

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

*Paix – Travail – Patrie*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE

L'ÉDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE

DES DISCIPLINES

\*\*\*\*\*

CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN  
SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES



REPUBLIC OF CAMEROUN

*Peace – Work – Fatherland*

\*\*\*\*\*

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTIC

OF

DISCIPLINES

\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL  
FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

**APPROCHES DIDACTIQUES ET PRATIQUES DE  
L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE EN HISTOIRE AU  
SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE  
GENERAL AU CAMEROUN: ENJEUX, ETAT DES LIEUX,  
FAIBLESSES ET PERSPECTIVES**

Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention  
du diplôme de Master en Didactique  
des Disciplines

Par : **Jules Yvon NDJOH NKOUTE**

Titulaire d'un Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire 2e grade (DIPES  
II) en Histoire

Sous la direction de  
**Simon BELINGA BESSALA**  
Maître de Conférences  
Université de Yaoundé I

Année Académique : 2013-2014



# SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	i
<b>DEDICACE</b> .....	ii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iii
<b>LISTE DES ILLUSTRATIONS</b> .....	iv
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	vii
<b>RESUME</b> .....	viii
<b>ABSTRACT</b> .....	ix
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	1
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</b> .....	6
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	7
<b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET CONTEXTE THEORIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	22
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE</b> .....	56
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b> .....	57
<b>TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE</b> .....	70
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET VALIDATION DES DONNEES</b> .....	71
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS</b> .....	98
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	108
<b>SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	111
<b>ANNEXES</b> .....	116
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	120

# DEDICACE

A

Ma mère POUTHE BIYALA,

Mes grands-frères Albert NDJOH BIKELE et Marcel Francis ZOLO,

Et à mon inconditionnel ami François-Xavier EBAKA EVE NGOSSO.

# REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail a nécessité la collaboration de plusieurs personnes qui, de près ou de loin n'ont ménagé aucun effort afin que nous atteignons le point terminal de nos recherches. A ces personnes, nous exprimons notre profonde gratitude. Parmi ces dernières, figurent :

Le Pr. Simon Belinga Bessala, qui a consacré son précieux temps à nous soutenir, guider, conseiller et orienter malgré nos diverses lacunes dans le domaine des sciences de l'éducation.

Tous les enseignants de l'URFD en sciences de l'Education et Ingénierie Educative pour notre formation via cours et conseils en cycle de MASTER.

Nous exprimons notre gratitude au Pr. Eugène Désiré Eloundou pour son suivi régulier émaillé par de précieux conseils et des orientations capitales pour l'atteinte du point d'achèvement de cette recherche.

Toute notre reconnaissance envers Christian Nkoumou et Louis Deluz Rameaux Mbida pour nous avoir donné l'accès à leurs documentations privées et pour les nombreuses orientations qu'ils nous ont données en ce qui concerne le domaine des sciences de l'éducation en général et celui de la didactique de l'histoire en particulier.

Aussi, nos sincères remerciements à l'endroit d'Alphonse Onana du lycée de Nkolbisson, Jean Abo du Lycée général Leclerc, Pierrine Edjanmoua du Lycée bilingue de Déido pour tout le soutien qu'ils nous ont apporté lors de l'administration des questionnaires dans leurs établissements respectifs.

Nous exprimons aussi notre reconnaissance à Laurent Josué Indili, Sara Gaëlle Atangana, Jean Michel Bessala pour leur soutien psychologique, matériel et affectif durant notre recherche.

Enfin, nos remerciements vont à l'endroit d'Arnold Sosthène Meboma Ntouala et Pie Désiré Ebode respectivement pour leur constante assistance et leurs multiples informations vitales pour notre parcours dans ce cycle de formation.

# LISTE DES ILLUSTRATIONS

## A-TABLEAUX

<b>Tableau 1:</b> Répartition des effectifs des enseignants interrogés en fonction du milieu et du sexe.....	61
<b>Tableau 2:</b> Répartition des effectifs en fonction de l'âge .....	72
<b>Tableau 3:</b> Répartition des effectifs en fonction du sexe .....	73
<b>Tableau 4:</b> Répartition des effectifs en fonction du grade .....	74
<b>Tableau 5:</b> Répartition des effectifs en fonction de l'expérience professionnelle .....	74
<b>Tableau 6:</b> Répartition des effectifs en fonction du milieu d'exercice de la fonction enseignante .....	75
<b>Tableau 7:</b> Répartition des effectifs en fonction de la spécialité .....	76
<b>Tableau 8:</b> Réponses sur les approches recommandées.....	76
<b>Tableau 9:</b> Réponses sur la ou les approches réellement appliquées.....	77
<b>Tableau 10:</b> Réponses des enquêtés sur l'approche appropriée au contexte camerounais au second cycle de l'enseignement secondaire général .....	78
<b>Tableau 11:</b> Recensement des taux de contribution des apprenants aux différentes approches appliquées dans l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général .....	79
<b>Tableau 12:</b> Evaluation du taux d'utilisation des supports didactiques par les enquêtés en situation de classe.....	80
<b>Tableau 13:</b> Points de vue sur le maintien ou non de la PPO pour l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général.....	81
<b>Tableau 14:</b> Evaluation des résultats des élèves en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général .....	82
<b>Tableau 15:</b> Recensement des enquêtés confrontés ou non aux difficultés en appliquant les approches didactiques au second cycle .....	83
<b>Tableau 16:</b> Recensement de la nature des problèmes rencontrés par les enquêtés .....	84
<b>Tableau 17:</b> Evaluation des postures occupées par les enseignants au regard des problèmes qu'ils rencontrent.....	85
<b>Tableau 18:</b> Points de vue sur l'adéquation de la PPO au contexte camerounais.....	86
<b>Tableau 19:</b> Effectifs réels du premier indicateur .....	89

<b>Tableau 20:</b> Effectifs moyens du premier indicateur .....	89
<b>Tableau 21:</b> Effectifs réels du deuxième indicateur .....	90
<b>Tableau 22:</b> Effectifs moyens du deuxième indicateur .....	90
<b>Tableau 23:</b> Effectifs réels du troisième indicateur .....	90
<b>Tableau 24:</b> Effectifs moyens du troisième indicateur .....	90
<b>Tableau 25:</b> Effectifs réels du premier indicateur .....	92
<b>Tableau 26:</b> Effectifs moyens du premier indicateur .....	92
<b>Tableau 27:</b> Effectifs réels du deuxième indicateur .....	93
<b>Tableau 28:</b> Effectifs moyens du deuxième indicateur .....	93
<b>Tableau 29:</b> Effectifs réels du troisième indicateur .....	93
<b>Tableau 30:</b> Effectifs moyens du troisième indicateur .....	93
<b>Tableau 31:</b> Effectifs réels du quatrième indicateur .....	94
<b>Tableau 32:</b> Effectifs moyens du quatrième indicateur .....	94
<b>Tableau 33:</b> Effectifs réels du premier indicateur .....	95
<b>Tableau 34:</b> Effectifs moyens du premier indicateur .....	96
<b>Tableau 35:</b> Effectifs réels du deuxième indicateur .....	96
<b>Tableau 36:</b> Effectifs moyens du deuxième indicateur .....	96

## **B- GRAPHIQUES**

<b>Graphique 1:</b> Répartition des effectifs en fonction de l'âge .....	72
<b>Graphique 2:</b> Répartition des effectifs en fonction du sexe .....	73
<b>Graphique 3:</b> Répartition des effectifs en fonction de l'expérience professionnelle .....	74
<b>Graphique 4:</b> Répartition des effectifs en fonction du milieu d'exercice .....	75
<b>Graphique 5:</b> Réponses sur les approches recommandées .....	77
<b>Graphique 6:</b> Réponses sur la ou les approches réellement appliquées .....	78
<b>Graphique 7:</b> Réponses des enquêtés sur l'approche appropriée au contexte camerounais au second cycle de l'enseignement secondaire général .....	79
<b>Graphique 8:</b> Recensement des taux de contribution des apprenants aux différentes approches appliquées dans l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général .....	80
<b>Graphique 9:</b> Evaluation du taux d'utilisation des supports didactiques par les enquêtés en situation de classe.....	81

<b>Graphique 10:</b> Points de vue sur le maintien ou non de la PPO pour l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général.....	82
<b>Graphique 11:</b> Evaluation des résultats des élèves en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général.....	83
<b>Graphique 12:</b> Recensement des enquêtés confrontés ou non aux difficultés en appliquant les approches didactiques au second cycle .....	84
<b>Graphique 13:</b> Recensement de la nature des problèmes rencontrés par les enquêtés.....	85
<b>Graphique 14:</b> Evaluation des postures occupées par les enseignants au regard des problèmes qu'ils rencontrent.....	86
<b>Graphique 15:</b> Points de vue sur l'adéquation de la PPO au contexte camerounais .....	87

## **LISTE DES ANNEXES**

Annexe 1:Attestation d'inscription au laboratoire de didactique des disciplines .....	117
Annexe 2:Attestation de recherche .....	118
Annexe 3:Questionnaire .....	119
Annexe 4:Table des valeurs de PEARSON .....	120

## RESUME

« Approches didactiques et pratiques de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun: enjeux, état des lieux, faiblesses et perspectives », tel est le libellé de notre thème de Master en Sciences de l'éducation, spécialisé en Didactique de l'histoire. En effet, au regard de la mouvance actuelle dans l'univers éducatif camerounais, et au vu de l'actualité marquant ce milieu depuis près d'une décennie, la question de la ou des approches prescrites et utilisées dans ce domaine reste un véritable débat et un chantier aux nombreuses difficultés.

De prime abord, cela se constate facilement dans la mesure où, c'est au moment où les inspecteurs régionaux et nationaux multiplient les séminaires pédagogiques pour vulgariser les méthodes de la pédagogie active en mettant l'accent sur la place centrale de l'élève en tant qu'auteur ou constructeur de son propre savoir à partir d'une orientation édictée par la PPO, qu'une nouvelle approche (APC) surgit et fait l'actualité pédagogique et didactique dans notre univers éducatif au détriment de celle qui a été au préalable amorcée. Au fait de s'intéresser pour le moment au cycle d'observation, l'APC nous donne plutôt l'occasion de questionner, ou encore de rentrer dans les profondeurs de ce qui a été amorcé avant, à savoir la PPO, dans un cycle qui est exempt de cette nouvelle pratique – au Cameroun en tout cas – à savoir le second cycle de l'enseignement secondaire général.

Ainsi, au bout d'une investigation sur le terrain, il ressort que les méthodes de la pédagogie active soutenues par la PPO n'ont pas eu le temps de faire leurs preuves au moment où elles tendent à être complètement remplacées par l'APC. Ce qui donne lieu de croire qu'un réel état des lieux de la PPO, des problèmes qui la concerne et même des éventuelles mesures de remédiation n'a pas été fait avant la décision de s'en débarrasser. Or, le présent travail permet de se rendre à l'évidence qu'il ne s'agirait pas d'un problème d'approche, mais des moyens nécessaires dont l'une ou l'autre doit disposer dans le but d'une application réelle et intégrale. De ce fait, le passage de la PPO à l'APC risque de retracer le parcours des causes qui créeraient les mêmes effets en ce qui concerne les problèmes observés dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun.

**Mots clés** : Approche didactique, pratique, enseignement-apprentissage, PPO, APC.

## ABSTRACT

« Approches didactiques et pratiques de l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général : enjeux, état des lieux, faiblesses et perspectives », such is the entitlement of our topic of Master in Sciences of Education, specialised in Didactics of history. As a whole, with regards to the actual trend within Cameroonian educative context, unlike the daily broadcast delved in this field over a decade, the question addressed upon the acknowledgement approaches and employed in this domain still remain a distinct debate marked by numerous difficulties.

From the onset, this stand is easily depicted given the fact that, it is in the prospect of the national and regional inspectors' awkward tenure of pedagogic seminaries based on the methods of the active pedagogy placing an accent on the central position of the pupil as self author or constructor of his or her own knowledge based from an orientation by the Pedagogy by objective (PBO), that a new approach (competency base approach) adverts and hence makes pedagogic and didactic broadcast within the educational milieu to the detriment to that earlier sparked off. For the meant time, we will interest ourselves to the observation cycle, the CBA instead gives us the occasion to question, more so, to dive into the wideness of was earlier started such as PBO, within a cycle which is exempted from this new practice in Cameroon, in other words the second cycle of the public secondary education.

Hereby, at the term of an on field investigation, the out come depicts that methods of the active pedagogy upheld by the PBO have not yet had the time to prove their efficiency just at the moment when they are on the verge of being replaced by the CBA. This issue allows the margin to think that a real evaluation of the PBO, the problem inter-mingled within and even the potential measures of remedies before getting ride-off. Where as, the onset analysis enables to enlighten our counter parts as against the idea that would not stage as a problem of approach, but instead of the significant means which one or the other part may required to launch a real and entire application. Therefore, the passage of the PBO to CBA right retract the pathway of the causes which created same effects as regarded problem diagnosed within teaching-learning in history through out the second cycle of the Cameroonian public secondary education.

**Key words:** Didactic approach, practice, teaching-learning, PBO, CBA.

# **INTRODUCTION GENERALE**

« Approches didactiques et pratiques de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun: enjeux, état des lieux, faiblesses et perspectives », telle est intitulée cette recherche. En effet, le contexte éducatif camerounais est permanemment en débat à ce sujet. Les axes de ce débat reposent sur plusieurs questions qu'il convient de soulever ici pour mieux comprendre son objet. Les axes du débat en question font référence à la mouvance actuelle qui vise à passer de la PPO à l'APC, avec les implications que cela susciterait. En outre, à plusieurs niveaux de la chaîne éducative camerounaise, on enregistre la présence de plusieurs intervenants – et pas des moindres – (inspecteurs, enseignants d'universités...) de profils divers qui sont les meneurs de ce changement. Cette posture pourrait susciter des questions dans la mesure où les autres intervenants à savoir les enseignants ne seraient pas associés à cette vision mais, ils la subissent au grand jour.

C'est ainsi qu'on pourrait aussi relever des divergences qui peuvent se traduire comme un « clair-obscur » sur les questions relatives aux approches didactiques reconnues et recommandées pour le processus enseignement-apprentissage au Cameroun car, à un moment donné, il est difficile d'identifier avec exactitude l'approche didactique qui régit l'enseignement-apprentissage dans quelque discipline que ce soit au Cameroun. Dans le même sillage, il se pose la question de l'adéquation entre la qualité et même la nature de l'enseignement dispensé (ou de la formation) des enseignants et des exigences didactiques qui caractérisent le terrain. Dans ce cadre précis, on peut aussitôt remarquer à titre d'exemple que l'APC, actuel chantier de l'approche didactique en cours d'application au Cameroun, ne ressort que dans les discours des responsables en charge des questions éducatives. Or, dans les écoles de formation des enseignants, cette approche ne surgit de temps en temps que « de nom », ou même, elle semble être parachutée selon certains enseignants d'universités car, disent-ils, l'approche précédente n'a pas fait toutes ses preuves. Aux enseignants sur le terrain, elle leur est apprise au cours des séminaires sporadiques de quelques heures.

En outre, l'acte d'enseignement ou d'apprentissage peu importe l'approche didactique qui le régit doit disposer d'importants moyens nécessaires en vue de son implémentation réelle et complète. Or, dans le contexte camerounais, il semble sinon difficile, alors impossible de justifier cette exigence sus-évoquée. Ce qui n'empêche pas aux uns et aux autres de faire des bilans des approches didactiques qui pourtant n'auraient pas bénéficié de tous les moyens nécessaires pour faire leurs preuves. Dès lors, sur quelles bases ces bilans sont-ils établis ?

Dans le cadre particulier de l'enseignement-apprentissage de l'histoire au Cameroun, on ne peut se détourner des questions et remarques sus-évoquées. Cependant, dans le sens d'une discipline précise, il semble un peu plus aisé d'approfondir cette vision. En effet, l'état actuel des approches didactiques intègre plusieurs tendances. Parmi ces tendances, relevons que le sous-cycle d'observation (classes de sixième et de cinquième) est régi par l'approche par les compétences (APC), tandis que le reste s'inscrit encore dans la mouvance de la pédagogie par objectif (PPO).

En parlant de la PPO, il convient de relever qu'elle est appliquée au second cycle de l'enseignement secondaire général qui fait d'ailleurs l'objet de notre étude. Cependant, un autre regard permet d'émettre des réserves sur la question de l'approche didactique (applicable et appliquée) en histoire. Ces réserves trouvent leur raison d'être à partir des enseignements dispensés dans les écoles de formation d'enseignants et à partir des journées pédagogiques, séminaires et autre généralement animés par des inspecteurs. Pour être plus précis, la PPO, depuis son adoption au contexte éducatif camerounais en 1990 ne fait visiblement pas l'objet d'une application intégrale –comme l'édicte son essence behavioriste–, elle est orientée vers le grand concept des « pédagogies actives ». Cette pédagogie active est symbolisée dans ce cas précis par l'approche constructiviste. Ainsi, cette vision justifie le libellé de la présente étude qui parle des « approches didactiques » au pluriel. En outre, il convient de noter que les questions ici soulevées relèvent typiquement des pratiques professionnelles liées à l'enseignement-apprentissage de l'histoire sur le terrain.

Il convient donc d'interroger au cours de cette étude les enjeux de cette dualité tant il est établi que l'enseignement-apprentissage implique :

- Un champ d'étude ;
- des champs conceptuels et leurs concepts intégrateurs ;
- des finalités et des objectifs ;
- des capacités d'utilisation des outils ;
- des démarches ;
- des capacités transversales ;
- des connaissances ;
- des fondements théoriques.

Au regard de ce qui précède, peut-on réellement juger à vue d'œil l'état didactique de l'enseignement-apprentissage de l'histoire dans le contexte scolaire camerounais actuel ? Ce questionnement peut constituer une porte d'entrée pour l'étude de l'état des lieux en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage particulièrement au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais.

Henri MONIOT (2001, p. 67) pense que « ce qui constitue le champ de la didactique de l'histoire, comme toutes les didactiques disciplinaires, c'est bien la réalité scolaire, c'est-à-dire les conditions d'appropriation des connaissances historiques ». Or, dans le contexte camerounais, cette dimension est déjà amoindrie à partir des questions qui ont été soulevées en amont. C'est d'ailleurs cette vision qui implique l'intérêt porté vers l'étude des faiblesses des approches didactiques retrouvées dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire au Cameroun.

Toutefois, avant d'y parvenir, il faut s'interroger sur la viabilité et la faisabilité des paramètres didactiques de l'enseignement-apprentissage de l'histoire dans le contexte camerounais, ceci à la lumière de la PPO. Les finalités de l'enseignement de l'histoire émanant de la société dans laquelle la discipline est enseignée, elles correspondent aux attentes définies au niveau faitier de l'institution scolaire ; forte d'un aval politique et d'un consensus social. De ce fait, il est quasiment impossible d'étudier les approches didactiques sans toutefois s'intéresser aux instances décisionnelles. L'intérêt ainsi porté, peut permettre d'établir les parts de responsabilité au regard des éventuelles faiblesses et manquements qui pourraient être relevés.

Etudier les approches didactiques au Cameroun au second cycle de l'enseignement secondaire général revient à rentrer dans les méandres des pratiques didactiques observées et observables dans l'univers scolaire camerounais. Aussi, l'étude approfondie des cadres théoriques qui régissent les approches didactiques appliquées dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. L'étude réelle de ces deux cadres sus-évoqués est un gage important pour l'atteinte des objectifs escomptés qui visent à faire un véritable état des lieux, lequel état des lieux peut permettre de détecter les véritables faiblesses des approches didactiques y afférentes du processus enseignement-apprentissage en histoire.

Pour en finir, la démarche utilisée vise à poser les bases de la norme – c'est-à-dire ce qui devrait être fait en termes de théories –, dans le but de trouver les raisons pouvant justifier les faiblesses qu'on pourrait observer dans les pratiques didactiques courantes et usuelles. Autrement dit, il s'agit à partir de cette démarche de justifier les faiblesses afin de trouver des solutions pouvant permettre de remédier aux manquements.

## **PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE**

# **CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE**

« Approches didactiques et pratiques de l'enseignement-apprentissage en Histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais: enjeux, état des lieux, faiblesses et perspectives », c'est le titre de notre thème de recherche en MASTER de Sciences de l'Education, spécialisé en Didactique de l'Histoire. En effet, l'intérêt, mieux encore l'attention orientée vers ce thème ne relève pas d'un simple fait de hasard. Tout au contraire, c'est dans un contexte précis émaillé de constats que nous avons pu y en arriver.

### **1.1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE**

Pour mieux comprendre le contexte qui soutient cette étude, nous avons choisi de rentrer dans notre bas âge, notamment au secondaire pour relever un aspect marquant des cours d'histoire, lequel cours se déroulait dans le cadre précis de la PPO et, compte tenu du fait que ladite période se situe entre 1997 et 2005. En effet, le cours d'histoire à cette époque était un « bon cours » ou pas – pour nous élèves – en fonction du fait que l'enseignant était intéressant ou pas. Qu'entendions-nous donc par « bon cours » ou « mauvais cours » ? En fait, le bon cours était celui au cours duquel l'enseignant passait son temps à nous relater des faits avec une si grande assurance qu'on croirait qu'il y était. Or, le mauvais cours pour nous était celui-là au cours duquel nous passions le temps à prendre des notes, sans toutefois bénéficier des « explications », ou encore, celui au cours duquel nous devrions répondre à plusieurs questions. Cependant, rendus au cycle supérieur et ayant suivi une formation d'enseignant d'histoire, ayant en plus pris contact de la PPO, ces souvenirs nous amènent à effectuer une étude qui questionne notre « bon ou mauvais cours » dans le cadre de la méthodologie de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, à partir des constats ci-après :

Le processus enseignement-apprentissage en Histoire au Cameroun est soutenu par des approches didactiques instables qui semblent intégrer de nos jours à la fois la pédagogie par Objectifs et l'Approche par les Compétences. Toutefois, en ce qui concerne le domaine ciblé par notre étude (à savoir le second cycle de l'enseignement secondaire général), l'approche « formelle » recommandée jusqu'ici semble être la pédagogie par objectifs. Autrement dit, c'est à partir d'une vision psychologique essentiellement behavioriste que cette approche est conçue. De même, elle est complétée par un pan constructiviste régi par le cognitivisme (à ce sujet, les travaux de WATSON, SKINNER, PAVLOV, etc. pour le behaviorisme et ceux de PIAGET (1937), WALLON (1963), VYGOTSKY (2002), et bien d'autres en ce qui concerne le cognitivisme, en sont des références pour ces deux courants psychologiques qui se transposent en éducation et notamment à l'enseignement). C'est donc

en appliquant ces approches que surgissent une multitude de remarques que nous pouvons encore décliner en constats.

En effet, l'enseignement-apprentissage en général et particulièrement celui de l'histoire doit être soutenu par un matériel didactique qui constitue la base du processus enseignement-apprentissage, lequel matériel peut être retrouvé dans les manuels au programme, en tant que première source de ravitaillement en informations des enseignants et élèves dans le contexte camerounais. Toutefois, en dehors des manuels au programme, ce processus peut être soutenu par tout autre outil didactique pouvant permettre d'atteindre les objectifs escomptés pour une leçon amorcée dans une classe.

Or, au Cameroun, les questions du manuel scolaire et de la disponibilité de ce dernier ressemblent à des véritables « serpents de mer ». On ne parle effectivement de manuel scolaire, du moins en ce qui concerne leur disponibilité et leur existence officielle que dans les classes du premier cycle de l'enseignement secondaire général c'est-à-dire, les classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième. Quant aux classes du second cycle (Seconde, Première et Terminale), il n'existe aucun manuel officiel au programme, si oui, celui ou ceux dont dispose chaque enseignant pour la préparation et la conduite de sa leçon. S'il est avéré que l'enseignant peut disposer plusieurs manuels, les élèves pourraient-ils s'en procurer à chaque cours ?

Ensuite, à cause d'un souci d'harmonisation des curricula au Cameroun, des approches didactiques supposées être stables et uniformes ont été conçues pour mener le processus enseignement-apprentissage en histoire dans les lycées en général, et au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais en particulier. Pourtant, un autre constat qu'on peut effectuer relève justement l'ambiguïté qui ressort du souci d'harmoniser les enseignements car, si à la base, l'orientation du processus enseignement-apprentissage n'est pas supportée par un manuel précis, l'harmonisation, encore moins l'uniformité des enseignements dispensés à travers le territoire ne sauraient aussitôt être une effectivité ; ce qui constitue aussi une grande faiblesse. Ce d'autant plus que la plupart des enseignants – quelle que soit la discipline – font constamment recours à la théorie de la transposition didactique pour une sélection, voire une construction des savoirs à enseigner (pour cet aspect, CHEVALLARD, 1985, en a fait un développement profond dans ses travaux).

En outre, le niveau ciblé par notre étude à savoir le second cycle de l'enseignement secondaire général présente deux particularités. D'une part, il s'agit des méthodes d'enseignement-apprentissage qui se détachent d'une vision, mieux encore, d'un objectif orienté vers une évaluation relativement souple à un nouveau type d'évaluation (à ce sujet, CARIOU (2003, 2004, 2006, 2012) a consacré une part belle de ses travaux à théoriser l'apprentissage de l'histoire à partir de la classe de seconde ; ce qui est d'ailleurs notre domaine de recherche et donc une théorie sur laquelle nous nous appuyons).

D'autre part, il s'agit de la qualité et de la fiabilité des évaluations. La qualité intervient en ce sens qu'en passant au second cycle, on évolue d'un système d'évaluation basé sur les questions-réponses à un nouveau système conceptuel faisant plutôt appel à un certain savoir-faire des apprenants car, ces derniers doivent désormais réaliser des dissertations, des commentaires de documents et des explications des textes. Quant à la fiabilité, elle ressurgit à partir du moment où on se souvient de l'inexistence des manuels dans ce cycle d'enseignement-apprentissage, de la diversité de manuels et ouvrages utilisés, de la multiplicité des orientations qui peuvent ressortir des cours dispensés à travers le territoire et par ricochet, la divergence dans l'appréhension des enseignements dispensés au regard aussi de la diversité des manuels utilisés (ceci relève aussi des diversions qui peuvent ressurgir lors du processus de transposition didactique comme l'explique CHEVALLARD, 1985).

Enfin, le dernier constat retenu pour cette étude s'attarde sur la posture pédagogique de l'enseignant par rapport à ce qui est prescrit dans les approches didactiques de l'enseignement-apprentissage en histoire. En fait, suite à l'inexistence des manuels dans ce cycle, les enseignants se munissent de tout ouvrage de leur choix pouvant leur permettre de concevoir des leçons dans ces classes. Ce qui paraît d'ailleurs conseillé au regard du contexte qui prévaut en l'absence des manuels officiels au Cameroun. Cependant, au regard de la vision à la fois behavioriste (à travers la PPO) et cognitiviste (à travers le constructivisme) qui sous-tend l'enseignement-apprentissage dans ce cycle, les apprenants, pour remplir la tâche qui est la leur devraient disposer des supports didactiques pouvant leur permettre de répondre à ces attentes. Dans le même sillage, il conviendrait aussi de noter que, dans ce cadre précis, l'utilisation d'une multitude de manuels prêterait à équivoque au regard de la divergence qui pourrait surgir au niveau des épistémologies de ces ouvrages lorsqu'on sait que les programmes d'enseignement sont thématiques et non des curricula ; c'est en cela que surgit la question de l'harmonisation des contenus et la fiabilité des évaluations à la lumière des

mesures appliquées lors de la correction des examens officiels au second cycle de l'enseignement secondaire général.

Mais, au regard du contexte socio-économique camerounais, une difficulté non négligeable pourrait se présenter à savoir l'impossibilité d'accès aux documents, rendue difficile quelque fois par la situation financière précaire des apprenants ou des établissements scolaires. Ou encore, l'impossibilité d'accéder aux supports d'enseignement-apprentissage à cause de l'environnement socio-économique qui n'offrirait pas l'opportunité (c'est le cas de l'absence de l'énergie électrique dans une localité qui peut constituer un facteur limitant à la réalisation d'une photocopie).

Sans toutefois justifier totalement la posture des enseignants d'histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général, ces facteurs sus-évoqués peuvent amener ces derniers à occuper la posture de Magister (laquelle est d'ailleurs décrite par Charles HEIMBERG, 2004, pp.45-50) qui nous semble être obsolète dans le contexte de la pédagogie par objectifs telle que prescrite au Cameroun, dans les établissements d'enseignement secondaire général, même si ces derniers sont quelques fois les acteurs (la cause) de leur posture en dépit des conditions socio-économiques et même professionnelles devenues quelques fois propices dans certains environnements scolaires (à ce sujet, il convient de noter que certains établissements, les bibliothèques et les conditions d'acquisition des documents militent à la faveur des enseignants, cependant, ces derniers ne remplissent pas leur part de contrat dans la qualité de l'enseignement, d'où ce constat).

Autrement dit, ils choisissent eux-mêmes la posture magister ou toute autre posture lors de la conduite du processus enseignement-apprentissage pourtant, ils ont la possibilité de l'éviter. La multiplicité de constats et la récurrence des problèmes à chaque constat ne relève pas d'un souci de baliser toutes les questions soulevées mais, il s'agit des axes sur lesquels repose la problématique de cette recherche. Ces constats permettent donc de mieux cerner le contexte de cette étude, conduisant ainsi à l'examen du problème qui y ressort.

## **1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE L'ETUDE**

La question des approches didactiques et pratiques dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général présente dans son étude une multitude de considérations que personne – encore moins nous – ne peut

prétendre avoir épuisé. Ainsi, c'est au regard et à l'image de ces considérations que le problème peut surgir afin d'être examiné.

De prime abord, c'est partant du fait qu'il n'y a pas de connaissances ex-nihilo, que l'on peut bien remarquer que le processus enseignement-apprentissage est donc soutenu par des approches didactiques qui interpellent dans leur pratique l'usage d'un matériel didactique qui est à la base de la construction des savoirs entre l'enseignant et l'apprenant (à ce sujet, voir le behaviorisme et le constructivisme pour le contexte typiquement camerounais). Or, un fait ; celui de l'absence de manuels scolaires officiels en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général remet à jour le problème des fondements des savoirs « acquis » ou « construits » par l'enseignant et l'apprenant lors du processus enseignement-apprentissage. Ceci pourrait se justifier à travers une pratique qui est devenue courante et inévitable chez les enseignants d'histoire du second cycle de l'enseignement secondaire général à savoir la recherche des « documents » pouvant regorger l'information que l'on recherche pour une leçon précise.

De même, du fait de l'absence des manuels scolaires et des prédispositions établies offrant la possibilité d'utiliser non seulement tout ouvrage disponible, mais aussi une multitude d'ouvrages, cela soulève un problème d'orientation des savoirs et de la qualité de ces derniers. Ceci est compte tenu du fait que les ouvrages utilisés abordent les aspects relatifs à un même sujet différemment. Ce qui laisse donc surgir en plus, le problème de l'harmonisation et de l'uniformisation des savoirs acquis et partagés entre l'enseignant et l'apprenant, ce d'autant plus que la critique historique n'est pas assez pratiquée et intégrée dans le contexte éducatif camerounais.

En outre, l'approche didactique préconisée par la méthodologie du processus enseignement-apprentissage met au centre de cette activité les théories behavioriste et constructiviste. Ces théories soutiennent un postulat à savoir que l'apprenant est l'auteur des savoirs qu'il acquiert en les construisant lui-même à partir d'un canevas et d'un point de chute – qui peut être considéré ici comme les objectifs pédagogiques à atteindre dans le cadre de la PPO – ; et pour cela, l'enseignant ne joue qu'un rôle de guide. Ainsi apprend-il à partir des objets (entendus ici comme les outils didactiques fournis par l'enseignant) qui constituent son environnement. C'est dans ce sillage que MONIOT (2001, p.71) pense que « enseigner l'histoire n'est pas seulement transmettre des énoncés validés par la science historique, c'est faire entrer à l'École ce monde social du sens [...] comme partenaire actif et responsable ».

