

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

ÉDUCATIVES »



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF SCIENCES OF

EDUCATION

DEPARTMENT OF

DISCIPLINARY

DIDACTICS

POST COORDINATE SCHOOL

FOR

SOCIAL AND EDUCATIONAL

SCIENCES

Sciences de l'Éducation

MATÉRIALISATION DES PROGRAMMES SCOLAIRES PAR LES ENSEIGNANTS D'HISTOIRE ET INTÉGRATION DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE CHEZ LES APPRENANTS DU NIVEAU SECONDAIRE

Mémoire présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master
en Sciences de l'Éducation et
Ingénierie éducative

Par : **MEBOMA NTOUALA Arnold Sosthène**
DIPES II & LICENCE en Histoire

Sous la direction de
AMANA Evelyne
Chargée de Cours
EYEZO'O Salvador
Maitre de Conférences

Année Académique : 2013-2014



À
la mémoire de mon regretté père,
Ntouala Zal Roger

REMERCIEMENTS

C'est bien sûr avec un sentiment mêlé de soulagement et de satisfaction que nous achevons ce travail. Il s'accompagne du sentiment d'avoir profité d'une expérience très enrichissante, que ce soit sur le plan personnel ou académique. Ce temps passé en Master II dans la jeune école doctorale des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I a été et restera une expérience unique, riche en enseignements et en rencontres inoubliables.

Comment remercier suffisamment et dans les termes adéquats nos encadreurs le Pr Salvador EYEZO'O et le Dr Evelyne AMANA, à qui nous serons à jamais gré d'avoir été nos guides durant cette période déterminante de notre formation. Pour la vision qu'ils ont su nous transmettre, les orientations et autres conseils pratiques qu'ils nous ont prodigués, nous leur en sommes reconnaissants.

Que le Pr Eugène Désiré ELOUNDOU reçoive par ces mots notre gratitude pour ses encouragements, orientations et conseils qui ont été déterminants dans la réalisation de cette étude.

Nos remerciements vont aussi à l'ensemble du corps enseignant de l'URFD en sciences de l'éducation et de l'ingénierie éducative, pour notre formation et notre encadrement en cycle de Master.

Nous ne saurions omettre de remercier les responsables, enseignants et élèves des établissements secondaires qui nous ont permis d'effectuer nos enquêtes de terrain. De même, nous disons un merci profond à tous nos camarades de promotion.

Toute notre reconnaissance envers le Dr Serge ANGOUA BIOUELE et le Dr Lucie ZOUYA pour leurs encouragements dans la recherche, conseils et aides multiformes.

Nous remercions du fond du cœur les personnes qui, grâce à leur soutien et leur formidable énergie, ont fait de cette fin de mémoire de Master une période tellement riche et épanouissante. Nous pensons en particulier à Mme Jeanne MENKIS, Mr Louis Rameau MBIDA, Mr Christian NKOUMOU MELINGUI, Mr Jules NDJOH NKOUTE, Mr Freddy LAGME et Mlle Charlène BETOUMBE.

Enfin, nous tenons à remercier notre mère pour sa patience et son soutien. Nous espérons que ce mémoire vaut les sacrifices consentis et les peines endurées.

SOMMAIRE

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	6
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	8
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE	26
DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	53
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	55
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE	82
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	84
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES.....	114
CONCLUSION GÉNÉRALE	135
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	138
ANNEXES.....	145
TABLE DES MATIÈRES	170

LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

APC :	Approche Par Compétences
DIPES :	Diplôme de Professeur d'Enseignement Secondaire Général
MINESEC :	Ministère des Enseignements Secondaires
OCAM :	Organisation Commune Africaine et Malgache
ONG :	Organisations Non Gouvernementales
PPO :	Pédagogie Par Objectif
TD :	Travail Dirigé
TP :	Travail Pratique
TICE :	Technologies de l'Information et de la Communication en Éducation
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
URFD :	Unité de Formation et de Recherche Doctorale

LISTE DES ILLUSTRATIONS

FIGURES

FIGURE N ⁰ 1 : le triangle didactique de Houssayne, Fonkoua (2006).....	23
FIGURE N ⁰ 2 : la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010).....	44
FIGURE N ⁰ 3 : la transposition didactique de Develay (1995)	49
FIGURE N ⁰ 4 : disparité entre population cible et population accessible (par pourcentages) 66	

TABLEAUX

TABLEAU N ⁰ 1 : catégories, sous-catégories et indices de la recherche	60
TABLEAU N ⁰ 2 : population cible par établissements scolaires et par localités.....	64
TABLEAU N ⁰ 3 : population accessible par établissements scolaires et par localités	65
TABLEAU N ⁰ 4 : composition finale de l'échantillon par localités.....	69
TABLEAU N ⁰ 5 : caractéristiques des élèves du groupe n ⁰ 1.....	92
TABLEAU N ⁰ 6 : caractéristiques des élèves du groupe n ⁰ 2.....	93
TABLEAU N ⁰ 7 : caractéristiques des élèves du groupe n ⁰ 3.....	93
TABLEAU N ⁰ 8 : caractéristiques des élèves du groupe n ⁰ 4.....	94
TABLEAU N ⁰ 9 : caractéristiques des élèves du groupe n ⁰ 5.....	94
TABLEAU N ⁰ 10 : caractéristiques des élèves du groupe n ⁰ 6.....	95
TABLEAU N ⁰ 11 : caractéristiques des élèves du groupe n ⁰ 7.....	95
TABLEAU N ⁰ 12 : approche genre chez les enseignants interrogés	96
TABLEAU N ⁰ 13 : grade et statut des enseignants interrogés.....	96
TABLEAU N ⁰ 14 : spécialisation des enseignants interrogés	97
TABLEAU N ⁰ 15 : ancienneté des enseignants interrogés	97

