responsabilités confiées aux enseignants.
- Un meilleur accès au système scolaire et une plus grande participation aux activités scolaires, du fait de l'instauration d'un environnement d'apprentissage fondé sur les

droits de l'homme, inclusif et accueillant, qui encourage les valeurs universelles, l'égalité des chances, le respect de la diversité et la nondiscrimination.

- Une contribution à la cohésion sociale et à la prévention des conflits, l'accent étant mis sur l'épanouissement social et affectif de l'enfant et sur la sensibilisation à la citoyenneté démocratique et aux valeurs.

5.1.4- Interprétation et discussion des résultats de la quatrième hypothèse de recherche

La quatrième hypothèse, relative au mode d'évaluation en sciences humaines a été approuvée à l'aide du T-test. Nous avons retenu l'hypothèse selon laquelle «le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme». Nous avons utilisé quatre (4) indicateurs pour tester cette hypothèse notamment les items 27 ; 28 ; 29 ; 30. Dans l'analyse du T-test, il ressort que les moyennes des modalités étaient largement supérieures à la valeur hypothétique qui est 16, soit 23.76.

Ces résultats cadrent avec la recherche documentaire qui nous a permis d'exploiter les programmes d'étude notamment celui d'Histoire, de Géographie et d'Éducation à la citoyenneté du premier cycle de l'enseignement secondaire général, du sous système francophone des lycées et collèges du Cameroun. Ainsi, dans les établissements que nous avons visités pour les enquêtes et à la suite des entretiens avec les animateurs pédagogiques et les inspecteurs, il ressort que le curriculum en sciences humaines dans le secondaire général au Cameroun définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation. En effet, les évaluations sont réglementées par les textes officiels notamment l'Arrêté N^o 111/C7/MINEDUC/SG/DEXC du 9 avril 1997 portant organisation de l'examen du BEPC ; la circulaire N^o 25/D/53/MINEDUC/IGP/ESG/SSH/SSHGEC du 15 juin 1991 relative à l'évaluation en Histoire, Géographie, EC.; le circulaire n^o 505/05/C/MINESEC/IGE/IP-SH du 14 aout 2005 relative au contenu et déroulement des évaluations séquentielles en Histoire, Géographie et ECM, l'arrêté N^o 263/14/MINESEC/IGE du 13 Août 2014 et l'arrêté N^o 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'étude en sciences humaines.

Ces documents définissent le protocole et le canevas de conduite d'une évaluation des compétences en sciences humaines et définissent les types et les outils d'évaluation en sciences humaines dans le secondaire général du Cameroun.

Ces documents définissent quatre phases importantes qui permettent de s'assurer qu'on est véritablement en situation d'évaluation des compétences notamment les sept conditions d'évaluation des compétences, les critères d'évaluation ; les indicateurs et la règle des 2/3.

Les sept conditions d'une évaluation des compétences impliquent de:

- a) Définir les objectifs de l'évaluation et la démarche à adopter ;
- b) Dégager la compétence ou le palier de compétences à évaluer à partir de la situation et en précisant la durée ;
- c) Élaborer une situation d'intégration qui correspond à la compétence ; situation problème avec un contexte, des supports avec consignes ;
- d) S'assurer que les paramètres permettent de se mettre en situation d'intégration ;
- e) Vérifier que la situation mobilise les ressources adéquates à la compétence ;
- f) Recourir aux critères d'évaluations des compétences,
- g) S'assurer que les six éléments ci-dessus encadrent le sujet d'évaluations.

Les critères d'évaluations sont le regard porté sur le travail ou la production de l'élève et, à partir de ce qu'on voit, on apprécie et dégage les difficultés en vue de les réparer. On peut aussi parler des caractéristiques de la production de l'apprenant. On recommande trois (3) ou quatre (4) critères notamment la pertinence, la correction, la cohérence ou le perfectionnement. Les indicateurs doivent être contextualisés, liés à une situation car seuls éléments concrets et observables permettant d'apprécier le niveau de maîtrise d'un critère par l'élève. La règle des 2/3 reconnaît que l'élève est dit compétent quand il réussit à deux occasions d'évaluations sur les trois qui lui sont proposées. Cette règle se vérifie à la fin de la correction de la copie d'un apprenant.

Par ailleurs, les sciences humaines intègrent les évaluations diagnostiques, formatives et sommatives dans le processus enseignement-apprentissage. Selon l'Inspecteur National d'ECM, Mr Kana Jean Didier, la construction des outils d'évaluations en sciences humaines passe par cinq étapes notamment :

- la planification de l'apprentissage ;
- l'évaluation des acquis des apprenants;
- la correction ;
- la remédiation aux difficultés des apprenants ;
- le changement des pratiques de classe par l'enseignant.

En somme, si le curriculum en sciences humaines préconise une stratégie d'évaluation, cette stratégie influence par ricochet l'évaluation des compétences en éthique des droits de l'homme à travers le curriculum des sciences humaines.

5.2- IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES DES RÉSULTATS

A partir des résultats de notre travail, il apparaît clairement que le curriculum en sciences humaines incarne dans une dimension transversale l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme

5.2.1- Implications théoriques des résultats de l'étude

Les résultats auxquels nous débouchons confirment l'hypothèse générale de l'étude et établit que le curriculum en sciences humaines du premier cycle de l'enseignement secondaire du sous système francophone véhicule de façon transversale l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme.

Au regard des théories explicatives du sujet, il ressort que selon les théories curriculaires, on distingue selon l'UNESCO (2013), cinq (5) niveaux d'activités curriculaires notamment :

- supra : (qui renvoie à la dimension internationale, comparative) ;
- macro : (qui renvoie au système, à la société, à la nation, à l'Etat) ;
- méso : (qui renvoie à l'école, à l'institution, au programme) ;
- micro : (qui renvoie à la classe, au groupe, au cours) ;
- nano : (qui renvoie à la dimension individuelle, personnelle).

Plus encore, la première ébauche formalisée d'une théorie du curriculum formulé par, Tyler (1949) pose quatre questions à la base de tout développement et évaluation curriculaire:

- Quelles sont les finalités éducatives de l'école?
- Par quelles expériences éducatives peut-on atteindre ces finalités?
- Comment développer ces expériences éducatives?
- Comment vérifier si les résultats escomptés sont atteints?

Lunenburg (2011) identifie cinq catégories de conceptions, de développement et d'évaluation d'un curriculum:

- *The curriculum as content*: dans la lignée des travaux de Phenix (1962), un curriculum précise le contenu de l'enseignement et de l'apprentissage.
- *The curriculum as learning experiences*: dans la lignée des travaux de Taba (1962), un curriculum précise non seulement les contenus mais aussi les expériences d'apprentissage:

«*Taba asserts that to develop criteria for national priorities in selecting learning experiences, it is necessary to clarify some significant issues. She points out the importance of understanding that the curriculum consist of two different things : the content (subject matter) and the learning experiences (the mental operations that the students employ in learning subject matter)*» (Lunenburg 2011: 2).