On peut donc remarquer que cette théorie intervient dans le cadre de la pédagogie par objectifs, celle officiellement connue dans le processus enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général dans notre univers éducatif et, chemin faisant, cette manière de penser attribuée à l'histoire sinon une responsabilité mais alors une ligne de conduite pouvant lui permettre dès la base, de déterminer des buts précis.

Cette vision fait aussi surgir un problème à savoir celui de l'harmonisation des savoirs, de leur acquisition et de la constance dans les rendements des apprenants lors des évaluations car, la théorie constructiviste de PIAGET a montré des limites. En ce sens, B. TROADEC et C. MARTINOT (2003) estiment que deux formes principales de variables sont négligées. D'une part, la variabilité intra-individuelle qui se rend compte des performances différentes produites par le même enfant ou les mêmes enfants confrontés à des épreuves différentes, mais relatives au même domaine de connaissance. D'autre part, on retrouve les différences interindividuelles qui se rendent compte des performances différentes produites par des enfants différents, mais de même niveau d'intelligence et confrontés à la même épreuve.

C'est ainsi dire que, la multiplication et la diversification des manuels peuvent aussi entraîner des compréhensions diverses ou éparées par les élèves et par ricochet, une capitalisation différente, voire approximative des savoirs dans un environnement où les programmes officiels d'enseignement utilisés sont thématiques (différents de ce qu'on entend par curriculum); ce qui pose aussitôt problème au niveau de l'évaluation. Ceci peut se justifier par le fait qu'au Cameroun, les corrections des examens en général, et particulièrement celles du Probatoire et du baccalauréat sont entamées par des séances d'harmonisation des corrigés. Ceci pourrait donc constituer à la fois une réponse et un problème qui surgirait suite à l'analyse des performances des élèves qui oscillent en général entre les mentions appréciatives « médiocre » et « passable ». Aussi, cet aspect renforce le regard jeté sur le problème lié à la manière d'aborder les leçons, à la fois dans les documents et par les enseignants en référence à l'absence des manuels scolaires et à leur diversification dont le choix dépend de chaque enseignant.

C'est ainsi dire que, le fait pour chacun des enseignants d'histoire au second cycle de chercher des manuels – peu importe lequel – ne permet pas à ces derniers de produire des orientations standards de leurs enseignements, tant il est vrai que les ouvrages qu'ils utilisent abordent non seulement les aspects différemment, mais aussi parce que dans d'autres univers éducatifs, cet enseignant est parfois la première ressource en termes de savoirs, pour ne pas

dire son propre manuel scolaire ; ceci signifierait simplement que l'enseignant est généralement dans ces conditions auteur, non seulement de ses savoirs, mais aussi des savoirs qu'il communique à ses apprenants .

Enfin, le problème d'étude dont il est question dans notre analyse jette un regard sur la posture pédagogique de l'enseignant dans le processus enseignement-apprentissage. Tant il est vrai que dans la pédagogie par objectif adaptée au contexte camerounais, les savoirs sont construits par l'apprenant avec l'aide de l'enseignant – ce qui donne d'ailleurs un sens à la notion d'enseignement-apprentissage – il n'est aussi prouvé que cette posture est difficilement applicable. Quelques fois, cette non-application pourrait trouver sa raison d'être dans le contexte socio-économique qui prévaut et anime les univers scolaires au Cameroun, tout comme cette raison d'être pourrait être trouvée ailleurs.

Toutefois, elle peut aussi se justifier par la création d'un écart entre ce qui est dit et ce qui est fait ; autrement dit, la distance entre la théorie et la pratique. C'est ainsi dire que, le sujet sur la posture de l'enseignant en situation de classe pourrait être une question de volonté des professionnels de l'enseignement qui choisiraient de s'ériger en Magister, académiste ou encore en érudit. C'est au regard de cela que se pose le problème du respect de « la méthodologie » ou des « méthodologies » de la conduite du processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais.

Tout compte fait, le regard jeté à partir des problèmes sus-évoqués permet de déceler sinon autant de préoccupations, voire plus, dans la mesure où un problème décelé à la base, ou encore une remarque effectuée, – surtout en ce qui concerne cette partie – pourrait engendrer plusieurs autres problèmes. De ce fait, un regard rétrospectif nous permet de poser le problème central de cette recherche en ces termes : Existe-t-il une viabilité des approches didactiques utilisées en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais ?

### **Question de recherche**

Le processus enseignement-apprentissage implique à la fois un vaste cadre théorique et pratique. Simplement parlant, le cadre théorique représente ce qui est dit (et qui doit être fait) concernant les approches didactiques, tandis que le champ pratique souligne ce qui est réellement fait (en référence à ce qui est supposé être fait) sur le terrain. Autrement dit, le présent travail s'arrime à l'avis de LAUTIER et ALLIEU-MARY (2008, p.1) qui estiment

qu'« on voit se dessiner dans les travaux actuels, une problématique centrée sur les écarts entre les intentions et les pratiques ». C'est ce double cadre (les intentions et les pratiques) qui nous conduit à une question principale de recherche.

**Question principale de la recherche :** Y a-t-il congruence entre le cadre théorique et les pratiques didactiques (réelles) dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais?

**Questions secondaires :** Aussi vaste que parait-elle, la question principale de la recherche fait naître des questions secondaires parmi lesquelles :

- Quel cadre théorique de la didactique de l'histoire circonscrit-il réellement l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun?
- Le cadre théorique édicté est-il réellement appliqué dans le processus enseignement-apprentissage ?
- Quelles sont les entraves à l'application l'approche didactique reconnue dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais?
- Que peut-on préconiser pour solutionner le problème de la viabilité des approches didactiques dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais?

### **1.3. OBJECTIFS DE L'ETUDE**

#### **1.3.1. Objectif général**

La présente étude vise un objectif global à savoir établir les rapports entre les cadres théorique et pratique dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais. Mais pour plus de clarté et de visibilité, cet objectif s'entoure aussi d'un ensemble d'objectifs spécifiques.

#### **1.3.2. Objectifs spécifiques**

D'une manière précise, les objectifs spécifiques de cette étude reposent sur quatre points principaux à savoir:

- La présentation du cadre théorique qui sous-tend l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais. Il est donc question de rentrer, dans un cadre purement théorique, dans l'étude des exigences didactiques qui régissent le processus enseignement-apprentissage dans ce cycle éducatif;
- L'étude liée à l'état des lieux de la pratique du processus enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général. A l'image de ce qui est prescrit, il est question en ce qui concerne le but recherché ici de vérifier si ces exigences didactiques édictées sont connues et préoccupent les acteurs du processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais;
- le recensement des faiblesses liées au cadre pratique des approches didactiques dans le processus enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général. Cet objectif fait suite aux nombreuses remarques et aux multiples écueils et surtout faiblesses qui pourraient apparaître en examinant de très près le processus enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général en histoire ;
- La discussion sur les causes réelles des faiblesses éventuellement observées et la formulation des recommandations pour remédier aux manquements et/ou aux limites observées dans les approches didactiques et pratiques dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. Sans toutefois faire une fuite en avant, il est donc question d'essayer autant que faire se peut de justifier les nombreux problèmes didactiques liés au processus enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général, afin de parvenir à des recommandations adéquates et adaptées aux problèmes décelés.

## **1.4. HYPOTHESES DE L'ETUDE**

### **1.4.1. Hypothèse principale**

Au regard des problèmes soulevés et des questions liées à la recherche, l'hypothèse principale de cette étude stipule que :

Il existe des écarts entre le cadre théorique régissant les approches didactiques dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général et l'application réelle de ce cadre sur le terrain.

C'est dans le but de donner plus de détails à cette hypothèse principale que cette dernière est soutenue par des hypothèses secondaires ou subsidiaires.

#### **1.4.2. Hypothèses secondaires**

Notre hypothèse de recherche abordant un domaine d'étude relativement vaste, elle peut donc être mieux représentée ou comprise à travers ces hypothèses secondaires :

- **Hypothèse de recherche 1** : Le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général est régi par un cadre didactique précis ;
- **Hypothèse de recherche 2** : Les pratiques courantes observées dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général présentent des faiblesses et des manquements ;
- **Hypothèse de recherche 3** : Il existe une distance mieux, un écart entre le cadre théorique édicté et les pratiques observées sur le terrain ;

#### **1.5. INTERET DE LA RECHERCHE**

Le présent travail s'oriente vers un aspect central à étudier, en l'occurrence la question des pratiques didactiques dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. C'est au regard de cet aspect central que l'intérêt de cette recherche se décline en intérêt scientifique, didactique, pédagogique et méthodologique. Toutefois, d'une manière générale, l'intérêt de ce travail est qu'il permet de ressortir la distance entre la théorie (c'est-à-dire ce qui est dit ou conseillé) et la pratique (c'est-à-dire ce qui est fait sur le terrain).

##### **1.5.1. Intérêt scientifique :**

Sur cet aspect, l'intérêt scientifique de cette étude est qu'elle permet d'étudier l'interrelation entre les cadres théoriques et pratiques du processus enseignement-apprentissage. En fait, ce processus étant conditionné par un ensemble de paramètres, le présent travail s'intéresse à vérifier si ces derniers sont déterminants ou alors limitants à l'application des cadres théoriques et pratiques édictés pour l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général.

### **1.5.2. Intérêt didactique :**

Quelque fois négligé et/ou mal appliqué dans le cadre de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement général au Cameroun, ce mémoire a pour intérêt non seulement de ressortir le cadre théorique et didactique normal de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général, mais aussi d'en relever les limites dans son application afin de le recadrer à travers des recommandations.

### **1.5.3. Intérêt pédagogique :**

Au regard de la diversité voire de la confusion qui ressort dans le cadre de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général, cette étude permet de recadrer les approches et surtout de les inscrire dans un cadre pédagogique formel qui ne prête pas à équivoque. Ainsi, cette étude a à cet effet le devoir de lever un pan de voile sur les questions pédagogiques et didactiques liées à l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général.

### **1.5.4. Intérêt méthodologique :**

Quelles que soient la ou les approches didactiques utilisées ou conseillées dans l'enseignement-apprentissage, ces dernières doivent être inscrites dans une démarche méthodologique claire et précise. De ce fait, cette étude se consacre non seulement à investiguer sur la question en ce qui concerne la pratique des méthodes d'enseignement-apprentissage, mais aussi à trouver des solutions pour pallier aux éventuels manquements observés dans le cadre des méthodes d'enseignement-apprentissage.

## **1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE**

La présente étude se situe dans le vaste domaine des sciences de l'éducation mais, elle est plus orientée vers le champ de la didactique des disciplines. Il est question ici d'étudier l'écart qui existe entre les cadres théoriques et pratiques de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. Pour y parvenir, la délimitation de ce travail est établie sur un double volet : thématique et géographique.

### **1.6.1. Sur le plan thématique**

Cette étude cadre avec le domaine de la didactique des disciplines, et plus spécifiquement la didactique de l'histoire. Elle traite des approches didactiques et pratiques de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. Dans ce contexte, les approches renvoient à l'ensemble des méthodes utilisées par les enseignants pour conduire le processus enseignement-apprentissage en histoire. Il s'agit donc d'étudier les théories explicatives de ces approches d'une part, d'en dégager les implications afin de mieux évaluer leur application sur le terrain d'autre part. En d'autres termes, ceci nous permet d'étudier les théories explicatives des approches didactiques du processus enseignement-apprentissage en histoire en premier lieu, et dans un second moment, de relever l'écart entre ce cadre théorique et son application réelle sur le terrain, tout en ressortant au passage les différentes raisons qui expliquent les éventuels écarts. Cependant, on ne peut avoir une meilleure visibilité dans cette étude qu'en délimitant aussi clairement que possible le cadre géographique de la recherche.

### **1.6.2. Sur le plan géographique**

Les approches didactiques qui sous-tendent le processus enseignement-apprentissage en histoire sont les mêmes – ou du moins sont supposées être les mêmes – sur toute l'étendue du territoire camerounais. Cependant, pour mieux vérifier leur application, il faudrait diversifier le cadre géographique de l'étude. C'est certainement la raison pour laquelle nous nous intéressons à la fois aux milieux urbain et rural. En ce qui concerne le milieu urbain, nous sommes rendus dans les lycées suivants : lycée de la Cité Verte, lycée général Leclerc, lycée bilingue de Deido, lycée de Nkolbisson et le lycée classique de Bafoussam. En ce qui concerne le milieu rural, nous avons jeté le dévolu sur le lycée de Ntui, le lycée de Mbangassina, le lycée de Ngoro, et le lycée de Bameka.

## **1.7. DEFINITION DES CONCEPTS**

Pour mieux cerner ce travail, il est important de procéder à l'éclaircissement des termes clé qui le constituent. Parmi ces termes, on retrouve en bonne place les mots tels que : approche, didactique, pratique, enseignement-apprentissage, enjeux, état des lieux, faiblesses et perspectives.

Approche, selon le *Grand Larousse illustré 2008*, renvoie à l'action d'approcher ou encore à un mouvement par lequel on approche, on progresse vers quelque chose ou quelqu'un. Ceci est le sens propre de ce mot. Ce sens ne concorde pas à l'orientation qui lui est donnée dans cette réflexion. Tout au contraire, la signification secondaire la mieux adaptée à notre contexte renvoie à la manière d'aborder un sujet. Ainsi, dans ce travail, les approches dont il question s'illustrent dans l'optique de faire ressortir les différentes méthodes didactiques utilisées pour conduire le processus enseignement-apprentissage histoire.

Pour le mot didactique, ses racines remontent à l'antiquité et au moins aux philosophes grecs et aux civilisations orientales (chinoise notamment) pour ce qui est des traces écrites. C'est l'adjectif didactique qui apparaît le premier au Moyen Âge: en 1554, rapporte le Grand Larousse encyclopédique. Quant au substantif féminin, la Didactique, c'est *Le Robert* de 1955 et le *Littré* dans son édition de 1960, qui citent la didactique comme "art d'enseigner". Mais, étymologiquement, il vient du latin *Didaskein* qui veut dire enseigner. En tant qu'adjectif qualificatif, il renvoie à une notion qui a pour objet d'instruire et, en tant que science, il s'agit d'une discipline ayant pour objet les méthodes d'enseignement. Malgré ces diverses acceptions, il convient de noter que dans notre travail, il est utilisé à la fois dans le sens d'un adjectif qualificatif et dans le sens d'une science.

En ce qui concerne le mot pratique, l'édition du Littré de 1973, sixième tome fait état de l'application des règles, des principes, par opposition à la théorie, qui en est la connaissance raisonnée.

L'enseignement, dans le Littré de 1972 en son troisième tome a pour sens l'action d'enseigner. Par extension, il le présente aussi comme les différentes méthodes d'enseignement. Quant à l'apprentissage, le tome 1 du Littré de 1971 le présente comme l'action d'apprendre un métier. Dans le cadre scolaire, ce mot peut renvoyer aux différents mécanismes visant à faciliter l'acquisition des savoirs ou des capacités par un apprenant. Toutefois, dans cette thématique, ce mot est utilisé comme un concept à savoir « enseignement-apprentissage ». Ce concept relève des approches pédagogiques nouvelles qui ne dissocient aucunement l'acte d'enseignement à celui de l'apprentissage. Il s'agit donc d'un tout, au mieux d'un ensemble utilisé dans une logique interactive pour faire un tout.

Enjeux, selon le *Grand Larousse illustré 2008*, renvoie à une somme d'argent ou à un objet risqué dans un jeu et revenant au gagnant. Ce sens ne s'accorde pas à l'orientation

voulue de cette recherche. Celui qui s'accorde montre qu'il s'agit de ce que l'on peut gagner ou perdre dans une entreprise ou un projet. Ainsi, ce mot s'attarde à relever ces deux aspects en ce qui concerne le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général.

Etat des lieux dans le cadre de cette réflexion est présenté par le *Grand Larousse illustré 2008* dans son sens propre comme étant l'état de conservation ou de dégradation d'un local. Puisqu'il ne s'agit pas de cette vision dans la conduite de ce travail, c'est le sens figuré qui semble le mieux adapté en ce sens qu'il renvoie à une constatation d'une situation à un moment donné. C'est dans ce cadre que cette étude aimerait faire l'état des lieux de l'enseignement-apprentissage en Histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général.

Quant aux faiblesses, le Littré, dans un premier temps les présente comme le manque de force ; mais par la suite, il renvoie aux défaillances. Ce mot est d'ailleurs le mieux adapté dans ce contexte.

Enfin, perspective vient du latin médiéval *perspectiva* qui veut dire voir à travers. Son sens premier relève du domaine technique qui présente la perspective comme une technique de représentation en deux dimensions. Ceci est purement technique. Avec l'évolution de la langue, ce mot renvoie à une « manière de voir, un point de vue ». Plus utilisé en histoire, il renvoie au concept de perspective historique. Dans le souci de s'accommoder à notre étude, ce mot s'arrime plus avec une vision tournée vers un point de vue.

**CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE  
ET CONTEXTE THEORIQUE DE LA  
RECHERCHE**

## **2.1. REVUE DE LA LITTERATURE**

En général, les travaux relatifs à la didactique sont récents et on les retrouve plus à l'étranger. Autrement dit, la didactique semble être un champ nouveau dans l'univers de la recherche camerounaise. En ce sens, il n'est pas évident d'avoir des réalisations scientifiques en la matière traitant des problèmes didactiques propres au contexte camerounais. C'est la raison pour laquelle les travaux relevant de notre champ d'étude se trouvent en grande partie dans les ouvrages, les articles. Ainsi, ces derniers traitent entre autre de la didactique générale, de la didactique des disciplines et quelques travaux consacrés à la didactique de l'histoire. Toutefois, il convient de noter que les travaux relatifs à l'aspect psychologique sont les plus accessibles à travers les ouvrages, internet...

### **2.1.1. Approche didactique**

La notion d'approche didactique est très vaste dans son essence. Mais, fondamentalement, elle renvoie au choix didactique opéré pour la conduite du processus enseignement-apprentissage. Au chapitre précédent notamment dans la partie consacrée à la définition des concepts, la notion de didactique est clairement retracée depuis son étymologie. L'aspect qui nous semble intéressant est celui lié à la classification de la didactique. Si elle peut elle-même être considérée comme l'étude systématique des méthodes et des pratiques de l'enseignement-apprentissage en général ou de l'enseignement-apprentissage dans une discipline ou encore dans une matière particulière, il convient tout de même de mentionner qu'on distingue la didactique générale qui s'intéresse à la conduite de la classe (cours magistraux, leçons dialoguées, travaux pratiques individuels ou collectifs, utilisation des manuels, etc.), d'une part, et d'autre part la didactique spéciale qui s'intéresse à l'enseignement d'une discipline particulière pour une classe, un cycle d'étude ou un ordre d'enseignement. Cependant un problème se pose généralement en amont à savoir celui lié au rapport ou à la différence entre la pédagogie et la didactique.

A ce sujet, il convient de noter qu'à l'origine, la didactique n'est pas nettement différenciée de la science qui s'occupe des problèmes d'enseignement c'est-à-dire la pédagogie. Mais progressivement, la didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires et par sa dimension épistémologique. Ainsi, dans les débuts, les spécialistes de chacune des disciplines initient des recherches en didactique. Il faut tout de même préciser que ces ambitions sont l'apanage des chercheurs français en majorité

dans le cadre du fameux INRP (Institut National de Recherche Pédagogique) et de l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres). C'est dans le cadre de ces deux établissements qu'on assiste à des initiatives telles que la création du département de Didactique des disciplines, qui brille par la diversification des recherches en fonction des disciplines. Il convient de noter à cet effet que ces établissements ne se consacrent pas à effectuer des recherches sur la didactique de l'histoire, mais quelques productions scientifiques ressortent dans la *Revue française de pédagogie*. Toutefois, Pour cet aspect, seule une revue suisse spécialisée en didactique de l'histoire se consacre depuis quelques années à une telle recherche spécialisée. Il s'agit du *Portail de Clio*.

De ce fait, c'est dans un cadre didactique général que le chercheur français Philippe MEIRIEU (1987) s'interroge sur la place respective de la didactique et de la pédagogie. A ce sujet, il finit par conclure :

*A travers de nombreux débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs, se réfracte un très vieux problème philosophique en même temps que des oppositions qui sont stériles, parce que l'apprentissage, c'est précisément la recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact. Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste toujours à penser sur le mode de variation en sens inverse, à dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir moins je m'intéresse à l'élève».*

Cette vision est cependant très conciliante car, elle ne laisse pas ressortir les spécificités propres soit à la didactique ou alors à la pédagogie. Pour ce faire, Guy AVANZINI (cité par TOUHAMI LADJILI) pense que, « la pédagogie désigne seulement la réflexion sur l'éducation de l'enfant et, l'étude des méthodes d'enseignement ou de travail scolaire constitue la didactique ». Pour sa part, G. VERGNAUD (cité par TOUHAMI LADJILI) affirme que « la didactique n'est réductible ni à la connaissance d'une discipline, ni à la psychologie, ni à la pédagogie, ni à l'histoire, ni à l'épistémologie. Elle suppose tout cela, elle ne s'y réduit pas ». Pour sa part, Jean-Pierre ASTOLFI (1997) estime à son tour que :

*L'approche didactique travaille à la fois en amont et en aval de la réflexion pédagogique...En amont, l'intérêt est porté sur les contenus de l'enseignement*

*comme objet d'étude et en aval, l'intérêt est porté sur l'élève et la compréhension des phénomènes de l'intérieur et non plus en tant que résultat. Ce qui intéresse le didacticien c'est l'étude des représentations chez l'élève, leurs réactions, leurs erreurs et leurs modes de raisonnement ainsi que la réaction de l'enseignement face à ces phénomènes.*

Pour mettre un terme à ce débat, DEVELEY (1997, p.64) coupe court en affirmant « la didactique est attentive en priorité à la relation des élèves au savoir et la pédagogie à la relation des élèves à la loi », la loi étant considérée par ce dernier comme l'ensemble attitudes acceptées dans un milieu social. C'est cette vision de DEVELEY qui nous semble plus concrète, et c'est celle à laquelle nous nous accordons au cours de cette étude.

Au regard de ces idées, il ressort que la pédagogie et la didactique sont indissociables, l'une posant les bases de l'éducation et l'autre la rendant opérationnelle à travers un autre pan qui est celui de l'enseignement et /ou de l'apprentissage pour former un tout désigné par ricochet par le concept enseignement-apprentissage. Toutefois, un volet entier reste encore à explorer à savoir la maîtrise ou la connaissance des approches didactiques développées dans le cadre de ce travail.

### **2.1.2. La connaissance sur les approches didactiques et des théories explicatives**

Pour mieux cerner les approches didactiques, une littérature abondante s'offre. Cependant, elle ne traite pas suffisamment des questions spécifiques. Autrement dit, les approches sont abordées dans leur globalité. A ce sujet, W.J. POPHAM et E.L. BAKER (1981) s'attardent sur la préparation d'une séquence pédagogique à la lumière de la pédagogie par objectifs. En fait, leur ouvrage, sans se présenter comme une recette pour tous les enseignants, vise à apprendre à ces derniers à définir des objectifs, à évaluer l'effet et la construction d'une séquence didactique, à contrôler ce que l'on accomplit ceci, de façon concrète et accessible à tous. Ainsi, s'agit-il de la façon d'organiser les séquences d'enseignement-apprentissage au regard des objectifs qui sont préalablement définis. Autrement dit, il s'agit de combler le vide entre le comportement initial de l'élève (c'est-à-dire avant le processus enseignement-apprentissage) et son comportement final (c'est-à-dire au bout des activités d'enseignement-apprentissage). Pour y parvenir, cet ouvrage s'appuie sur la conception des exercices appropriés pour les apprenants, la communication des résultats de leur apprentissage, l'analyse et l'ordonnancement des comportements d'apprentissage, la prise de conscience du but et l'évaluation des résultats.

Du point de vue didactique, cette démarche permet d'abord de rationaliser le choix des moyens en fonction des buts poursuivis. Ensuite, elle considère le processus enseignement-apprentissage comme une succession de petites séquences à définir avec précision. Enfin, elle permet par l'intermédiaire de l'évaluation un ajustement permanent de l'enseignement-apprentissage au regard des objectifs terminaux fixés au préalable. Cette production est d'un grand apport dans la poursuite de cette recherche en ce sens qu'elle nous permet de disposer d'outils et de connaissances appropriés pour cerner le cadre procédural de l'enseignement-apprentissage. Cependant, l'orientation donnée à cet ouvrage laisse transparaître des limites liées au rôle de l'évaluation. Cet ouvrage ne donne pas de profonds détails sur cette activité et n'en précise d'ailleurs pas sa place mieux, sa raison d'être. Ainsi, apparaît-il qu'il aurait été préférable d'envisager non seulement son utilité mais aussi la place de la remédiation dans les manquements observés après l'évaluation.

A la suite, Robert MAGER (1977), toujours dans le cadre de la pédagogie par objectif, apporte une sérieuse contribution. En fait, cette contribution est centrée sur les véritables bases de la pédagogie par objectifs (PPO) à savoir la définition des objectifs d'enseignement. En effet, dans le but de faire ressortir leur sens, il part d'une conception apparemment vulgaire à savoir : « Lorsque vous ne savez pas où vous allez, votre voyage a des chances de mal se terminer ». En se rapprochant de la question des objectifs d'enseignement, il s'agit de fonder les enseignements à dispenser sur la définition des objectifs afin d'éviter la navigation à vue ou alors de déboucher à des situations où, à l'issue d'un cours, l'élève ne saisit ni le sens, ni l'orientation, encore moins l'importance de ce qui lui est enseigné.

Toutefois, cet ouvrage ne se présente pas comme une panacée aux difficultés liées aux objectifs d'enseignement car, il ne donne pas d'exemples types aux lecteurs. Tout au contraire, il s'attarde à édifier ses usagers sur la « manière dont doit être formulé un objectif pour être efficace plutôt que son choix proprement dit » ; Autrement dit, cet ouvrage se limite à aider ses utilisateurs à préciser et à communiquer les buts qu'ils se sont fixés dans leur acte d'enseignement. A sa lecture, on se rend compte qu'il s'agit d'une démarche particulière qui se veut simple. Cela se justifie par le fait qu'il ne fait pas appel aux multiples considérations conceptuelles et méthodologiques. Tout au contraire, cet ouvrage se fonde des constats vraisemblablement logiques qui peuvent donc être considérés comme des potentiels problèmes à résoudre en proposition. Ainsi, le problème central à résoudre est la mise au point d'un enseignement efficace dispensé par un professionnel, ou celui qui tend à l'être ou celui en exercice et donc ciblé pour s'améliorer. En un mot, cet ouvrage veut être une réponse

concrète à un problème concret. Il va donc de l'importance des objectifs, en passant par les caractéristiques des objectifs valables, leur performance, pour déboucher enfin sur la définition des critères, la déviation des pièges et des quiproquos et à l'entraînement d'arrache-pied.

La raison d'être de cet ouvrage se situe à deux niveaux. En prime, il s'agit d'édifier non seulement les enseignants, mais aussi tous ceux qui s'occupent de l'enseignement en général et précisément des approches didactiques appliquées. En outre, son intervention est opportune dans la présente recherche car, il permet de murir le questionnement qui sous-tend ce travail à savoir le rapport entre la théorie et la pratique dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais, même si des limites y apparaissent.

A ce sujet, sans être une panacée, cet ouvrage semble pourtant prétendre à ce statut dans la mesure où il se veut applicable à toutes les disciplines, pour peu qu'on parle de pédagogie par objectifs. Il est à cet effet limité parce qu'il ne prend pas en compte les spécificités des nombreuses disciplines qui font recours à la pédagogie par objectifs, même si cela n'enlève pas grande chose à son substrat scientifique.

En ce qui concerne Jean-Pierre ASTOLFI (1992), il aborde la question du statut de l'école à travers une considération connue de tous à savoir celle de la fonction de l'école. A ce sujet, dans cet ouvrage, l'auteur jette le regard sur l'une des fonctions que le profane – sinon la majorité – attribue à l'école. En effet, il s'agit de la considération de l'école comme lieu des apprentissages, mais surtout comme lieu d'accès à la connaissance et aux savoirs. L'ouvrage ne se détourne pas de cette vision ; tout au contraire, il cherche des voies et moyens pour placer les savoirs au premier plan et les conditions à remplir pour y parvenir ; c'est en ces termes d'ailleurs qu'est formulée la problématique de cet ouvrage.

Au regard de l'orientation de son questionnement, il fait recours aux travaux de psychologie et d'épistémologie pour renouveler les connaissances sur les bases du savoir et de la connaissance et surtout sur les questions d'apprentissage, leurs étapes et les processus qui les sous-tendent. L'objectif visé ici est de prendre en compte toute la complexité des variables qui rentrent en jeu pour l'accès aux savoirs, afin d'éviter une présentation sinon parcellaire, alors désorientée des mesures à prendre par les enseignants. Cela contribue non seulement à une construction des bases solides aux métiers de l'enseignement, mais aussi un enseignement

de base dans la maîtrise des approches didactiques, celles-ci étant indispensables au domaine de la psychologie de l'apprentissage et de l'épistémologie. C'est donc dans ce cadre que l'ouvrage traite du statut des savoirs aujourd'hui, de l'apprentissage sans obstacle, de la construction des dispositifs didactiques et de la différenciation d'une séquence.

L'apport de cet ouvrage se situe au niveau de l'éclaircissement de la démarche didactique cohérente et complète qui va de la méthode d'enseignement à la méthode d'apprentissage, en passant par les différentes étapes de mémorisation en vue d'acquérir le savoir. Dans la foulée, il permet non seulement de corriger les imperfections liées aux différentes approches, mais aussi de concevoir des modèles originaux et contextualisés s'inspirant simplement de celui-ci.

Les manquements soulevés dans cet ouvrage relèvent du fait qu'il ne traite pas d'une approche didactique précise. Lorsqu'on sait les divergences qui apparaissent dans les approches didactiques, on ne peut prétendre trouver une astuce qui s'appliquerait à toutes ces approches didactiques. Cela ressemblerait à une navigation à vue. Toutefois, la méthodologie, les concepts et les orientations d'ordre général développés dans cet ouvrage gardent une très grande teneur scientifique.

Alain RIEUNIER (2007) figure parmi les auteurs qui abordent les questions relatives aux approches didactiques dans la préparation d'un cours, en ce qui concerne spécialement les stratégies pédagogiques efficaces. Le présent ouvrage est le second tome de *Préparer un cours*. Il a été conçu pour combler un vide lié à l'absence d'ouvrages didactiques sur la question de la préparation d'un cours. Le choix effectué d'étudier d'abord le deuxième tome est la résultante d'une démarche qui va de l'abstrait au concret, selon le point de départ choisi par l'auteur lui-même. C'est donc dire que le présent tome permet de mieux cerner l'aspect théorique avant de rentrer en contact avec les opérations concrètes.

Dans cet ouvrage, RIEUNIER oriente son analyse vers les techniques de base en établissant un état des lieux sur l'apprentissage afin de dégager les stratégies pédagogiques adaptées aux méthodes qu'il préconise. C'est pour résoudre ces multiples aspirations que l'auteur parle de long en large des techniques de base, de « psychologie et pédagogie » et « les stratégies pédagogiques » ;

D'abord, en ce qui concerne les « techniques de base », il est question du cadre théorique qui doit sous-tendre la préparation d'un cours. De ce cadre, il ressort que la

préparation d'un cours repose sur la compréhension des notions d'enseignement et d'apprentissage, tout en s'attardant sur la typologie d'apprentissages et la typologie d'activités intellectuelles. Ensuite, parlant de « psychologie et pédagogie », il s'agit du rapport entre des deux disciplines. L'éclaircissement de ces rapports permet d'avoir un regard sur la motivation et ses effets sur le processus enseignement-apprentissage, les théories psychologiques telles que le behaviorisme et la psychologie du développement, la psychologie sociale, le développement social en psychologie, le cognitivisme (à travers le traitement de l'information et le fonctionnement de la mémoire), le connexionnisme, l'apprentissage et l'affectivité, la nature du raisonnement et le transfert des connaissances.