TABLEAU N° 16 : caractéristiques des inspecteurs interrogés	98
TABLEAU N°17 : ressources prévues et matériels utilisés par les enseignants	106
TABLEAU N° 18 : scénario de démarche des apprentissages (réalisé sur la base des travaux de Gagné (1976), Lebrun et Bertelot (1994), et Eyezo'o (2011)	132

RÉSUMÉ

La présente recherche porte sur l'intitulé « matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire ». Il s'agit d'une recherche action en sciences de l'éducation, précisément en didactique des disciplines, option didactique de l'histoire.

À l'heure où l'Approche Par Compétences est concrètement implémentée au Cameroun, l'enseignement-apprentissage de l'histoire trouve un nouveau souffle. Les programmes scolaires de la discipline trouvent dans ce changement paradigmatique l'occasion d'être révisés, ce qui est d'ailleurs fait, du moins en ce qui concerne les sous-cycles d'observation que sont la 6^{ème} et la 5^{ème}. La matérialisation de ces contenus dans un tel contexte doit porter en filigrane la marque de l'intégration des compétences chez les élèves.

D'un autre côté, les premiers historiens africains au moment des indépendances, ont redéfini la « place de l'histoire dans la société africaine » (Ki-Zerbo, 1980, p.65). L'observation de la situation actuelle laisse voir que la mission par eux allouée est demeurée au stade du discours, sans réelle empirisation. Aussi, quand on considère que d'autres sciences dites "dures" telles que la Physique et la Chimie ont une application pratique dans la vie courante, on se demande quelle compétence l'histoire peut-elle développer. À cette question, Berr (1953), Aaron (1964), Morazé (1967), Cheikh Anta Diop (1981) et Obenga (1996) répondent sans hésiter par la « conscience historique ».

Fort de ces deux enseignements, cette étude examine les enjeux de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du secondaire. Elle part du postulat selon lequel, redonner à l'histoire sa place dans la société passe nécessairement par le renforcement de compétences historiques chez les jeunes générations à l'école.

Après une précision du problème investigué et la définition des orientations conceptuelles, théoriques et méthodologiques, ce travail présente l'influence des pratiques curriculaires des enseignants sur la conscience historique des apprenants. Bien plus encore, cette recherche table sur des suggestions pratiques de valorisation et d'application des contenus d'histoire. Ceci à travers la proposition d'un scénario de démarche des apprentissages en Histoire. Sans toutefois déconstruire la simple « pédagogie du succès », il s'agit de la dépasser en vue de la transformation des savoirs historiques appris en classe en compétences usuelles prospectives dans la société.

Mots clés : Matérialisation, Programmes scolaires, Intégration, Conscience historique

ABSTRACT

The present research is about the “materialisation of school programs by history teachers and the integration of historical consciousness at secondary level’s learners”. It is a test in educational sciences, especially in didactics of history.

By the time where the approach by skills is deeply implemented in Cameroon, history teaching-learning gets a new breath. School programs of the subject find in that paradigmatic change the occasion to be re-examined, what it is actually done, at concerning lower-cycles observation namely 6^{ème} and 5^{ème}. The materialisation of those contents in such a context must carry out the hidden brand of the integration of skills to students.

On the other hand, at the moment of independences, first African historians had redefined the “place of history in the African society” (Ki-Zrebo, 1980, p.65). The observation of the current situation makes us notice that, the mission they left is remained at the level of speech, without any real practice.

Also, when we consider that other sciences known as “strong” such as physics and chemistry have a practice application in current life, we ask ourselves about the skills that history can develop. Berr (1953), Aaron (1964), Morazé (1967), Cheik Anta Diop (1981) and Obengo (1996) answer that without any hesitation by the historical thoughts.

From the above teachings, this study examines issues of the materialisation of school programs by history teachers on the integration of historical thoughts to secondary learners. It goes from the fact that, rebuilt the history in the society necessarily passes by the reinforcement of historical competences to youngers generations in school.

After the clarification of the investigated problem and the definition of conceptual, theoretical and methodological orientations, this work shows the influence of curricula practices of teachers about learners’ historical consciousness. In addition, this research stress on practical suggestions of appreciation and application of history contents. This is through the proposition of a demarche scenario of learning in history. Without any intention to destroy the simple “pedagogy of success” the aim is to move on and to transform historical skills learn in class into useful and prospective competences in the society.