- *Curriculum as objectives*: dans la lignée des travaux de Bloom (1956) jusqu'à ceux de Burke (2009), Popham (2011) ou encore l'Association for supervision and curriculum development (ASCD) un curriculum, dans cette perspective, s'appuie sur des taxonomies pour bâtir des objectifs éducatifs décrivant des comportements que les enseignants souhaitent observer chez leurs élèves au terme des activités scolaires.
- *Curriculum as a Plan for Instruction*: «*A curriculum plan is a system for both decision making and action with respect to curriculum functions directed ata specified population. Thus, a curriculum plan has three primary functions: to produce a curriculum for an identifiable population, to implement the curriculum in a specific school and to appraise the effectiveness of the curriculum developed*» (Lunenburg 2011: 4). Goodblad (1998) s'inscrit dans cette perspective. Cet auteur insiste cependant sur le fait qu'au-delà du curriculum, la clef du changement éducatif est l'école, ses enseignants, ses élèves, leurs parents et la communauté locale.
- *Curriculum as a Non technical Approach*: Lunenburg (2011) place dans cette catégorie un ensemble de courants contemporains qui rejettent les perspectives traditionnelles du curriculum en tant qu'outil de planification. Ces visions sont théoriques, voire philosophiques mais n'offre pas nécessairement, selon Lunenburg (2011) des moyens opérationnels pour appuyer les enseignants ou les décideurs des systèmes éducatifs dans leurs pratiques quotidiennes pour rendre un système éducatif opérationnel et efficace.

Ainsi, ces théories et idéologies curriculaires ont été exploitées par cette étude dans le but de cerner l'éducation et la formation aux droits de l'homme à travers les sciences humaines.

Nous avons conçu et perçu le domaine d'apprentissage des sciences humaines comme un curriculum constitué des programmes d'études d'un certain nombre de discipline.

Par ailleurs, la théorie éthique détermine et fonde l'éducation aux droits de l'homme dans les curricula et par ricochet le curriculum en sciences humaines. Selon Des Jardins, la compréhension des théories éthiques nous permet de devenir plus conscients de la structure et des préjugés inhérents à nos manières de penser, c'est-à-dire des idéologies qui guident l'action. La réflexion éthique se fonde sur l'examen des théories philosophiques de l'éthique. Des Jardins reconnaît l'existence de quatre théories philosophiques de l'éthique : le relativisme, le naturalisme téléologique, l'utilitarisme et la déontologie. Ces théories éthiques philosophiques préconisent un curriculum fondé sur la promotion des valeurs, des aptitudes et des compétences respectueuses de la personne humaine.

5.2.2- Implications professionnelles des résultats de l'étude

Après observation des résultats obtenus, il serait souhaitable que les engagements politiques en matière d'éducation comportent des déclarations d'intention claires en ce qui concerne l'EDH, à la fois comme objectif pédagogique et comme approche, c'est-à-dire précisant le changement que l'on attend de l'intégration des principes des droits de l'homme dans les contenus pédagogiques et les modalités éducatives. Les engagements politiques en matière d'EDH seraient ainsi systématiquement référencés dans l'ensemble des politiques et textes législatifs essentiels, aux niveaux national et local, y compris dans le cadre politique national de l'éducation, la législation nationale en matière d'éducation, les plans du secteur éducatif, les programmes scolaires nationaux, les normes et les critères qualitatifs relatifs à l'éducation ainsi que la programmation qui s'y rapporte.

L'étude suggère en outre la formulation des objectifs explicites en matière d'EDH dans les programmes d'étude d'Histoire et de Géographie, ce qui permettrait de promouvoir ces principes essentiels des droits de l'homme que sont la participation, l'inclusion et l'obligation redditionnelle et d'y satisfaire. Il serait souhaitable que le processus d'élaboration des curricula prévoie une vaste consultation ainsi que la possibilité pour les principales parties prenantes, en particulier les minorités et les groupes les plus marginalisés de la société, de prendre part aux décisions qui les concernent. Les enfants (garçons et filles), protagonistes essentiels de l'éducation, devraient certainement participer de manière significative et en fonction de l'évolution de leurs capacités.

Ce travail préconise de définir les objectifs et les résultats de l'éducation aux droits de l'homme dans le curriculum en sciences humaines au secondaire du Cameroun notamment dans les programmes d'étude en Histoire et en Géographie en renforçant la promotion de l'EDH dans les contenus pédagogiques. Ceci implique de définir les connaissances, compétences, attitudes et comportements élémentaires en matière de droits de l'homme que l'éducation dans ce domaine doit inculquer, en fonction de l'âge et de l'évolution des capacités des élèves. L'EDH devrait être intégrée à l'ensemble du programme national. Elle devrait accorder la même importance aux acquis d'apprentissage cognitifs (connaissances, compétences) et sociaux/affectifs (valeurs, attitudes, comportements), tout en établissant des liens avec la vie et les préoccupations quotidiennes des élèves.

Plus encore, la révision des matériels d'enseignement et d'apprentissage ainsi que d'autre aspect relatif aux contenus éducatifs, des matériels, manuels et guides d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines doivent être élaborés ou révisés pour être conformes aux objectifs d'apprentissage et aux principes essentiels des droits de l'homme, tout en étant spécifiquement adaptés au contexte social, culturel et historique du pays. Il peut s'agir de supports audiovisuels, technologiques et artistiques dans le cadre des approches plus expérimentales et centrées sur l'apprenant encouragées par l'EDH.

Par ailleurs, les pratiques, les approches et les modalités d'enseignement et d'évaluation doivent être adaptées aux enfants et axées sur le respect, la confiance, la sécurité et les valeurs démocratiques. Elles doivent offrir des chances égales d'apprentissage à tous les élèves et doivent être centrées sur l'apprenant et encouragées la participation, la créativité et l'estime de soi de chaque élève. Elles doivent s'adapter aux capacités, aux besoins et aux modes d'apprentissage de chacun. Elles doivent favoriser un apprentissage par l'expérience permettant de mettre les droits de l'homme en pratique. Elles doivent valoriser le rôle de facilitateur, guide et conseiller de l'enseignant.

5.3- DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Un certain nombre de problème a été rencontré au cours de cette étude. Tout d'abord, il y a la difficulté à réunir les ressources en rapport avec ce thème. En effet, les éléments portant cadre d'orientation curriculaire au Cameroun se trouvent dans une multitude et disparités de documents officiels notamment les lois, les conventions, les chartes, les décrets,

les arrêtés, les règlements, les circulaires. L'accès à tous ces actes n'est pas toujours aisé. Ainsi, nous avons travaillé avec le peu de document que nous avons trouvé.

L'une des difficultés a été la complexité du sujet. Car il nous a semblé assez difficile de nous situer exactement dans une théorie appropriée, malgré le foisonnement des théories de recherche. Dans la détermination de surmonter l'ensemble de ces difficultés, nous avons pu produire les résultats de notre recherche déroulée plus haut.

5.4- SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS

Au regard des résultats de la présente étude, certaines recommandations et suggestions méritent d'être formulées.

5.4.1- Mise en place d'une institution centrale des données curriculaires.

Au Cameroun, il existe un foisonnement de textes servant de document cadre ou loi cadre pour le système éducatif. Ainsi, nous avons une multitude de lois, de décret, d'Arrêté, de circulaire qui définissent, orientent et organisent le système éducatif. Il serait souhaitable que l'État mette en place une structure ou un institut chargé de rassembler, de conserver et de diffuser tous les documents curriculaires. Cette institution pourra par ailleurs exploiter l'approche d'un curriculum qui exploite la transversalité de l'éthique des droits de l'homme à travers les programmes d'étude en général et ceux des sciences humaines en particulier.