Enfin, en parlant des « stratégies pédagogiques », l'auteur développe les mécanismes d'implantation de tous les préceptes qui accompagnent les rapports entre la psychologie et la didactique. De ce fait, les aspects mis en exergue sont liés à l'amélioration des techniques de mémorisation, à l'application des cadres théoriques de l'enseignement, de la préparation d'une leçon à travers un zoom sur la pédagogie par objectifs et les bases de construction des stratégies pédagogiques.

L'apport de cet ouvrage est multiforme en ce sens qu'il permet une meilleure visibilité dans la transformation des enseignants qui font face à une multitude d'approches pédagogiques et didactiques qui se succèdent au fil du temps sans pour autant arrimer la formation des enseignants à ces changements. A cet effet, cet ouvrage permet non seulement d'appréhender d'autres approches didactiques, mais aussi – et surtout même – de choisir la quelle correspond aux aspirations de la société dans laquelle on se trouve. En plus, il permet de mettre un terme à problème récurrent dans notre contexte à savoir celui de l'apprentissage qui englobe parallèlement celui de l'évaluation.

Par ailleurs, loin de se limiter à la préparation d'un cours, l'ouvrage de RIEUNIER permet à l'enseignant d'avoir des bases psychologiques solides et diversifiées qui lui permettent de bien asseoir et appliquer quelques méthodes pédagogiques que ce soit. Cependant, les manquements de cet ouvrage se rapportent à ce qui ressort d'autres ouvrages dans la mesure où il se veut être idéaliste, multifonctionnel et applicable à plusieurs disciplines. Pour cela, il s'apparente donc à une panacée aux questions didactiques. Ce qui semble être impossible au regard des particularités de chaque discipline.

Ayant choisi de mener ses travaux dans les méthodes d'enseignement et surtout dans le but de combler un vide en termes de productions scientifiques, Alain RIEUNIER a su produire *Préparer un cours* en deux tomes dont le deuxième vient de faire l'objet d'analyse plus haut. Le premier tome que voici traite particulièrement des applications pratiques de la préparation d'un cours. Il repose plus sur des questions concrètes. En fait, il est question des opérations conceptuelles de base nécessaires voire indispensables à la préparation d'un cours. Pour cela, ce premier tome essaye de prendre en compte tous les paramètres de base de toute conception didactique de la préparation d'un cours. C'est alors dans ce sens qu'il traite des aspects importants tels que « La pédagogie traditionnelle » qui établit un zoom sur l'adaptation de la pédagogie traditionnelle à la pédagogie individualisée ; puis, ceci suscite un regard vers « La technique de l'exposé » qui implique les enjeux liés à la maîtrise de la prise de parole. De même, « une échelle de compétence de l'enseignant » permet de se rassurer des capacités de ce dernier à se produire en situation pédagogique le plus efficacement possible et, c'est en cela que « La technique de questionnement » et « L'évaluation » justifient leur raison d'être dans la construction des échelles de valeur pédagogique pour préparer un cours.

Pour rendre compréhensible toutes ces approches, RIEUNIER a ainsi choisi de centrer ses travaux sur la pédagogie par objectifs qu'il aborde dans le sens de ses applications concrètes à des situations de classe précises selon des disciplines et des classes bien déterminées. C'est en cela qu'il choisit donc de déterminer le cadre méthodologique qui régit ce modèle pédagogique. Il jette de ce fait le dévolu sur la structure de la préparation de la leçon, les étapes de la préparation de la leçon et les questions à se poser pour préparer une leçon.

Au-delà de la pédagogie par objectifs, cet ouvrage aborde aussi les questions liées à la formation individualisée qui ne se différencie pas pour autant à la pédagogie traditionnelle au regard de la démarche utilisée dans ces deux « approches ». Dans le même ordre d'idées, la pédagogie différenciée en est un centre d'intérêt qui apparaît dans le présent ouvrage. Elle est perçue sur la base de la dialectique et les schèmes du behaviorisme développé par PIAGET. Pour une approche pédagogique complète, cet ouvrage se clôture par un coup d'œil sur le but final, notamment en ce qui concerne l'enseignement des stratégies cognitives et l'enseignement des attitudes.

La particularité de ce tome développé par RIEUNIER se fait ressentir à plusieurs niveaux, d'abord, il permet d'avoir une bonne visibilité sur une approche pédagogique précise

à savoir la pédagogie par objectifs. Compte tenu du fait que notre travail s'étend plus sur les questions relatives à cette approche pédagogique, le présent tome 1 de *Préparer un cours* est un apport considérable dans la mesure où il nous permet de mieux aborder les théories explicatives de la pédagogie par objectifs et par ricochet celles qui soutendent notre étude. Il ne se limite pas pourtant à cette vision car il permet dans la foulée d'établir facilement des liens avec les exigences méthodologiques et les situations pratiques à travers des applications pratiques qui y figurent.

Cependant, l'utilisation de cet ouvrage n'implique pas qu'il est parfait car certains aspects qui y apparaissent prêtent à équivoque. Il s'agit de l'application des méthodes et conceptions édictées par RIEUNIER dans l'approche par objectifs. En effet, la question se pose de savoir si ces dernières peuvent s'appliquer à toutes les disciplines. C'est en cela qu'il aurait été plausible pour notre auteur de mettre un accent sur des aspects tels que la transposition didactique, pour éliminer toute tendance visant à faire de cet ouvrage la panacée aux questions didactiques.

Dans le cadre des comptes-rendus des colloques internationaux et interuniversitaires, une assise du genre s'est tenue en 1990 à Bordeaux dans le but de mener des réflexions relatives aux travaux effectués par FREINET, de son vivant. A l'issue de ces assises, un ouvrage dirigé par Pierre CLANCHE, Eric DEBARBIEUX et Jacques TESTANIERE (1994) voit le jour. En effet, il s'agit d'une production scientifique abordant plusieurs pans de la vision pédagogique développée par FREINET. Pour ce faire, il est constitué par une multitude de contributions de différents auteurs. Ces contributions sont réparties en six centres d'intérêts, assortis d'une considération générale, faisant lieu d'introduction générale.

Tout va de la conception basique de la pédagogie FREINET, laquelle jette un regard profond sur les questions d'orthodoxie, de l'histoire, de la pensée et du rôle de la pédagogie FREINET dans le cadre de l'éducation continue. En première partie, il est question des démarches d'apprentissage dans les disciplines telles que les mathématiques, la chimie, et bien d'autres disciplines. Par la suite, un accent est mis sur la « politique et histoire ». Cette partie va de l'apprentissage de base qui est celui de la langue selon une considération de FREINET, puis celui de la pratique écolière vue sous un angle de « l'école buissonnière », enfin de son alliage au politique pour une application dans l'enseignement des langues.

Un autre côté non moins important dans cet ouvrage est abordé et traite notamment des questions relatives à « la langue, l'écrit et les technologies ». A ce sujet, un regard conceptuel et social est jeté sur les composantes pouvant rentrer en jeu pour les apprentissages liés à la production d'écrits, aux processus métacognitifs, à la pédagogie de la communication, au point de vue pragmatique, naturaliste et social, sans toutefois oublier le problème de conception des situations d'expression et de développement cognitif de l'enfant en fonction du milieu dans lequel ce dernier se trouve ; il intègre aussi le rapport entre la vision de VYGOTSKY et celui de FREINET sur la question de l'écrit.

Presque dans le même ordre d'idées, une partie est consacrée à la « pédagogie de FREINET et formation ». Il est question de la position de FREINET face aux différents pôles de l'apprentissage à savoir au niveau des enseignants, des élèves, des institutions et une étude comparative entre sa pédagogie et la pédagogie formelle. Par ailleurs, cet ouvrage se concentre aussi sur « pédagogie FREINET, pédagogie internationale ». Il est simplement question d'un regard comparatif entre ce que produisit FREINET et ce qu'on retrouve à travers le monde en termes de productions pédagogiques. Enfin, le dernier aspect développé dans cet ouvrage est projeté vers la place de « la pédagogie FREINET dans la cité ». C'est à ce niveau que l'on étudie les attitudes parentales, la place de cette pédagogie dans les loisirs des enfants, tout comme l'entrée dans le mouvement FREINET et la contribution de cette pédagogie dans la pédagogie contemporaine.

L'apport de cet ouvrage est multiforme dans le cadre de cette étude car en effet, les aspects qu'il aborde partent de la compréhension de base des questions de pédagogie dégagées par FREINET. A ce niveau, il nous permet de bien cerner non seulement l'origine de la vision pédagogique de FREINET, mais aussi le rôle de ce dernier dans la société de l'éducation. De même, il permet de comprendre les démarches d'apprentissage dans les mathématiques, la chimie et quelque peu en histoire. Cette pédagogie est aussi à l'origine de la compréhension du milieu social à travers la politique et l'histoire via les rapports qu'elle établit, tout comme elle ne se sépare pas des bases d'apprentissage de la langue, de l'écrit et des technologies. En outre, il permet de cerner les apports de cette pédagogie FREINET dans les formations des enseignants, élèves et même les institutions.

Enfin, cet ouvrage nous permet aussi de cerner deux aspects importants développés dans le cadre pédagogique international en comparaison à ce qu'a développé FREINET, tout comme la place de cette pédagogie dans la cité. Cet apport immense permet à notre étude de

mieux s'en inspirer afin de disposer d'outils importants et indispensables à l'élaboration et à la sélection des théories explicatives de la présente étude. Cependant, cet ouvrage est loin d'avoir atteint la perfection car à première vue, il s'agit d'une production scientifique basée des réflexions des divers auteurs. En plus, autant il traite des atouts de la pédagogie FREINET, autant il souligne aussi ses limites sans toutefois se détacher de son regard comparatif. En un mot, en voulant tout évoquer, cet ouvrage semble plonger son lecteur dans un embarras multiforme lié au choix soit des acquis qui y ressortent aussi des imperfections que l'on souligne.

Comme nous il a été précisé en début de cette partie, cette revue de la littérature s'intéresse aussi et surtout aux articles, sur lesquels sont d'ailleurs fondées les théories explicatives de cette recherche. Parmi ces derniers, on peut citer CARIOU (2003, 2004, 2006, 2012) qui a consacré l'essentiel de ses travaux en majorité des articles à développer les théories didactiques en histoire liées à l'apprentissage chez les élèves du lycée. En effet, il s'agit des procédés de conceptualisation et de contextualisation qui constituent la base même des axes d'apprentissage à partir desquels l'élève réalise son apprentissage en histoire. Ces productions sont d'une grande importance dans le cadre de ce travail dans la mesure où elles s'inscrivent dans le cadre précis de la didactique de l'histoire, et permettent de cerner les procédés par lesquels apprennent les élèves. Cependant, leurs limites se situent au niveau de la conception actuelle qui ne dissocie pas l'enseignement de l'apprentissage or, tel est le cas pour ces productions. En un mot ils semblent accuser un retard par rapport à la mouvance de concept enseignement-apprentissage.

MONIOT (1984, 1991, 1992, 1996, 2001, 2006) est aussi l'un des théoriciens de la didactique de l'histoire dès la première heure dont les travaux servent de référence. Dans le domaine propre de la didactique de l'histoire, il a la primeur d'avoir réalisé un ouvrage précis dans ce sens. Contrairement à CARIOU, MONIOT semble avoir consacré l'essentiel de ses recherches l'enseignement de l'histoire. De ce fait, il parle des principes de base de la didactique de l'histoire tout en mettant l'accent sur l'enseignement de cette discipline. Ses travaux sont importants dans la mesure où ils rentrent à la base même de la question d'une didactique propre à l'histoire. Ils posent donc les bases des questions de l'enseignement de l'histoire. Cependant, différemment de CARIOU, ses limites s'observent un peu plus sur son pôle de recherche essentiellement consacré à l'enseignement or, comme nous le disions plus haut, il est bien difficile de dissocier l'enseignement de l'apprentissage ce d'autant plus que de nos jours, la didactique de l'histoire évolue dans le sens de l'enseignement-apprentissage.

En plus de MONIOT, LAUTIER (1997, 2001, 2003, 2008) est l'une des didacticiennes de l'histoire qui s'est intéressée aux deux pôles à savoir l'enseignement et l'apprentissage. Elle consacre une part belle de ses travaux à l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire. En outre, elle s'est aussi investie dans la connaissance des approches didactiques qui régissent l'enseignement de l'histoire à travers le monde. On la retrouve à cet effet en Afrique, en Amérique, en Europe et même en Asie. A travers ces continents, elle questionne et étudie en collaboration avec d'autres chercheurs des questions liées à la marge de liberté dans les programmes pour l'enseignement-apprentissage en histoire et plus aussi les postures occupées à cet effet par les enseignants ; ce qui démontre à suffisance l'importance de ses travaux. Cependant, elle consacre ses méthodes d'enseignement-apprentissage non seulement à un cadre dialectique, mais aussi à des thématiques historiques précises et restreintes. Par conséquent, ses thématiques semblent être plus conceptuelles que pratiques et elles ne sont plus suffisamment d'actualité car, elles n'étudient pas les écarts entre le cadre théorique et le cadre pratique des approches qu'elle enseigne.

## **2.2. CONTEXTE THEORIQUE**

Dans le souci de se hisser à un niveau scientifique, une bonne recherche doit être menée dans un cadre théorique explicite. Ce cadre théorique a en effet pour rôle de préciser le sens donné aux concepts manipulés. Il assure une lisibilité du texte tout en permettant une articulation entre les différentes parties, de manière à faire du travail produit un ensemble homogène, cohérent, qui permet ainsi une interprétation pertinente et logique des données recueillies.

L'étude des approches didactiques de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général interpelle deux visions théoriques. L'une se consacre aux théories explicatives tandis que l'autre s'oriente vers les théories didactiques. En parlant des théories explicatives, il s'agit des théories qui sous-tendent le processus enseignement-apprentissage en général et particulièrement celui de l'histoire. Quant aux théories didactiques, il s'agit des exigences propres à la fois, à l'enseignement de l'histoire et à son apprentissage, dans le but de former un tout qui est généralement désigné par processus « enseignement-apprentissage ».

### **2.2.1. Théories explicatives**

Le système éducatif camerounais semble être actuellement en pleine mutation de la Pédagogie par Objectifs (PPO) vers l'Approche par les Compétences (APC). Autrement dit, on expérimente actuellement l'APC dans le sous-cycle d'observation (Sixième et cinquième en ce qui concerne l'enseignement secondaire général et Première et deuxième années en ce qui concerne le secondaire technique) tandis que le cycle d'orientation et le second cycle sont toujours dans la mouvance de la PPO. A cet effet, en ce qui concerne notre étude, il convient de rappeler qu'elle est consacrée au second cycle de l'enseignement secondaire général. Pour cela, il est clair que la pédagogie appliquée à ce niveau est la PPO. Dans ce sillage, les théories explicatives dont il est question font donc recours aux théories psychologiques qui sous-tendent le processus enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général.

Depuis sa toute première apparition au XVe siècle, le néologisme « psychologie » est attribué à l'Allemand MELANCTON pour désigner l'étude de l'âme et de l'activité mentale, jusqu'à l'accès au statut de science, la psychologie a eu pour objet une question centrale : pourquoi l'être humain agit-il comme il le fait ? (RAYNAL et RIEUNIER, 1997, p.107). Dans le domaine spécifique de l'éducation, elle est utilisée pour expliquer d'une part le processus d'apprentissage et d'autre part pour éclaircir les fondements des méthodes d'enseignement. En histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général, la PPO qui est l'approche didactique appliquée dans l'univers éducatif camerounais peut se situer au milieu de la dichotomie entre le béhaviorisme et le constructivisme sous l'angle psychologique ou d'un point de vue épistémologique (ASTOLFI, 2001, p.81).

#### **2.2.1.1. Le behaviorisme**

Dans ce contexte, l'étude du behaviorisme est orientée vers ses bases théoriques, ses applications à l'éducation en général et ses manquements dans le contexte de l'enseignement-apprentissage en histoire.

En ce qui concerne les bases théoriques du behaviorisme, il convient de noter que, c'est une théorie psychologique héritière d'une vieille doctrine philosophique axée sur la vie mentale : l'associationnisme. Fondé par ARISTOTE, l'associationnisme a été ensuite réactualisé par John LOCKE et David HUME au XVII<sup>ème</sup> siècle, puis par Stuart MILL au XIX<sup>ème</sup> siècle (RAYNAL et RIEUNER, 1997). Pour ces philosophes, la vie mentale est

constituée de deux éléments premiers issus des sensations : les idées et les images. La doctrine de l'associationnisme considère que la vie mentale est régie par les lois de l'association de ces deux éléments, d'où son nom.

Le principal moyen d'investigation de la psychologie conçue comme l'étude de la vie mentale est l'introspection. Mais au début du 20ème siècle, un nouveau courant a repris la notion d'association, en la séparant de celle d'idée, élément non observable, pour établir le schéma S/R (association stimulus/réponse) : c'est le béhaviorisme.

WATSON s'insurge contre les pratiques de l'introspection et affirme que la psychologie ne doit pas être la science de la vie mentale, mais la science du comportement (« Behaviour » en anglais). L'objet de la psychologie devient alors le comportement observable des individus et non l'étude des idées, des motivations, des états de conscience, des sensations et éléments internes que le psychologue devrait, selon WATSON s'interdire, désormais, d'étudier.

Par ailleurs, le béhaviorisme n'étudie pas le comportement comme une entité isolée. Par essence associationniste, le béhaviorisme s'intéresse au comportement dans sa relation avec l'environnement, c'est-à-dire un ensemble de faits qui peuvent influencer ou déterminer la conduite du sujet observé. L'environnement étant comme le comportement, une réalité complexe, l'observateur s'attachera à y discerner certaines composantes. Les composantes de l'environnement que le psychologue s'efforce d'isoler pour en déterminer les effets sont appelés stimuli (HOUZIAUX, 1972, p.103).

Du point de vue méthodologique et afin de quantifier les données de l'observation expérimentale, on choisira des stimuli mesurables (en intensité, en fréquence), donnant lieu eux-mêmes à des réponses mesurables (par leur intensité, leur latence ou temps de réponse, leur fréquence, leur durée, leur résistance à l'extinction, persistance du comportement après la disparition du stimulus), elles-mêmes produit de l'intention fixée au préalable sur la réaction attendue.

De ce fait, cette vision s'accorde à la PPO car, méthodologiquement parlant, l'approche behavioriste est basée typiquement sur un processus enseignement-apprentissage programmé à partir d'un point terminal à atteindre qui dans cette circonstance n'est rien d'autre que les objectifs pédagogiques fixés au préalable et qui doivent être atteints. C'est pour cela qu'elle offre une visibilité réelle sur la démarche à suivre pour y parvenir. Toutefois,

l'approfondissement de l'approche behavioriste permet de mieux cerner sa place dans le processus enseignement-apprentissage par l'entremise de cette vision. Cela se fait ainsi ressentir dans le cadre de la PPO dans la mesure où, les termes utilisés pour caractériser le behaviorisme à savoir but, intention, observation...réapparaissent dans la définition de ce qu'on entend par objectif pédagogique (MAGER, 1977, p.17).

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

SKINNER retrouve avec le conditionnement opérant les mêmes phénomènes qu'avec le conditionnement répondant de PAVLOV : discrimination, extinction, généralisation. Fort de ce succès avec les animaux, SKINNER passe ensuite à l'expérimentation sur l'homme. Il postule que les lois valables pour l'animal sont également valables pour l'homme. SKINNER imagine alors pour l'être humain, une méthode d'enseignement qui appliquerait les mêmes principes : c'est la création de l'enseignement programmé (HOUZIAUX, 1972, p.43). Le béhaviorisme allait par la suite exercer une grande influence sur les systèmes éducatifs.

Le paradigme béhavioriste a eu et continue d'avoir une grande influence dans le domaine de l'éducation et de la formation. Cette influence s'est manifestée dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage (enseignement programmé), dans les stratégies de conception et de mise en œuvre des projets éducatifs (structuration des contenus, définition d'objectifs, élaboration de taxonomies, évaluation), dans la formation des enseignants par le micro enseignement (WAGNER, 1988, p. 75), cependant, il ne permet pas pour autant à l'apprenant de se déployer suffisamment dans le cadre de enseignement-apprentissage, surtout que toutes les directives sont données par l'enseignant.

### **2.2.1.2. Béhaviorisme et enseignement-apprentissage**

L'apprentissage, au sens béhavioriste consiste à s'exercer à associer la réponse adéquate (R) à un stimulus (S) donné. A partir d'expériences menées dans des conditions contrôlées, des lois de l'apprentissage ont été établies : les lois du renforcement et du conditionnement. L'apprentissage au sens béhavioriste met en évidence la nature associationniste de cette approche. En effet les comportements souhaités sont, pour les besoins de leur acquisition par l'apprenant, associés à des contextes spécifiques destinés à favoriser leur manifestation. Les connaissances au sens béhavioriste sont constituées par l'ensemble des réponses adéquates dont dispose un sujet face à des stimuli spécifiques. Le renforcement et le conditionnement sont destinés à permettre au sujet l'acquisition d'une batterie de réponses appropriées à des stimuli. Cela explique les deux caractéristiques des connaissances au sens béhavioriste: elles sont cumulatives et même quand elles sont complexes on peut les décomposer en éléments simples.

Ainsi un problème au sens béhavioriste est posé à un individu lorsqu'il doit trouver la réponse (R) adaptée à un stimulus (S) donné. Dès lors la résolution du problème consiste en la sélection par le sujet, parmi les réponses dont il dispose, d'une réponse adaptée au stimulus présenté. La résolution de problème dans ce courant n'est que le prolongement de l'apprentissage (SHEPARD, 1966; JOSHUA et DUPIN, 1993). Ce regard de SKINNER permet de confirmer simplement les appréhensions édictées par les autres auteurs précédemment dans ce travail. Toutefois comme toute science, il est difficile d'épargner cette théorie des limites qui l'entacherait de quelque discrédit que ce soit.

C'est alors dans ce sillage que naît l'interrogation de savoir si cette vision peut-elle prendre en charge les tâches complexes ? Dans l'étude de ces tâches complexes, les béhavioristes ont été obligés d'envisager un enchaînement de séquences S-----R. On retrouve là le principe de décomposition du complexe en éléments simples. Mais lorsqu'on cherche à justifier leur enchaînement et leur régulation on est obligé de s'intéresser aux processus mentaux, et même d'introduire une hiérarchie. C'est là une des limites du béhaviorisme KLEINMUNTZ (1965, p.185).

On peut tout de même ajouter que cette limite se fait encore ressentir à travers son caractère stéréotypé qui à la longue ne soumet pas réellement l'apprenant à une véritable tâche d'apprentissage et d'évasion de ses capacités intellectuelles, le tout étant strictement

contrecarré par le couple S-----R. Malgré le caractère simpliste de cette approche telle qu'elle peut nous apparaître aujourd'hui, le béhaviorisme a dominé la psychologie sur une période d'un demi-siècle (1920-1970). Il a eu cependant et continue d'avoir une influence réelle sur les systèmes éducatifs, parfois à l'insu des utilisateurs de méthodes ou techniques dans la conception et la mise en œuvre de projets éducatifs. (BAARS, 1986, p.123).

En effet, de nombreux systèmes taxonomiques élaborés à la suite de celui de BLOOM (1969), et des modèles variés d'inspiration béhavioriste, ont été à l'origine de techniques et d'approches pédagogiques encore en vigueur dans de nombreux pays, dans l'élaboration des curricula, dans l'enseignement (renforcement, feedback, enseignement programmé, enseignement modulaire, décomposition de certains titres universitaires en unités de valeurs cumulables), dans la formation des enseignants (pédagogie par objectifs, HAMELINE, 1979, p. 98); dans la recherche en éducation encore dominée par le paradigme processus/produit renforcé par le développement de méthodes de traitements statistiques parfois très complexes.

Malgré le complément d'élément apporté par la taxonomie de BLOOM, cela ne change pas grande chose sur les écueils soulignés en ce qui concerne le behaviorisme car en réalité, il ne s'agit que d'une orientation à n'importe quel univers pédagogique et didactique qui pourrait s'en détourner sans obstruer pour autant l'application réelle de la PPO. Autrement dit, la taxonomie de BLOOM n'est pas une base fondamentale du behaviorisme et partant de la PPO.

### **2.2.1.3. Le behaviorisme dans l'enseignement-apprentissage en histoire au Cameroun**

Au regard du cadre théorique du behaviorisme, il est remarquable qu'il s'adapte à une approche didactique spécifique qui est l'enseignement programmé qui peut aussi être appelé Pédagogie par Objectif (PPO). En histoire, elle permet donc de mener le processus enseignement-apprentissage à partir d'une vision globale qui vise la conception des activités relatives à l'enseignement et à l'apprentissage à partir d'un canevas qui circonscrit déjà dès le départ, non seulement les objectifs à atteindre, mais aussi les réponses attendues lors des activités d'enseignement-apprentissage. Autrement dit, « il est important de définir avec précision les objectifs pour pouvoir évaluer dans quelle mesure l'apprenant est capable de progresser dans le sens voulu » (MAGER, 1977, p.5).

C'est aussi dire que, dans la PPO, la démarche didactique appliquée par l'enseignant est conçue de façon à éliminer les erreurs et à amener les apprenants à toujours déboucher sur

ce qui a été prévu par l'enseignant ; c'est pourquoi on parle d'un enseignement programmé qui semble intégrer la vision de SKINNER édictée depuis les années 50-60 et qui stipule de construire un cours qui respecte la plupart des lois de l'apprentissage (plutôt des principes généraux) connues à cette époque :

- la loi de l'activité de l'apprenant
- la loi de l'effet (THORNDIKE)
- la loi de la connaissance immédiate des résultats (renforcement)
- la loi des petites étapes...

Toutefois, persuadé que si l'on conçoit un cours de cette façon, les élèves apprendront presque sans s'en apercevoir SKINNER propose :

- de diviser la difficulté en difficultés élémentaires (petites étapes),
- de proposer peu d'informations à la fois (limiter le contenu)
- de poser des questions visant à rendre l'apprenant actif de faire produire la bonne réponse afin que l'apprenant soit en permanence renforcé positivement. SKINNER applique ainsi un principe central de ses positions théoriques : ne jamais provoquer d'erreurs chez l'apprenant, car l'erreur, pense-t-il est néfaste pour l'apprentissage.

Dans le contexte camerounais, cette approche didactique est celle mise officiellement en vigueur. Cependant des limites se font observer dans son application. Ces limites sont liées à la transformation des apprenants en des automates en ce sens que leurs efforts ne sont pas libres, ils sont la résultante d'une démarche obligatoire édictée par l'enseignant. Or, dans le cadre spécifique de l'histoire, on ne saurait automatiser les réflexions et les appréhensions des apprenants. En tant que science humaine et sociale, cette discipline donne l'opportunité aux apprenants de mettre en exergue leurs propres visions dans l'optique de la production d'un savoir impartial et critique.

Par ailleurs, la démarche préconisée par le behaviorisme s'inspire des expériences effectuées avec des animaux. L'homme étant différent des animaux, il devient dès lors, sinon difficile, alors impossible de transposer et de généraliser les réactions des animaux sur celles des hommes, ce d'autant plus qu'il est difficile d'affirmer que les animaux peuvent être soumis aux mêmes exercices intellectuels que l'homme, ceci pour ne pas être totalement négatif à ce sujet.

En outre, les problèmes à résoudre par les apprenants ne se réfèrent nulle part à leurs processus intellectuels. Ils semblent être guidés par le concepteur de l'activité d'enseignement-apprentissage et dans la foulée, ils négligent l'aspect humain non seulement de la science historique, mais aussi de la réaction qui peut surgir de chaque individu en fonction du problème auquel ce dernier fait face, en l'absence de l'étude réelle de la notion de motivation, tout comme elle n'intègre pas l'erreur chez l'apprenant. Le statut de l'erreur apparaîtra comme une différence fondamentale entre le béhaviorisme et le constructivisme.

Suite à ces limites, le cadre de l'enseignement-apprentissage en histoire au Cameroun est revisité suite à l'évolution liée à l'apparition des ordinateurs, de la question d'intelligence artificielle et à la formalisation des théories du traitement de l'information chez l'homme, qui prennent en compte ce que le schéma stimulus/réponse/renforcement n'a pu intégrer : le caractère intentionnel et finalisé des conduites humaines. La nouvelle orientation qui surgit dans ce cas au Cameroun ne se détache pas de la notion des objectifs pédagogiques. Mais, elle est un alliage du behaviorisme et de la vision constructiviste. C'est celle-ci qui oriente la posture de l'apprenant vers la construction de ses propres savoirs à partir d'une approche didactique inspirée de la « pédagogie active ». Cette pédagogie active est dérivée de l'approche psychologique cognitiviste.

#### **2.2.1.4. Le cognitivisme ou le constructivisme**

Contrairement au béhaviorisme, le cognitivisme émet des hypothèses, propose des modèles à propos de la structure de la pensée et des processus intellectuels, et s'intéresse aux mécanismes permettant d'acquérir, d'intégrer et de réutiliser les connaissances. Le paradigme cognitiviste sera revisité suivant les rubriques du constructivisme de PIAGET, WALLON, VYGOTSKY.

Les deux grandes figures du constructivisme psychologique sont sans aucun doute PIAGET et VYGOTSKI. Si le psychologue suisse PIAGET est indubitablement le plus connu et le plus prolifique par ses nombreux travaux et ceux de ses disciples, l'œuvre de VYGOTSKI, restée longtemps méconnue, suscite depuis quelques décennies un intérêt sans cesse croissant auprès des chercheurs en éducation en général et en didactique en particulier. A côté de ces deux grandes figures, il nous a semblé pertinent de signaler les contributions de WALLON et de BRUNER (BRUNER et al, 1956, 1957 ; BRUNER, 1963).

### 2.2.1.5. Le constructivisme de PIAGET

Pendant une bonne partie de sa vie, PIAGET (1970, p.80) a poursuivi le même but, celui de construire une théorie de la genèse des connaissances. Il a cherché à répondre à la question centrale : « Comment les connaissances viennent-elles aux individus ? ». PIAGET adopte un point de vue structuraliste (O'LOUGHLIN, 1992, p.71). La réponse que PIAGET donne à sa question, c'est le constructivisme: les connaissances ne sont pas transmises par quelqu'un qui sait vers un autre qui ne sait pas, mais elles ne viennent pas non plus des sensations comme le prétendent les associationnistes. Elles sont construites par l'individu par l'intermédiaire des actions qu'il accomplit sur les objets. Ces actions sont intériorisées et constituent des schèmes. Ceux-ci s'inscrivent dans le cerveau, s'organisent en structures opératoires, et permettent à l'individu de répondre de façon satisfaisante à une situation (adaptation).

Si l'individu est confronté à une situation nouvelle (situation qu'il n'a jamais rencontrée, où qu'il ne reconnaisse pas), ses schèmes d'action sont inadaptés: il se trouve alors en déséquilibre. Pour retrouver son équilibre, il cherche une solution au problème qui lui est posé. L'assimilation est le processus complémentaire du processus d'accommodation. C'est par l'intermédiaire de l'assimilation qu'un individu intègre un objet ou une situation nouvelle à sa structure mentale. PIAGET définit l'assimilation en ces termes : « d'un point de vue biologique, l'assimilation est l'intégration d'éléments externes dans les structures en évolution, ou complètes d'un organisme » (PIAGET, 1970, p. 707).

Quant à l'accommodation, elle intervient lorsque le nouvel objet de savoir résiste à la cassure ou à l'absorption : le sujet « accommode, c'est-à-dire que ses structures s'adaptent autant que possible pour que l'expérience soit assimilable, pour qu'on la rende plus facile à comprendre (PIAGET, 1981). L'assimilation et l'accommodation sont les deux processus fondamentaux qui caractérisent l'adaptation. Dans le langage pédagogique, « assimiler » est synonyme de « comprendre » : il a bien « assimilé » sa leçon. On assimile des connaissances..., ce qui signifie que lorsqu'un apprenant a *assimilé* un concept, il est capable de l'utiliser dans une nouvelle situation et de s'en servir comme un nouvel outil de pensée. Cette nouvelle réponse est bien le signe extérieur d'un processus complexe que PIAGET nomme adaptation, et qu'il considère comme l'une des formes de l'intelligence.