Key words: Materialisation, School programs, Integration, Historical consciousness

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La présente recherche s'intitule : « matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire ». Il s'agit d'une recherche action en sciences de l'éducation, précisément en didactique des disciplines, option didactique de l'histoire. La didactique disciplinaire offre une potentialité variée d'orientations de recherche, toutes prises dans le champ de réflexion du triangle pédagogique d'une situation didactique, lequel triangle comporte quatre pôles et trois types de relations selon Houssay, cité par Fonkoua (2006). La recherche que nous envisageons de la sorte, se situe au niveau du pôle de l'agent formateur, particulièrement dans la « relation didactique » qui le lie avec le pôle des contenus, relié ici aux programmes d'enseignement. Le lien avec l'histoire est fondamental et indéniable car il est question d'utiliser les prescriptions de la didactique afin de toucher un problème historique fort inquiétant, celui de la conscience historique dans la société camerounaise et africaine.

De manière générale d'abord, l'on se demande avec Mvesso (1998) à quoi sert l'école aujourd'hui ? Cette question est à la base de notre inspiration en ce sens que le regrès de la morale observé dans notre société et décrié au plus haut niveau de l'État dénote que l'école ne jouerait plus véritablement son rôle. De ce point de vue, cette petite anecdote de notre enfance est incontournable pour cerner cet intérêt. Nous nous rappelons que tout petit, chaque fois que nous commettions une bêtise, les remontrances portaient au préalable sur une question : « c'est ce qu'on apprend à l'école ? ». Cette interrogation suppose que l'école est ce lieu où les jeunes sont envoyés pour acquérir les valeurs historiques, culturelles, et socio-politiques fondamentales pour leur intégration dans leur société d'accueil. Une autre interrogation, née de la précédente est alors à l'origine de cette étude, celle de savoir si l'école et particulièrement l'histoire – qui épistémologiquement est une science de ces valeurs – jouent pleinement ce rôle aujourd'hui ?

Cette étude trouve donc un intérêt dans les constats faits sur la désaffection des élèves quant à la discipline historique et sur son corolaire de déficit de conscience historique et d'intégration sociale camerounaise. La motivation des apprenants est évoquée par les enseignants, et les chercheurs en éducation comme l'une des causes explicatives de la réussite ou de l'échec scolaire. Le cas particulier de l'histoire fait montre d'une nécessité de trouver des méthodes de travail adéquates. Parallèlement, l'utilité sociale de l'histoire en Afrique tant valorisée par Ki-Zerbo et l'UNESCO (1978) semble mal interprétée car les mentalités observées ne témoignent pas d'une opérationnalisation de cette utilité. Mieux encore, la conscience historique qui est un facteur indéniable d'intégration sociale souffrirait de

plusieurs maux au Cameroun. En tant qu'enseignant d'histoire, cette situation nous alarme au plus haut point.

À l'heure où le système éducatif secondaire du Cameroun passe officiellement de la Pédagogie Par Objectif (PPO) à l'Approche Par les Compétences (APC) (Nkoumou Melingui, 2014), l'enseignement-apprentissage de l'histoire laisse planer plusieurs interrogations quant à son devenir. À première vue, la nouvelle approche, avec son système de compétences pratiques de vie, serait une véritable aubaine pour l'apprentissage des jeunes camerounais. Avec cette pédagogie, l'on peut réfléchir sur des compétences historiques à développer chez les apprenants. La nouveauté est que, les sciences pures telles que la physique et la chimie pour ne citer que celles-là, ont toujours trouver des applications pratiques dans la vie. Pourtant l'Histoire, en tant que science devrait également trouver des compétences usuelles. Ainsi, à la question de savoir quelle compétence l'histoire peut-elle développer, Berr (1953), Aaron (1964), Morazé (1967), Cheikh Anta Diop (1981) et Obenga (1996) répondent sans hésiter par la « conscience historique » et son corolaire d'intégration sociale. Il s'agit donc de voir en l'APC, une méthode d'intégration de la conscience historique chez nos élèves.

Toutefois, si tout le processus didactique de l'enseignement-apprentissage de l'histoire concourt à cette intégration des compétences, nous optons dans cette recherche pour une entrée particulière : celle des contenus de l'enseignement. C'est dire que nous entendons analyser la manière dont les programmes scolaires d'histoire sont matérialisés en situation par les enseignants de la discipline.

La problématique des programmes scolaires d'histoire a toujours été sujette à question en Afrique en général et au Cameroun en particulier. La raison est celle de la sensibilité et de la place névralgique de l'histoire pour un peuple ; surtout quand on considère que l'historicité du continent a longtemps été truquée et rejetée par les thèses européocentristes à visée impérialiste à l'instar de Hegel (1965). Étant donné que les contenus d'enseignement ont logiquement suivi les mêmes atermoiements que l'histoire scientifique, il convient donc dans cette suite de marquer un temps d'arrêt sur l'évolution desdits programmes.

Il existe aujourd'hui, deux programmes d'histoire en vigueur au Cameroun. Le premier et le plus ancien porte sur les classes allant de la 4^{ème} à la Terminale. Ce programme demeure selon les autorités en charge, lié à la Pédagogie Par Objectifs qui est justement progressivement remplacée par l'Approche Par Compétences. Ce remplacement est

matérialisé au niveau des programmes d'histoire par l'adoption et la publication d'un nouveau programme qui, à l'heure actuelle, se limite aux sous-cycles d'observation, soit en 6^{ème} et en 5^{ème}.