5.4.2- Réduire l'abstraction des droits de l'homme et tenir compte l'âge des élèves

Il est souvent reproché aux droits de l'homme leur caractère abstrait. Il se trouve toutefois que dès leur naissance, les enfants, toutes les personnes, ont l'expérience des relations avec les autres, de ce qui est permis et de ce qui est défendu, de ce qu'ils ont le « droit » de faire et pas le « droit » de faire, même si ce mot « droit » n'est pas employé, de leur liberté et de ses limites, des interdictions, des devoirs et des obligations, etc. ainsi, il faut répondre sur un plan pratique en mettant en avant les études de cas, le travail sur l'expérience vécue. Étudier, comprendre, analyser des situations sociales, décider après avoir argumenté et débattu, n'est pas plus abstrait que résoudre un problème de mathématiques. Ce reproche d'abstraction est aussi lié à la réduction des droits de l'homme à un ensemble de textes déclaratifs ou à un catalogue de normes, comme si l'enseignement n'était qu'un discours déjà organisé à transmettre. D'une autre manière, cet argument de l'abstraction est énoncé en

référence à l'âge des élèves. Ainsi, on entend souvent dire que les droits de l'homme sont trop complexes pour les élèves les plus jeunes ; de plus, ceux-ci ne sauraient avoir de droits mais seulement des devoirs. Or, comme signaler plus haut, l'éducation aux droits de l'homme commence dès le plus jeune âge en s'appuyant de façon privilégiée sur l'éducation et l'expérience vécue.

5.4.3- Éviter le risque de juridisme dans le curriculum en sciences humaines

Liée à l'objection précédente, la mise en cause de l'orientation juridique de l'EDH est aussi parfois entendue. Le droit n'est pas un ensemble de textes sacrés mais une création humaine toujours à la fois menacée et menaçante ; le droit est menacé par le déni des droits de la personne devant la force et la violence, y compris celle des pouvoirs ; il est menaçant lorsqu'il est instrumentalisé au seul profit de certains intérêts ou des seuls pouvoirs. Seule la référence aux droits de l'homme permet de travailler sur ces menaces. Le risque du juridisme s'éloigne lorsque l'on refuse la conception positiviste du droit et que l'on s'inspire des conceptions interprétatives du droit. A l'école secondaire, L'EDH n'a pas plus pour but de former des juristes que les cours de mathématiques ne forment des mathématiciens, mais d'inculquer aux apprenants des valeurs, des aptitudes, des compétences liées à la promotion et aux respects des droits humains.

5.4.4- Bien manager insertion dans les curriculums ou la scolarisation des savoirs

Nous avons commencé cette étude avec l'affirmation selon laquelle une priorité doit être accordée, dans tous les États démocratiques, à l'EDH. Une analyse approfondie du fonctionnement et du mode d'organisation du système éducatif montrerait aisément que toute intention éducative pour pouvoir durablement éduquer aux droits implique notamment un découpage des savoirs en matières scolaires distinctes les unes des autres, de plus en plus clairement identifiées, stables et rigides, au fur et à mesure que l'on progresse dans le cursus scolaire. L'École réélabore les savoirs et les compétences qu'elle veut transmettre en fonction des finalités que la société lui attribue et des contraintes qui lui sont propres. Il y a une scolarisation des savoirs qui les transforme profondément, en particulier par le fait que la plupart des compétences enseignées transitent, d'une façon ou d'une autre, dans et par des matières scolaires.

Autrement dit, les droits de l'homme ne sont pas, à l'École, quelque chose de 'pur', parfaitement identiques à ce qu'ils seraient dans le monde juridique par exemple ; ils sont pris dans les formes scolaires : découpage du temps qui appelle un découpage des compétences et des savoirs, succession des activités, construction des progressions et des programmes, reconstruction des savoirs et des compétences pour qu'ils puissent être enseignés, appris et évalués, langages utilisés, etc. L'EDH n'échappe pas à cette contrainte ; c'est une des raisons majeures qui explique pourquoi, malgré les appels incessants et hormis quelques exemples fort intéressants, l'interdisciplinarité, la pédagogie du projet, les méthodes actives, l'ouverture de l'École, etc., ont tant de difficultés à s'imposer alors que de telles pratiques sont théoriquement et pratiquement associées à l'éducation aux droits de l'homme, et souvent recommandées. Bien plus, l'État devrait intensifier les inspections et la formation continue des enseignants en vue de faciliter chez eux l'appropriation de l'éthique des droits de l'homme dans les contenus en sciences humaines. En somme, il convient de développer une culture de l'évaluation et le pilotage du curriculum en sciences humaines. Les résultats pourront souvent conduire à la révision des contenus des programmes : A cet effet, il faudra créer au sein de chaque Inspection Générale des enseignements un organe chargé de la réforme permanente des contenus en fonction des besoins de la société en matière des droits de l'homme et du système d'évaluation.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de cette étude intitulée « Éthique des droits de l'homme comme dimension transversale du curriculum en sciences humaines dans le secondaire au Cameroun », il convient de noter qu'il se pose le problème de l'appréciation de l'éthique des droits de l'homme dans le curriculum en sciences humaines dans le secondaire du Cameroun. En effet, l'une des préoccupations communes à tous les gouvernements dans le monde est la formation d'un citoyen connaissant ses droits en respectant les droits des autres. C'est pour cela qu'un arsenal impressionnant est engagé à l'échelle internationale pour l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme. Cette exigence internationale et nationale est mise en œuvre au Cameroun par le gouvernement à travers les ministères sectoriels de l'éducation à l'instar du MINESEC. Mais pour nous, le champ de discipline des sciences humaines devrait incarner et véhiculer cette éducation à l'éthique des droits de l'homme. C'est pour cela que nous avons pensé nous pencher sur l'appréciation voire l'évaluation des droits de l'homme dans le curriculum en sciences humaines du secondaire du Cameroun. Ainsi, la question que nous nous sommes posé a été celle de savoir si le curriculum en sciences humaines au secondaire du Cameroun tient compte de l'éthique des droits de l'homme. La réponse à cette question s'est traduite dans l'hypothèse générale selon laquelle le curriculum en sciences humaine du secondaire a pour vocation l'éducation et la formation à l'éthique des droits de l'homme. De cette hypothèse générale ont découlé quatre hypothèses de recherche :

HR 1 : Le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorise une éducation aux droits de l'homme.

HR 2 : Les contenus du programme d'étude en sciences humaines intègre la logique d'une éducation aux droits de l'homme.

HR 3 : Le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

HR 4 : Le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

Comme indicateurs d'évaluation de l'éthique des droits de l'homme dans ce curriculum, nous avons identifié le cadre d'orientation curriculaire, les contenus, les matériels, les méthodes et ressources pédagogiques ainsi que les modes d'évaluation.

Pour approuver nos hypothèses, nous avons adressé un questionnaire à un échantillon de 158 enseignants dans les départements du Mfoundi et de la Mefou et Afamba dans la

région du Centre. Par ailleurs, nous avons soumis deux animateurs pédagogiques, deux inspecteurs régionaux et deux inspecteurs nationaux à un guide d'entretien. La technique d'échantillonnage à choix raisonné, intentionnel ou de convenance a été utilisée.

Les données collectées et traitées ont montré que :

- Le cadre d'orientation du curriculum en sciences humaines favorise une éducation aux droits de l'homme.
- Les contenus des programmes d'étude en sciences humaines intègrent la logique d'une éducation aux droits de l'homme
- Le matériel didactique, les méthodes et les ressources pédagogiques en sciences humaines favorisent une éducation à l'éthique des droits de l'homme.
- Le mode d'évaluation en sciences humaines est axé sur une éducation à l'éthique des droits de l'homme.