Lorsque par accommodation et assimilation l'individu a modifié ses schèmes d'action ou a créé de nouveaux schèmes lui permettant de résoudre le problème auquel il était confronté, il dispose alors d'une nouvelle structure mentale, il retrouve son équilibre. PIAGET dit qu'il est en équilibration. PIAGET est donc un psychologue cognitiviste parce qu'il s'est intéressé aux processus mentaux. Il a émis des hypothèses sur l'intelligence et sur les connaissances. En cela il se démarque de la psychologie behavioriste.

PIAGET a ainsi exercé une influence déterminante sur le courant de la psychologie cognitiviste. Sa théorie repose sur une approche constructiviste de la pensée. Cette construction du savoir est perçue comme un processus non linéaire, mais qui comporte des étapes d'équilibre appelées stades.

Cette pensée de PIAGET semble intégrer certains aspects négligés par le behaviorisme, notamment celui lié aux stades d'évolution de la pensée. Compte tenu de cet aspect, celui qui pilote le processus enseignement-apprentissage le fait en tenant compte de l'âge de ses interlocuteurs – pour ne pas parler de ses apprenants – ; de même, le problème lié à la posture de l'enseignant ou à celle de l'apprenant est résolu et s'oriente dès lors vers une interaction qui permet de mettre fin à un schéma stéréotypé qui voudrait que tout le processus soit contrôlé par l'enseignant, l'apprenant ne répondant qu'aux attentes de ce dernier. C'est aussi dans cette même mouvance que la question de l'erreur est résolue au cours des apprentissages par le principe de l'adaptation, accommodation et assimilation. Cette vision s'inscrit en droite ligne des attentes liées au regard jeté sur la conduite du processus enseignement-apprentissage en histoire au Cameroun. Autrement dit, il s'agit clairement ici de ce qui est conseillé en terme de pratique de classe au second cycle de l'enseignement secondaire général aux enseignants d'histoire au Cameroun dans le cadre de la PPO, même si la pensée de PIAGET n'échappe pas à des insuffisances.

Ainsi le paradigme piagétien n'a pas eu d'influence directe sur la problématique de la résolution de problème, dans une perspective didactique au sens de science qui étudie les difficultés d'appropriation des savoirs et des démarches intellectuelles en jeu dans un champ disciplinaire spécifique tel que l'histoire.

#### **2.2.1.6. Le constructivisme de WALLON**

Philosophe, médecin, psychologue et homme politique français, WALLON (1945) est surtout connu pour ses travaux sur le développement psychologique de l'enfant et sa

contribution au projet de réforme de l'enseignement public français, le « Plan LANGEVIN-WALLON », élaboré au lendemain de la Libération (RAYNAL ET RIEUNIER 1997). WALLON rédige sa thèse d'Etat sur « l'Enfant turbulent », première approche du concept d'émotion. Ce concept occupe d'ailleurs une place centrale dans ses thèses ultérieures sur le développement de l'enfant. WALLON développe une approche originale de la psychologie infantile ordonnée autour de deux axes : un axe biologique, substrat nécessaire des comportements, et un axe social-culturel, en référence « au milieu des vivants » dont fait partie, fondamentalement, dès sa naissance, l'enfant.

Pour WALLON en effet, comme pour VYGOTSKI, contrairement à PIAGET, le développement de l'enfant est d'abord social. Les premières manifestations du psychisme de l'enfant prennent, selon WALLON, la forme d'émotions, car celles-ci sont l'expression des premiers échanges entre le bébé et son entourage. Ainsi « l'affectif », en inaugurant les premiers systèmes de communication de l'enfant avec le monde extérieur, précède le « cognitif ». Du même coup, WALLON peut poser comme principe directeur de la psychogenèse, l'action, qui, dans un mouvement de réaction circulaire, génère des représentations : l'action produit des effets, qui produisent de nouvelles actions, dont les nouveaux effets font jaillir des représentations, base de l'activité mentale.

Ces représentations vont à nouveau diriger l'action, et ces remaniements successifs vont contribuer à « construire » progressivement une architecture de plus en plus complexe des processus psychologiques. L'approche de WALLON est donc une approche constructiviste : c'est le fonctionnement psychologique qui permet le développement psychologique. Celui-ci ressemble donc à un système ouvert, constamment régulé par les transformations successives des structures de représentations, elles-mêmes modifiées par les interactions permanentes entre le biologique et le social, l'individuel et le collectif, l'affectif et le cognitif, les maturations physiologiques successives et les schèmes organisateurs correspondants.

Cette vision « totale » du développement de l'enfant (non focalisé sur quelques variables), différencie WALLON de VYGOTSKI (dont il ignorait probablement les travaux) malgré un ancrage social commun. En revanche, PIAGET n'ignorait pas WALLON, dont il partageait l'hypothèse de paliers successifs. Leur point de polémique (mise à part l'approche logico mathématique de PIAGET), tenait plutôt à l'influence du milieu (social, physique ou symbolique) sur le développement, à la prééminence des états émotionnels dans les premiers

mois de la vie, et à l'importance accordée à l'affectivité dans l'élaboration des processus mentaux.

Sur ces derniers points, NADEL (1992, p.45) a souligné avec force la place que WALLON a accordée à l'émotion dans l'établissement d'une communication interindividuelle en dehors de toute relation intellectuelle. L'hypothèse de signaux émotionnels en tant que système d'expression précoce a été confortée par la découverte, cinquante années plus tard des compétences sociales précoces du bébé, notamment ses capacités d'expression et de discrimination des émotions.

Cette vision de WALLON permet de cerner la procédure de construction du savoir à partir de l'enfance. Dans le cadre de ce travail, elle semble importante dans la mesure où, les produits obtenus au second cycle de l'enseignement secondaire général sont passés par toutes les étapes du développement cognitif décrites par WALLON. C'est donc dire que même si sa vision échappe à la tranche d'âge concernée par cette étude, elle permet tout au moins d'avoir une connaissance basique des processus mentaux des apprenants depuis leur bas âge. C'est aussi dire autrement que, dans le cadre précis de cette recherche, cet apport est difficilement transposable à cause de plusieurs constats. Ainsi, ces constats se justifient par l'âge et le cycle des élèves mis en étude qui ne sont plus dans les stades de construction des savoir décrits par WALLON. En clair, il convient de retenir que dans son étude, WALLON consacre son constructivisme aux enfants, tandis que ce travail jette plutôt un regard sur des élèves dont l'âge pourrait être évalué dans une moyenne de 15 à 19 ans car, il s'agit du second cycle de l'enseignement secondaire général. Sans toutefois ménager le substrat scientifique de cet auteur, il convient de faire recours à VYGOTSKI qui est aussi un auteur – et surtout pas des moindres – du constructivisme.

#### **2.2.1.7. Le constructivisme de VYGOTSKI**

VYGOTSKI (1896-1934), est un contemporain de PIAGET. Il était passionné par les problèmes du développement de l'enfant et la construction de « la pensée ». Ses travaux et ses idées, longtemps ignorés pour des raisons idéologiques, ne parviennent en Occident par le biais des Etats Unis que dans les années 1950, soit trente ans après sa mort. Il revint à Jérôme BRUNER, psychologue Américain, d'en avoir apprécié le premier toute l'importance, en préfaçant la traduction de son ouvrage principal « Pensée et Langage », aux presses du MIT (Massachusetts Institute of Technology). Parce que la traduction en français de cet ouvrage

devenu une référence en psychologie fut vraiment tardive, le grand public des chercheurs francophones ne le découvre que très récemment (VYGOTSKI, 1985).

Lorsque VYGOTSKI commence ses recherches autour des années 1920-1930, le paysage de la psychologie occidentale était traversé par plusieurs courants: le mentalisme de FREUD (la psychanalyse), le réductionnisme associationniste du russe PAVLOV et de l'Américain WATSON (béhaviorisme), ainsi que les différents structuralismes européens : psychologie de l'enfant de WALLON et PIAGET, psychologie de la Forme des gestaltistes allemands (KÖHLER, KOFFKA). Dans une démarche d'ouverture et de synthèse, le psychologue russe emprunte à tous les courants de pensée quelques éléments d'inspiration et de réflexion. Mais en marxiste convaincu, largement pénétré des courants intellectuels prérévolutionnaires de la Russie de 1910, il compose sa théorie du développement de l'enfant sur une base radicale différente, celle de l'interactionnisme social. Pour VYGOTSKI l'enfant est d'abord un être social. Le développement de sa pensée, de son langage, de toutes ses fonctions psychiques supérieures, est le fruit d'une interaction permanente avec le monde des adultes, qui maîtrise déjà ces « systèmes de signes » que sont le langage et les codes sociaux.

Par l'intériorisation progressive, en alternant des phases de maturation physiologique avec des phases d'apprentissage, un système « intra psychique » autonome et individuel s'élabore progressivement à partir d'un système « inter psychique » collectif. VYGOTSKI affirme donc la genèse sociale du développement de l'enfant : la famille, l'école, sont pour lui, les lieux privilégiés de cette évolution. ASTOLFI (2001) confirme cette analyse des positions de VYGOTSKI par opposition à PIAGET en ces termes :

*« Pour VYGOTSKI au contraire, ce sont les interactions sociales entre sujets qui sont d'emblée décisives, le mouvement réel de la pensée va de l'inter-psychique vers l'intrapsychique. La polémique théorique avec PIAGET porta précisément sur le statut second et dérivé que celui-ci accordait au social quand lui considérait que c'est le moteur des progrès de la pensée. L'apprentissage représente alors plutôt les « fleurs », ou même les « bourgeons » du développement, plutôt que ses fruits. On peut donc parler d'une théorie centrifuge (ou « Inside out »), pour le premier, le mouvement essentiel allant du sujet à son environnement, et d'une théorie centripète (ou « outside »), pour le second, qui accorde une place au processus d'intériorisation.» (ASTOLFI, 2001, pp. 115-116).*

Tout compte fait, partant du behaviorisme au cognitivisme, on peut globalement parler de la PPO. Toutefois, les approches diffèrent en fonction des théories psychologiques et des auteurs de chaque théorie. C'est dans ce sens que le cognitivisme rime plus ou moins avec la PPO. Et, en contexte camerounais, surtout dans la mouvance des pédagogies actives, l'approche constructivisme est une valeur ajoutée à l'approche didactique applicable au secondaire en général et particulièrement dans l'enseignement-apprentissage en histoire, ce d'autant plus qu'en termes d'activités, cette approche didactique met un accent particulier sur « l'importance primordiale de l'évaluation formative dans la dynamique de l'apprentissage et sur la nécessité de prendre en compte les caractéristiques particulières de l'apprenant » (RIEUNIER, 2000, p.91).

L'utilisation du constructivisme en tant que théorie de l'enseignement-apprentissage dans le contexte camerounais est un supplément dans le cadre de l'optimisation de la contribution des apprenants aux activités d'enseignement-apprentissage. De ce fait, les multiples contributions des psychologues – behavioristes ou cognitivistes – se basent sur un même postulat au débat, à savoir celui d'un apprentissage centré sur l'enfant. Même si les manières de le faire diffèrent selon les uns et les autres. Toutefois, cela n'enlève en rien la particularité relevée en contexte camerounais, celle d'allier le behaviorisme au constructivisme pour en faire une démarche de l'enseignement-apprentissage dans le cadre très précis de la PPO. Cependant, en ce qui concerne particulièrement l'enseignement-apprentissage en histoire, des théories didactiques précises et particulières peuvent permettre d'en cerner les contours.

### **2.2.2. Les théories didactiques de l'enseignement-apprentissage en histoire**

La question de la didactique est vaste et complexe, en raison de la difficulté à établir et à construire des didactiques propres à des matières enseignées dans les établissements scolaires. C'est pourquoi, fondée sur une attention conjointe aux savoirs, aux pratiques des enseignants et aux modalités d'apprentissage, la didactique de l'histoire s'est nourrie au départ, en France (par exemple), de la réflexion menée par les autres didactiques (en particulier celles des sciences). Cependant, son objet l'a toujours placée dans une situation singulière. Au-delà de la transmission de ce qui constitue traditionnellement le fondement d'une discipline scolaire, ce sont bien les « usages publics » de l'histoire (et sans doute de l'ensemble des sciences humaines et sociales) qui assurent son originalité.

Les questions de la référence savante, de la transposition didactique, des pratiques sociales de référence des savoirs enseignés – chères aux didacticiens – se posent ici autrement (LAUTIER et ALLIEU-MARY, 2010, pp.95-131). L'histoire scolaire est tout à la fois le produit de connaissances validées par la recherche universitaire, d'élaborations proprement disciplinaires remises régulièrement en cause par la demande sociale, mais aussi pour tous – élèves, enseignants, parents – un moyen « de connaissance et de reconnaissance », un partage « de la connaissance et de la connivence » (MONIOT, 1996, 2001, cité par LAUTIER ET ALLIEU-MARY, 2010).

Ainsi, face à ces obstacles non-négligeables, le métier d'enseignant d'histoire ou du moins l'enseignement-apprentissage en histoire dans son entièreté s'est astreint à l'adaptation de ses méthodes à ce qui était déjà conçu, notamment dans le domaine des sciences humaines. De ce fait, dans le domaine aujourd'hui en cours d'exploration de la didactique propre à l'histoire, l'étude des théories didactiques propres à cette discipline nécessite d'abord de jeter un regard sur la transposition didactique qui est la première approche didactique, non seulement utilisée communément par plusieurs disciplines des sciences humaines, mais aussi en didactique de l'histoire. Ensuite, l'étude de ces théories didactiques en histoire renvoie aussi à deux autres pôles didactiques à savoir d'une part, le pôle de l'apprentissage et d'autre part le pôle de l'enseignement. Et donc, on parle dès lors en histoire des théories de l'apprentissage et des théories de l'enseignement.

### **2.2.2.1. Une théorie globale : la transposition didactique en histoire**

Le concept de transposition didactique a été introduit pour la première fois par VERRET en 1975 dans son ouvrage intitulé *le temps des études*. Il est par la suite repris par CHEVALLARD en 1985 dans son ouvrage intitulé *la transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La transposition didactique, ou didactisation, consiste à transformer des savoirs disciplinaires (pouvant provenir de savoirs savants, de situations professionnelles ou de pratiques sociales, incluant les questions socialement vives) en savoirs à enseigner (énoncés dans les devis ministériels et dans les plans cadres de cours) puis en savoirs enseignés (énoncés dans les plans de cours et les plans de leçon). Comme toutes les autres disciplines, l'histoire n'échappe pas à la notion de transposition didactique en tant que théorie didactique car « les didacticiens de l'histoire importent des modèles divers depuis des champs hétérogènes car le nomadisme des concepts et des modèles caractérise la didactique de l'histoire plus que toute autre discipline sans doute » (TUTIAUX-GUILLON, 2007, cité

par CARIOU, 2012, p.11). A ce même sujet, les commentaires autorisés signalent que, « la didactique de l'histoire est un domaine scientifique flou et peu structuré » (LAUTIER et ALLIEU-MARY, 2008, citées par CARIOU, 2012, p.11). Le jeu des références savantes, d'une certaine image de la discipline et des valeurs associées, des finalités attribuées à telle ou telle formation conduit à des choix dans les contenus. Ce qu'il est important de noter c'est que, même pour des disciplines "dures" telles que les mathématiques ou les sciences, le savoir enseigné est un savoir reconstruit spécifiquement pour l'acte d'enseignement-apprentissage dans le contexte précis. C'est d'ailleurs ce qui peut justifier le recours de la didactique de l'histoire à la transposition didactique.

Le savoir savant pris en référence est d'une part un savoir décontextualisé et souvent coupé de son histoire. Ce savoir savant fait alors l'objet d'une transposition (recontextualisation, reproblématisation, voire redéfinitions) (Jean-Paul BRONCKART, Jean-Louis CHISS) pour être enseigné à un niveau donné. Cette première transposition faisant donc passer d'un savoir savant à un savoir à enseigner, est, de fait, suivie par une seconde transposition, celle-là même qui, par sa mise en acte par les enseignants (mais aussi l'inspection, les éditeurs, etc.) conduit à un savoir *enseigné* ayant ses spécificités. Plusieurs chercheurs ont travaillé sur ce concept de transposition. CHEVALLARD en particulier a su le rendre accessible à la communauté des didacticiens en empruntant des concepts étrangers aux sciences "dures".

On parle souvent de transposition didactique du "savoir", c'est le mot qui est utilisé. Il faut avoir à l'esprit que ce savoir est non seulement celui des connaissances livresques, mais aussi celui des savoir-faire associés. Ainsi, l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais met en exergue cette approche didactique dans la mesure où, depuis quelques temps, la PPO – en tant qu'approche didactique de base – est complétée par une vision de plus en plus constructiviste. C'est la raison pour laquelle le choix des savoir-faire à faire acquérir au mieux alors, à partager avec les élèves dépend évidemment de la finalité de l'enseignement-apprentissage et donc des pratiques prises en référence.

Par ailleurs, la plus importante intervention de la transposition didactique se fait ressentir à trois niveaux. Tout d'abord, on va de lecture des curricula, pour ensuite passer à la traduction des savoirs savants en savoirs à enseigner afin de parvenir au savoir effectivement transmis aux élèves dans les salles de classe. En histoire, ce concept se fait ressentir au niveau

de la sélection des savoirs à enseigner et de la présentation des cours en situation de classe. C'est pourquoi CARIOU (2012, p.7) déclare que :

*« En effet, l'histoire apprise n'est pas la copie conforme de l'histoire savante et, dans cet écart, se déploie la didactique de l'histoire. Le didacticien de l'histoire se réfère également à l'épistémologie de l'histoire qui analyse le régime de scientificité de l'histoire, son discours, ses méthodes et ses démarches d'intelligibilité du passé ».*

Ces cours ne sont pas identiques car, par l'effet de la transposition, chaque enseignant présente sa leçon en fonction de la lecture qu'il a faite depuis le curricula. Au pire des cas, certaines leçons d'histoire varient totalement selon les enseignants. Et, elles sont quelque fois différentes les unes des autres, c'est-à-dire qu'elles ne se ressemblent pas et ne présentent pas les mêmes savoirs. Cependant, le cas le plus souhaité est généralement celui qui aurait voulu que les cours d'histoire dispensés par un enseignant ou par un autre, à défaut d'être identiques, aient tout au moins un même fond des savoirs.

De même, au second cycle de l'enseignement secondaire général, il se pose une grande intervention de cette transposition didactique par le fait de l'absence des manuels scolaires officiels dans ce cycle d'enseignement. En fait, l'absence des manuels scolaires plonge davantage les enseignants dans la quête des savoirs de plus en plus livresques qui passent par la procédure de « contextualisation, recontextualisation, reproblématisation, décontextualisation et même redéfinition » – pour emprunter ces termes propres à CHEVALLARD – afin d'être transmis aux élèves, car, une fois de plus comme le pense MONIOT (2001, p. 71) « enseigner l'histoire n'est pas seulement transmettre des énoncés validés par la science historique, c'est faire entrer à l'école ce monde social du sens [...] comme partenaire actif et responsable ».

Ainsi, à défaut de présider à l'harmonisation des méthodes et des visions lors de la lecture des curricula et de l'élaboration des cours, ce concept permet au moins de comprendre le mécanisme qui permet de passer d'un simple curriculum à un cours élaboré, contenant des savoirs sélectionnés par l'enseignant et proposés aux élèves. Cependant, ce concept ne s'intéresse pas aux théories ou aux méthodes d'enseignement-apprentissage en général, encore moins en histoire.

### **2.2.2.2. Les théories didactiques spécialisées de l'enseignement-apprentissage en histoire**

Même s'il est établi que l'histoire n'échappe pas à la théorie de la transposition didactique, cela n'exclut pas la possibilité pour elle de disposer d'une vision didactique et même pédagogique propre. Le grand constat sur lequel on doit s'attarder relève du fait que la didactique de l'histoire ne soit pas aussi ancienne que celle des sciences dites « dures » comme les mathématiques. Lesquelles sciences ont la primeur d'une vision didactique dans laquelle l'histoire a puisé son inspiration – notamment la transposition didactique – pour se bâtir une base didactique. Toutefois, les deux dernières décennies nous montrent que l'histoire n'est plus restée à l'arrière-plan des disciplines disposant d'une orientation didactique claire et crédible. Ces propos trouvent leur place à travers de nombreux travaux développés en la matière par des chercheurs de renom tels que CARIOU, MONIOT, MARTINEAU, LAUTIER, ALLIEU-MARY... pour ne citer que ceux-là.

Pour mieux cerner les orientations données par ces auteurs à la recherche en didactique de l'histoire, il convient de relever et retenir en même temps que l'étude des théories didactiques ne dissocie pas l'enseignement de l'apprentissage, même si certains auteurs s'attardent particulièrement sur l'un des deux aspects qu'à l'autre. L'axe de la didactique de l'histoire est donc perçu globalement dans le cadre du processus enseignement-apprentissage. Toutefois, aborder aussi la question de la didactique de l'histoire revient à jeter d'abord un regard sur l'approche didactique utilisée dans un système éducatif ou dans un autre. Dans le cadre précis de cette recherche, deux approches semblent être concernées ; il s'agit de la PPO inspirée du behaviorisme et du constructivisme inspiré du cognitivisme, dans un contexte typiquement camerounais.

Ainsi, en ce qui concerne la PPO, MONIOT (2004) en a fait une étude synthétisée, dans le cadre des prises de notes sur la didactique de l'histoire. En tant que théorie didactique de l'enseignement-apprentissage, la PPO applicable en histoire est vue sur l'angle des méthodes d'enseignement. Il traite de la maîtrise des fonctions de l'histoire par l'enseignant, du statut de la connaissance historique à mettre en exergue, de l'activité intellectuelle y afférente, du fonctionnement cognitif et de la pratique proprement dite de l'activité d'enseignement-apprentissage dans le cadre de la PPO.

En parlant des fonctions de l'histoire, il convient de noter que cette dernière n'est pas généralement prise en compte par des enseignants, ce qui donne l'opportunité aux élèves de

concevoir délibérément des fonctions qu'ils attribuent à cette discipline. Ainsi, dans les établissements scolaires, peut-on facilement constater dans les élèves s'offrent l'amabilité de qualifier cette discipline des « histoires ». Cette dénomination en dit long dans la mesure où elle reflète clairement l'idée que ces élèves se font de la discipline. Or, loin d'être une discipline accessoire comme pourrait le prétendre cette vision qui semble profane, l'histoire a ses fonctions que MONIOT (2004) décrit en ces termes :

- *Transmission d'une mémoire sociale,*
- *Contribution à la formation civique et politique : permet la compréhension du monde contemporain,*
- *Exercice des capacités intellectuelles : former le raisonnement ; fonctions méthodologiques : raisonner sur des textes, des docs...*
- *Référence à des valeurs sociales.*

Et pour conclure à propos, il déclare que « l'histoire et la géographie sont des instruments de cohésion sociale, mémoire d'un groupe qui prend conscience d'un destin commun sur un territoire commun ».

Les fonctions de l'histoire sont juste un aspect de la didactique de l'histoire car le statut des connaissances en fait aussi partie dans le but de se défaire de la vision somme toute péjorative sus-évoquée qui semble renvoyer la connaissance historique à une succession d'évènements et de faits dans le temps et dans l'espace, et rien d'autre. Pourtant, il n'en est pas question car, la connaissance historique se construit à travers « la recherche de vérité par l'enquête critique » MONIOT (2004). Tout comme elle peut se construire à partir des documents qui doivent être interprétés pour établir une lumière du passé dans le présent ; ce qui fait d'ailleurs recours à une activité intellectuelle précise.

L'activité intellectuelle en question met en exergue trois principales composantes à savoir l'élève, l'enseignant et la discipline concernée. L'élève est l'acteur décisif de l'instruction parce qu'il a pour rôle d'apprendre. Dans cette activité, l'enseignant quant à lui a pour rôle d'aider l'élève à apprendre une discipline (l'histoire) dont le rôle est d' « être une chose bonne à penser » MONIOT (2004). L'aide à apporter à l'élève doit être circonscrite dans un cadre psychologique qui respecte ou alors, qui tient compte des stades d'évolution cognitive tels que présentés par PIAGET (cité par MONIOT, 2004) et surtout des nombreuses représentations que peuvent se faire les élèves dans le cadre du traitement mental des

connaissances, en ce qui peut concerner leur fonctionnement cognitif. Ces aspects peuvent permettre d'avoir une meilleure visibilité sur l'application proprement dite des méthodes didactiques de la PPO en histoire.

A propos des méthodes didactiques de la PPO en histoire, on peut remarquer qu'il doit partir du mode de pensée de l'élève pour parvenir à la démarche incontournable de la PPO en histoire qui est circonscrite par MONIOT (2004) lorsqu'il dit que :

*La pédagogie par objectif implique :*

- *Une prévision exhaustive de l'enseignement. Elle l'analyse et le compose en fonction des comportements observables dans lesquels se manifesteront les maitrises recherchées.*

- *Vigilance rigoureuse à l'énoncé des objectifs (objectif général d'une séquence, objectifs spécifiques ou opératoires).*

- *Gestion pédagogique cohérente (prérequis, critères de réussite, méthodes et situations, étapes de remédiations, évaluation critériée et formative).*

- *Communication des objectifs aux élèves à partir de trois faisceaux d'objectifs en histoire (enseigner à penser, construire des connaissances, développer les valeurs et la capacité à analyser et comprendre celles des autres).*

- *Evaluer pour vérifier les capacités des élèves et obtenir la conduite à tenir face au bon ou au mauvais fonctionnement de la démarche didactique mise en application.*

Cette approche didactique de l'histoire profondément abordée par MONIOT permet de traduire l'activité de l'enseignant à « enseigner, faire apprendre, enseigner à apprendre », tout en respectant les exigences liées aux méthodes pédagogiques actives. A sa suite HEIMBERG (2002) se penche aussi sur la question aussi importante que paraît-elle de l'enseignement de l'histoire. En effet, il jette un regard approfondi sur les dimensions sur lesquelles doit se fonder l'enseignement de l'histoire. En évoquant en tout deux dimensions à savoir d'une part la dimension d'une histoire construite et critique et d'autre part celle de l'histoire des « antiquaires ». En effet, la première dimension permet à l'apprenant de se situer au centre des faits qui lui sont dispensés à travers « l'histoire investigatrice, qui mobilise par conséquent les modes de pensée de la discipline » (HEIMBERG, 2002, p.3). Quant à la deuxième dimension, elle parle d'une histoire dispensée de façon magistrale et dialoguée dans le but d'aboutir un

récit linéaire des événements qui ne permet pas à l'apprenant en milieu scolaire d'intégrer un quelconque regard critique que ce soit, ou encore une conscience historique. Tout au contraire, cette dimension est perçue dans le sens où elle doit procurer juste une culture générale. En contexte camerounais, ce regard s'adapte aux réalités existantes.

En effet, le contexte qui est le notre a cette grande difficulté à intégrer la dimension critique dans l'enseignement-apprentissage en histoire. Ainsi, comme le souligne HEIMBERG, cette seconde vision est généralement imposée par les pouvoirs publics des Etats, en ce sens que ce sont ces derniers qui décident des curricula ou des programmes à partir desquels l'enseignement-apprentissage doit se dérouler. C'est donc dire que l'une ou l'autre dimension de l'enseignement de l'histoire peut être privilégiée à partir des contenus à enseigner. En contexte camerounais, et dans l'optique d'intégrer la notion de critique, on gagnerait à adapter les contenus aux fonctions et aux principes méthodologiques afin de cultiver chez les apprenants le sens d'une construction autonome des savoirs adaptée à la PPO chère à l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais. Toutefois, on ne saurait limiter la didactique de l'histoire à cette vision somme toute parcellaire. En fait, la didactique de l'histoire jette aussi un regard sur le pôle de l'apprentissage à travers des théories conçues à cet effet car, on pense quelque fois dans les structures de formation des enseignants que le plus important serait de mettre l'accent sur les méthodes d'enseignement or, les méthodes d'apprentissage permettent d'avoir une visibilité sur la démarche utilisée en termes de méthodes d'enseignement.

Ainsi, en didactique de l'histoire, les théories de l'apprentissage constituent un aspect non négligeable profondément développé par CARIOU. A propos, il ressort que l'apprentissage de l'histoire se fait à partir des circuits de pensée qui renferment un raisonnement analogique. C'est pourquoi CARIOU (2004) pense que « le mode de compréhension des hommes du passé est analogue à celui que nous appliquons dans le présent aux actes de la vie en société, quand nous cherchons à savoir ce qu'autrui a "derrière la tête" pour comprendre ses dires et ses actes ». Et pour approfondir cette manière de penser PROST, (1996, p.159), pense que « L'historien raisonne par analogie avec le présent et transfère au passé des modes d'explication qui ont fait leurs preuves dans l'expérience quotidienne de tout un chacun ».

Pour revenir aux élèves, on peut bien comprendre que cette méthode d'apprentissage interpelle la notion de causalité ou encore une relation de cause à effet, base sur laquelle ces

derniers s'appuient pour murir leur raisonnement, ce d'autant plus que « l'histoire des historiens et l'histoire enseignée en classe ont en commun d'être construites à partir de la pensée et de la mémoire sociales de chacun » (MONIOT, 2001, cité par CARIOU, 2004). Cette théorie didactique paraît plus adaptée à notre étude dans la mesure où l'étude menée par CARIOU repose essentiellement sur les élèves des classes de seconde, autrement dit, ceux en âge de produire un savoir ou un raisonnement historique à travers des écrits. Étant donné que notre étude se consacre effectivement au second cycle de l'enseignement secondaire général, c'est en cela que le travail de cet auteur nous paraît plus approprié. Toutefois, cette approche d'apprentissage intègre aussi la vision de MOSCIVICI sur les représentations sociales, à base de laquelle les élèves parviendraient à la compréhension des faits et événements historiques selon CARIOU (2004).

Cependant, même s'il est établi que la pensée historique est la même quel que soit le niveau, on ne saurait généraliser la manière de penser des élèves car, celle-ci est conditionnée par la polyphasie cognitive (CARIOU, p.6) qui selon lui constitue le point nodal de l'apprentissage en histoire. Cela se justifie simplement par le fait de nombreuses considérations qui remontent aux théories cognitives de la psychologie et plus précisément aux stades cognitifs de PIAGET. Autrement dit, CARIOU met l'accent sur le fait de transmettre, ou alors de faire acquérir des connaissances aux apprenants en tenant compte des stades d'évolution cognitive des apprenants tels qu'évoqués par PIAGET.

**DEUXIEME PARTIE : CADRE  
METHODOLOGIQUE**

## **CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE**

La méthodologie est un ensemble de méthodes et de techniques guidant l'élaboration du processus de recherche scientifique. La méthodologie est « l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité » (GAUTIER, 1997, p.8). Ce chapitre de notre travail présente les démarches procédurales mises sur pied pour atteindre les objectifs escomptés. A cet effet, il présente l'approche méthodologique utilisée, la population d'étude (qui comprend la population cible et la population accessible), l'échantillonnage et les techniques de collecte des données. En ce qui concerne particulièrement la technique de collecte des données, ce travail s'attèle à la description de leur mécanisme de conception et leur mode d'administration aux enquêtés. En outre, on retrouve dans ce chapitre les généralités sur les variables et les hypothèses statistiques, sans toutefois omettre de préciser le type d'analyse et les logiciels nécessaires au traitement des informations recueillies.

### **3.1. LE TYPE DE RECHERCHE**

La présente recherche est de type quantitatif. Elle est quantitative parce qu'elle est un processus de collecte de données à caractère mesurable. Selon FONKENG EPAH (2012), l'approche quantitative de la recherche implique une approche systématique de collecte des données et informations obtenues à partir d'un échantillon de la population, afin de fournir des résultats valides sur le plan statistique. Notre questionnaire comporte vingt-trois items adressés (voir annexes) aux enseignants d'histoire des deux sexes sans distinctions de statut au sein de l'établissement (c'est-à-dire, sans tenir compte de leur situation de vacataire, non formé ou de leur statut d'enseignant formé).