Il est toutefois à remarquer que ces programmes en vigueur sont le fruit d'ajustements successifs au fil du temps et en fonction de leur adaptation aux contextes socioculturel et pédagogique camerounais. On notera trois aménagements curriculaires d'histoire depuis l'indépendance :

- les programmes d'Histoire et de Géographie adoptés par la conférence des Ministres de l'Éducation Nationale des pays africains et malgaches d'expression française en 1963 ;

- la Circulaire N° 70/G/49/MINEDUC/SG/SAP du 8/10/1973 aménageant les Programmes d'Histoire-Géographie en classe terminale qui, de ce fait, seront abrogés ;

- la Circulaire N° 53/P/64/ MINEDUC/IGP/ESG/IPN-HG du 15 novembre 1990 mettant en vigueur les programmes d'histoire utilisés jusqu'à ce jour ;

À cela nous ajoutons pour 2012, les nouveaux programmes d'histoire pour les sous-cycles d'observation.

Tout ceci nous permet de dire que les premiers programmes d'histoire sont issus de la réunion à Tananarive (Madagascar) en 1963, des Ministres de l'Éducation Nationale des pays membres de l'Organisation Commune Africaine et Malgache (O.C.A.M.). À ce niveau, disons avec Camara (1987, p.5) que la volonté des pays africains nouvellement indépendants était de rompre avec des programmes calqués sur ceux de l'ex-métropole ne correspondant plus ni à leur nouvelle situation de pays souverains, en voie de développement, ni à l'exigence d'exhumer une identité ensevelie par plusieurs siècles de domination. C'est ce que Ki-Zerbo (1968, p.2) appelle « l'africanisation des programmes ». Pourtant, une décennie après, les États africains se rendent compte que cette vision globale de l'enseignement étouffait les réalités nationales et les spécificités propres à chaque pays. Dans cette mouvance, le Cameroun adopta avec la circulaire du 8 octobre 1973 ci-haut citée, des aménagements du programme pour une plus grande contextualisation. La grande réforme de l'État intervint le 15 Novembre 1990, par la Circulaire N°53/D/64/MINEDUC/IGP/ESG/IPN-HG. À travers elle, l'enseignement des nouveaux programmes d'histoire pour le cycle secondaire général entre en vigueur et ce à compter de la rentrée scolaire 1991/1992. C'est ce programme qui

demeure en vigueur jusqu'à ce jour, pour les classes de la 4^{ème} à la Terminale, puisque les classes de 6^{ème} et de 5^{ème} sont désormais arrimées aux programmes liés à l'APC de 2012.

Cette étude de didactique de l'histoire a donc pour prétention d'examiner la matérialisation des programmes d'histoire ci-haut présentés. Il s'agit plus précisément de l'examen de leur influence sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants. La démarche fidèle à la didactique de l'histoire de Marineau (1997) et à la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) que nous adoptons, structure cette recherche autour de trois points généraux : le cadre de référence théorique, le cadre méthodologique et le cadre opératoire. La première partie s'attèlera à poser et énoncer le problème de recherche, ainsi qu'à le conceptualiser au moyen de sa terminologie, de la revue des travaux antérieurs et de l'identification des références théoriques du sujet. La méthodologie de la recherche nous permettra de clarifier nos catégories thématiques ainsi que la démarche qui détermine le cadre opératoire de la recherche. Ce dernier enfin, consistera à la présentation analytique, l'interprétation, la discussion des données suivi de suggestions et de perspectives.

Première partie

**CADRE THÉORIQUE DE LA
RECHERCHE**

D'entrée de jeu dans cette étude, il est impérieux de jeter les bases théoriques qui sous-tendent et explicitent notre réflexion. Le cadre théorique d'une recherche fait référence à « l'explicitation du champ de connaissances dans lequel on insère son problème ainsi que par les limites qu'on a décidé de respecter » (Aktouf, 1987, p.54). C'est le lieu où la recherche est conceptualisée tant au niveau du problème qu'elle pose que des théories et concepts qui la délimitent. Il est question, en deux moments majeurs, de présenter la problématique générale de la recherche (Chapitre I), d'en relater une revue critique de la littérature et un cadrage théorique d'explication (Chapitre II).

Chapitre 1

**PROBLÉMATIQUE DE LA
RECHERCHE**

La problématique, écrit Beau (2006, p.55), « est pour le travail de la thèse, aussi importante que le cerveau pour un être humain ou que le poste de pilotage pour un avion de ligne ». Il s'agit d'un ensemble construit autour d'une question principale qui permet de traiter un sujet choisi. L'essai de didactique de l'histoire que nous débutons de la sorte, n'est pas un fait du hasard. Conscient de ce que tout savoir scientifique est élaboré sur la base d'un problème pratique à résoudre et donc d'une problématisation, ce premier acte du travail présente le questionnement scientifique qui fait l'objet de notre réflexion. Il y a en effet problème « lorsqu'on ressent la nécessité de combler l'écart existant entre une situation de départ insatisfaisante et une situation d'arrivée désirable » (Chevrier, 1992 : cité par Martineau 1997, p.15). La problématique de cette recherche prend naissance dans le contexte éducatif et social camerounais sujette à interrogations, et est déployée à travers une question de recherche, des objectifs, un intérêt pluridimensionnel et une délimitation précise.