En somme, nous avons, après plusieurs investigations abouti à la conclusion selon laquelle le curriculum en sciences humaines incarne et véhicule une éducation et une formation à l'éthique des droits de l'homme.

Ce travail, il faut le reconnaître, constitue une contribution bien modeste à l'évaluation de l'enseignement des droits de l'homme à travers le curriculum des sciences humaines. Nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé tous les contours de notre sujet. Nous pensons que d'autres chercheurs pourront mener leurs études sur l'évaluation de l'éthique des droits de l'homme dans l'ensemble des programmes d'étude du secondaire, sur l'évaluation de l'EDH au second cycle du secondaire général et technique, et sur la transposition curriculaire des droits de l'homme à travers les programmes d'étude en sciences humaines.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AFCNDH. (2009). *L'éducation aux droits de l'homme : comprendre pour agir ensemble. Guide de l'enseignant(e) pour l'éducation aux droits de l'homme dans l'espace francophone.* Paris : Sépia.

Allan, A., Boschee, F., Whiteread, B.M. et Boschee, B.F. (2012). Curriculum leadership. Stratégies for development and implementation. London : Sage publications Inc.

Amin, M. E. (2005). *Social science research: conception, methodology and analysis.* Kampala : Makerere University Printery.

Amnesty International, (1999). *Vers une culture des droits humains en Afrique : un manuel pour l'enseignement des droits humains.* Londres : Éditions Francophones d'Amnesty International.

Arrêté n° 3C45/D/64/ MINEDUC / SG / IGE /IGP /SH DU 20 MAI 2004 portant définition du programme d'Éducation à la Citoyenneté (Éducation Civique et Morale dans les établissements d'enseignement secondaire général)

Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 Août 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6^e et 5^e : sous cycle d'observation.

Arrêté n° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 4^e et 3^e .

Audigier, F. (1988). *Éducation civique et morale: éléments d'histoire pour une réflexion sur les problèmes d'aujourd'hui*, doc. Ronéo, INRP.

Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme : une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 94, pp. 37-48.

Audigier, F. (1997). Histoire et géographie: Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et formation*. vol.25, 9-21.

Audigier, F. (1996). *Recherches de didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique. Un itinéraire pour contribuer à la construction d'un domaine de recherche* (Note de synthèse pour le diplôme d'habilitation à diriger des recherches). Paris: Université Paris VII Denis-Diderot.

Assembe Ndi, H. (2011). *Les droits de l'homme au Cameroun : essai d'analyse historique (XIX^{ème} – XXI^{ème}) siècle.* Mémoire de Master en Histoire, Université de Yaoundé I.

Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre* (7e éd.). Paris: ESF.

- Barbier, R. (1997).** *L'approche transversale : L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : anthropos. <http://www.barbier-rd.nom.fr/Lejournaldeschercheurs/>
- Barbier, J.-M. (dir.) (1996).** *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses universitaires de France.
- Barth, B.-M. (1987).** *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*. Paris: Retz.
- Barth, B.-M. (1993).** *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la compréhension*. Paris: Retz.
- Beillerot, J. (1989).** Le rapport au savoir: une notion en formation. In **J. Beillerot, A. Bouillet, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (dir.)**, *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques* (p.165-203). Paris: Éditions universitaires.
- Charlot, B., Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1992).** *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
- Beauchamp, A. Et Harvey J. (1987).** *Repères pour demain: Avenir et environnement au Québec*. Montréal : Bellarmin.
- Bercis, P. (1991).** *Guide des droits de l'homme*. Paris : Hachette.
- Bertrand, Y. (1998).** *Théories contemporaines de l'éducation*. Paris : Éditions Nouvelles, Chronique Sociale.
- Bertrand, Y. et Valois, P. (1999).** *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*. Montréal /Lyon : Éditions nouvelles / chronique sociale.
- Bibeau, J.R. et L. Bussière (1988).** *Évaluation de programme : cadre de référence*. Service d'évaluation de programme; Ministère de l'Éducation.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992).** *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan, Paris.
- Bobbitt, J.F. 1918.** *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bobbitt, J.F. 1924.** *How to Make a Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011).** La recherche quantitative. Dans T. Karsenti & L. SavoieZajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3e éd., p. 149-181). Montréal (Québec): ERPI.
- Boulenc, J. (1972).** *Enseignement de l'histoire et analyse idéologique*, Thèse de 3e cycle, Université.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970).** *La reproduction éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: les éditions de Minuit.

Bruner J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle.* Paris : éd. Retz.

Chávez, M. (2005). *L'éthique de l'environnement comme dimension transversale de l'éducation en sciences et en technologies : proposition d'un modèle éducationnel.* Thèse inédite de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.

Chervel A. (1988). *L'histoire des disciplines scolaires, Histoire de l'éducation.* Vol. 38, Paris : INRP.

Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires: Réflexions sur un domaine de recherche. *Histoire de l'éducation*, 38, 59-119.

Chevallard, Y. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné. La Pensée sauvage : Grenoble. (2^{ème} édition).

CNDHL. *Cahier pédagogique pour l'éducation aux droits de l'homme à l'usage des enseignants du Cameroun.* : CNDHL.

Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2002).

L'évaluation périodique des programmes d'études à l'Université de Montréal. Bibliothèque nationale du Québec.

Constitution de la République du Cameroun du 19 janvier 1996.

Dagenais, S. (1991). *Sciences humaines et méthodologie : initiation pratique à la recherche.* Laval: Beauchemin.

Decaux, E. (2008). *Les grands textes internationaux des droits de l'Homme.* CNCDH, Paris : La documentation française.

Décennie des Nations unies pour l'éducation aux droits de l'Homme, 1995-2004, adopté le 23 décembre 1994 par l'Assemblée générale des Nations unies, dans sa résolution 49/184.

Déclaration des Nations unies sur l'éducation et la formation dans le domaine des droits de l'Homme, Résolution 6/10 du 28 septembre 2007, Assemblée générale des Nations unies.

Déclaration Universelle des Droits de l'Homme, adoptée le 10 décembre 1948 par l'Assemblée générale des Nations unies.

Déclaration de principes sur la tolérance, adoptée le 16 novembre 1995 par la Conférence générale de l'UNESCO.

Déclaration et Programme d'action de Vienne, adoptés le 25 juin 1993 par la Conférence mondiale sur les droits de l'Homme.

De Ketele, J. M. (1984). Objectif et évaluation: comparaison et confrontation de quelques terminologies utilisées. *Bulletin de pédagogie universitaire*, vol. 13, 97 – 101. Université de Kinshasa.

De Bechillon, D. (1997). La notion de transdisciplinarité. Dans M.A.U.S.S. (Mouvement anticulturaliste dans les sciences sociales), *Guerre et paix entre les sciences - Disciplinarité, inter et transdisciplinarité, La Découverte*, n° 10, 2^e semestre, 185-200.

Depover, C., Jonnaert, Ph. (2014). Quelle cohérence pour l'éducation en Afrique. Des politiques au curriculum. Hommage à Louis D'Hainaut. Bruxelles : De Boeck université.

De Landsheere, V. (1979). *Dictionnaire de la recherche et de l'évaluation en Éducation*. Paris : PUF.