De ce fait, le choix de ce type de recherche repose sur des motivations réelles qui relèvent du fait qu' « on reproche souvent aux études qualitatives d'être incapables de fournir des données valides et fiables susceptibles d'être généralisées à d'autres situations ou d'autres populations » (CHEN, 1990, cité par PELADEAU ET MERCIER, 1993, p.114). Ainsi, ce type de recherche nous permet de déboucher par sondage, à des résultats transposables aux autres entités où se déroule le processus enseignement-apprentissage en général et au second cycle de l'enseignement secondaire général en particulier et surtout en ce qui concerne l'histoire.

Toutefois, le volet quantitatif ne peut suffire pour nous permettre d'évaluer efficacement les résultats obtenus ; c'est la raison pour laquelle nous faisons aussi recours à une étude descriptive corrélationnelle et explicative corrélationnelle car, elle décrit la ou les

relations entre deux variables, la variable indépendante et la variable dépendante (Collins MENDJEU MBAKAM, 2013, p.62). Autrement dit, cette technique nous permet de vérifier s'il existe des relations entre nos variables comme l'appui en 1996 FORTIN (p.175) en disant : « dans une étude corrélacionnelle proprement dite, le chercheur vérifie la nature (force et direction) des relations qui existent entre des variables données ». Ce qui nous oblige de ce fait à opter à mi-parcours pour une « méthode quantitative par sondage » (STAFFORD ET BODSON, 2006, p.37) en raison de ses résultats avérés être objectifs, fiables, valides et transposables.

Enfin, pour rendre notre type recherche complet -autant que faire ce peu-, nous lui avons associé l'approche hypothético-déductive ; ceci dans le but de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse préalablement définie, à l'aide des preuves. Au final, notre type de méthode (quantitative) est un processus de collecte de données observables et quantifiables fondées sur l'observation des faits objectifs, d'évènements et de phénomènes existants (Collins MENDJEU MBAKAM, 2013, p.63). En un seul mot, les caractéristiques propres à la technique quantitative que nous avons choisie sont : l'objectivité, la prédiction, le contrôle et la généralisation.

Cependant, il semble impossible de figer cette étude essentiellement vers un regard typiquement quantitatif. Cela s'explique donc par le fait que le questionnement des approches didactiques de l'enseignement-apprentissage en histoire n'interpelle fondamentalement que les pratiquants mieux encore les professionnels. Pour cela, les données pouvant être recueillies auprès de ces derniers peuvent être à la fois quantifiables et appréciables, en raison de leur provenance soit d'un milieu rural ou encore d'un milieu urbain. C'est donc le cas de la présente étude dans laquelle nous serons appelés à recueillir des points de vue dans l'optique de donner des éléments de réponse pour justifier les préférences de certains aspects par rapport aux autres, les faiblesses tout comme ces points de vue peuvent servir pour trouver les raisons réelles pouvant expliquer les faiblesses et à donner des recommandations précises en vue de résoudre efficacement les problèmes posés.

De ce fait, notre démarche semble écarter la subjectivité reprochée à l'approche qualitative dans la mesure où les données qualitatives recueillies dans ce cas permettront non seulement de catégoriser les problèmes et faiblesses relevés, mais aussi d'avoir une bonne visibilité en ce qui concerne les recommandations pouvant s'adapter à chaque faiblesse. Toutefois, il convient de noter que, sur vingt-trois questions, dix-sept reposent sur des

données quantifiables, soit un pourcentage de 77,27%. C'est la raison pour laquelle, pour lever définitivement un pan de voile sur cette question du type de recherche, disons simplement que, cette étude est quantitative ; elle se rabat simplement vers approche qualitative pour rendre ses résultats complets et opérationnels.

### **3.2. LA POPULATION DE L'ETUDE**

On entend par population de l'étude un regroupement de personnes sur lesquelles on peut se baser pour mener une étude statistique. Il s'agit aussi d'un ensemble d'objets, d'unités sur lesquelles portent des observations. Pour cela, on peut l'appeler population cible, population de référence ou population totale. Toutefois, elle inclut aussi la population accessible.

#### **3.2.1. Population parente**

Elle désigne l'ensemble non distinctif (indifférencié) des éléments parmi lesquels seront choisis ceux sur qui s'effectueront les observations. C'est encore cette population qu'on nomme population mère (AKTOUF, 1992). En ce qui concerne la présente étude, la population parente sera constituée de l'ensemble des enseignants d'histoire dans les lycées et/ou collèges de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Le choix de cette population est survenu suite aux considérations personnelles et scientifiques. Du point de vue personnel, il s'agit de rester fidèle à l'orientation qui a été donnée dès le départ. Il s'agit d'une part du libellé du sujet, et d'autre part de l'orientation de la problématique qui sous-tend cette étude. A cet effet, il est question de choisir une population qui peut répondre clairement aux attentes des problèmes soulevés dans ce travail.

En ce qui concerne l'aspect scientifique, il convient de noter que la population parente choisie pour cette étude est celle qui, du point de vue logique et rationnel, est la mieux adaptée au contexte de l'étude. C'est aussi dire que, scientifiquement, elle est la mieux indiquée pour répondre aux questions liées à la problématique de cette étude. Plus explicitement, dans le cadre du questionnement des approches didactiques et pratiques du processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général au Cameroun, l'enseignant desdits milieux ou cycles est indubitablement le plus indiqué pour répondre aux questions liées à sa profession et à son milieu.

### 3.2.2. Population cible

Elle peut être considérée comme l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur compte généraliser ses résultats (Valérie Justine MOGUE, 2011, p.56). Dans le cadre de cette recherche, la population cible a été diversifiée et choisie dans deux environnements distincts à savoir d'une part, le milieu rural et d'autre part le milieu urbain. Dans le milieu rural, nous avons mené notre étude dans les lycées de Ntui, Ngoro, Mbangassina (situés dans la région du centre, département du MBAM-et-KIM) et au lycée de Bameka (situé dans la région de l'ouest, département des Hauts-Plateaux). Quant au milieu urbain, l'enquête a été menée dans les lycées de Nkolbisson, Général Leclerc, et Cité Verte (tous situés dans la région du centre, département du MFOUNDI), lycée classique de Bafoussam (région de l'ouest, département de la MIFI) et au lycée Bilingue de Déido (région du Littoral, département du WOURI).

### 3.2.3. Population accessible

La population accessible désigne celle qui est à la portée du chercheur. En ce qui concerne notre recherche, sa population accessible est constituée de l'ensemble des enseignants d'histoire exerçant dans les établissements d'enseignement secondaire suscités. Au total, nous avons interrogé 117 enseignants dont 40 en milieu rural et 77 en milieu urbain. Le tableau ci-après représente la répartition des effectifs des enseignants ayant fait l'objet de l'enquête, en fonction de leurs milieux de travail et de leurs genres respectifs.

**Tableau 1:**Répartition des effectifs des enseignants interrogés en fonction du milieu et du sexe

	<b>Enseignants de sexe féminin</b>	<b>Enseignants de sexe masculin</b>	<b>Total</b>
Milieu urbain	48	29	<b>77</b>
Milieu rural	17	23	40

## 3.3. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON

L'échantillonnage est le moyen de choisir une petite population à partir de laquelle les généralisations sont faites sur la population totale. De ce fait, «l'échantillonnage est le

procédé par lequel un groupe de personnes ou un sous-ensemble d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène et de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée » (FORTIN, 2006, p.200). L'échantillon peut donc être défini comme un sous-ensemble d'une population, ou un groupe de sujets faisant partie d'une même population. C'est en cela qu'on peut dire que c'est en la réplique en miniature de la population cible (Collins MENDJEU MBAKAM, 2013, p.66). C'est ainsi dire que dans le cadre de cette recherche, la représentation miniaturisée de notre échantillon repose sur les enseignants d'histoire particulièrement, la population cible étant à ce niveau les enseignants exerçant dans les milieux rural et urbain.

Cependant, ceci n'explique pas entièrement la technique d'échantillonnage que nous avons utilisée. Cette technique est construite sur la base de deux types d'échantillonnage à savoir l'échantillonnage probabiliste et l'échantillonnage non probabiliste. L'échantillonnage probabiliste est ainsi appelé parce qu'il s'appuie sur la théorie des probabilités, théorie permettant de calculer la possibilité, c'est-à-dire la probabilité qu'un évènement se produise. Dans ce cas, un échantillonnage est probabiliste si chaque élément de la population a eu une chance déterminée et connue à l'avance d'être sélectionné pour faire partir de l'échantillon (Valérie Justine MOGUE, 2011, p.57). Dans le cas de l'échantillonnage non probabiliste, la probabilité qu'une population donnée soit choisie n'est pas connue et il est impossible de savoir si chacun avait au départ une chance égale ou non d'être sélectionné pour faire partir de l'échantillon (Valérie Justine MOGUE, p.57). Dans le cadre précis de ce travail, le type de recherche étant à majeure partie quantitatif, nous avons opté pour le type d'échantillonnage non probabiliste car, comme le déclare ANGERS (1992), les résultats d'une recherche utilisant l'échantillonnage non probabiliste souffrent moins des aléas de la collecte, comme les individus impossibles à joindre et les remplacements d'individus.

En outre, les échantillonnages non probabilistes se montrent très utiles et nécessaires dans la mesure où ils permettent un accès limité à la population visée, un temps limité et des ressources minimales. Dans le cadre de cette étude, il apparaît ainsi que, la nature et la localisation (milieu urbain et rural) permettent de bénéficier des avantages évoqués dans le cadre de l'utilisation d'un type d'échantillonnage non probabiliste. C'est celui qui a été adopté. Cela se justifie par le fait que, dans les milieux ciblés en termes d'échantillon, il n'a pas été question de déterminer en avance la quantité de la population à utiliser. Tout au contraire, lors de nos descentes sur le terrain, nous évoluons avec la population présente

(population cible et population accessible) au moment de l'administration de l'instrument de collecte des données.

Ainsi, cette recherche s'est donc appuyée sur l'échantillonnage non probabiliste qui visait déjà dès la base les enseignants des zones rurale et urbaine, en fonction de leurs accessibilités et disponibilités au moment des descentes sur le terrain. En un mot, la population cible n'a souffert d'aucune ambiguïté, d'où le tableau 1 ci-dessus (en page 61) qui présente l'échantillon des enseignants d'histoire en fonction de leur appartenance aux milieux rural et urbain.

### **3.4. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES**

D'après AKTOUF (1992, p.84),

*« On appelle instrument de recherche le support, l'intermédiaire particulier dont va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse. Ce support est un outil dont la fonction essentielle est de garantir une collecte d'observations et/ou de mesures prétendues scientifiquement acceptables et réunissant suffisamment de qualités d'objectivité et de rigueur pour être soumises à des traitements analytiques».*

Ayant opté pour une recherche quantitative, notre instrument de collecte des données est le questionnaire, en raison de son adaptation aux objectifs visés et de son adéquation au type de recherche.

#### **3.4.1. Le questionnaire**

Pour DE LANDSHERE (1979, p.223), « le questionnaire est un ensemble de questions standardisées posées à un ou plusieurs sujets ». Il est composé d'une série de questions auxquelles on doit répondre par écrit. C'est donc un instrument de collecte des données composé des questions inter reliées préparées par le chercheur sur le problème qu'il étudie et basées sur l'objet de sa recherche. Autrement dit, on pourrait assumer que le questionnaire est un instrument de collecte de données qui comporte un ensemble de questions relatives aux hypothèses formulées à partir d'un sujet donné et qui sera proposé à un ou plusieurs individus pour sonder leurs opinions, leurs goûts, leurs sentiments, leurs motivations et leurs comportements dans telle ou telle situation.

Avec TSALA TSALA (2006, p.112), « le questionnaire est un ensemble de questions structurées proposé soit individuellement soit collectivement à des personnes dans le but de recueillir des informations ». L'adoption du questionnaire dans le cadre de cette recherche ne relève pas d'un fait de hasard. En fait, en nous appuyant premièrement sur ANGERS (1992, p.151), celui-ci établit le rapport entre le questionnaire et les données quantitatives quand il dit :

*« ...Le questionnaire est une technique pour interroger les individus de façon directe, puisque la forme des réponses est prédéterminée, et qui permet de faire un prélèvement quantitatif en vue de trouver des relations mathématiques et d'établir des comparaisons chiffrées ».*

Deuxièmement, c'est parce qu'il s'agit

*« D'un instrument de mesure qui traduit les objectifs d'une étude en des variables mesurables, aide à organiser et à contrôler des données de telle sorte que les informations recherchées puissent être recueillies d'une manière rigoureuse » (FORTIN, 1996, p.247).*

Troisièmement, le questionnaire a plusieurs avantages comme instrument de mesure. C'est un outil moins coûteux qui requière moins d'habileté de la part de celui qui le fait passer. Cet outil de mesure a une nature impersonnelle, il a une présentation uniformisée pour tous les sujets. L'ordre des questions est identique, les directives sont les mêmes pour tous. Avec le questionnaire, le répondant peut se sentir plus en sécurité, relativement à l'anonymat des répondants, et de ce fait exprimer plus librement les opinions qu'ils considèrent plus personnelles. Dans ce sens, TSALA TSALA (2006, p.112) affirme que :

*« ...Le questionnaire a comme avantage d'être moins dispendieux, de pouvoir s'appliquer à plusieurs personnes à la fois et de ne pas exiger que l'enquêteur ait une habileté particulière. Il peut être transmis par courrier, par e-mail ou distribué directement. Par son caractère impersonnel, il offre une certaine uniformité d'une situation de mesure à une autre. Ce caractère impersonnel est renforcé par l'anonymat grâce auquel les sujets se sentent libres et en sécurité pour donner des réponses qu'ils jugent répréhensibles et qui pourraient leur apporter des ennuis. Enfin, le questionnaire exerce peu de pression sur le sujet pour l'amener à donner une réponse ».*

De ce fait, notre questionnaire présente trois principales parties à savoir : le préambule, le corps du questionnaire et la conclusion.

- **Le préambule** : il constitue l'introduction de notre questionnaire. A cette position, il est le lieu de présentation de l'objet de notre étude et de sa nature. Il insiste sur l'aspect lié à la garantie d'anonymat aux répondants. Il se termine par des consignes et des indications précises sur la manière dont il doit être rempli.

- **Le corps du questionnaire** : dans ce cadre précis, nous avons conçu un questionnaire adressé aux enseignants d'histoire dans les milieux rural et urbain. Le présent questionnaire est divisé en cinq sous-parties. La première partie est relative à l'identification du répondant en cinq items à savoir l'âge, le sexe, le grade, l'expérience professionnelle et la spécialité.

Quant à la deuxième sous-partie, elle est conçue en fonction des variables qui sous-tendent cette étude. Elles sont au nombre de trois. Ainsi, retrouve-t-on ici les items – au nombre de quatre au total – qui interrogent les répondants sur les approches didactiques connues et celles qui sont pratiquées. La troisième sous-partie établit en sept items, est consacrée à l'établissement de l'état des lieux des approches didactiques pratiquées dans le processus enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général. En ce qui concerne la quatrième partie, elle comporte cinq items qui visent à ressortir les faiblesses de la PPO dans le contexte camerounais, particulièrement en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. Il convient de noter que les questions conçues dans ce questionnaire ne sont pas entièrement des questions fermées. En raison de la complexité des données à recueillir et du recours aussi minime que soit-il vers des données qualitatives, quelques questions donnent des possibilités aux répondants de formuler des réponses ouvertes. C'est aussi par le fait que, les problèmes que rencontrent les enseignants ne sont pas les mêmes dans tous les établissements. Ils peuvent varier d'un milieu à un autre, d'où l'ouverture des réponses.

- **L'expression de la gratitude** : en effet, compte tenu de la peine non négligeable prise par nos répondants, cette partie a été conçue pour remercier ces derniers pour leur disponibilité, ce d'autant plus que malgré leur volonté à prendre des questionnaires, certains enseignants ne nous les ont pas rendus au bout de quelques rendez-vous.

### **3.4.2. Validation du questionnaire : la pré-enquête**

La validité du questionnaire présente une importance à plus d'un titre. D'une part, cela relève du fait que, un instrument est valide par sa « capacité de prédire effectivement ce qu'il se propose de prédire » (TSALA TSALA, 2006). D'autre part, étudier la validité d'une échelle de mesure consiste à « savoir si l'échelle utilisée est cohérente et si toutes les variables présentes dans l'échelle jouent un rôle dans l'explication du problème étudié » (STAFFORD et BODSON, 2006, p.95).

Ainsi, pour rendre notre questionnaire valide, nous l'avons d'abord présenté aux enseignants d'histoire pour la simple raison que ces derniers sont les réels pratiquants de l'activité d'enseignement-apprentissage dans les milieux scolaires en général et au second cycle de l'enseignement secondaire général en particulier. La pré-enquête que nous avons menée s'est déroulée pendant le mois d'août 2014. Ainsi, peut-on le remarquer, c'est une période de vacance au cours de laquelle il est, sinon impossible, alors difficile de cibler des établissements disposant encore d'enseignants en service. Pour contourner cette barrière, nous-mêmes, en tant qu'enseignant d'histoire, avons fait recours à nos contacts professionnels pour passer le questionnaire à la pré-enquête auprès de nos collègues enseignants en vacance dans la ville de Yaoundé. Par mise en contact, nous avons pu passer cette étape auprès d'une vingtaine d'enseignants de plusieurs établissements de territoire camerounais.

A l'issue de cette tâche, des remarques très pertinentes nous ont permis d'effectuer des corrections et des rectifications sur les aspects où la nécessité se faisait réellement ressentir.

## **3.5. TECHNIQUE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES**

### **3.5.1. Procédure de collecte des données**

A partir du choix d'échantillonnage effectué dans cette recherche, une marge de liberté et de manœuvre nous a permis d'administrer le plus aisément possible notre questionnaire. De ce fait, l'échantillon non probabiliste nous a permis de procéder par plusieurs options à savoir des descentes sur le terrain et l'administration du questionnaire aux enseignants disponibles. Aussi, nous avons pu administrer le questionnaire par l'entremise de nos collègues répandus à travers le territoire national, tout comme certains questionnaires ont été transmis et administrés par voie de courrier et de courriel, c'est le cas des questionnaires administrés au lycée bilingue de Déido et au lycée de Ntui.

### 3.5.2. Technique d'analyse des données

Pour GORDON (1988, p.100), « le traitement des données constitue une étape centrale du travail de recherche puisque c'est sur elle que repose ultimement la vérification des hypothèses ». Ainsi, pour avoir une bonne visibilité sur les résultats de cette recherche, nous avons procédé à une analyse statistique des informations recueillies sur le terrain. Ainsi nous avons procédé à l'analyse de ces informations à partir d'un logiciel informatique en l'occurrence SPSS, malgré que notre instrument de collecte des données ne soit pas entièrement constitué des questions fermées disposant des réponses préconçues. Il convient plutôt de préciser que c'est un questionnaire mixte dans lequel on retrouve des questions ouvertes non quantifiables. Pour cela, pour parvenir à des résultats statistiques viables, à une discussion fructueuse et à des recommandations précises, nous avons procédé à une analyse informatique et arithmétique des données recueillies d'un point de vue statistique via le logiciel IBM STATISTICS SPSS 20. Ce logiciel est la base du traitement statistique de toutes les données qui figureront dans les tableaux.

En ce qui concerne la vérification des hypothèses, elle sera réalisée par le test de corrélation de PEARSON. L'objectif visé par l'analyse des corrélations est de répondre à notre question de recherche à savoir s'il existe un lien significatif entre les cadres théoriques de l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général et les pratiques réellement observées sur le terrain. Le test de corrélation noté  $X^2_{cal}$  est un indice statistique qui permet de mesurer le degré et la direction de la relation entre deux variables X et Y. Les étapes du test d'hypothèse avec le coefficient de corrélation de PEARSON sont les suivantes :

- Emission de l'hypothèse nulle,
- calcul de la valeur du coefficient de corrélation ( $X^2_{cal}$ ) entre X et Y de l'échantillon. Comme formule pour effectuer ce test nous avons utilisé.

$$X^2_{cal} = \sum_{i=1} \frac{(o_i - E_i)^2}{E_i}$$

L'usage de cette formule est complété par les modalités, les degrés de liberté, bref, c'est sur la base des signes ci-après :

- $X^2_{cal}$  : khi carré calculé.
- $X^2$  : khi carré conventionnel.

- V : degrés de liberté.
- K : nombre de modalités.
- E<sub>i</sub> : Effectifs moyens
- O<sub>i</sub> : Effectifs

En ce qui concerne donc les quelques données qualitatives qui ressortent de cette collecte, elles interviennent dans le recensement des points de vue en fonction des problèmes rencontrés, et des recommandations y afférentes compte tenu du fait qu'on se retrouve dans un milieu rural ou urbain ou encore dans un établissement comme dans un autre.

### **3.6. GENERALITE SUR LES VARIABLES ET HYPOTHESES STATISTIQUES**

#### **3.6.1. Généralité sur les variables**

L'orientation donnée à ce sujet permet de déceler à la fois une variable dépendante (VD) et trois variables indépendantes (V<sub>i</sub>). Ainsi, au regard de la formulation de la problématique qui ressort de cette étude, on constate facilement que la variable dépendante est :

**VD : Théorie et pratique de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général.**

Toutefois, il convient de noter que cette variable n'a pas pour objet de perdre de vue ou encore de négliger les orientations additives au sujet. Tout au contraire, ces dernières s'érigent en variables indépendantes. Dans le cadre précis de cette recherche, on en dispose trois variables indépendantes formulées ainsi qu'il suit :

- **VI 1 : les enjeux de l'exploitation d'un cadre théorique et pratique de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général ;**
- **VI 2 : l'état des lieux de l'application des cadres théorique et pratique de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général ;**
- **VI 3 : Les faiblesses liées à l'application des cadres théoriques de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général.**

Pour avoir une meilleure visibilité sur l'ensemble des variables de cette étude, il conviendrait de les éclaircir en établissant les rapports qui existent entre la variable dépendante et les variables indépendantes. De ce fait, chaque variable indépendante crée un lien étroit avec la variable dépendante, ce qui donne l'ensemble des rapports ci-après :

- Entre le cadre théorique et pratique et les enjeux, il existe un lien étroit car, il s'agit des avantages liés à l'application adéquate de ces cadres ; c'est-à-dire ce qui est conseillé de faire et ce qui est réellement fait sur le terrain.
- Entre le cadre théorique et pratique et l'état des lieux, il s'agit d'un fil conducteur réel car, il est question de vérifier le niveau d'application de ces cadres qui somme toute régissent l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général.
- Entre le cadre théorique et pratique et les faiblesses, il s'agit concrètement du lieu où on évalue les entorses liées à l'application réelle de ce qui est prescrit, ceci après une enquête de terrain.

C'est de cet ensemble de variables que ressortent les hypothèses statistiques de cette étude.

### **3.6.2. Rappel des hypothèses statistiques**

#### **Hypothèse principale**

Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre de cette recherche, l'hypothèse principale de cette étude stipule que :

Il existe des écarts entre le cadre théorique régissant les approches didactiques dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général et l'application réelle de ce cadre sur le terrain.

Cette hypothèse principale est soutenue par des hypothèses secondaires ou subsidiaires à savoir :

- **Hypothèse de recherche 1 :** Le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général est régi par un cadre didactique précis ;
- **Hypothèse de recherche 2 :** Les pratiques courantes observées dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général présentent des faiblesses et des manquements ;
- **Hypothèse de recherche 3 :** Il existe une distance mieux, un écart entre le cadre théorique édicté et les pratiques observées sur le terrain.

De ce fait, c'est sur la base de ces variables et hypothèses que les données statistiques recueillies sur le terrain seront traitées.

## **TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE**

## **CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET VALIDATION DES DONNEES**

Dans ce chapitre qui est le quatrième de cette étude, il est question de la présentation des données recueillies sur le terrain. Afin d'assurer une bonne lisibilité et une bonne compréhension de ces résultats, ce travail sera fait sous forme de tableaux et diagrammes, qui seront émaillés de quelques commentaires.

#### 4.1. PRESENTATION DES RESULTATS

Cette première série de données représentées correspond à la première section de notre instrument de collecte des données. C'est en cela que nous essayerons de justifier les résultats qui y apparaissent par nos commentaires.

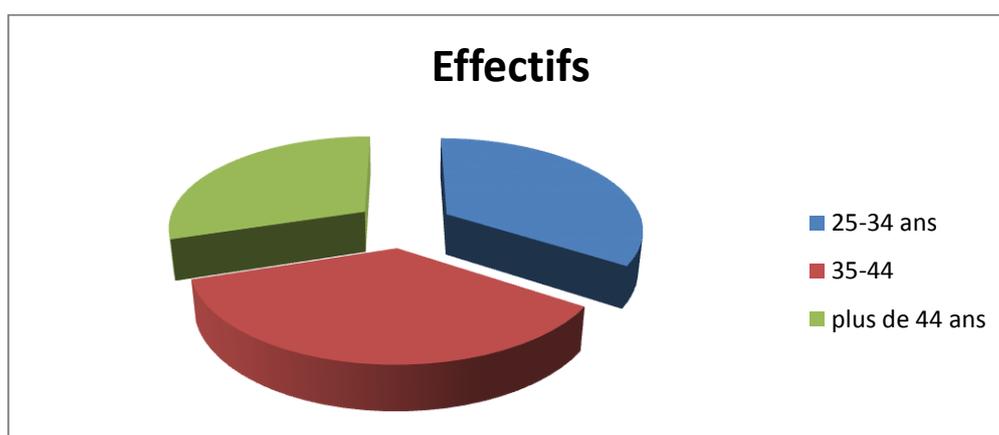
##### 4.1.1 Résultats de la section « IDENTIFICATION »

Cette section est constituée de six items à savoir : l'âge, le sexe, le grade, l'expérience professionnelle, le milieu d'enseignement et la spécialité.

**Tableau 2:**Répartition des effectifs en fonction de l'âge

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
25-34 ans	40	34,2	34,2
35-44 ans	42	35,9	35,9
Plus de 44 ans	35	29,9	29,9
Total	117	100,0	100,0

**Graphique 1:**Répartition des effectifs en fonction de l'âge



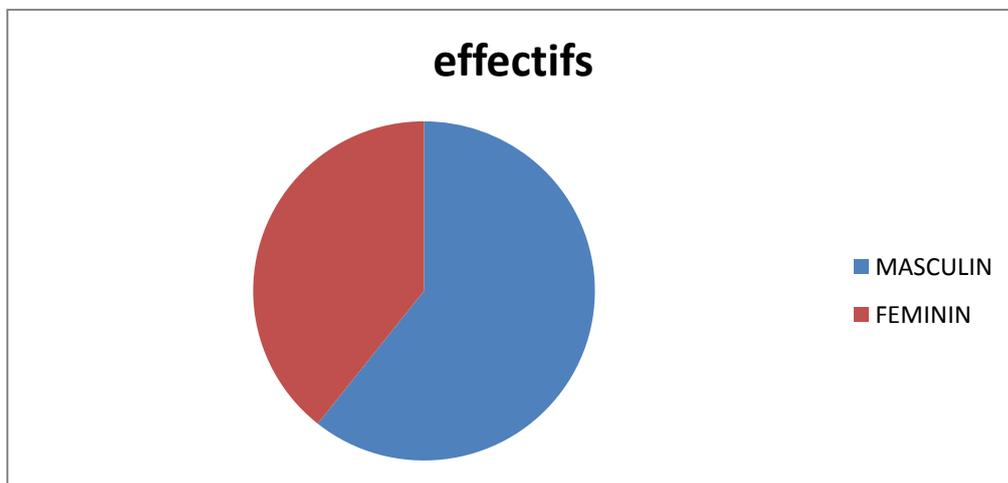
De ce tableau et ce graphique, il ressort que les âges des enseignants que nous avons questionnés se situent entre 25 ans et 44 ans pour la majorité. Ce qui montre que le personnel

interrogé est relativement jeune et par ricochet, il est à la une des approches didactiques qui font l'actualité dans l'univers éducatif camerounais.

**Tableau 3:**Répartition des effectifs en fonction du sexe

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide
Valide	masculin	71	60,7
	féminin	46	39,3
	Total	117	100,0

**Graphique 2:**Répartition des effectifs en fonction du sexe



Les sexes des enseignants interrogés sont davantage masculins. En effet, cela se justifie par le fait que, lors de nos descentes sur le terrain, les deux sexes étaient valablement représentés. Cependant, certains enseignants en l'occurrence ceux de sexe féminin n'ayant pas répondu au questionnaire séance tenante, nous ont donné des rendez-vous au bout desquels la majorité des questionnaires détenus par le sexe féminin ne seraient pas recouverts. Certaines l'expliquent par les nombreuses tâches auxquelles les femmes sont assignées professionnellement et socialement.

**Tableau 4:**Répartition des effectifs en fonction du grade

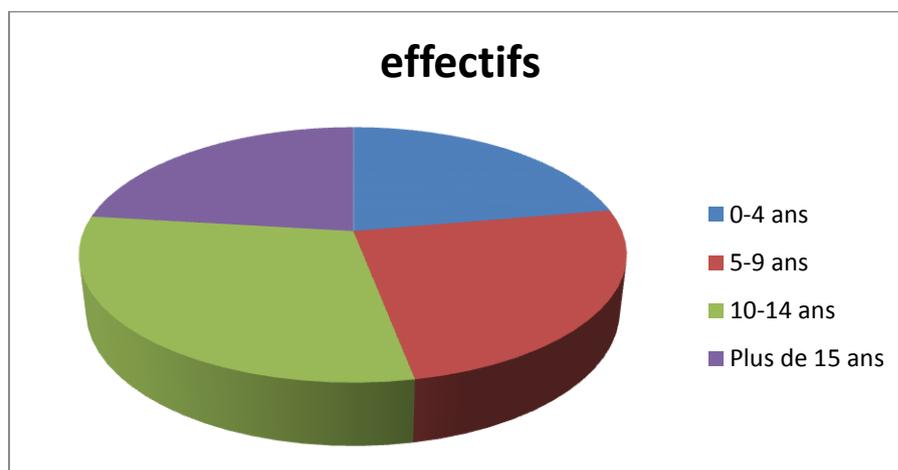
		<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Pourcentage valide</b>
Valide	PLEG	57	48,7	48,7
	PCEG	42	35,9	35,9
	Vacataire	18	15,4	15,4
	Total	117	100,0	100,0

Dans cette partie consacrée au grade, nous avons choisi de la présenter librement et simplement par un tableau en ce sens qu'elle n'influence pas assez les rendements ou les acquis des différentes catégories, les vacataires étant souvent soumis aux mêmes séminaires que les enseignants formés.

**Tableau 5:**Répartition des effectifs en fonction de l'expérience professionnelle

	<b>Effectifs</b>	<b>Pourcentage</b>	<b>Pourcentage valide</b>	<b>Pourcentage cumulé</b>
o-4 ans	26	22,2	22,2	22,2
5-9 ans	29	24,8	24,8	47,0
Valide 9-14 ans	35	29,9	29,9	76,9
Plus de 15 ans	27	23,1	23,1	100,0
Total	117	100,0	100,0	

**Graphique 3:**Répartition des effectifs en fonction de l'expérience professionnelle



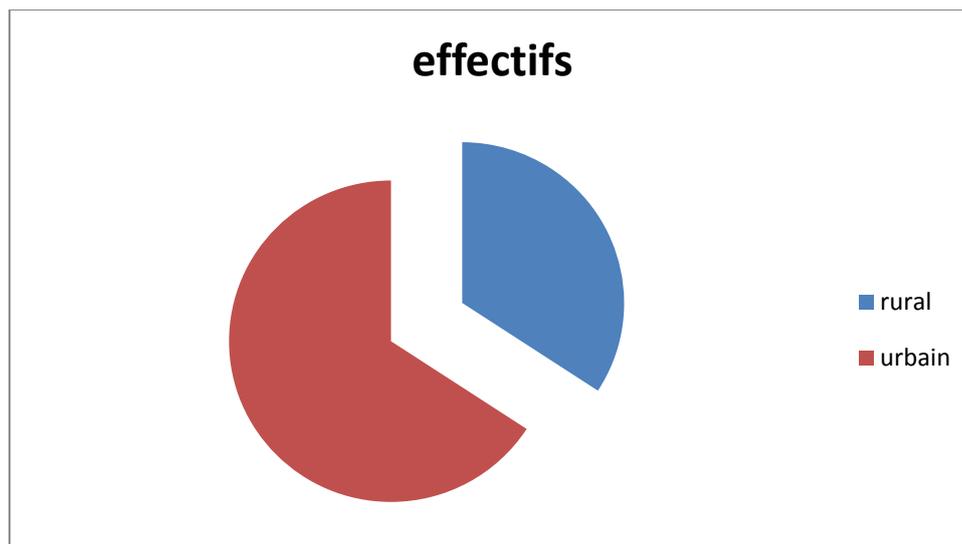
Il ressort de cette répartition des effectifs que la majorité des enseignants disposent d'une expérience comprise entre 5 ans et 14 ans. Cette tranche est celle qui correspond avec

exactitude à la période de questionnement des approches didactiques dans leur cadre conceptuel et pratique. A cet effet, cet échantillon est mieux placé pour répondre valablement aux interrogations suscitées par notre recherche.