1. 1. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

La recherche que nous engageons prend contexte dans une série de constats faits sur l'enseignement de l'histoire au Cameroun ainsi que sur l'état des lieux de la conscience historique.

Le premier constat et assurément le contexte fondamental justificatif de cette étude est celui du changement de paradigme dans le système éducatif camerounais et partante, dans l'enseignement de l'histoire. Depuis 2009, le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) est à la mode pédagogique de l'Approche Par les Compétences (APC), en remplacement progressif de la Pédagogie Par Objectif (PPO) (Nkoumou Melingui, 2014). Si depuis 2009 cette mutation a plus été un sujet discursif qu'une réalité, il faut attendre la déclaration ministérielle du 13 Août 2012 et le document intitulé *Curriculum de l'Enseignement secondaire pour le sous cycle d'observation*, faisant acte d'intégration effective de l'APC dans le système éducatif camerounais. L'APC qui est instaurée, se présente comme une solution véritable au problème de l'école au Cameroun et dans le monde. Elle est en effet, « basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et d'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs », disait Roegiers (2006, p.3). C'est pour ainsi dire, « un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être qui permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction

ou une activité » (D'Hainaut, 1988, p.472) ; c'est une pédagogie qui permet d'être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations quotidiennes.

Toutefois, le constat est que pour beaucoup de disciplines (mathématiques, physiques, chimie, etc.), les compétences acquises sont directement exploitées dans la vie courante. L'histoire quant à elle, fait encore partie des sciences vulgairement considérées comme abstraites, sans compétences pratiques pour les situations de vie. Pourtant, les compétences concernent toutes les disciplines et l'histoire devrait également jouer ce rôle. À la question de savoir quelle compétence peut-elle développer, Berr (1953), Aron (1964), Morazé (1967), Cheikh Anta Diop (1981) et Obenga (1996) répondent sans hésiter par la « conscience historique » et son corolaire d'intégration sociale. Avant de revenir sur les constats liés à cette dernière, il faut signaler que l'intégration des compétences chez les apprenants se fait par plusieurs entrées. Appliquée à l'histoire, il s'agit d' :

- une entrée par une révision des programmes scolaires ;
- une entrée par l'évaluation ;
- une entrée par la matérialisation des programmes scolaire ;
- une entrée par les outils didactiques et par les manuels scolaires ;
- une entrée par la formation initiale des enseignants.

Cette étude pose son dévolu sur l'entrée par la matérialisation des programmes scolaires. Il s'agira donc de mesurer l'intégration de la conscience historique chez les apprenants à travers les pratiques des programmes des enseignants. Face à ce constat de changement de paradigme de la PPO pour l'APC, la question de ses enjeux se fait de plus en plus ressentir.

Il est question à présent de mesurer les enjeux du changement de paradigme pédagogique en histoire, ce qui nous draine directement vers le statut épistémique de l'enseignement de la discipline et sur le constat de l'évolution de ses programmes. Concernant le premier volet, le constat que Camara (1988, p.10) fait de l'apprentissage de la géographie au Sénégal est par analogie celui que nous avons de l'histoire au Cameroun au départ de cette étude. Une représentation est assez répandue dans les milieux scolaires et dans l'opinion de la société : l'apprentissage de l'histoire ne requiert aucune disposition intellectuelle particulière en dehors de la mémoire, « Il n'y a rien à comprendre, il suffit d'apprendre ses leçons par cœur », ou encore « l'histoire c'est le coran », entend-on souvent dire des élèves! Ce snobisme de la discipline est constaté chez certains apprenants dans leur rapport au savoir

historique. On distingue globalement avec Carriou (2004) deux catégories d'élèves. D'abord ceux qui présentent un rapport d'appartenance à l'histoire étudiée, notamment en la reliant à leurs représentations ; ce sont les « élèves motivés ». Ensuite ceux qui semblent être en dehors de cette appartenance et voient en l'histoire un simple savoir mort et lointain, qui se traduit par la formule « écouter le professeur et raconter ». Ceci n'est cependant pas positif puisque si l'enseignement de l'histoire se trouve ébranlé, l'intégration de la conscience historique en pâtie.

Par ailleurs, la difficulté ne se trouve pas seulement au niveau des apprenants mais également des enseignants. C'est à eux que revient la charge de canaliser et de modeler les opinions quant à la discipline historique. Pourtant, dans leurs pratiques de curriculaires de classe, on observe parfois un certain déphasage avec ce que la pédagogie de l'intégration prévoit. Selon cette dernière, l'apprentissage est contextualisé et répond à une situation de vie. Comme le montre Roegiers (2010), il s'agit de « l'intégration des ressources » appropriées à la résolution d'un certain nombre de « situations complexes » données, lesquelles sont associées à un certain nombre de « compétences » que l'apprenant doit maîtriser au terme de son apprentissage, sur lesquelles il sera « évalué » afin de rencontrer le « profil de sortie » préalablement défini par les acteurs du système éducatifs. Chaque leçon doit être introduite par ces familles de situation de vie et guidée par le souci de faire émerger chez l'apprenant cet ensemble de savoirs déclaratifs, de savoirs procéduraux et de savoirs conditionnels décrits par Fonkoua (2006).