De Landsheere, V. (1992). *L'éducation et la formation*. Paris: PUF.

Delors J. Et Coll., (1999). *L'éducation, un trésor est caché dedans: Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle*. 2e édition corrigée, Paris : UNESCO.

Develay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement: Pour une épistémologie scolaire* (2e éd.). Paris : ESF Éditeur.

Develay, M. (2004). *Donner du sens à l'école* (5e éd.). Paris: ESF Éditeur.

Des Jardins, J. R. (1995). *Éthique de l'environnement : Une introduction à la philosophie de l'environnement*. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.

Dewey, J. 1902. *The child and the curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. 1899. *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.

Fonkoua, P. (2007). *Éléments d'éducation à la morale et à la citoyenneté au Cameroun*, Editions Terroirs/Rocare, 389 pages.

Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : Réflexion sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 2, 267-284.

Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans L. Savoie-Zajc et T. Karsenti (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.99-140), Sherbrooke : Éditions du CRP.

Gandolfi, S. ; Meyer-Bisch, P. et Topanou, V. (Sd). (2005). L'éthique de la coopération internationale et l'effectivité des droits humains. Actes du Colloque international et inter-institutionnel (Bergamo. Italie, 12-14 mai 2005), Paris : Harmattan.

Gauthier, B. (1992). *De la problématique à la collecte de données*. Sillery : Les Presses de l'Université du Québec.

Guide de rédaction et d'évaluation d'un mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'Enseignement normal de deuxième grade (D.I.P.E.N. II) et du Diplôme de Conseiller d'orientation (D.I.P.C.O.), École normale supérieure, en ligne au www.ens.cm.

Grawitz, M. (2005). *Méthodes des sciences sociales*, 8^e édition. Paris : Dalloz.

Guillebaud, J.-C. (2001). *Le principe d'humanité*. Paris : Seuil.

INRP (1987). Éducation aux droits de l'homme. *Rapport de recherche*, n° 13, Pans.

INRP (1989). Éduquer aux droits de l'homme. *Rencontres Pédagogiques*, n° 27, Pans.

Habermas, J. (1999). De l'éthique de la discussion. Paris, Flammarion.

HCDH et UNESCO. (2012). *Éducation aux droits de l'homme dans les systèmes d'enseignement primaire et secondaire : Guide d'auto-évaluation à l'intention des gouvernements*. New York et Genève : Nations Unies

HCDH, (2004). *L'enseignement des droits de l'homme. Activités pratiques pour les écoles primaires et secondaires*. New York et Genève : Nations Unies.

Jickling, B. et Paquet, P. (2000). *Wolves, Ethics and Epistemology: Reflections on Culling Programs and Animal Welfare*. Communication présentée au « Culling Mammals Symposium», 24 et 25 novembre 2000, Londres.

Johnson, M. (1979). *La mesure du concept de temps historique dans l'enseignement des sciences humaines au primaire*. Sherbrooke: Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Jonnaert, Ph. (2001). La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ? *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, vol. 1(2), pp 223 – 230.

Jonnaert, Ph. (2015). Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum. Notes théoriques et indicatrices pour un processus de validation. Montréal : CUDC/Genève : BIE-UNESCO

Jonnaert, Ph. et Ettayebi, M. (2007). *Le curriculum en développement : un processus dynamique et complexe*. In L., Lafortune, M., Ettayebi et Ph., Jonnaert (Dir.). *Observer les réformes en éducation (53-75)*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Johanne Lebrun et Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 3, p. 569-594.

Kant, E. (1994). *Métaphysique des mœurs*. (1^e éd. en allemand 1792), Paris : Flammarion.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011).** *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3e éd.). Montréal (Québec): ERPI.
- Klein, J.-L., & Laurin, S. (Eds.) (1999).** *L'éducation géographique: Formation du citoyen et conscience territoriale* (2e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kerr, J., (1971),** Changing the curriculum. dans HOOPER, R. (dir.), *The Curriculum : Context, Design and Development*, Oliver & Boyd / The Open University Press, Edimbourg. pp. 178-200.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1987).** *Modèle d'opérationnalisation du programme de sciences humaines (organisation et structuration des savoirs)*. Laval: Groupe d'action et de recherche en pédagogie.
- Laforest, M. et Lenoir, Y. (1994).** Attitudes sociales et intellectuelles et valeurs à développer dans l'enseignement québécois des sciences humaines au primaire: une analyse des propositions du programme d'études. *Journal of Educational Thought*, 28(3), 260-285.
- Lamoureux, A. (2000).** *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. (2e éd.). Laval: Éditions Études vivantes. in Lemelin, A. (2004). *Méthodes quantitatives. L'approche quantitative et la mesure*. Repéré à http://www.lemelin-metho.ucs.inrs.ca/1_1.pdf
- Laveault, D. (2007).** *Quelles compétences, quels types de validité pour l'évaluation*, in L. Béclair, D. Laveault et C. Lebel (éds.), *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation*. Ottawa : Presses de l'université d'Ottawa. (p. 27 – 50).
- Lebrun, J. (2001).** Place et rôle du manuel scolaire en sciences humaines dans les planifications d'activités d'enseignement apprentissage des futurs enseignants du primaire de l'Université de Sherbrooke.
- Lecompte, R. et L. Rutman (1982).** *Introduction aux méthodes de recherche évaluative*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université du Québec.
- Legault, B. (1993).** L'évaluation de programme : une expérience riche d'enseignement. *Pédagogie Collégiale*, 7, 13-15.
- Legendre, R. (1983).** *L'éducation totale*. Montréal : Éditions Ville-Marie.
- Legendre, R. (1993).** *Le dictionnaire actuel de l'éducation* (2e édition). Montréal : Éditions Guérin.
- Legendre, R. (2001).** *Une éducation à éduquer*. 3e éd., Montréal : Guérin.
- Legendre, M.-F. (2004).** *Cognitivisme et socioconstructivisme : des fondements théoriques à leur utilisation dans l'élaboration et la mise en œuvre du nouveau*

programme de formation. In Ph, Jonnaert et A., M'Batika (Dir.). *Les réformes curriculaires, regards croisés (13-48)*. Sainte – Foy : Presses de l'Université du Québec.

Le Robert (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Dictionnaires le Robert.

Lemrini, A. (2007). *Estime de soi et respect de l'autre, contribution à l'élaboration d'un plan didactique pour l'éducation aux droits de l'Homme*. Thèse de doctorat soutenue en juillet. Consultable à la Faculté des Sciences de l'éducation, Rabat.

Lenoir, Y. (1991a). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat (nouveau régime) en sociologie. Université de Paris 7.

Lenoir, Y. (1991c). *Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications*. *Pédagogies*, 4, 43-102.

Lenoir, Y. (1992). Les représentations des titulaires du primaire sur la conception et la pratique de l'interdisciplinarité et l'intégration des matières: résultats d'une recherche exploratoire. In R. Delisle et P. Bégin (dir.), *L'interdisciplinarité au primaire, une voie d'avenir?* (p.17-57). Sherbrooke: Éditions du CRP

Lenoir, Y. (2001). *Quelques visages du constructivisme en éducation – du constructivisme naïf au socioconstructivisme et leurs effets sur la conception de l'enseignement*. Communication lors de la journée d'étude sur «Le concept de constructivisme en éducation», GRIFE-CRIFPE, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke, 28 mars.

Lenoir, Y. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4(3). Accessible à l'URL. <http://www.espritcritique.org/>.