**Tableau 6:**Répartition des effectifs en fonction du milieu d'exercice de la fonction enseignante

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
rural	40	34,2	34,2	34,2
Valide urbain	77	65,8	65,8	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Graphique 4:**Répartition des effectifs en fonction du milieu d'exercice



Les présentes représentations permettent d'avoir un aperçu sur le nombre d'enseignant qui a été accessible de part et d'autre. En effet, le milieu rural est généralement dépourvu d'enseignants en termes d'effectifs. Toutefois, au regard de l'importance des données à recueillir dans les deux milieux, les nombreuses descentes nous ont permis d'obtenir les nombres représentés dans le tableau et le graphique. De même, il convient de noter que le nombre obtenu au milieu rural a exprimé valablement les pratiques didactiques et les difficultés du milieu sans aucune ambiguïté.

**Tableau 7:**Répartition des effectifs en fonction de la spécialité

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Histoire	67	57,3	57,3	57,3
Valide Géographie	50	42,7	42,7	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

La spécialité n'influençant pas les acquis des enseignants ce d'autant plus que, tant en histoire qu'en géographie, les approches didactiques sont les mêmes, un accent particulier n'a pas été mis sur cet aspect pour justifier sa représentation par un simple tableau. Cet aspect y figure à titre indicatif.

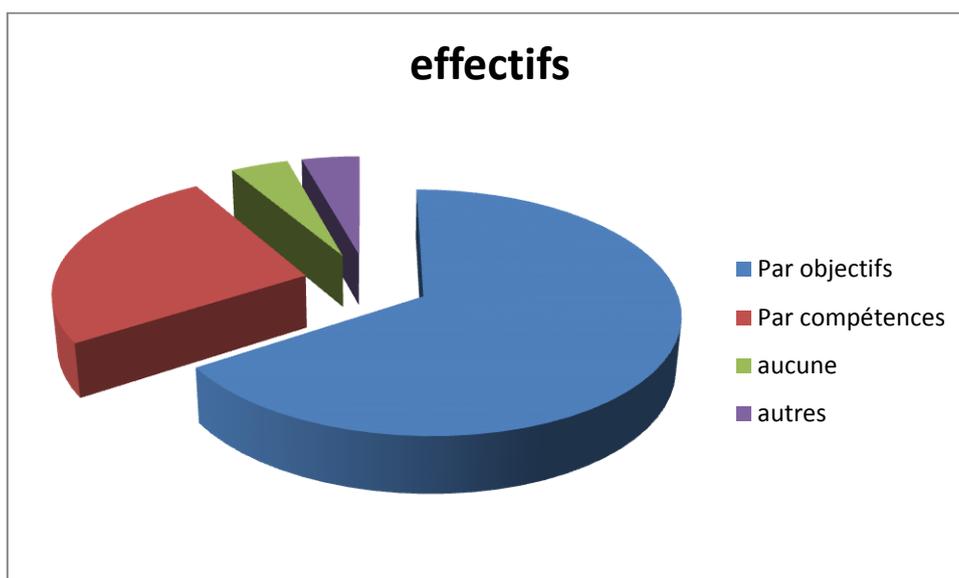
#### 4.1.2. Présentation des résultats de la section « ENJEUX DES APPROCHES DIDACTIQUES ET PRATIQUES »

Cette section met en exergue la vérification des connaissances sur les approches didactiques en milieu éducatif camerounais et plus précisément au second cycle de l'enseignement secondaire général. Ainsi, elle repose sur les approches prescrites, celles réellement appliquées enfin, celle qui est appropriée au contexte camerounais.

**Tableau 8:**Réponses sur les approches recommandées

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
par objectif	77	65,8	65,8	65,8
par compétence	30	25,6	25,6	91,5
Valide aucune	5	4,3	4,3	95,7
autres	5	4,3	4,3	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Graphique 5:**Réponses sur les approches recommandées

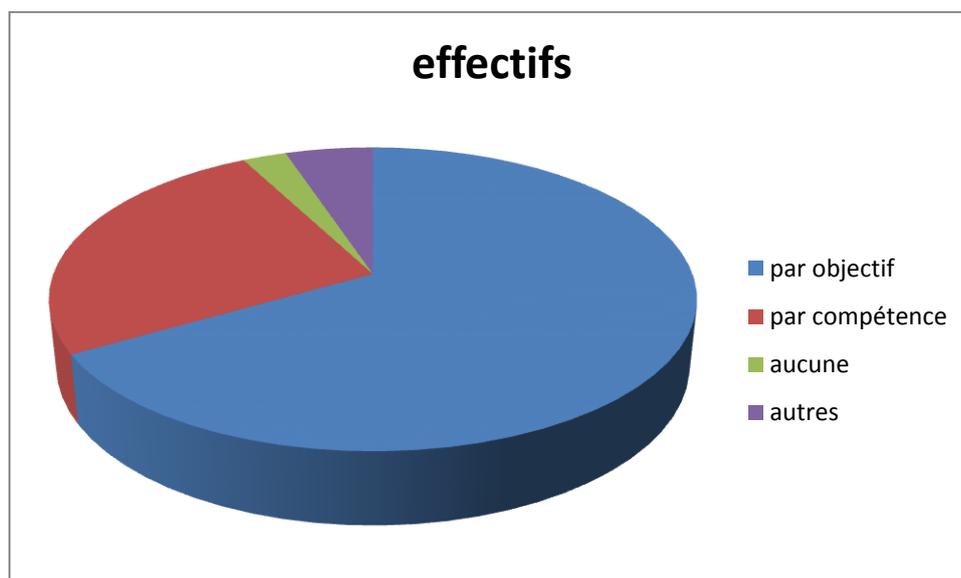


Les points de vue qui ressortent du tableau et du graphique présentent la ou les approches que les uns et les autres reconnaissent dans l'univers éducatif camerounais en général, et au second cycle de l'enseignement secondaire général en particulier. De ce fait, on peut remarquer que la majorité de nos enquêtés s'entendent sur la place accordée à l'approche par objectif dans ce cycle de formation. En un seul mot, elle est l'approche reconnue applicable de cet univers en raison de sa connaissance par 65,8% des enquêtés.

**Tableau 9:**Réponses sur la ou les approches réellement appliquées

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
par objectif	78	66,7	66,7	66,7
par compétence	30	25,6	25,6	92,3
aucune	3	2,6	2,6	94,9
autres	6	5,1	5,1	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Graphique 6:**Réponses sur la ou les approches réellement appliquées

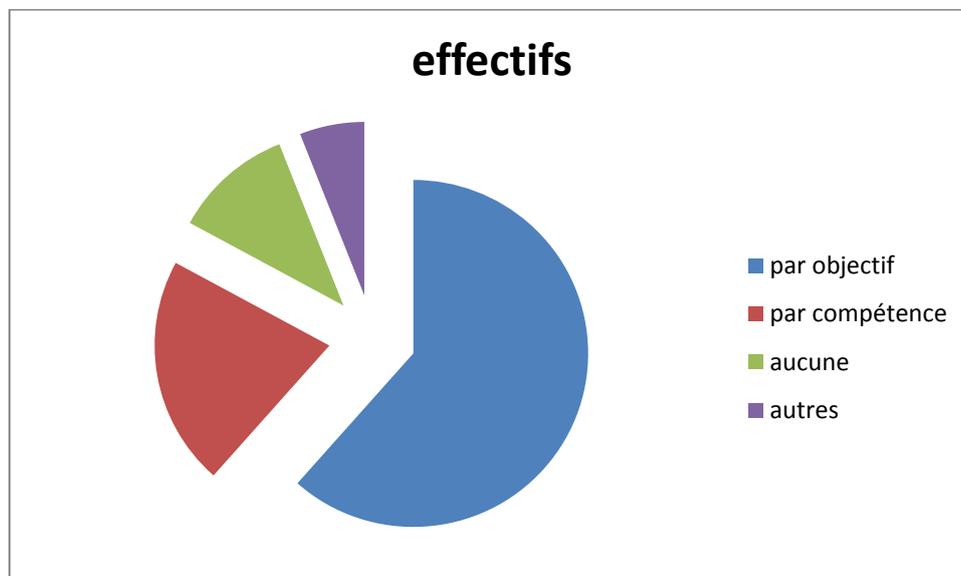


A la suite des données précédentes, celles-ci permettent d'évaluer ce qui est réellement fait sur le terrain dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. On peut à cet effet remarquer sans difficulté que l'approche la plus appliquée ici repose une fois de plus sur la PPO car, elle est appliquée par 66,7% des enseignants.

**Tableau 10:**Réponses des enquêtés sur l'approche appropriée au contexte camerounais au second cycle de l'enseignement secondaire général

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
par objectif	72	61,5	61,5	61,5
par compétence	25	21,4	21,4	82,9
aucune	13	11,1	11,1	94,0
autre	7	6,0	6,0	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Graphique 7:** Réponses des enquêtés sur l’approche appropriée au contexte camerounais au second cycle de l’enseignement secondaire général



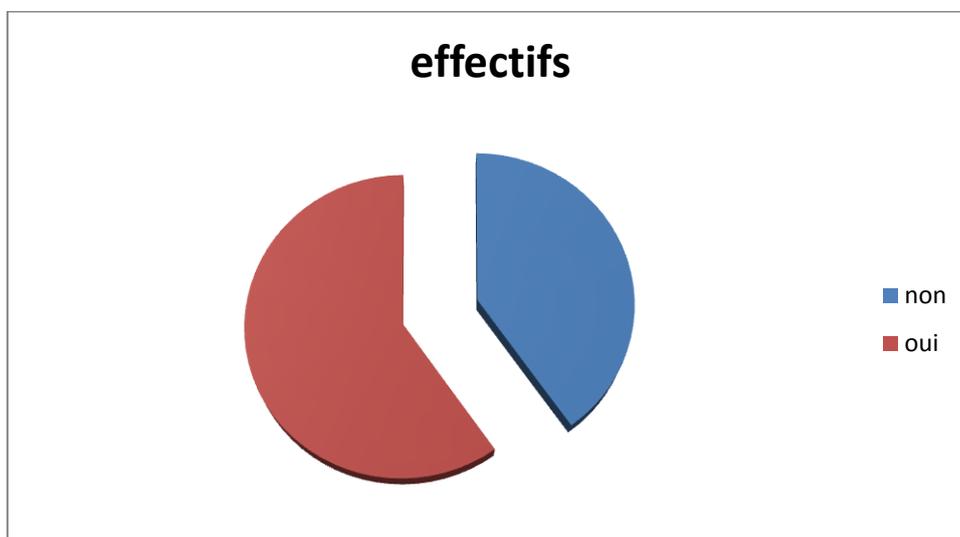
Au regard du nombre moyen d’années d’expérience sus-évoqué dans la première section, on peut établir un rapport car, ayant exercé dans une durée relativement importante c’est-à-dire entre 5 et 14 ans, ces enquêtés sont mieux placés pour exprimer une réponse a priori valable pour juger l’approche appropriée au contexte camerounais. C’est en cela que les points de vue recensés nous permettent de constater que 61,5% de ces enseignants trouvent la PPO appropriée au contexte camerounais actuel.

#### 4.1.3. Présentation des résultats de la section « ETAT DES LIEUX DES APPROCHES DIDACTIQUES »

**Tableau 11:** Recensement des taux de contribution des apprenants aux différentes approches appliquées dans l’enseignement-apprentissage au second cycle de l’enseignement secondaire général

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
oui	70	59,8	59,8	59,8
Valide non	47	40,2	40,2	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Graphique 8:** Recensement des taux de contribution des apprenants aux différentes approches appliquées dans l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général

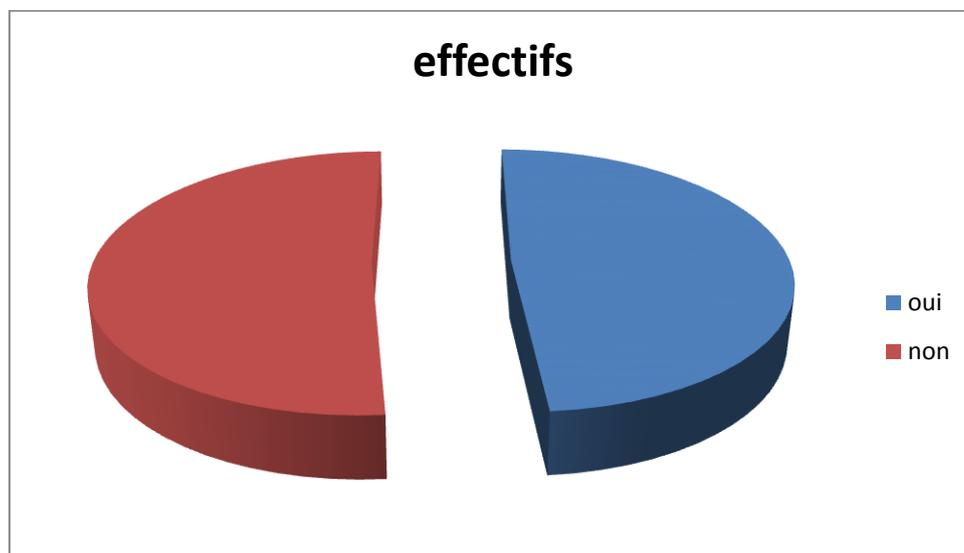


L'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général est régi par les normes de la pédagogie active. C'est dans le souci de savoir si les élèves sont intégrés dans les pratiques que cette question a été posée. Ce qui nous permet de savoir que l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire suit les règles de l'art à hauteur de 59,8% selon les sondages menés lors de la collecte des données.

**Tableau 12:** Evaluation du taux d'utilisation des supports didactiques par les enquêtés en situation de classe

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
oui	57	48,7	48,7	48,7
non	60	51,3	51,3	100,0
Total	117	100,0	100,0	

**Graphique 9:** Evaluation du taux d'utilisation des supports didactiques par les enquêtés en situation de classe

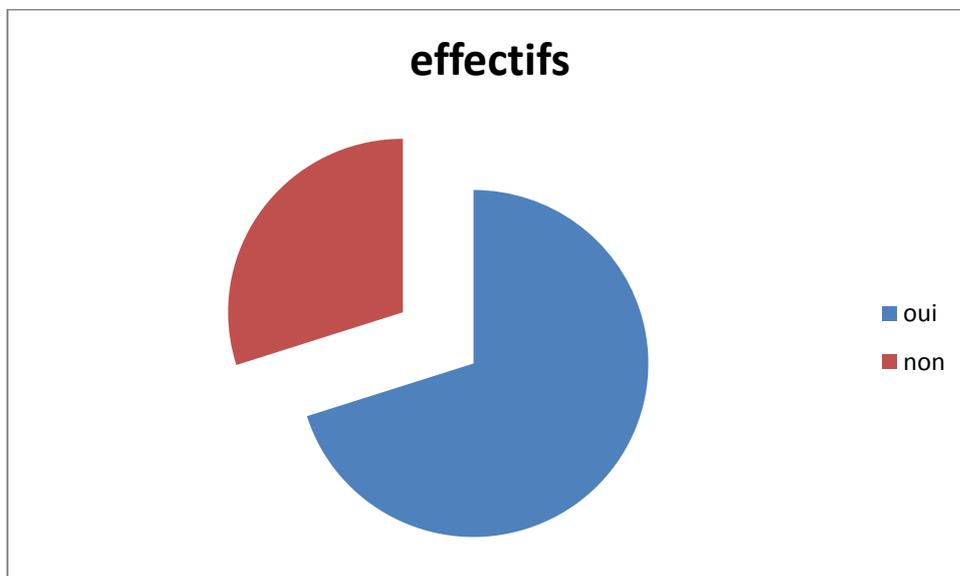


Malgré La place capitale qu'occupent les supports didactiques dans le cadre de la conduite du processus enseignement-apprentissage, il ressort des données d'enquête que les supports didactiques ne sont pas utilisés par la majorité des enseignants dans la conduite de leur processus d'enseignement-apprentissage car le « non » qui l'indique s'élève à 51,7%.

**Tableau 13:**Points de vue sur le maintien ou non de la PPO pour l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
oui	82	70,1	70,1	70,1
Valide non	35	29,9	29,9	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Graphique 10:**Points de vue sur le maintien ou non de la PPO pour l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général

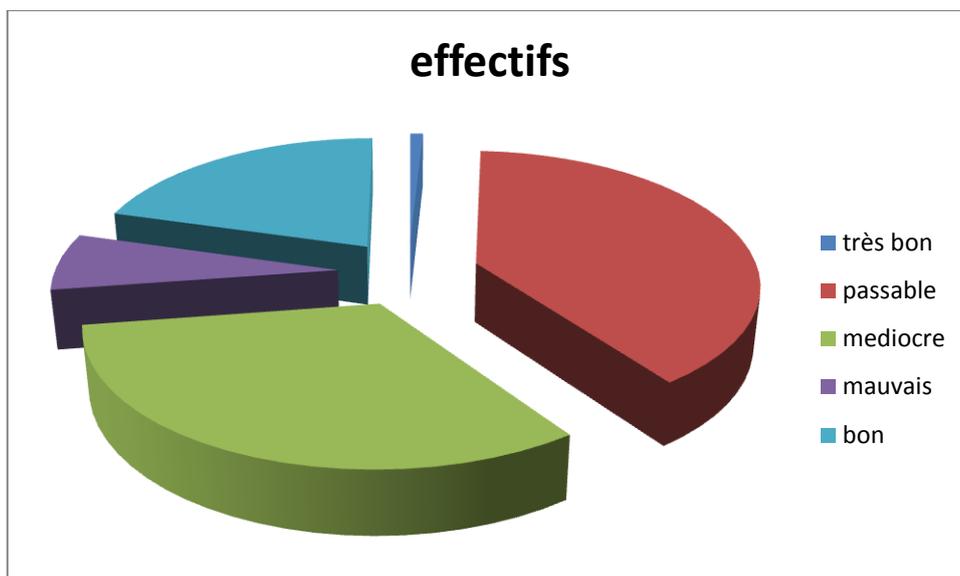


Au regard de la démarche qui a été utilisée dans le but de récolter les points de vue sur les approches didactiques appliquées et applicables au second cycle de l'enseignement secondaire général, l'un des points de chute visé par cette étude est celui de savoir si la PPO doit être maintenue ou pas. Il ressort que les enseignants d'histoire à 70,1%, malgré les difficultés liées à la pratique réelle et adéquate de cette approche, la préfèrent selon nos enquêtes.

**Tableau 14:** Evaluation des résultats des élèves en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
très bon	1	,9	,9	,9
bon	24	20,5	20,5	21,4
passable	46	39,3	39,3	60,7
médiocre	38	32,5	32,5	93,2
mauvais	8	6,8	6,8	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Graphique 11:** Evaluation des résultats des élèves en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général



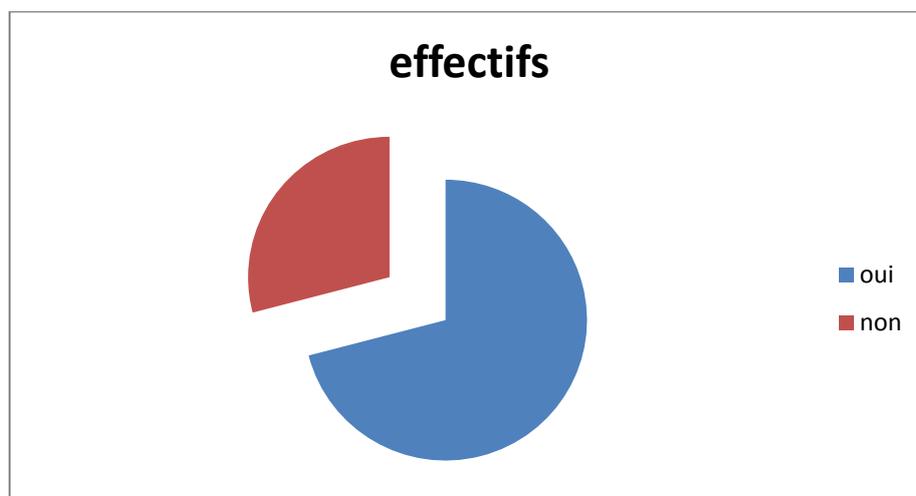
L'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais peut aussi être évalué à travers les résultats des élèves. Dans ce sillage, les présentes illustrations permettent de constater que dans l'univers scolaire camerounais, les résultats des élèves oscillent dans la plupart des cas entre les mentions appréciatives « passable » et « médiocre ». Dans le tableau et le graphique, ces mentions ont respectivement 39,3% et 32,5%. Assurément, elles insinuent des difficultés dans l'application des approches didactiques sur le terrain.

#### 4.1.4. Présentation des résultats de la section « FAIBLESSES DE LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIF »

**Tableau 15:** Recensement des enquêtés confrontés ou non aux difficultés en appliquant les approches didactiques au second cycle

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
oui	83	70,9	70,9	70,9
Valide non	34	29,1	29,1	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Graphique 12:** Recensement des enquêtés confrontés ou non aux difficultés en appliquant les approches didactiques au second cycle

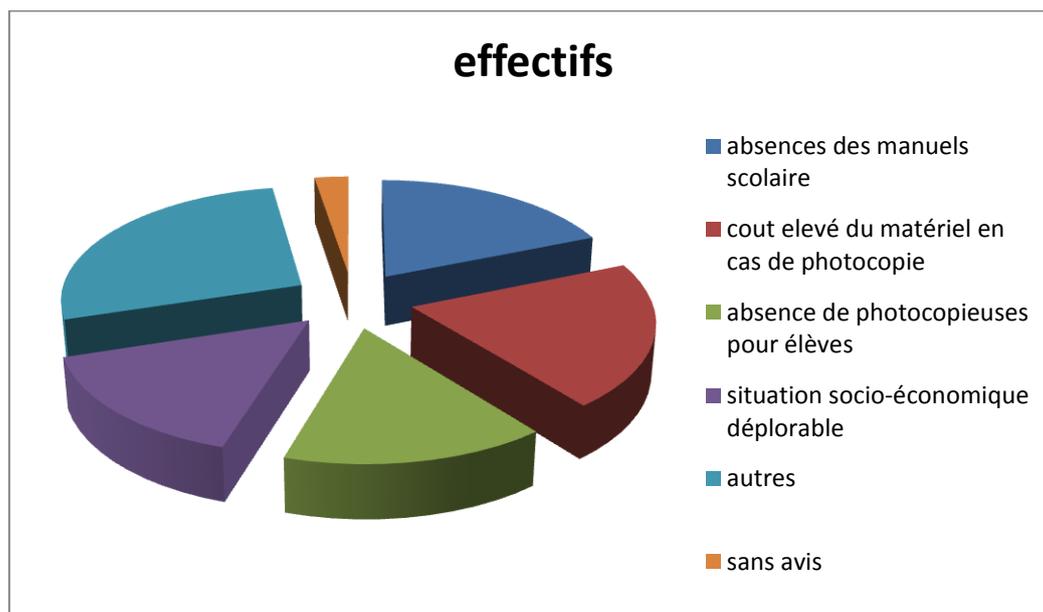


Au sujet de la possibilité ou non de rencontrer des problèmes dans l'application de la PPO au second cycle de l'enseignement secondaire général, même cela ne semble pas être une règle, il ressort tout au moins de cette enquête que 70,9% d'enseignants d'histoire signalent des problèmes dans l'application de la PPO au second cycle, toutefois, ces problèmes sont de différente nature.

**Tableau 16:** Recensement de la nature des problèmes rencontrés par les enquêtés

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	absence des manuels scolaires	22	18,8	19,3
	coût élevé du matériel en cas de photocopie	24	20,5	40,4
	absence de photocopieuses pour élèves	18	15,4	56,1
	situation socio-économique déplorable	18	15,4	71,9
	autres	32	27,4	100,0
	<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>97,4</b>	<b>100,0</b>
Manquante	Sans avis précis	3	2,6	
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>		

**Graphique 13:** Recensement de la nature des problèmes rencontrés par les enquêtés

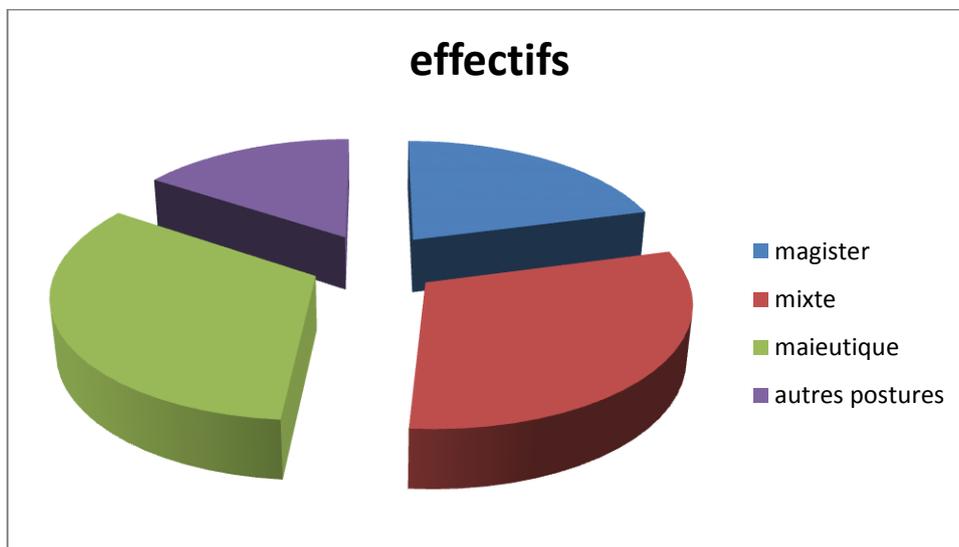


S'il est établi que la plupart des enseignants fait face à des problèmes qui tournent autour de l'absence des manuels scolaires, du cout élevé du matériel en cas de photocopie, l'absence de photocopieuses pour élèves et la situation socio-économique déplorable, il faut aussi noter que ces problèmes vont au-delà de ce sur quoi l'enquête misait le plus. C'est pourquoi ces « autres problèmes » constituent 27,4% des difficultés répertoriées.

**Tableau 17:** Evaluation des postures occupées par les enseignants au regard des problèmes qu'ils rencontrent

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Magister	24	20,5	20,9	20,9
	Mixte	35	29,9	30,4	51,3
	maïeutique	38	32,5	33,0	84,3
	autres postures	18	15,4	15,7	100,0
	Total	115	98,3	100,0	
Manquante	Système manquant	2	1,7		
<b>Total</b>		<b>117</b>	<b>100,0</b>		

**Graphique 14:** Evaluation des postures occupées par les enseignants au regard des problèmes qu'ils rencontrent

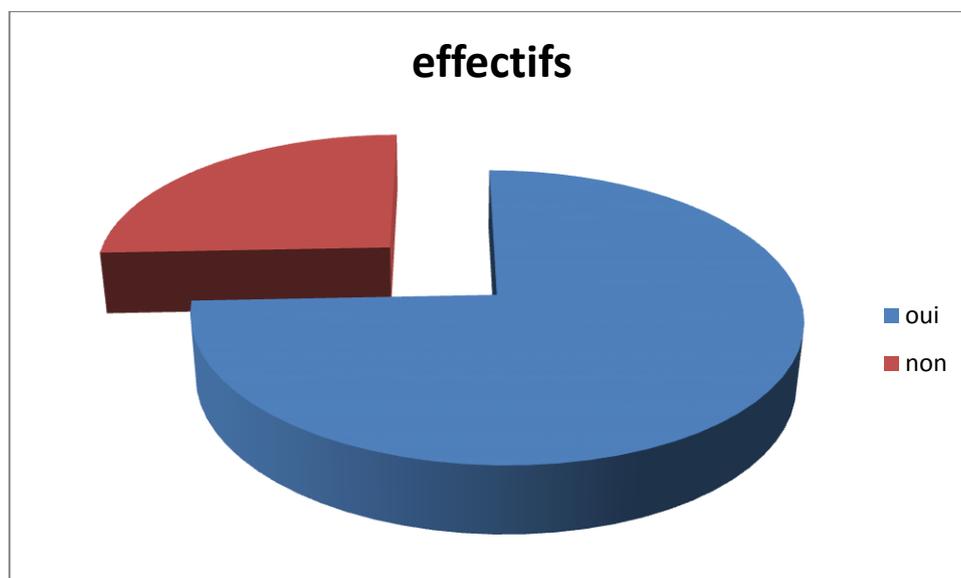


Dans un contexte où la PPO a du mal à être correctement appliquée, les enseignants adaptent leurs postures pédagogiques en fonction des situations de classe. C'est pourquoi les illustrations ci-dessus font état de ce que le magister, la posture mixte, la maïeutique et bien d'autres postures sont utilisés par les enseignants d'histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais.

**Tableau 18:** Points de vue sur l'adéquation de la PPO au contexte camerounais

	Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
oui	87	74,4	74,4	74,4
Valide non	30	25,6	25,6	100,0
<b>Total</b>	<b>117</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

**Graphique 15:**Points de vue sur l'adéquation de la PPO au contexte camerounais



Au regard de toutes les difficultés auxquelles les enseignants font face dans l'application des approches didactiques en général, et dans l'application de la PPO en particulier, il était nécessaire de questionner l'adéquation ou non la de PPO dans l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général. De ce questionnement, il ressort que les enseignants estiment d'après les données récoltées illustrées en dessus, à un taux de 74,4% que la PPO est adéquate et ceci, pour plusieurs raisons, lesquelles raisons seront explicitées au chapitre 5 dans le cadre des discussions.

#### **4.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES**

Pour vérifier les hypothèses, nous avons appel aux résultats de nos données statistiques. Ces données peuvent être évaluées à travers la mise en relation des hypothèses et des variables qui constituent cette étude. C'est en cela que la nécessité de les rappeler s'est avérée importante. Ainsi, cette étude comporte quatre hypothèses dont une hypothèse principale et trois hypothèses secondaires dont en voici la quintessence :

##### **Hypothèse principale**

Comme nous l'avons mentionné au premier chapitre de cette recherche, l'hypothèse principale de cette étude stipule que :

Il existe des écarts entre le cadre théorique régissant les approches didactiques dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général et l'application réelle de ce cadre sur le terrain.

Cette hypothèse principale est soutenue par des hypothèses secondaires ou subsidiaires à savoir :

- **Hypothèse de recherche 1 :** Le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général est régi par un cadre didactique précis ;
- **Hypothèse de recherche 2 :** Les pratiques courantes observées dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général présentent des faiblesses et des manquements ;
- **Hypothèse de recherche 3 :** Il existe une distance mieux, un écart entre le cadre théorique édicté et les pratiques observées sur le terrain.

Pour vérifier ces hypothèses, nous avons fait appel d'une part aux résultats issus des statistiques présentées en amont dans ce travail, en voyant leur niveau de confirmation ou d'infirmité à partir des indicateurs précis. Et d'autre part, il s'agit des résultats un peu plus scientifiques issus du test de croisement de PEARSON à travers le Khi carré. Pour faire usage de ce test, nous allons d'abord formuler notre hypothèse nulle  $H_0$  qui stipule que tout résultat de croisement inférieur à  $\alpha=0,05$  confirme la nullité de l'hypothèse. Aussi, convient-il de rappeler qu'en sciences humaines, de manière conventionnelle,  $\alpha$  est encore **le seuil de signification** sur la base duquel nous travaillons est **0,05**. Il est évalué à partir de ces équivalences qui figurent dans la table des valeurs de PEARSON en annexe 4.