Pourtant, la réalité que nous observons est celle des enseignants exerçant sans dispositif favorable à l'intégration des compétences historiques. Dans les régions les plus reculées (« arrière-pays »), comme en témoigne Nkoumou Melingui (2014), l'enseignant est encore le « magister », qui apporte et donne tout à des enfants qui ne sont ni plus ni moins que les « *tabula rasa* » décrites par Astolfi (1992). C'est dire qu'à cause des réalités encore mitigées du pays, il n'est pas possible pour ces enseignants de réellement mettre la pédagogie de l'intégration en application. Le résultat est que les évaluations prévues par ces enseignants se limitent aux seuls savoirs déclaratifs qui en occurrence constituent les connaissances historiques. L'on aboutit en fin de compte à un déficit de compétence, mieux, de conscience historique chez les apprenants.

Un autre volet de ce statut de l'enseignement de l'histoire au Cameroun porte sur l'évolution des programmes scolaires de cette discipline. Un regard sur leur passé nous ramène à l'heure de l'indépendance du Cameroun français en 1960. Jumelé à l'histoire des

programmes des sciences humaines jusqu'en 1990, les contenus d'enseignements tant de l'histoire que de la géographie étaient presque exclusivement orientés vers l'extérieur, avec notamment l'histoire et la géographie de la France. C'est cet état des choses que Ki-Zerbo (1968, p.2) présente en disant que, « les deux tiers des leçons en moyenne sont consacrés chaque année à des pays autres ». Bien plus qu'une simple décontextualisation relative, les réalités du Cameroun en étaient exclues. Ces documents constituaient ce que Lewy (1992, p.12) appelle des plans d'étude. Comme on ne les modifiait pas avant des années dit-il, « les établissements d'enseignement n'étaient pas obligés d'employer à plein temps des spécialistes des programmes ». Face à cet état des choses, l'année 1990 constitue un tournant majeur. Le Ministère de l'Éducation Nationale du Cameroun a introduit l'histoire du Cameroun dans les programmes, qui, bien plus, devait être enseignée à travers la PPO qui est introduite la même année. Après les États Généraux de l'Éducation de 1995 qui aboutirent à la *loi d'orientation scolaire*, ce sont pour ainsi dire, ces programmes qui sont encore appliqués à l'ère du passage à l'APC aujourd'hui. Aussi, en 2012, avec l'intégration effective de l'APC que nous avons évoquée plus haut, une vaste campagne de refonte des programmes et de leur expérimentation dans les sous cycles d'observation est lancée. Cette réforme curriculaire entend intégrer les compétences dans les programmes d'enseignement, à travers, la professionnalisation et la contextualisation historique, sociale et culturelle desdits enseignements.

Fort du contexte d'évolution des programmes scolaires d'histoire au Cameroun, un autre constat justificatif de cette recherche est que les programmes scolaires d'histoire en sont venus à mettre en exergue des objectifs cognitifs, psychomoteurs et affectifs tels que développés par Bloom (1982), ainsi que des compétences d'enracinement culturel, d'intégration nationale et de sens de la vie. Pourtant, l'analyse critique de ces programmes laisse percevoir plusieurs limites et failles qui nous poussent à nous interroger sur leurs impacts potentiels et leurs perspectives dans le sens de l'optimisation de l'intégration de la conscience historique chez les élèves camerounais. Mais qu'est-ce donc cette conscience historique que les historiens émérites africains ont placée au premier rang des résultats à atteindre ? Quelle est sa valeur et sa mesure dans le contexte africain et camerounais pour que nous en venions à la considérer comme problème de notre recherche ?

Avant toute chose, le concept de la conscience historique est lourd de valeur dans la société africaine et particulièrement camerounaise. L'on peut la définir avec Létourneau (2009) comme non seulement la culture historique d'une population dans son ensemble, mais surtout l'intérêt et la place que tient la référence au passé dans sa vie quotidienne. Pour

mesurer ou comprendre la conscience historique au Cameroun, il convient d'observer les comportements historiques de la population qui, le cas échéant, se constitue des apprenants du niveau secondaire. Sommes-nous des animaux historiques pour parler comme Boubou Hama et Ki-Zerbo (1980) ? Nous proposons de comprendre cela à travers l'approche méthodologique de mesure de la conscience historique de Létourneau (2009). Ainsi, parler de la conscience historique au Cameroun ne suggère pas de dire que parce que les camerounais sont incapables de répondre à des questions précises sur le passé, ils en seraient dépourvus car elle n'est pas la connaissance du passé. Encore qu'à ce jeu, nos analyses seraient tronquées en ce sens que la forte réussite des élèves en histoire selon les chiffres de l'OBC nous aurait vite démentis. Détenir un savoir encyclopédique sur son histoire, n'est donc pas faire preuve d'un intérêt pour le passé. Pourtant c'est cela la conscience historique : l'intérêt et l'usage du passé.