Lenoir, Y. et Laforest, M. (1988). Du programme d'études à l'intervention éducative. 1 – Quelques remarques sur la planification de l'enseignement en sciences humaines. *Vie pédagogique*, 57, 4-8.

Lenoir, Y. et Laforest, M. (1989a). Du programme d'études à l'intervention éducative. Quelques remarques sur l'élaboration du plan de cours en sciences humaines. *Vie pédagogique*, 58, 16-21.

Lenoir, Y. et Laforest, M. (dir.) (1991). *L'enseignement des sciences humaines au primaire: développement, sous-développement ou développement du sous-développement?* Sherbrooke: Éditions du CRP.

Liechti, V. et Meyer-Bisch, P. (eds.) (2003). *Mesurer un droit de l'homme ? L'effectivité du droit à l'éducation I. Enjeux et méthodes.* Fribourg : IIEDH, DT7, première édition.

Loi fédérale no 63/13 du 19 juin 1963 portant organisation de l'enseignement public secondaire et technique.

Loi No 98/004 du 4 avril 1998 portant orientation de l'éducation nationale.

Löwenthal, P. (2009). Ambiguïtés Des Droits De L'homme, *Droits fondamentaux*, n° 7, janvier 2008 – décembre 2009. En ligne sur www.droits-fondamentaux.org, consulte le 18 janvier 2016.

Lunenburg, F.C. (2011). Theorizing about Curriculum: Conceptions and Definitions, *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, **13**(1): 1-6.

Mangenest, D. et Pougoue, P. G. (dir)(1994). *Droits de l'homme en Afrique centrale.* Yaoundé : Presses de l'UCAC.

Martinand, J.-L. (2001). *Connaître et transformer la matière.* Berne : Peter Lang.

MINESEC et CNDHL. *Guide pédagogique pour l'éducation aux droits de l'homme à l'école secondaire.* Yaounde : CNDHL.

Mvesso, A. (2005). *Pour une nouvelle éducation au Cameroun. Les fondements d'une école citoyenne et de développement.* Yaoundé : Presse Universitaire de Yaoundé.

Mvogo, D. (2002). *L'éducation aujourd'hui: quels enjeux?* Yaoundé : Presse Universitaire de l'UCAC.

Nadeau, M. A. (1988). *L'évaluation de programme.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Nations unies. (1966). PIDSEC (Pacte International relatif aux Droits Sociaux, Économiques et culturels)

Nations Unies. (2015).*Résolution adoptée par l'Assemblée générale le 25 septembre 2015. Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030. A/RES/70/1. New-York.

Nations unies. (2015). Les Objectifs du Développement Durable (ODD).

Ozouf, M. (1984). *Histoire et instruction civique*, Colloque de Montpellier, Pans, CNDP.

Perrenoud, Ph. (1997). *Construire des compétences à l'école.* Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (2003). Ancrer le curriculum dans les pratiques sociales, *Résonnances*.

Piaget, J. (1964). *Psychologie et pédagogie.* Denoël et Gonthier.

Pinar, W.F. 2004. *What is curriculum theory?* Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.

Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'Homme, adopté le 10 décembre 2004 par l'Assemblée générale des Nations unies.

Rapport du Haut-commissariat des Nations Unies aux Droits de l'Homme sur l'application du Plan d'action en vue de la Décennie des Nations unies pour l'éducation dans le domaine des droits de l'Homme (1995-2004) – A/51/506/Add.1 – 12 décembre 1996.

RESEN (2012), Rapport d'état du système éducatif national du Cameroun

Ricœur, P. (1995). Éthique. Dans *Encyclopaedia Universalis* [DVD-Rom]. Paris : Encyclopaedia Universalis France.

Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris : ESF.

Rey, B. & I. Fazenda (Eds.), *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement* (pp. 25-40). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Roth, W.-M. et Désautels, J. (dir.) (2002). *Science Education as/for Sociopolitical Action*. New York : Peter Lang.

Ruano-Borbalan J.-C. (1998). *Éduquer et former*. Paris : éd. Sciences Humaines. Revue Sciences Humaines.

Sauvé, L. (1992). *Éléments d'une théorie de design pédagogique en éducation relative à l'environnement : Élaboration d'un supra modèle pédagogique*. Thèse inédite de doctorat, Université du Québec à Montréal.

Schiro, M.S. (2007). *Curriculum theory: conflicting visions and enduring*. London: Sage Publications Inc.

Skilbeck, M., (1982): *Three educational ideologies*. In Horton, T. et Raggat, P. (éds.), *Challenge and Change in the Curriculum*, Hodder and Stoughton, Sevenoaks.

Suchman, E. (1967). *Evaluative research*. New-York : Russell Sage Foundation.

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. New York, (NY): Harcourt, Brace & World.

Tankono. M. *éducation aux droits humains au Burkina et au Bénin*. In www.eipcifedhop.org.

Tawil, S. (2012). *Beyond 2015: Perspectives for the Future of Education*. Paris: UNESCO.

Thémines, J.-F. (2005). L'innovation et les structures disciplinaires en histoire-géographie. In J. Fontanabona & J.-F. Thémines (Eds.), *Innovation et histoire géographique dans l'enseignement secondaire. Analyses didactiques* (pp. 17-27). Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*, édition Harmattan.

UNESCO, (2010). *Données mondiales de l'éducation*, 7^e édition. BIE.

UNESCO. (2013). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous 2013. Enseigner et apprendre pour le développement*. Paris: Publications de l'UNESCO.

Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Wallon, H. (1989). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris: Presses universitaires de France.

ANNEXES

- 8 Une politique éducative s'inscrit dans un projet qui implique l'éthique des droits de l'homme. 1 2 3 4 5 6 7
- 9 Le curriculum est orienté vers le développement des compétences en éthique des droits de l'homme. 1 2 3 4 5 6 7
- 10 Les réglementations et les directives émises par l'autorité éducative compétente favorisent un environnement éducatif basé sur les droits de l'homme 1 2 3 4 5 6 7
- 11 Les objectifs du curriculum intègre EDH 1 2 3 4 5 6 7

SECTION III- LES CONTENUS EN CURRICULUM DES SCIENCES HUMAINES DANS LE SECONDAIRE DU CAMEROUN

Indiquez de **1 (pas du tout d'accord)** à **7 (tout à fait d'accord)** votre degré d'accord avec les propositions suivantes

- 12 Les plans d'action pédagogiques et administratifs des programmes d'étude en sciences humaines sont opérationnels. 1 2 3 4 5 6 7
- 13 la conception de la connaissance en sciences humaines prend en considération l'éthique des droits de l'homme 1 2 3 4 5 6 7
- 14 Le programme d'études couvre les aspects principaux des principes des droits de l'homme 1 2 3 4 5 6 7
- 15 Les valeurs des droits de l'homme se traduisent dans les programmes d'étude en sciences humaines au secondaire 1 2 3 4 5 6 7
- 16 L'éthique des droits de l'homme est intégrée dans une approche transversale dans les curricula en sciences humaines du secondaire 1 2 3 4 5 6 7
- 17 Il ya une institution sont habilitée à élaborer, approuver et modifier les programmes en sciences humaines pour l'amélioration d'une EDH 1 2 3 4 5 6 7

SECTION IV- LE MATERIEL DIDACTIQUE ET LES METHODES ET RESSOURCES PEDAGOGIQUES DANS LE CURRICULUM DES SCIENCES HUMAINES DANS LE SECONDAIRE DU CAMEROUN

Indiquez de **1 (pas du tout d'accord)** à **7 (tout à fait d'accord)**, votre degré d'accord avec les propositions suivantes.