#### **4.2.1. Vérification de la première hypothèse**

A titre de rappel, cette hypothèse stipule que « **le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général est régi par un cadre didactique précis** ». Quant à l'hypothèse nulle  $H_0$ , elle stipule que : « **Aucun cadre didactique précis ne régit le processus enseignement-apprentissage au secondaire général** ». Pour mieux tester la validité de cette hypothèse, nous allons nous appuyer sur les indicateurs ci-après :

- L'approche didactique recommandée,
- La ou les approches didactiques réellement appliquées,
- L'approche la plus appropriée.

Les tableaux ci-après ressortent les valeurs des effectifs et les valeurs moyennes des indicateurs utilisés pour vérifier les hypothèses utilisées.

**Tableau 19:**Effectifs réels du premier indicateur

	<b>Par objectif</b>	<b>Par compétence</b>	<b>Aucune approche</b>	<b>Autres</b>	<b>Total</b>
Effectifs(Oi)	77	30	5	5	117

**Tableau 20:**Effectifs moyens du premier indicateur

Modalités (K)	<b>Par objectif</b>	<b>Par compétence</b>	<b>Aucune approche</b>	<b>Autres</b>	<b>Total</b>
Effectifs (Ei)	29,25	29,25	29,25	29,25	117

La vérification de cet indicateur peut se faire en appliquant la formule du  $X^2_{cal}$  qui est le khi carré calculé à partir des indicateurs. Lequel est comparé au seuil de signification conventionnel que nous avons évoqué plus haut, comparativement à la table des valeurs. L'application de cette formule permet d'avoir un

$$X^2_{cal_1} = \frac{(77-29,25)^2}{29,25} + \frac{(30-29,25)^2}{29,25} + \frac{(5-29,25)^2}{29,25} + \frac{(5-29,25)^2}{29,25} = 118, 3517.$$

Au regard de la table des valeurs et du degré de liberté exprimé  $V$  et calculé par la formule  $V=K-1$  donc 4-1,  $V$  est égal à 3. Ainsi, 3 équivaut à 7, 8147 qui est inférieur au  $X^2_{cal}$  égal à 118, 3517. En conclusion partielle, ces valeurs ne permettent pas de vérifier théoriquement l'indicateur de cette hypothèse.

**Tableau 21:**Effectifs réels du deuxième indicateur

	<b>Par objectif</b>	<b>Par compétence</b>	<b>Aucune approche</b>	<b>Autres</b>	<b>Total</b>
Effectifs(Oi)	78	30	3	6	117

**Tableau 22:**Effectifs moyens du deuxième indicateur

Modalités (K)	<b>Par objectif</b>	<b>Par compétence</b>	<b>Aucune approche</b>	<b>Autres</b>	<b>Total</b>
Effectifs (Ei)	29,25	29,25	29,25	29,25	117

Cet indicateur passe par le même procédé que le précédent, ce qui nous permet d'avoir les résultats suivants : L'application de cette formule permet d'avoir un  $X^2_{cal}$  égal à **86,34**. Au regard de la table des valeurs et du degré de liberté exprimé  $V=K-1$  donc 4-1, V est égal à 3. Ainsi, 3 équivaut à 7, 8147 qui est inférieur au

$$X^2_{cal_2} = \frac{(78-29,25)^2}{29,25} + \frac{(30-29,25)^2}{29,25} + \frac{(3-29,25)^2}{29,25} + \frac{(6-29,25)^2}{29,25} = 86,34.$$

En conclusion partielle, ces valeurs ne permettent pas de vérifier théoriquement l'indicateur de cette hypothèse.

**Tableau 23:**Effectifs réels du troisième indicateur

	<b>Par objectif</b>	<b>Par compétence</b>	<b>Aucune approche</b>	<b>Autres</b>	<b>Total</b>
Effectifs(Oi)	72	25	13	7	117

**Tableau 24:**Effectifs moyens du troisième indicateur

Modalités (K)	<b>Par objectif</b>	<b>Par compétence</b>	<b>Aucune approche</b>	<b>Autres</b>	<b>Total</b>
Effectifs (Ei)	29,25	29,25	29,25	29,25	117

Pour ce troisième indicateur il passe par le même procédé que le précédent, ce qui nous permet d'avoir les résultats suivants : L'application de cette formule permet d'avoir un

$$X^2_{cal_3} = \frac{(72-29,25)^2}{29,25} + \frac{(25-29,25)^2}{29,25} + \frac{(13-29,25)^2}{29,25} + \frac{(7-29,25)^2}{29,25} = 89,05.$$

Au regard de la table des valeurs et du degré de liberté exprimé  $V=K-1$  donc  $4-1$ ,  $V$  est égal à **3**. Ainsi, 3 équivaut à 7, 8147 qui est inférieur au  $X^2_{cal}$  égal à **89,05**. En conclusion partielle, ces valeurs ne permettent pas de vérifier théoriquement l'indicateur de cette hypothèse.

Pour vérifier la validité de l'hypothèse toute entière, il convient de chercher la moyenne des  $X^2_{cal}$  trouvées dans chaque indicateur. Ceci nous permet d'avoir le résultat suivant :  $X^2_{cal_1} + X^2_{cal_2} + X^2_{cal_3} / 3 = 118,3517 + 86,34 + 89,05 = 293,74 / 3 = 97,91$ .

- **Prise de décision** : A chaque indicateur, le seuil de liberté est fixé  $V=3$ . Au regard de la moyenne des  $X^2_{cal}$  de chaque indicateur et comparativement à la table des valeurs, il ressort que l'hypothèse nulle  $H_0$  intitulée « **Aucun cadre didactique précis ne régit le processus enseignement-apprentissage au secondaire général** » est valide. Toutefois, les données statistiques des tableaux font état de :
  - De la reconnaissance à de la PPO par 65,8% des enseignants en tant qu'approche didactique recommandée au second cycle de l'enseignement secondaire général ;
  - De l'application effective de la PPO par 66,7% des enseignants ;
  - De la reconnaissance de la PPO comme approche appropriée au second cycle de l'enseignement secondaire général par 61,5% des enseignants

Ces disparités seront abordées dans les discussions.

#### 4.2.2. Vérification de la deuxième hypothèse

A partir des données qui ressortent de l'enquête sur le terrain auprès des enseignants d'histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général, nous testons l'hypothèse selon laquelle « **les pratiques courantes observées dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général présentent des faiblesses et des manquements** ». Quant à l'hypothèse nulle  $H_0$ , elle est intitulée : « **les pratiques courantes observées dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de**

**l'enseignement secondaire général ne présentent ni faiblesses, ni manquements** » Ces hypothèses seront vérifiées à partir des indicateurs ci-après et des tableaux qui les suivent:

- La contribution des élèves aux activités d'enseignement-apprentissage ;
- L'utilisation des supports didactiques ;
- Les résultats des élèves,
- Le taux d'enseignants confronté aux difficultés en appliquant la PPO.

L'utilisation des données statistiques sortant du terrain permet de mieux vérifier cette hypothèse qui selon ses indicateurs laisse ressortir une contribution des élèves à la PPO à 59,8%, une utilisation des supports didactiques dans le processus enseignement-apprentissage évalué à 48,7%, des résultats des élèves compris entre les mentions appréciatives « passable » et « médiocre » accumulent 67,8% et un taux d'enseignants confronté aux difficultés s'élevant à 70,9%. Ces données concourent à présenter le seuil sur lequel on pourrait se situer afin d'évaluer la validité de l'hypothèse. Leur moyenne s'élève à 61,8%. Au regard de cette dernière, il ressort que les indicateurs choisis démontrent à suffisance le niveau d'influence de cette hypothèse dans le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. Pour avoir une assurance avérée de sa validité, il convient de vérifier avec le Khi carré de PEARSON à partir des indicateurs.

**Tableau 25:**Effectifs réels du premier indicateur

	Oui	non	<b>Total</b>
Effectifs (Oi)	70	47	117

**Tableau 26:**Effectifs moyens du premier indicateur

Modalités (K)	Oui	non	<b>Total</b>
Effectifs (Ei)	58,5	58,5	117

Le résultat du **X<sup>2</sup>cal** est le suivant :

$$- X^2_{cal1} = \frac{(70-58,5)^2}{58,5} + \frac{(47-58,5)^2}{58,5} = 4,52.$$

-  $V=K-1$  donc  $2-1=1$ . Dans la table des valeurs, ce degré de liberté équivaut à **3,84**. Ce qui est inférieur à  $X^2_{cal_1}= 4,52$ . En conclusion partielle, ces valeurs ne permettent pas de vérifier théoriquement l'indicateur de cette hypothèse.

**Tableau 27:**Effectifs réels du deuxième indicateur

	Oui	non	<b>Total</b>
Effectifs(Oi)	57	60	117

**Tableau 28:**Effectifs moyens du deuxième indicateur

Modalités (K)	Oui	non	<b>Total</b>
Effectifs(Ei)	58,5	58,5	117

Quant au deuxième indicateur, Le résultat du  $X^2_{cal}$  est le suivant :

$$- X^2_{cal_2} = \frac{(57-58,5)^2}{58,5} + \frac{(60-58,5)^2}{58,5} = \mathbf{0,07692}.$$

$V=K-1$  donc  $2-1=1$ . Dans la table des valeurs, ce degré de liberté équivaut à **3,84**. Ce qui est supérieur à  $X^2_{cal}=0,07692$ . En conclusion partielle, ces valeurs permettent de vérifier théoriquement l'indicateur de cette hypothèse.

**Tableau 29:**Effectifs réels du troisième indicateur

	Très bon	bon	Passable	médiocre	mauvais	<b>Total</b>
Effectifs (Oi)	1	24	46	48	8	117

**Tableau 30:**Effectifs moyens du troisième indicateur

Modalités (K)	Très bon	bon	Passable	médiocre	mauvais	<b>Total</b>
Effectifs (Ei)	23,4	23,4	23,4	23,4	23,4	117

Soumis au même calcul, le troisième indicateur révèle les résultats ci-après :

$$X^2_{cal_3} = \frac{(3-23,4)^2}{23,4} + \frac{(24-23,4)^2}{23,4} + \frac{(46-23,4)^2}{23,4} + \frac{(48-23,4)^2}{23,4} + \frac{(8-23,4)^2}{23,4} = 69,13.$$

-  $V=K-1$  donc  $5-1=4$ . Dans la table des valeurs, ce degré de liberté équivaut à **9,4877**. Ce qui est inférieur à  $X^2_{cal}=69,13$ . En conclusion partielle, ces valeurs ne permettent pas de vérifier théoriquement l'indicateur de cette hypothèse.

**Tableau 31:** Effectifs réels du quatrième indicateur

	Oui	non	Total
Effectifs(Oi)	83	34	117

**Tableau 32:** Effectifs moyens du quatrième indicateur

Modalités (K)	Oui	non	Total
Effectifs(Ei)	58,5	58,5	117

Selon ce dernier indicateur, les résultats sont les suivants :

$$- X^2_{cal_4} = \frac{(83-58,5)^2}{58,5} + \frac{(34-58,5)^2}{58,5} = 20,52.$$

-  $V=K-1$  donc  $2-1=1$ . Dans la table des valeurs, ce degré de liberté équivaut à **3,8415**. Ce qui est inférieur à  $X^2_{cal_4}=20,52$ . En conclusion partielle, ces valeurs ne permettent pas de vérifier théoriquement l'indicateur de cette hypothèse.

Pour vérifier la validité de l'hypothèse toute entière, il convient de chercher la moyenne des  $X^2_{cal}$  trouvées dans chaque indicateur. Ceci nous permet d'avoir le résultat suivant :  $X^2_{cal_1} + X^2_{cal_2} + X^2_{cal_3} + X^2_{cal_4}/4 = 4,52 + 0,07692 + 69,13 + 20,52/4 = 23,56$ .

**Prise de décision :** A ces indicateurs, le seuil de liberté est respectivement fixé 1, 1, 4 et 1. Au regard de la moyenne des  $X^2_{cal}$  de chaque indicateur et comparativement à la table des valeurs, il ressort que l'hypothèse nulle  $H_0$  intitulée « **les pratiques courantes observées dans l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général ne présentent ni faiblesses, ni manquements** » est vérifiée à 75%. C'est au regard de cette majorité numérique qu'elle peut être partiellement être jugée valide. Son manque à gagner évalué à 25% sera explicité au chapitre 5.

### 4.2.3. Vérification de la troisième hypothèse

Après avoir analysé donné le statut des hypothèses relatives à l'approche didactique reconnue au second cycle et celle liée aux problèmes qu'on peut rencontrer, la troisième hypothèse qui s'intitule « **Il existe un écart entre le cadre théorique édicté et les pratiques observées sur le terrain** ». Quant à l'hypothèse nulle  $H_0$ , elle stipule que: « **il n'existe aucun écart entre le cadre théorique édicté et les pratiques réelles sur le terrain** ». La vérification de ces hypothèses repose sur les indicateurs suivants :

- La nature des problèmes rencontrés dans l'application de la PPO ;
- La posture pédagogique des enseignants en situation de classe.

Au regard des données statistiques issues du terrain, la nature des problèmes rencontrés et ce qui devrait être d'une manière basique fait afin que la PPO soit effective, cette nature diversifiée concentre à elle seule 97,4% des problèmes de cette nature. De son côté, l'évaluation des postures occupées par les enseignants s'avère être contraire à ce qui devrait être fait dans le cadre de la PPO. Ces postures représentent 98,3 des postures occupées dans l'enseignement-apprentissage dans le contexte camerounais. Le cumul des aspects négatifs pouvant démontrer l'écart entre le cadre théorique de la PPO et la pratique réelle sur le terrain présente un taux de 97,85%. Toutefois, le calcul du khi carré peut permettre d'avoir des éclaircis à ce sujet.

**Tableau 33:**Effectifs réels du premier indicateur

	absence des manuels scolaires	coût élevé du matériel en cas de photocopie	absence de photocopieuses pour élèves	situation socio-économique déplorable	autres	Total
Effectifs (O <sub>i</sub> )	22	24	18	18	32	117

**Tableau 34:**Effectifs moyens du premier indicateur

Modalités(K)	absence des manuels scolaires	coût élevé du matériel en cas de photocopie	absence de photocopieuses pour élèves	situation socio-économique déplorable	autres	<b>Total</b>
Effectifs (Ei)	23,4	23,4	23,4	23,4	23,4	<b>117</b>

Le premier indicateur de cette hypothèse présente les résultats suivants :

$$- X^2_{cal_1} = \frac{(22-23,4)^2}{23,4} + \frac{(24-23,4)^2}{23,4} + \frac{(18-23,4)^2}{23,4} + \frac{(18-23,4)^2}{23,4} + \frac{(32-23,4)^2}{23,4} = 5,65.$$

-  $V=K-1$  donc  $5-1=4$ . Dans la table des valeurs, ce degré de liberté équivaut à **9,48**. Ce qui est supérieur à  $X^2_{cal_1}=20,52$ . En conclusion partielle, ces valeurs **permettent de vérifier** théoriquement l'indicateur de cette hypothèse.

**Tableau 35:**Effectifs réels du deuxième indicateur

	Magister	Mixte	maïeutique	autres postures	Total
Effectifs (Oi)	24	35	36	20	117

**Tableau 36:**Effectifs moyens du deuxième indicateur

Modalités (K)	Magister	Mixte	maïeutique	autres postures	Total
Effectifs (Ei)	29,25	29,25	29,25	29,25	117

Les résultats de cet indicateur sont :

$$- X^2_{cal_2} = \frac{(24-29,25)^2}{29,25} + \frac{(35-29,25)^2}{29,25} + \frac{(36-29,25)^2}{29,25} + \frac{(20-29,25)^2}{29,25} = 5,65.$$

-  $V=K-1$  donc  $4-1=3$ . Dans la table des valeurs, ce degré de liberté équivaut à **7,8147**. Ce qui est supérieur à  $X^2_{cal_2}=5,65$ . En conclusion partielle, ces valeurs **permettent de vérifier** théoriquement l'indicateur de cette hypothèse.

**Prise de décision :** A ces indicateurs, le seuil de liberté est respectivement fixé 4 et 3. Au regard de la moyenne des  $\chi^2_{cal}$  de chaque indicateur et comparativement à la table des valeurs, il ressort que l'hypothèse 3 intitulée « **Il existe un écart entre le cadre théorique édicté et les pratiques observées sur le terrain** » est vérifiée et jugée valide.

A suffisance, ceci pourrait donc démontrer que la troisième hypothèse est celle dont la décision sur le statut apparaît facilement ; c'est une hypothèse validée.

En terme de récapitulatif, il convient de noter après cette interprétation des données statistiques ressortant du terrain en rapport avec les hypothèses de ce travail que :

-Le processus enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général est circonscrit par une multitude d'approches didactiques ; ce qui prêche à l'équivoque.

-L'application de la PPO dans le cadre du processus enseignement-apprentissage en histoire fait ressortir très peu de faiblesses à cause de leurs diverses natures qui pourront être justifiées au prochain chapitre de cette étude ;

-Il existe un écart réel entre le cadre théorique de la PPO et les pratiques observées sur le terrain, au regard des écueils soulevés dans le cadre de l'analyse des données statistiques du terrain.

**CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES  
RESULTATS, DISCUSSION ET  
RECOMMANDATIONS**

Pour mieux aborder cet ultime chapitre, il n'est pas juste question d'interpréter les résultats, mais de passer par une discussion qui permettra d'avoir une bonne visibilité sur les recommandations qui peuvent survenir pour pallier aux faiblesses observées dans le cadre théorique et pratique de l'enseignement-apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. Ainsi, c'est sur la base des hypothèses qui ont conduit cette étude qu'il est question d'examiner les questions qui ressortiraient pour être analysées à travers les discussions.

Ainsi, pour la première hypothèse de recherche, il s'agit de répondre aux questions suivantes :

- En contexte camerounais, doit-on parler de l'approche ou des approches didactiques dans le cadre de l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général ?

- Quelle approche est-elle officiellement reconnue et recommandée aux enseignants d'histoire en général et ceux du second cycle de l'enseignement secondaire général ?

Pour la deuxième hypothèse de recherche, il s'agit de répondre à la question de savoir :

-Quels sont les problèmes rencontrés dans l'application de la PPO au second cycle de l'enseignement secondaire général ?

-Qu'est-ce qui justifie la diversification des problèmes et leur insistance avec une grande acuité sur la question du manuel scolaire dans l'univers éducatif camerounais ?

Enfin, en ce qui concerne la dernière hypothèse, on est en droit de se poser les questions de savoir :

-Qu'est ce qui est à l'origine des écarts existants entre le cadre théorique de la PPO et son application réelle sur le terrain ?

-Au regard de ses nombreux problèmes, la PPO doit-elle être remplacée ?

## **5.1. INTERPRETATION ET DISCUSSIONS DES RESULTATS OBTENUS**

L'opérationnalisation de l'hypothèse principale et des indicateurs générés par nos hypothèses secondaires a permis de déterminer certains éléments en étroite relation avec les approches didactiques en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général. C'est au regard cela de que les points à aborder pour répondre à ces multiples questions porteront sur la question des approches didactiques dans l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général, sur les problèmes liés à l'application de la PPO en

histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général et sur les raisons de l'écart qui existe entre le cadre théorique de la PPO et son application réelle sur le terrain.

### **5.1.1. La question des approches didactiques en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais**

La question des approches didactiques apparaît sous un intitulé pluriel à cause des ambiguïtés qui apparaissent avec acuité dans ce domaine. En effet, le système éducatif camerounais s'inscrit actuellement à la fois dans une mouvance expérimentale et opératoire. C'est dans la mesure où deux approches font objet actuellement d'application dans le système éducatif. Cependant, en ce qui concerne plus précisément le second cycle de l'enseignement secondaire général, cet intitulé pluriel trouve sa raison d'être ailleurs.

En fait, au moment où la nouvelle approche dite en expérimentation à savoir l'APC pose encore ses bases dans le sous-cycle d'observation dans l'enseignement secondaire général, les données de terrain font état de ce qu'elle fait déjà l'objet d'application dans certaines entités scolaires et dans des cycles d'enseignement non concernés par son expérimentation. Cela peut être vérifié car les données statistiques soulignent son application au second cycle d'un taux de 25,8% (voir tableau 8).

Sachant que l'application de cette approche didactique est contrecarrée par l'adoption de certaines mesures sine qua non, lesquelles mesures ne sont pas encore prises au second cycle, on est en droit de se poser la question de savoir quelles sont les approches didactiques recommandées en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général ? C'est à cet effet que surgit l'intitulé thématique de cette recherche au pluriel. En plus, la stratégie adoptée pour vulgariser l'APC est pilotée – de plein droit d'ailleurs – par les inspecteurs. Malheureusement, elle ne se limite pas à circonscrire son expansion provisoire dans le cycle d'enseignement concerné. Car, pour avoir assisté à un séminaire de cette nature, des inspecteurs nous exhortaient plutôt à l'application de l'APC dans tout le secondaire général. Cela fait encore naître la question de savoir comment cela est-il possible si les conditions préalables ne sont pas réunies ? Car, en réalité la récurrence dans les séminaires des informations de cette nature contribuerait plutôt à diffuser cette vision ; ce qui peut alors justifier le taux d'application susmentionné de cette approche au second cycle de l'enseignement secondaire général. En outre, cette vision permet aussi de justifier l'invalidité de la première hypothèse car, la démarche adoptée entraîne une pratique incertaine et variée de l'approche en fonction des convenances de chaque enseignant. Ces remarques permettent

de donner quelques éléments de réponse aux diverses interrogations qui ont surgi sur la question des approches didactiques. Toutefois, l'application de l'approche didactique est confrontée à de nombreux problèmes.

### **5.1.2. Les problèmes liés à l'application de la pédagogie par objectif et les causes de l'écart entre le cadre théorique de la PPO et son application sur le terrain**

L'étude du cadre théorique de la PPO laisse transparaître un ensemble de mesures importantes pour la conduite du processus enseignement-apprentissage. Cependant, dans le contexte camerounais, il ressort que les données d'enquête recueillies sur le terrain font état de nombreuses difficultés rencontrées dans le cadre de l'application réelle de la PPO.

Parmi les problèmes qui ressortent avec insistance, on en dénombre quatre. En tête, on retrouve l'absence de manuel scolaire au programme. Au regard de l'importance de cet outil en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage dans le cadre précis de la PPO, il est fort remarquable que le second cycle de l'enseignement secondaire général ne dispose d'aucun manuel scolaire. Même s'il est vrai que pour pallier à ce manquement, il est conseillé aux enseignants de mettre leur documentation à la disposition des élèves pour photocopie, cette mesure ne saurait trouver une application complète en raison des divergences qui existent dans les cadres éducatifs rural et urbain. Ce constat permet d'emboîter sur un autre problème, à savoir celui de l'indisponibilité de la photocopie.

En effet, au regard de la disparité qui existe sur les niveaux de développement entre les milieux rural et urbain, il convient de noter que certaines zones rurales ne disposent même pas de l'approvisionnement en énergie électrique (c'est le cas de Ngoro qui a fait l'objet d'une enquête dans le cadre de cette recherche). De ce fait, on ne saurait parler par exemple de photocopie dans un tel univers ; par conséquent la proposition de solution semble être stérile car elle ne peut s'appliquer qu'à certains milieux étant donné que les élèves doivent bénéficier des mêmes cadres d'étude, une telle mesure semble être inefficace.

Par ailleurs, sans toutefois prêcher dans l'exagération, il semble que l'autre difficulté qui se dresse solidement face à l'application réelle de la PPO repose sur les conditions socio-économiques déplorables. Cette difficulté touche à la fois les milieux urbain et rural. C'est au regard des réalités inhérentes au niveau de vie des camerounais que cet obstacle n'est pas négligeable, ce d'autant plus qu'il touche une grande tranche de la population sans distinction de milieu.

En plus, les résultats d'enquête font aussi état d'une catégorie des problèmes importants non répertoriés qui entravent réellement l'application de la PPO. Parmi ces derniers figurent la question des effectifs devenus de plus en plus pléthoriques dans les établissements scolaires. Au regard de la différence qui ressort entre les effectifs prescrits et ce qu'on retrouve en réalité dans les classes, cet aspect se présente comme un problème de plus dans un environnement où les mesures de base ne sont pas déjà satisfaites et où les élèves montrent un désintérêt au regard de l'ambiance populiste qui règne dans leurs environnements scolaires.

Ces problèmes sus-évoqués ne sont pas des moindres dans la mesure où ils se présentent comme le contraire de ce qui devrait être fait. D'une manière générale, il convient de retenir que la problématique de l'écart entre le cadre théorique de la PPO et son application réelle sur le terrain repose plus sur la question de la disponibilité des outils didactiques nécessaires à l'application de la PPO. De ce fait, il devient difficile de juger l'efficacité de la PPO car, elle n'a jamais bénéficié d'un cadre adéquat et complet pour son application. En plus, ces entraves existent depuis son adoption en 1990 comme approche didactique régissant le processus enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général.

Cela peut être vérifié et vérifiable dans la mesure où, déjà rendu en 1990, le Cameroun est en plein dans une période de crise économique non négligeable caractérisée par la dégringolade du niveau de vie de tous les Camerounais. Par effet de causalité, l'aspect éducatif n'a pas échappé à cette réalité car, la diminution des prises en charge de l'Etat s'est fait ressentir à tous les niveaux. Compte tenu des moyens bas mis à la disposition des acteurs de la chaîne éducative et plus précisément les enseignants, il était surréaliste de penser à un « sacrifice » de ces derniers dans la mesure où ils ne s'en sortent guère. Toutefois, le contraste de cette situation se révèle plus dans la mesure où, au moment où la situation socio-économique semble s'améliorer – autant que faire ce peu – c'est à ce même moment que les décideurs des questions éducatives décident de se débarrasser de la PPO qui semble pourtant n'avoir pas fait toutes ses preuves au profit de l'APC.

Enfin, s'il est établi que l'APC n'est pas une rupture totale avec la PPO, quelle est la réelle nécessité de se défaire de la PPO ? En réalité, depuis que la situation socio-économique du Cameroun semble s'améliorer, des mesures tendant à améliorer le cadre d'application de la PPO n'ont pas été prises. Il y a-t-il lieu de penser que c'est l'APC qui bénéficierait de toutes

les conditions nécessaires ? Il faut tout de même noter que cette dernière suscite un grand déploiement de diverse nature dans le cadre précis de l'enseignement-apprentissage en histoire.

## **5.2. LIMITES DE L'ETUDE**

Cette étude, loin de se hisser au niveau d'un travail parfait, présente quelques limites. Ces limites sont liées aux références bibliographiques. En effet, cet aspect est une limite dans la mesure où, au Cameroun, le domaine précis de la Didactique de l'histoire ne dispose pas encore des modèles de production scientifique dans ce cadre précis ce d'autant plus qu'il s'agit d'un domaine nouveau pour les chercheurs. Il est donc possible pour les appréciateurs de ce travail de déceler des imperfections ; ces dernières relèvent simplement d'un travail qui ne bénéficie d'aucun modèle ; c'est donc un domaine en friche dont les pistes de recherche sont encore en création dans notre pays.

En plus, la deuxième limite qui vient se greffer à ce travail est liée à l'utilisation du questionnaire pour la collecte des données sur le terrain. En fait, il nous semble difficile d'assurer l'entière sincérité de nos enquêtés. Face à cela, nous supposons que certains se soient emportés dans une certaine mesure par l'effet de mode lié à l'APC. En clair, il semble tout de même difficile de constater et de croire facilement que des enseignants formés ne sachent pas que l'APC ne s'applique que jusqu'en classe de cinquième par exemple. Ou encore, certains répondants semblent simplement s'être inscrits dans une logique d'acquiescement des points de vue et des possibilités de réponse qui leurs ont été proposées. Ce qui justifie d'ailleurs les vides existants dans certains items des questionnaires en l'occurrence ceux qui nécessitaient l'expression d'un point de vue. Cela serait peut être imputable à la nature de l'instrument de collecte des données et des méthodes utilisées pour y parvenir comme l'expédition des questionnaires par courrier. Dans une certaine mesure, il y a une nécessité de considérer les résultats de l'enquête avec des réserves.

A ces deux limites ci-dessus mentionnées, ajoutons la nature des problèmes soulevés dans la problématique de cette recherche. En effet, en étant dans le domaine très précis de la didactique de l'histoire et compte tenu de notre appartenance au corps enseignant de cette discipline, les concepts utilisés, le contexte et les constats qui conduisent à la formulation de la question de recherche et de tous les autres éléments qui tournent autour de la problématique ne se réfèrent pas dans la plupart des cas à des productions scientifiques. En majorité, il s'agit des réalités inhérentes à nos pratiques de classes et de celles de nos collègues. Ceci justifierait

donc l'attachement à des réalités de terrain et non à celles des documents écrits réalisés par quelques auteurs que ce soit.

### **5.3. RECOMMANDATIONS**

La question des approches didactiques interpelle plusieurs acteurs de la chaîne éducative. C'est ainsi que les recommandations de notre recherche s'adressent à la communauté éducative toute entière et plus particulièrement aux décideurs politiques, au MINESEC, aux chefs d'établissements et aux enseignants eux-mêmes.

#### **5.3.1. Aux décideurs politiques**

Depuis la plongée du Cameroun dans une situation de crise économique, le domaine éducatif semble figurer dans la liste des « laissés pour compte ». En fait, depuis l'amélioration des conditions économiques, les décideurs politiques n'attachent pas suffisamment d'importance à une réelle amélioration des cadres éducatifs. Pourtant, dans un contexte de sortie de crise comme précisément au Cameroun, il ne s'agirait pas de concentrer toutes les énergies vers une relance tous azimuts des secteurs essentiellement liés à l'économie. En effet, il ne semble plus important de rappeler l'importance d'une bonne éducation pour le développement économique d'une nation car, cet aspect figure parmi les indicateurs fondamentaux d'évaluation du niveau de développement d'un pays. Ceci est une sonnette d'alarme pour les décideurs dans la mesure où la durabilité d'un développement économique dépend énormément de l'éducation par conséquent.

Dans le cas précis de l'enseignement-apprentissage en histoire, le plus urgent ne semble pas résider dans l'adoption des changements, mais aussi dans la consolidation des acquis. Pourtant les acquis ne peuvent réellement être consolidés que si les conditions initiales sont déjà importantes. Ce qui n'est certainement pas le cas dans l'enseignement-apprentissage en histoire qui lui ne bénéficie pas de toutes les conditions nécessaires à son application. Alors, les décideurs politiques gagneraient non pas seulement à multiplier des écoles mais aussi et surtout à donner les moyens nécessaires à l'application intégrale des approches didactiques à travers l'amélioration des conditions de vie des enseignants en particulier et de tous les camerounais en général car, la lutte contre la pauvreté est un gage important pour le développement et, au même titre que l'amélioration des cadres éducatifs, ils s'agit des indicateurs essentiels sans lesquels tous les efforts consentis en vue de consolider le développement seraient vains.

### 5.3.2. Au MINESEC

Instance faitière de l'éducation au Cameroun, le MINESEC détient une part de responsabilité non négligeable. En effet, la décision d'adopter ou non une approche didactique relève de la compétence de ce ministère. Cela se prouve d'ailleurs par la récente décision en août 2014 de mise en application officielle de l'APC dans le sous-cycle d'observation. Par extension, il ressort clairement que toutes les insuffisances et les manquements observés en l'occurrence ceux liés à l'absence des manuels scolaires en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général peuvent être résolus par cette institution étatique. Cette épineuse question est d'autant plus persistante que le ministère gagnerait non seulement à lever des équivoques en mettant des manuels précis au programme dans ce cycle d'enseignement. Mais aussi, il ne s'agit pas juste de choisir un manuel, mais de mettre en utilisation des manuels accessibles à toutes les bourses de la société camerounaise, compte tenu des réalités socio-économiques vécues au quotidien dans notre univers éducatif.