Il s'agit de la prise en compte, consciente ou non de son passé, de son histoire, qui est alors mesurée par l'utilisation de ce passé dans les faits de la vie courante. Cette acception de la conscience historique nous plonge dans le rôle de l'histoire dans la société. Comment donc apprécier la valeur de la conscience du passé dans la société africaine et camerounaise si ce n'est par le leitmotiv lancé par les illustres historiens africains, qui, à l'aube des indépendances, ont redéfini « la place de l'histoire dans la société africaine ». Déjà, Cheik Anta Diop (1979) invite à ce que « l'histoire est une valeur susceptible de mobiliser les énergies, d'opérer une transformation radicale et totale de l'Africain en vue de son insertion dans le monde moderne ». C'est dans ce sens que Fogou (2014) analyse que la notion de conscience historique habite toute l'historiographie Diopienne, que tous ses efforts ont pour finalité d'en doter l'africain, afin qu'il s'en serve pour révolutionner son présent et construire son avenir. Il faut donc pour ainsi dire, voir l'histoire et la conscience historique de l'œil de Boubou Hama et J. Ki-Zerbo (1980, p. 64) comme étant « le reflet de chaque société, et même de chaque phase significative dans l'évolution de chaque société ».

Le constat qui émane de cette acception est qu'il existe une relative conscience historique dans la société camerounaise. Si ses manifestations sont insidieuses, puisqu'il n'existe pas jusqu'ici une étude scientifique l'ayant mesurée, ses corolaires de valeurs communautaires eux sont bien visibles. En effet, si l'histoire est la science des valeurs sociales, il faut dire que le Cameroun fait bon élève dans ces valeurs. L'on prendra l'exemple de la tolérance et du syncrétisme religieux ou ethnique, qui, eu-égard le « climat de paix » qui perdure, sont une réalité au Cameroun, du moins en comparaison avec les pays voisins (Nigéria, Tchad et République Centrafricaine en occurrence) qui se déchirent dans des guerres

interethniques et interreligieuses. Pourtant, faut-il également le constater avec Nkoumou Melingui (2014, p.114), dans ce pays, « les différences sont tolérées, mais cette tolérance n'est pas systématiquement cultivée par les programmes d'étude à l'école ». C'est dans ce paradoxe que se trouve un autre élément justificateur de notre recherche. C'est dire que les données sur la conscience historique au Cameroun nous offrent deux axes de réflexion, dans un premier temps, peut-on dire que la conscience historique de la société au Cameroun est diminuée en suite logique de la motivation des apprenants quant aux contenus d'histoire enseignés ? D'autre part, que faire dans une situation où la finalité de cette conscience historique notamment l'intégration sociale est perçue sans qu'elle ne soit fondamentalement contenue dans les programmes ?

Au total, changement de paradigme pédagogique, nature de l'enseignement de l'histoire au Cameroun, état des lieux de la conscience historique et de l'intégration sociale, voilà les constats que nous avons au départ de cette étude. C'est fort de toutes ces constatations que nous formulons l'objet et le problème de la recherche dans cette suite.

1. 2. OBJET DE LA RECHERCHE

Il est question ici de l'aspect particulier du thème que nous nous proposons d'étudier. Cette recherche porte sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants à partir de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire. Autrement-dit, nous nous proposons de rechercher dans les programmes d'histoire tels qu'ils sont considérés et appliqués par les enseignants à l'heure du passage à l'APC, les enjeux sur la conscience historique des apprenants et son corolaire d'intégration sociale. Si la conscience historique est la principale compétence scolaire de la discipline et que l'objectif de l'histoire est d'en doter l'africain afin qu'il puisse s'en servir dans les grands défis de la modernité, nous envisageons de comprendre comment au niveau scolaire, les contenus et leurs matérialisation par les enseignants influencent le développement de ladite conscience chez les apprenants. À terme, nous voulons trouver un moyen plus efficace d'optimiser l'intégration de cette compétence chez les élèves, pour répondre à cette mission de l'histoire qui bien que définie par les pionniers de l'histoire africaine n'a pas encore complètement planter le décor. Aussi, comment penser à valoriser l'histoire et la conscience historique dans la société si ce n'est en commençant par les jeunes générations à l'école. Voilà présenter l'objet de cette étude qui toutefois, pour mieux être cerné, nécessite la formulation du problème qu'il pose.

1. 3. FORMULATION ET POSITIONNEMENT DU PROBLÈME

Puisque l'élaboration d'un savoir scientifique trouve son épistémologie dans un problème théorique et pratique à résoudre, notre projet de recherche en didactique se justifie par un problème pris dans le pôle pédagogique de l'enseignement et relié à la question de la conscience historique ci-haut constatée.