- 18 L'approche curriculaire en sciences humaines est centrée sur les apprenants 1 2 3 4 5 6 7

- | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 19 | les méthodes d'apprentissage en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20 | la promotion d'une éthique des droits de l'homme cadre avec les capacités, les besoins et les modes d'enseignement d'apprentissage en sciences humaines | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21 | les manuels et guides, d'enseignement et d'apprentissage de l'enseignement des sciences humaines au secondaire incluent l'EDH | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22 | Les matériels d'enseignement apprentissage permettent d'atteindre les buts d'EDH. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23 | Les méthodes d'enseignement choisies sont adaptées aux contenus transmis | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 24 | les enseignants en sciences humaines sont formés pour intégrer EDH dans les cours qu'ils dispenseront | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 25 | le temps alloué pour le processus enseignement apprentissage en sciences humaines est acceptable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 26 | il Existe une institution susceptible de servir de centre de documentation | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

SECTION V- LE MODE D'EVALUATION DANS LE CURRICULUM DES SCIENCES HUMAINES DANS LE SECONDAIRE DU CAMEROUN

Indiquez de **1 (pas du tout d'accord)** à **7 (tout à fait d'accord)**, votre degré d'accord avec les propositions suivantes.

- | | | | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 27 | le curriculum en sciences humaines définit les stratégies d'évaluation, d'adaptation et de régulation. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 28 | Des évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire sont réalisées | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 29 | Les évaluations sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines au secondaire impliquent l'évaluation à l'EDH. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 30 | les modes ou types d'évaluation en sciences humaines sont favorables aux activités d'EDH. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

NB : EDH = éducation aux droits de l'homme

ANNEXE 3

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET EDUCATIVES »

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST COORDINATE SCHOOL FOR SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR EDUCATION SCIENCES AND
EDUCATIONAL ENGINEERING

GUIDE D'ENTRETIEN

Cher répondant, le chercheur est étudiant au département des curricula et évaluations de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I. ce questionnaire vise à collecter les données sur le thème: « **Éthique des droits de l'homme comme dimension transversale du curriculum en sciences humaines dans le secondaire au Cameroun** ».

Nous vous prions d'être sincère car la sincérité de vos réponses est le seul garant de la qualité des solutions qui seront proposées à la fin de cette recherche.

Aussi, nous vous garantissons la confidentialité de vos réponses et vous remercions pour votre entière collaboration.

SECTION I- VARIABLES SOCIODEMOGRAPHIQUES

Nom :

Sexe :

Grade :

Fonction :

Ancienneté :

SECTION II: CADRE D'ORIENTATION DU CURRICULUM DES SCIENCES HUMAINES DANS LE SECONDAIRE DU CAMEROUN

- L'ensemble des documents d'orientation, de la législation, de la réglementation, des décrets, des plans sectoriels et des programmes pertinents relatifs à l'éducation sont-ils cohérents en matière d'EDH dans le secondaire ?
- Les politiques d'éducation abordent-elles les droits de l'homme à la fois comme objectif pédagogique et comme modalité éducative ?
- Les objectifs d'apprentissage en sciences humaines définissent-ils les connaissances, aptitudes et comportements élémentaires à acquérir en ce qui concerne les droits de l'homme ?

- L'EDH est-elle intégrée dans les politiques éducatives, la législation/les lois sur l'éducation, les plans et stratégies du secteur éducatif ?

SECTION III- LES CONTENUS EN CURRICULUM DES SCIENCES HUMAINES DANS LE SECONDAIRE DU CAMEROUN

- Quelles matières du programme secondaire incluent l'EDH ? L'EDH est-elle intégrée dans une approche transdisciplinaire ou est-elle dispensée en tant que matière distincte ? Combien d'heures lui sont consacrées et dans quelles classes ? Quels sont les principaux contenus et objectifs de l'enseignement ?
- Quelle(s) institution(s) est/sont habilitée(s) à élaborer, approuver et modifier les programmes, y compris pour l'EDH ? Quelle est sa/leur capacité en matière d'EDH ?

SECTION IV- LE MATERIEL DIDACTIQUE ET LES METHODES ET RESSOURCES PEDAGOGIQUES DANS LE CURRICULUM DES SCIENCES HUMAINES DANS LE SECONDAIRE DU CAMEROUN

- Les objectifs d'apprentissage de l'EDH sont-ils dûment pris en compte dans les matériels et les ressources d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines ?
- les manuels, guides, matériels d'enseignement et d'apprentissage en sciences humaines de l'enseignement secondaire incluent-ils l'EDH ? Les écoles utilisent-elles d'autres matériels sur l'EDH que ceux fournis par les autorités éducatives ?
- Quels autres enjeux et possibilités existe-t-il actuellement eu égard à l'intégration de l'EDH dans les outils et méthodes d'enseignement et d'apprentissage ?
- Qui dispense les cours d'EDH en classe et comment ces personnes ont-elles été formées à cette fin ?

SECTION V- LE MODE D'EVALUATION DANS LE CURRICULUM DES SCIENCES HUMAINES DANS LE SECONDAIRE DU CAMEROUN

- Existe-t-il des principes directeurs pour l'évaluation en sciences humaines qui favorise les principes des droits de l'homme ?
- Quels sont les modes d'évaluation en sciences humaines liés aux activités d'apprentissage en EDH ? Sont-elles adaptées aux enfants ?

TABLES DE MATIERES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iv
LISTE DES TABLEAUX	v
LISTES DES FIGURES	vii
LISTE DES SIGLES ET DES ABBREVIATIONS	ix
LISTE DES ANNEXES	x
RESUME	xi
ABSTRACT	xii
INTRODUCTION GENERALE	1
CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	4
INTRODUCTION	4
1.1- CONTEXTE DE L'ETUDE	4
1.2- JUSTIFICATION DE L'ETUDE	6
1.3- FORMULATION DU PROBLEME	9
1.4- QUESTION DE RECHERCHE	12
1.5- OBJECTIFS DE L'ETUDE	13
1.5.1- Objectif général	13
1.5.2- Objectifs spécifiques ou secondaires.....	13
1.6- INTERET DE L'ETUDE	13
1.6.1- Intérêt pour le Ministère des enseignements secondaires (MINESEC)	13
1.6.2- Intérêt pour les inspecteurs de pédagogie	13
1.6.3- Intérêt pour les enseignants	14
1.6.4- Intérêt scientifique.....	14
1.7- DELIMITATION DE L'ETUDE	15
1.7.1- Délimitation thématique	15
1.7.2- Délimitation géographique	15
CONCLUSION	16
CHAPITRE 2 : INSERTION THEORIQUE DE L'ETUDE	17
INTRODUCTION	17
2.1- DEFINITION DES CONCEPTS	17
2.1.1- Éthique des droits de l'homme.....	17