Cet aspect devient plus intéressant dans la mesure où des indiscretions peuvent permettre de constater que les manuels scolaires d'histoire, dans les classes où ils existent figurent parmi les plus chers. Aussi, peut-on relever que le Cameroun figure parmi les entités éducatives dans lesquelles les coûts des manuels scolaires sont les plus élevés. Au regard de cette situation somme toute préoccupante qui ne favorise pas l'évolution de l'éducation dans son intégralité, les autorités ministérielles doivent dans la mesure du possible réviser entièrement la politique de mise sur pied des manuels scolaires dans l'optique non seulement d'arrimer ces derniers aux programmes camerounais, mais aussi de fixer leurs coûts au niveau du camerounais moyens, afin d'assurer une application optimale dans méthodes didactiques dans les classes et d'assurer un succès du grand nombre.

Enfin, au compte des mesures nécessaires, le MINESEC doit s'assurer du respect des textes régissant les cadres scolaires en l'occurrence ceux relatifs aux effectifs dans les classes. Il doit à cet effet sortir de sa léthargie car, cette question devient plus récurrente qu'une intervention urgente contribuerait à dissiper tout soupçon de complicité avec les chefs d'établissements ce d'autant plus que les effectifs pléthoriques sont considérés par des enseignants comme un frein à la bonne application des approches didactiques en situation de classe et ceci, à cause du désintérêt dû à la précarité des conditions de vie dans nos univers scolaires. Il ressort clairement à cet effet que, la nature du problème sus-évoqué et surtout ses effets imposent une prise de décision rapide pour y remédier.

### **5.3.3. Aux chefs d'établissements**

Parmi les facteurs limitant l'application adéquate des approches didactiques en milieu scolaire, on retrouve les effectifs pléthoriques, l'absence des photocopieuses pour les élèves, la pauvreté des bibliothèques... Parmi ces facteurs qui sont d'ailleurs loin d'être exhaustifs, la remarque qu'il convient d'effectuer est que ces mesures dépendent a priori des chefs d'établissements. Ces derniers sont les principaux recruteurs dans les établissements. Ils le font au mépris des textes en vigueur limitant les effectifs dans les salles de classe. Les enquêtes de terrain relèvent à suffisance l'influence des effectifs pléthoriques dans l'application intégrale des approches didactiques. Le respect de ces mesures est un aspect non négligeable pour des bonnes pratiques de classe par les enseignants. Lesquelles pratiques garantiraient la réussite dans les univers éducatifs en général, et précisément en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général.

Par ailleurs, l'absence des mesures de commodité à l'instar des photocopieuses est une réelle entrave aux pratiques de classe dans un univers où il n'existe pas de manuel au programme officiellement, où les enseignants pourraient mettre ceux dont ils disposent au service des apprenants. La première mesure palliative pour les élèves à ce niveau serait la remédiation, compte tenu du fait que les établissements scolaires disposent de plus en plus des fonds supplémentaires provenant des APEE (Association des Parents d'Elèves et d'Enseignants), ces moyens financiers ne sont-ils pas une bonne alternative pouvant contribuer à l'amélioration et à la facilitation des pratiques vers des cadres de plus en plus adéquats ? Dans le même cadre visant à améliorer les commodités dans les établissements scolaires, la question de la pauvreté des bibliothèques scolaires pourrait être résolue avec les mêmes solutions sus-évoquées.

### **5.3.4. Aux enseignants**

Les enseignants qui sont les principaux acteurs de terrain dans l'application des approches didactiques dans les univers scolaires ne sont pas exempts des recommandations dans le cadre de cette étude. En effet, les enquêtes relatives à cette recherche n'épargnent pas une part de responsabilité de ces derniers. Ainsi, au compte des recommandations, il ressort que cette catégorie d'acteurs éducatifs doit davantage mettre en avant l'aspect de la conscience professionnelle, de l'éthique et de la déontologie. Cette prise de position permettrait aussi de laisser transparaître les manquements dans l'univers éducatif camerounais

afin qu'apparaissant avec acuité, ces manquements figurent parmi les problèmes ponctuels à résoudre.

Par ailleurs, quelle que soit le statut (vacataire ou formé), ces derniers doivent s'approprier les approches didactiques correspondant à chaque cycle d'enseignement, ce qui contribuerait à réduire les confusions et les malentendus dans les pratiques de classe. Pour cela, les enseignants doivent assister aux séminaires, journées pédagogiques et autres organisées par les inspections régionales et nationales car ne dit-on pas que « qui cesse d'apprendre doit aussi cesser d'enseigner » ?

# **CONCLUSION GENERALE**

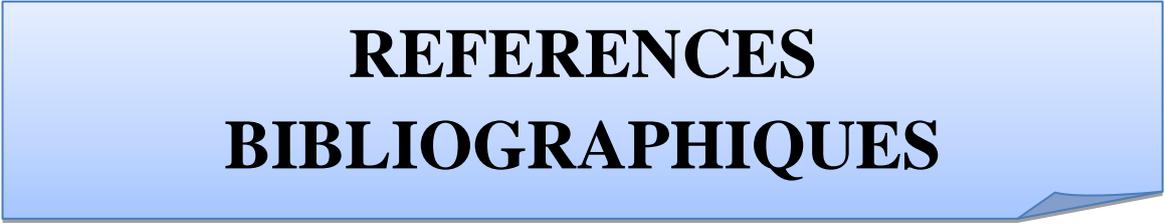
La question des approches didactiques et pratiques dans l'enseignement-apprentissage en général et dans celui de l'histoire en particulier est de nos jours au centre de plusieurs débats. Les débats relatifs à cette thématique se fondent sur le choix de ou des approches applicables et appliquées sur le terrain de l'enseignement-apprentissage. En effet, ayant relevé la dichotomie qui existe dans l'univers éducatif camerounais en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage dans l'enseignement secondaire général, il ressort que les acteurs mieux les enseignants sont « harcelés », voire « bousculés » d'un côté par l'APC, nouvelle approche pédagogique en cours d'application et la PPO. Ce constat a sa place dans la mesure où sur ce point-là, les enseignants ne font plus un distinguo sur la nécessité ou non d'appliquer l'une ou l'autre des approches. Pour être clair, le problème se situe au niveau de la mouvance des uns et des autres à appliquer une démarche didactique qui correspond au niveau et au cycle d'enseignement concerné car, pour certains l'APC est généralisée pourtant pour d'autres, elle n'est appliquée que dans le sous-cycle d'orientation, c'est-à-dire les classes de sixième et cinquième en ce qui concerne l'enseignement général et les classes de première et deuxième année pour l'enseignement technique.

En dépit de cette remarque préliminaire, le débat de cette thématique reposait sur les pratiques de classe en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage en histoire dans le second cycle de l'enseignement secondaire général. En effet, ce cycle d'enseignement tout aussi particulier par la nature de ses programmes, de ses évaluations, fait face à des exigences pédagogiques et didactiques qui ont été mises en exergue en s'appuyant sur les théories qui ont été abordées au cours de cette étude. Ainsi, ces théories ont permis de relever les enjeux qui sous-tendent ces pratiques dans ce cas. De ce fait, les exigences du cadre théorique ne souffrant pas autant que possible des ambiguïtés de compréhension, il était question de faire l'état des lieux de ces enjeux dans leurs pratiques sur le terrain.

De cet état des lieux, il ressort que les approches didactiques se confrontent à de nombreuses difficultés liées de temps en temps l'indisponibilité des cadres adéquats à l'application de ce qui est prescrit. Toutefois, il est important de souligner que parmi tant de difficultés, le tendon d'Achille d'entre elle repose sur l'épineuse question du manuel scolaire dans son entièreté. En effet, il s'avère de plus en plus difficile -peu importe l'approche didactique- d'accomplir sereinement le processus enseignement-apprentissage sans toutefois disposer des conditions didactiques adéquates. A ce sujet, les séminaires organisés par les inspecteurs régionaux et nationaux martèlent régulièrement les enseignants sur la nécessité de faire preuve de conscience professionnelle en utilisant la prime de documentation qui leur est

attribuée pour mettre le matériel didactique adéquat à la disposition des apprenants. Pourtant, en réalité, le problème semble être éloigné de cet aspect car, des difficultés liées soit au milieu et parfois même aux conditions socio-économiques -pour ne citer que celles-là -, se dressent ardemment pour limiter clairement les actions intentées par les enseignants.

Sous cet angle, il s'avère de plus en plus important non pas de changer automatiquement d'approche didactique dans l'univers éducatif, mais de donner aux approches existantes les moyens d'être appliquées dans leur intégralité. Ce n'est qu'en cela que pourrait être évalué le rendement de celles-ci sur le chantier de l'enseignement-apprentissage. Autrement dit, la PPO, actuellement appliquée dans l'enseignement-apprentissage au second cycle de l'enseignement secondaire général et qui est en voie d'être remplacée par l'APC ne semble pas avoir bénéficié de toutes les conditions nécessaires avant d'être jugée dépassée. C'est au regard de cela qu'on est en position de s'interroger sur le devenir de l'APC lorsqu'on sait que c'est quasiment dans les mêmes conditions que la PPO que cette approche est en voie d'être appliquée. Les mêmes causes ne produiront-elles pas les mêmes effets?



**REFERENCES  
BIBLIOGRAPHIQUES**

- « In memoriam : Henri Wallon (1879-1962) », *Revue française de sociologie*, 1963. Paris : Editions La dispute.
- Aktouf, O. (1992). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec : Presses de l'université de Québec.
- Allieu-Mary, N.; AUDIGIER F. & TUTIAUX-GUILLON N. (2006). « 25 ans de recherche en didactique de l'Histoire à l'INRP : quel bilan, pour quelles perspectives ? ». *Historiens et Géographes*, n° 394, p. 195-209.
- Amin, E.M. (2005). *Social science research: conception, methodology and analysis*. Kampala, Uganda : Makerere university.
- Angers, M. (1992). *Initiation à la pratique, à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : Centre éducatif et culturel.
- Astolfi, J. P. (1992). *Apprendre..., oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J. P. (1997). *L'erreur, outil pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Astolfi, J. P. (2007). *L'école pour apprendre*. Paris, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Baars, B.J. (1986). *The cognitive evolution in psychology*. Front cover: Guifford press.
- O'loughlin, M. (1992). "Rethinking science education : beyond piagetian constructivism toward a socio-cultural model learning". *Journal of research in science teaching*.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Editions CLE.
- Bronckart, J.-P. et Chiss, J. L. « Didactique- La didactique des disciplines », Encyclopédia universalis, en ligne. Consulté sur le portail <http://www.universalis.fr/encyclopedie/didactique-la-didactique-des-disciplines/>.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Cariou, D. (2003). « Représentations sociales et didactique de l'histoire ». *Le cartable de Clio*, n° 3, p. 169-178.
- Cariou, D. (2006). « Le contrôle de la pensée naturelle en situation didactique ». In V. Haas (dir.), *Les savoirs du quotidien. Transmissions, appropriation, représentations*. Rennes : PUR.
- Cariou, D. (2006). « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée ». *Le cartable de Clio*, n° 6, 174-184.
- Cariou, D. (2004). « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », *Revue française de pédagogie* n°147, p. 57-67.

- Cariou, D. (2006). « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée », *Le cartable de Clio* n° 6, p. 174-184.
- Cariou, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, consulté sur le portail [www.pur-editions.fr](http://www.pur-editions.fr)
- Cariou, D. « Les références à l'épistémologie de l'histoire et des sciences humaines dans deux recherches en didactique de l'histoire », Laboratoire CURAPP, université de Picardie Jules-Verne, IUFM de Paris.
- Clot, Y. (2002) (Dir). Avec Vygotski. Paris : Editi
- *Colloque International* « Constructivismes : perspectives et usages en éducation », document de synthèse, inédit. Genève, 4-8 septembre, 2000).
- De Landsheere. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : PUF.
- Develay, M. « Origines, malentendus et spécificités de la didactique », *Revue Française de Pédagogie*, n° 120, juillet-août-septembre 1997, pp.59-66.
- *Encyclopédia Universalis* (2008). Corpus 12, Paris : Hotter-Isidore.
- Fortin, M.-F. (1994). *Cahier d'accompagnement ou cours de méthodologie de la recherche*. Montréal : Université de Montréal, faculté des sciences infirmières.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Gordon, M. (1988). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche*. Québec : Presses de l'université de LAVAL.
- Hamaline, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. Paris : ESF éditeur.
- Heimberg, C. (2002). *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*. Paris, Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Heimberg, C. « Pour une histoire enseignée renouvelée : un nouveau curriculum dans l'école moyenne genevoise », présentation à Aoste en septembre 2002, manuscrit.
- Heimberg, C. « L'histoire enseignée, les problèmes qu'elle rencontre dans de nombreux contextes nationaux et les modes de pensée et d'argumentation qu'elle devrait rendre accessibles aux élèves », *Le cartable de Clio*.
- Houziaux, M.O. (1972). *Vers l'enseignement assisté par ordinateur*. Inédit.
- Joshua, S. et Dupin, J.-J. (1993). *Introduction à la didactiques des sciences et des mathématiques*. Paris : PUF.

- Lagarde, J. (1995). *Initiation à l'analyse des données*, Paris : Dunod.
- Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris : Armand Colin.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N. (2001). « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire », in *Perspective documentaire en éducation*, n° 53, INRP, pp. 61-68.
- Lautier, N. (2003). « Histoire enseignée, histoire appropriée. Quelques éléments spécifiques d'une didactique de l'histoire », in Baquès M.-C, Bruter A. & Tutiaux-Guillon N. (dir.), *Pistes didactiques et chemins d'historiens. Textes offerts à Henri Moniot*. Paris : l'Harmattan, p. 357-380.
- Lautier, N., et Allieu-Mary, N. « La didactique de l'histoire », *Revue française de pédagogie*, 162, janvier-mars 2008, pp. 95-131. Mis en ligne en octobre 2008, consulté sur le portail <http://rfp.revue.org/926>.
- *Le Grand Larousse de la langue française*. (2008). Paris : Larousse.
- Littré, E. (1971). *Dictionnaire de la langue française*, T1, Paris : Gallimard/Hachette.
- Littré, E. (1971). *Dictionnaire de la langue française*, T2, Paris : Gallimard/Hachette.
- Littré, E. (1972). *Dictionnaire de la langue française*, T4, Paris : Gallimard/Hachette.
- Littré, E. (1973). *Dictionnaire de la langue française*, T6, Paris : Gallimard/Hachette.
- Mager, R.F. (1977). *Comment définir des objectifs pédagogiques*, Paris, BORDAS.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école. Matière à penser...*, Paris-Montréal : L'Harmattan.
- Moniot, H. (1991). « Savoir de l'histoire, apprendre en histoire ». In F. Audigier & G. Baillat (éd.), *Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage*. Paris : INRP, p. 201-208.
- Moniot, H. (1992). *Didactique de l'histoire*, Paris : Nathan.
- Moniot, H. (1996). « L'enseignement de l'histoire : le ménage de la connaissance et de la connivence ». In J. Bogumil & R. Létourneau (dir.), *L'histoire en partage. Usages et mises en discours du passé*. Paris : L'Harmattan, p. 205-232.
- Moniot, H. (2001). « La question de la référence en didactique de l'histoire ». In A. Terrisse (éd.), *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck.
- Moniot, H. (2006). « La didactique, qu'est-ce que c'est ? ». *Historiens & Géographes*, n° 394, p. 191-194.
- Moniot, H. (dir.) (1984). *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire*. Berne : Peter Lang.

- Peladeau, N. et Mercier, C. (1993). *Approches qualitatives et quantitatives en évaluation des programmes. Sociologie des sociétés*. Consulté sur <http://id.erudit.org>
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris : ESF éditeur.
- Popham, W.J. et Baker, E. I. (1981). *Comment préparer une séquence pédagogique?* Paris : Bordas.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire*. Paris : Seuil (points-Histoire).
- Prost, A., « Comment l'histoire fait-elle l'historien ? », *Vingtième Siècle*, n°65, Paris : *Presses de Science Po*, janvier-mars 2000, pp.3-12.
- Prost, A., « Histoire, vérités, méthodes. Des structures argumentatives de l'histoire », *Le Débat*, n°92, Paris : Gallimard, novembre-décembre 1996, pp.127-140.
- Raynald, F. et Rieunier, P. (1997). *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur.
- Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours. Applications pratiques*. 3<sup>e</sup> édition, tome 1, Paris : Issy-les-Moulineaux : ESF, collection Pédagogie.
- Rieunier, A. (2007). *Préparer un cours. Les stratégies efficaces*. 3<sup>e</sup> édition, tome 2, Paris : Issy-les-Moulineaux : ESF, collection Pédagogie.
- Rossi, J.-P. (1997). *L'approche expérimentale en psychologie*, Paris : Dunod.
- Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *L'analyse multi variée avec SPSS*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Touhami, L., « La didactique des disciplines », Inédit.
- Tsala Tsala, J.P. (2006). *La psychologie telle qu'elle. Perspective africaine*. Yaoundé : Presses de l'UCAC.

# ANNEXES

**Annexe 1: Attestation d'inscription au laboratoire de didactique des disciplines**

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE (CRFD) EN  
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES »  
\*\*\*\*\*  
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION  
ET INGENIERIE EDUCATIVE  
\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*

POST COORDINATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
DOCTORAL UNIT OF RESEARCH  
AND TRAINING IN SCIENCE OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING  
\*\*\*\*\*

**ATTESTATION D'INSCRIPTION AU LABORATOIRE DE DIDACTIQUE  
DES DISCIPLINES OPTION DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE.**

Je soussigné, **Pr. Simon BELINGA BESSALA**, atteste que **M. NDJOH NKOUTE Jules Yvon**, est effectivement inscrit au **Laboratoire de Didactique des Disciplines** du Centre de recherche et de formation doctorale en sciences humaines, sociales et éducatives dans l'Unité de Recherche et de formation doctorale en sciences de l'éducation et ingénierie éducative de l'Université de Yaoundé I.

En foi de quoi la présente attestation lui est établie et délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le 11 septembre 2014

**Le Responsable du Laboratoire de  
Didactique des Disciplines.**

  
**Pr. Simon BELINGA BESSALA**

**Le Coordonateur de l'URFD**

  
**Pr. Pierre FONKOUA**

## Annexe 2: Attestation de recherche

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I  
\*\*\*\*\*  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE (CRFD) EN  
« SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
EDUCATIVES »  
\*\*\*\*\*  
UNITE DE RECHERCHE ET DE FORMATION  
DOCTORALE EN SCIENCES DE L'EDUCATION  
ET INGENIERIE EDUCATIVE  
\*\*\*\*\*



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
\*\*\*\*\*

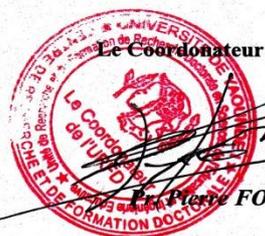
POST COORDINATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES  
\*\*\*\*\*  
DOCTORAL UNIT OF RESEARCH  
AND TRAINING IN SCIENCE OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING  
\*\*\*\*\*

### **ATTESTATION DE RECHERCHE**

Je soussigné, **Professeur Pierre FONKOUA**, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale (URFD) en Sciences de l'éducation et Ingénierie éducative, Atteste que **M. NDJOH NKOUTE Jules Yvon** Inscrit sous le matricule **05k164** doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation du Master 2 sur le thème : *« approches didactiques et pratiques de l'enseignement apprentissage en histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais : enjeux, état des lieux, faiblesse et perspective »*

En foi de quoi cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé le 11 septembre 2014

Le Coordonnateur de l'URFD  
  
Pr. Pierre FONKOUA

### Annexe 3:Questionnaire

**UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE**



**UNIVERSITY OF YA OUNDE I  
CENTER OF RESEARCH AND  
DOCTORAL FORMATION**

**URFD EN SCIENCE DE L'EDUCATION ET L'INGEGNERIE EDUCATIVE**

**QUESTIONNAIRE DE RECHERCHE DANS LE CADRE DE LA REDACTION D'UN  
MEMOIRE DE MASTER 2**

**THEME DE RECHERCHE :** « Approches didactiques et pratiques du processus enseignement-apprentissage en Histoire au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais : enjeux, état des lieux, faiblesses et perspectives ».

Chers enseignants, le but de ce questionnaire est de recueillir des points de vue sur les approches didactiques et/ou pédagogiques que vous utilisez lors de vos situations de classes au second cycle.

Cet exercice étant un travail purement académique, nous vous prions à cet effet de nous donner des informations les plus franches possibles tout en vous rassurant que celles-ci ne dévoilent en aucun cas votre identité.

Merci pour votre collaboration.

NDJOH NKOUTE JULES YVON

**I. IDENTIFICATION**

NB : Bien vouloir cocher la case qui correspond à votre profil

- 1. Age : 25-30  35-45  + de 45ans
- 2. Sexe : masculin  féminin
- 3. Grade : PLEG  PCEG  VACATAIRE
- 4. Expérience professionnelle : 0 à 5ans  5 à 10 ans  10 à 15ans   
Plus de 15ans
- 5. Milieu de travail : Rural  Urbain
- 6. Spécialité : Histoire  Géographie

**II. ENJEUX DES APPROCHES DIDACTIQUES ET PRATIQUES EN HISTOIRE AU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL**

- 1. Quelle approche didactique est-elle recommandée au second cycle de l'enseignement secondaire général camerounais ? par objectif  par compétence  aucune  autres (à préciser) \_\_\_\_\_
- 2. Quelles approches didactiques appliquez-vous ? par objectif   
Par compétence  aucune  autres (à préciser) \_\_\_\_\_
- 3. Laquelle vous semble appropriée ? par objectif  par compétence   
aucune  autres (à préciser) \_\_\_\_\_
- 4. Pourquoi ? .....  
.....  
.....

**III. ETAT DES LIEUX DES APPROCHES DIDACTIQUES DU PROCESSUS ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE AU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL CAMEROUNAIS**

- 1. Appliquez-vous réellement la pédagogie par objectif? Si non, pourquoi ?  
.....  
.....  
.....  
.....

.....  
.....  
2. Vos élèves contribuent-ils activement ? OUI  NON

3. Si non, pourquoi ?  
.....  
.....  
.....

4. Si oui, utilisez-vous des supports didactiques ? Oui  Non

5. Comment sont leurs résultats ? Très bon  bon  passable   
médiocre  mauvais

6. Selon vous, doit-on maintenir la pédagogie par objectif que vous utilisez au second cycle ? OUI  NON

#### **IV- FAIBLESSES DE LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIFS**

1. En appliquant la pédagogie par objectifs, éprouvez-vous des difficultés ?

OUI  NON

2. Si oui, elles sont plus souvent liées à : Absence de manuel au programme  Coût élevé du matériel en cas de photocopie  Absence de photocopieuse pour élèves   
Situation socio-économique défavorable  Autres difficultés (à préciser)

3. Face à ces difficultés, la posture que vous occupez en situation de classe est : Magister   
Mixte  Maïeutique (question-réponse)  Autres postures (à préciser)

4. Cette approche vous paraît-elle adéquate au contexte Camerounais ? OUI  NON

5. Si non, ses faiblesses sont : .....

#### **V-DISCUSSIONS SUR LES FAIBLESSES, RECOMMANDATIONS POUR REMEDIER AUX MANQUEMENTS OBSERVES DANS LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIF EN ENSEIGNANT L'HISTOIRE AU SECOND CYCLE**

NB : Veuillez formuler vos réponses dans l'espace réservé juste en dessous



## Annexe 4: Table des valeurs de PEARSON

### Glossaire de statistique descriptive

Degrés de liberté	P=0,05	P=0,01	P=0,001	Degrés de liberté	P=0,05	P=0,01	P=0,001
1	3.84	6.64	10.83	50	67.51	76.15	86.66
2	5.99	9.21	13.82	51	68.87	77.39	87.97
3	7.82	11.35	16.27	52	69.83	78.62	89.27
4	9.49	13.28	18.47	53	70.99	79.84	90.57
5	11.07	15.09	20.52	54	72.15	81.07	91.88
6	12.59	16.81	22.46	55	73.31	82.29	93.17
7	14.07	18.48	24.32	56	74.47	83.52	94.47
8	15.51	20.09	26.13	57	75.62	84.73	95.76
9	16.92	21.67	27.98	58	76.78	85.95	97.03
10	18.31	23.21	29.59	59	77.93	87.17	98.34
11	19.68	24.73	31.26	60	79.08	88.38	99.62
12	21.03	26.22	32.91	61	80.23	89.59	100.88
13	22.36	27.69	34.53	62	81.38	90.80	102.15
14	23.69	29.14	36.12	63	82.53	92.01	103.46
15	25.00	30.58	37.70	64	83.68	93.22	104.72
16	26.30	32.00	39.25	65	84.82	94.42	105.97
17	27.59	33.41	40.79	66	85.97	95.63	107.26
18	28.87	34.81	42.31	67	87.11	96.83	108.54
19	30.14	36.19	43.82	68	88.25	98.03	109.79
20	31.41	37.57	45.32	69	89.39	99.23	111.06
21	32.67	38.93	46.80	70	90.53	100.42	112.31
22	33.92	40.29	48.27	71	91.67	101.62	113.56
23	35.17	41.64	49.73	72	92.81	102.82	114.84
24	36.42	42.98	51.18	73	93.95	104.01	116.08
25	37.65	44.31	52.62	74	95.08	105.20	117.35
26	38.89	45.64	54.05	75	96.22	106.39	118.60
27	40.11	46.96	55.48	76	97.35	107.58	119.85
28	41.34	48.28	56.89	77	98.49	108.77	121.11
29	42.56	49.59	58.30	78	99.62	109.96	122.36
30	43.77	50.89	59.70	79	100.75	111.15	123.60
31	44.99	52.19	61.10	80	101.88	112.33	124.84
32	46.19	53.49	62.49	81	103.01	113.51	126.09
33	47.40	54.78	63.87	82	104.14	114.70	127.33
34	48.60	56.06	65.25	83	105.27	115.88	128.57
35	49.80	57.34	66.62	84	106.40	117.06	129.80
36	51.00	58.62	67.99	85	107.52	118.24	131.04
37	52.19	59.89	69.35	86	108.65	119.41	132.28
38	53.38	61.16	70.71	87	109.77	120.59	133.51
39	54.57	62.43	72.06	88	110.90	121.77	134.74
40	55.76	63.69	73.41	89	112.02	122.94	135.96
41	56.94	64.95	74.75	90	113.15	124.12	137.19
42	58.12	66.21	76.09	91	114.27	125.29	138.45
43	59.30	67.46	77.42	92	115.39	126.46	139.68
44	60.48	68.71	78.75	93	116.51	127.63	140.90
45	61.66	69.96	80.08	94	117.63	128.80	142.12
46	62.83	71.20	81.40	95	118.75	129.97	143.32
47	64.00	72.44	82.72	96	119.87	131.14	144.55
48	65.17	73.68	84.03	97	120.99	132.31	145.78
49	66.34	74.92	85.35	98	122.11	133.47	146.99
50	67.51	76.15	86.66	99	123.23	134.64	148.21
				100	124.34	135.81	149.48

Source de la table : <http://www.apprendre-en-ligne.net/random/tablekhi2.html>

# TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> .....	i
<b>DEDICACE</b> .....	ii
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	iii
<b>LISTE DES ILLUSTRATIONS</b> .....	iv
<b>LISTE DES ANNEXES</b> .....	vii
<b>RESUME</b> .....	viii
<b>ABSTRACT</b> .....	ix
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	1
<b>PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE</b> .....	6
<b>CHAPITRE 1 : PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	7
1.1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	8
1.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLEME DE L'ETUDE.....	11
1.3. OBJECTIFS DE L'ETUDE .....	15
1.3.1. Objectif général .....	15
1.3.2. Objectifs spécifiques .....	15
1.4. HYPOTHESES DE L'ETUDE .....	16
1.4.1. Hypothèse principale.....	16
1.4.2. Hypothèses secondaires.....	17
1.5. INTERET DE LA RECHERCHE .....	17
1.5.1. Intérêt scientifique :.....	17
1.5.2. Intérêt didactique :.....	18
1.5.3. Intérêt pédagogique : .....	18
1.5.4. Intérêt méthodologique : .....	18
1.6. DELIMITATION DE L'ETUDE .....	18
1.6.1. Sur le plan thématique .....	19
1.6.2. Sur le plan géographique .....	19
1.7. DEFINITION DES CONCEPTS .....	19
<b>CHAPITRE 2 : REVUE DE LA LITTERATURE ET CONTEXTE THEORIQUE DE LA RECHERCHE</b> .....	22
2.1. REVUE DE LA LITTERATURE.....	23
2.1.1. Approche didactique.....	23

2.1.2. La connaissance sur les approches didactiques et des théories explicatives .....	25
2.2. CONTEXTE THEORIQUE .....	34
2.2.1. Théories explicatives .....	35
2.2.1.1. Le behaviorisme .....	35
2.2.1.2. Béhaviorisme et enseignement-apprentissage .....	38
2.2.1.3. Le behaviorisme dans l'enseignement-apprentissage en histoire au Cameroun .....	39
2.2.1.4. Le cognitivisme ou le constructivisme .....	41
2.2.1.5. Le constructivisme de PIAGET .....	42
2.2.1.6. Le constructivisme de WALLON .....	43
2.2.1.7. Le constructivisme de VYGOTSKI .....	45
2.2.2. Les théories didactiques de l'enseignement-apprentissage en histoire.....	47
2.2.2.1. Une théorie globale : la transposition didactique en histoire.....	48
2.2.2.2. Les théories didactiques spécialisées de l'enseignement-apprentissage en histoire .....	51
<b>DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE .....</b>	<b>56</b>
<b>CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>57</b>
3.1. LE TYPE DE RECHERCHE .....	58
3.2. LA POPULATION DE L'ETUDE .....	60
3.2.1. Population parente .....	60
3.2.2. Population cible.....	61
3.2.3. Population accessible .....	61
3.3. TECHNIQUE D'ECHANTILLONNAGE ET ECHANTILLON.....	61
3.4. INSTRUMENT DE COLLECTE DES DONNEES .....	63
3.4.1. Le questionnaire .....	63
3.4.2. Validation du questionnaire : la pré-enquête.....	66
3.5. TECHNIQUE DE COLLECTE ET D'ANALYSE DES DONNEES.....	66
3.5.1. Procédure de collecte des données .....	66
3.5.2. Technique d'analyse des données .....	67
3.6. GENERALITE SUR LES VARIABLES ET HYPOTHESES STATISTIQUES .....	68
3.6.1. Généralité sur les variables.....	68
3.6.2. Rappel des hypothèses statistiques .....	69
<b>TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....</b>	<b>70</b>
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION DES RESULTATS, ANALYSE ET VALIDATION DES DONNEES.....</b>	<b>71</b>

4.1. PRESENTATION DES RESULTATS .....	72
4.1.1 Résultats de la section « IDENTIFICATION ».....	72
4.1.2. Présentation des résultats de la section « ENJEUX DES APPROCHES DUDACTIQUES ET PRATIQUES » .....	76
4.1.3. Présentation des résultats de la section « ETAT DES LIEUX DES APPROCHES DIDACTIQUES » .....	79
4.1.4. Présentation des résultats de la section « FAIBLESSES DE LA PEDAGOGIE PAR OBJECTIF ».....	83
4.2. VERIFICATION DES HYPOTHESES .....	87
4.2.1. Vérification de la première hypothèse.....	88
4.2.2. Vérification de la deuxième hypothèse .....	91
4.2.3. Vérification de la troisième hypothèse .....	95
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS, DISCUSSION ET RECOMMANDATIONS</b> .....	98
5.1. INTERPRETATION ET DISCUSSIONS DES RESULTATS OBTENUS .....	99
5.1.1. La question des approches didactiques en histoire au second cycle de l’enseignement secondaire général camerounais .....	100
5.1.2. Les problèmes liés à l’application de la pédagogie par objectif et les causes de l’écart entre le cadre théorique de la PPO et son application sur le terrain .....	101
5.2. LIMITES DE L’ETUDE .....	103
5.3. RECOMMANDATIONS .....	104
5.3.1. Aux décideurs politiques .....	104
5.3.2. Au MINESEC.....	105
5.3.3. Aux chefs d’établissements .....	106
5.3.4. Aux enseignants .....	106
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	108
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	111
<b>ANNEXES</b> .....	116
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	120