2.1.1.1-	Qu'entend-t-on par éthique.....	18
2.1.1.2-	Des droits de l'homme.....	20
2.1.1.2-1.	Les droits de l'homme dans leur acception actuelle	21
2.1.1.2-2.	- Trajectoire d'un droit de l'homme.....	22
2.1.1.2-3.	Des valeurs fondatrices : dignité, liberté, égalité	22
2.1.1.2-4.	Des principes structurants : universalité, indivisibilité, inaliénabilité, effectivité	23
2.1.1.2-5.	Catégories des droits de l'homme (dans le respect de l'indivisibilité)	24
2.1.1.3-	Éthique des droits de l'homme, éducation et éducation aux droits de l'homme	26
2.1.1.3-1.	Éthique des droits de l'homme.....	26
2.1.1.3-2.	Éducation : de quoi s'agit-il	28
2.1.1.3-3.	L'Éducation aux Droits de l'Homme (EDH)	30
2.1.2-	La transversalité en éducation	31
2.1.2-1.	La transversalité dans le cadre des réformes éducatives	32
2.1.2-2.	Interdisciplinarité, transdisciplinarité et transversalité.....	33
2.1.3-	Définition de la notion de curriculum et conceptions curriculaires	35
2.1.3-1.	Curriculum et programme d'études	36
2.1.3-2.	La transposition curriculaire	37
2.1.4-	Sciences humaines.....	38
2.1.4-1.	Caractérisation	38
2.1.4-2.	Discipline scolaire en sciences humaines au secondaire	40
2.1.4-2.1.	Programme d'Histoire	41
2.1.4-2.2.	Programme de Géographie.....	42
2.1.4-2.3.	Éducation à la citoyenneté	43
2.1.4-2.4.	Le matériel didactique	46
2.1.4-2.5.	Les méthodes d'enseignement appliquées aux sciences humaines au secondaire	46
2.1.4-2.5.1.	La méthode interrogative	47
2.1.4-2.5.2.	La méthode active ou de découverte.....	47
2.1.4-2.5.3.	La méthode expositive, transmissive, passive ou magistrale.....	49
2.1.4-2.6.	Les méthodes d'évaluation dans l'enseignement de sciences humaines au secondaire	50
2.1.4-2.6.1.	L'évaluation formative.....	50
2.1.4-2.6.2.	L'évaluation sommative.....	51
2.1.5-	Enseignement secondaire général au Cameroun	52
2.1.5-1.	Structure de l'enseignement secondaire	52
2.1.5-2.	Les enseignements	53
2.2-	REVUE DE LA LITTÉRATURE OU ETUDES RELATIVES AU SUJET.....	53
2.2-1.	René Barbier et L'approche transversale	53
2.2-2.	Quelques approches psychologiques du développement du curriculum.....	56
2.2-2.1.	Le développement curriculaire d'un enseignement de type behavioriste.....	56

2.2-2.2. Constructivisme	57
2.2-2.3. Socioconstructivisme.....	59
2.2.3. Évaluation de l'éthique des droits de l'homme dans les curricula en sciences humaines du secondaire du Cameroun	60
2.2.3.1- L'évaluation de programme.....	60
2.2.3.2- Critères d'évaluation des programmes.....	62
2.3- THEORIES RELATIVES AU SUJET	64
2.3.1- Théories éthiques.....	64
2.3.1-1. La théorie du relativisme éthique	65
2.3.1-2. La théorie de la loi naturelle et de la tradition téléologique	66
2.3.1-3. La théorie éthique de l'utilitarisme.....	67
2.3.1-4. La théorie éthique de la déontologie.....	67
2.3.2- Les théories curriculaires	68
2.3.2-1. Le curriculum et programmes d'étude.....	70
2.3.2-2. Le curriculum un passeur des politiques éducatives vers l'action pédagogique 72	
2.4- FORMULATION DES HYPOTHESES	74
2.4.1- Hypothèse générale	74
2.4.2- Hypothèse de recherche	74
2.4.3- Définition des variables.....	74
2.4.4- Justification des variables de l'étude.....	76
2.5- TABLEAU SYNOPTIQUE	76
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE	79
INTRODUCTION	79
3.1- TYPE DE RECHERCHE	79
3.2- SITE DE L'ETUDE.....	80
3.3- POPULATION.....	80
3.3.1- Population cible.....	81
3.3.2- Population accessible	81
3.4- ECHANTILLON ET METHODE D'ECHANTILLONNAGE	82
3.5- DESCRIPTION DE L'INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES	83
3.5.1- Présentation du questionnaire.....	83
3.5.2- Le guide d'entretien	86
3.6- VALIDATION DE L'INSTRUMENT.....	88
3.6.1- Validation interne	88
3.6.2- Validation externe	89
3.7- PROCEDURE DE COLLECTE DES DONNEES.....	89
3.7.1- Administration du questionnaire	89

3.7.2-	Condition de récupération et dépouillement du questionnaire.....	90
3.7.3-	Codification.....	90
3.7.4-	Condition de récupération et dépouillement des entretiens.....	91
3.8-	METHODE D'ANALYSE DES DONNEES.....	91
3.8-1.	L'analyse des données du questionnaire	91
3.8-2-	Analyse des données de l'entretien	92
3.8-3.	L'analyse documentaire	92
	CONCLUSION	92
	CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS.....	94
	INTRODUCTION	94
4.1-	BRÈVE PRÉSENTATION DES PROCÉDURES DE TRAITEMENT ET D'ANALYSE DES DONNÉES.....	94
4.2-	PRÉSENTATION DESCRIPTIVE DES RÉSULTATS.....	95
4.2.1-	Identification des répondants	95
4.2.2-	Présentation de l'opinion des enseignants sur le cadre d'orientation curriculaire	99
4.2.3-	Appréciation des enseignants sur les contenus en sciences humaines	105
4.2.4-	Position des enseignants sur le matériel didactique, les méthodes et ressources pédagogiques en sciences humaines pour une éducation par les droits de l'homme.....	112
4.2.5-	Opinion des enseignants sur les évaluations en sciences humaines	123
4.3-	VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES	128
4.3.1-	Vérification de l'hypothèse de recherche I (HR 1)	128
4.3.2-	Vérification de l'hypothèse de recherche II (HR 2)	130
4.3.3-	Vérification de l'hypothèse de recherche III (HR 3) :.....	132
4.3.4-	Vérification de l'hypothèse de recherche IV (HR 4)	133
	CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET IMPLICATIONS PERSONNELLES	136
	INTRODUCTION	136
5.1-	INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS	136
5.1.1-	Interprétation et discussion des résultats de la première hypothèse de recherche.	136
5.1.2-	Interprétation et discussion des résultats de la deuxième hypothèse de recherche	138
5.1.3-	Interprétation et discussion des résultats de la troisième hypothèse de recherche	141
5.1.4-	Interprétation et discussion des résultats de la quatrième hypothèse de recherche	144
5.2-	IMPLICATIONS THÉORIQUES ET PROFESSIONNELLES DES RÉSULTATS	146

5.2.1-	Implications théoriques des résultats de l'étude.....	146
5.2.2-	Implications professionnelles des résultats de l'étude	148
5.3-	DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	149
5.4-	SUGGESTIONS ET RECOMMANDATIONS	150
5.4.1-	Mise en place d'une institution centrale des données curriculaires.	150
5.4.2-	Réduire l'abstraction des droits de l'homme et tenir compte l'âge des élèves	150
5.4.3-	Éviter le risque de juridisme dans le curriculum en sciences humaines	151
5.4.4-	Bien manager insertion dans les curriculums ou la scolarisation des savoirs ..	151
	CONCLUSION GENERALE	153
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	155
	ANNEXES.....	165
	TABLES DE MATIERES	171