Le problème de cette recherche est l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du secondaire. En effet, La mutation paradigmatique à l'APC que connaît le Cameroun sonne comme une lueur d'espoir dans le sens du développement des compétences chez les élèves. Appliquée en histoire, la conscience historique doit trouver une perspective à travers la pédagogie de l'intégration. Devant les multiples entrées pouvant favoriser cette compétence, nous optons ici pour celle de la matérialisation des contenus d'histoire par les enseignants de la discipline. A ce niveau la nouvelle pédagogie dont un aspect est donné dans le préambule des programmes d'Histoire de 2012 (p.1) redéfinit la mission de l'histoire en ces termes :

La formation en Histoire, a pour but de permettre à nos élèves d'acquérir une plus grande conscience de leur identité culturelle. Elle doit favoriser la tolérance et le renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'une part, contribuer d'autre part à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise donc au renforcement du patriotisme. En outre elle doit favoriser l'unité et l'intégration africaine.

Cette assertion qui vise à contextualiser l'enseignement de l'histoire à l'identité culturelle des apprenants pour une insertion harmonieuse dans leur culture et plus globalement dans la culture africaine, corrobore entièrement avec la mission de l'histoire définie par Diop (1981) : doter l'africain d'une conscience historique afin qu'il puisse s'en servir comme substrat d'insertion sociale et pour aborder les défis de la modernité. Pour concrétiser cela, la méthode par compétence prévoit d'une part l'usage des programmes adaptés (réformes en cours) et d'autre part un processus d'enseignement-apprentissage centré sur le développement des comportements cognitifs, affectifs et psychomoteur liés à des situations de vie (Demeuse et Strauven, 2006). Cependant, les méthodes utilisées par les enseignants camerounais demeurent dans l'ensemble archaïques et liées aux anciennes pédagogies (magistrocentrisme). Les comportements observés chez les élèves face à ces pratiques montrent tout le problème de cette recherche. Sont observés chez les apprenants :

- la stigmatisation de l'histoire : « Il n'y a rien à comprendre, il suffit d'apprendre ses leçons par cœur », ou encore « l'histoire c'est le coran », entend-on souvent dire des élèves ;
- le rejet pur et simple des cours d'histoire, qui se traduit par l'absentéisme notoire pour « recopier le cours après » ;
- la faiblesse de la réussite scolaire à l'histoire ;
- le déficit de conscience historique : intérêt et usage du passé.

Ces comportements atteints sont clairement en déphasage avec les comportements attendus de l'APC, qui d'après Martineau (1997) sont : la motivation à l'histoire, la connaissance profonde de son passé, les attitudes historiques, l'intérêt et l'usage du passé dans la vie quotidienne. C'est justement dans cet écart entre les pratiques curriculaires des enseignants, les comportements des élèves et ce qui est prévu et attendu par la pédagogie de l'intégration que se situe notre problème de recherche.

Dans le champ la didactique de l'histoire, l'accent est particulièrement mis sur l'aspect des programmes d'enseignement. Nous nous proposons dans cette étude, de rechercher dans les programmes en histoire tels qu'ils sont conçus et appliqués au Cameroun à l'heure du passage à l'APC, les enjeux du processus enseignement-apprentissage en histoire sur la motivation des élèves. Nous entendons de la sorte étudier les prescriptions historiques des grands historiens africains et les orientations de la psychologie de l'apprentissage pour contribuer aux recherches sur la didactique de l'histoire, précisément sur l'optimisation des rendements scolaires, la conscience historique et l'intégration sociale au Cameroun.

Si l'on considère en effet qu'à l'heure du passage à l'APC de nouveaux enjeux liés à l'enseignement-apprentissage de l'histoire sont déployés, que la matérialisation des programmes enseignés en situation didactique est fonction de leur contenu, des conceptions et des pratiques de classe des enseignants, l'on est tenté de se demander quels sont les impacts potentiels d'un tel dispositif didactique sur la motivation des apprenants et par ricochet sur leur réussite scolaire en histoire. Bien plus encore, étant donné l'importance d'une forte motivation des élèves quant à l'histoire, nous nous proposons d'observer l'influence des contenus d'enseignement sur cette motivation et la conscience historique dans la société, avec en mire de redonner à l'histoire la place qu'elle devrait occuper dans la société africaine et camerounaise.

La conscience historique des apprenants du secondaire est donc influencée par la manière dont les programmes d'histoire sont matérialisés. Le problème ainsi formulé nous amène à poser la question de recherche.

1. 4. QUESTION DE RECHERCHE

L'objet et le problème de la recherche susmentionnés se traduisent par un questionnement central que nos investigations tenteront d'analyser. La présente étude porte pour ainsi dire sur une question de recherche, celle de savoir comment la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire influence-t-elle l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire à l'heure de l'APC? Il s'agit de voir dans quelles mesures est-ce que les programmes scolaires d'histoire, tels qu'ils sont considérés et appliqués par les enseignants à l'heure du changement de paradigme, influencent la conscience historique des apprenants camerounais dans leur société.

Ce questionnement central amène à s'interroger sur les fondements théoriques et pratiques qui sous-tendent la question des programmes scolaires en histoire, sur les contenus desdits programmes, leurs considérations et leur pratique par les enseignants ; tout ceci avec pour ambition d'analyser l'intégration de la conscience historique chez les apprenants. Aussi, cette question de recherche nous permet-elle de préciser les objectifs que nous nous proposons d'atteindre.

1. 5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

Il s'agit dans cette partie de l'étude de dire à quoi nous voulons aboutir, d'indiquer ce que nous voulons faire, les buts recherchés par ce travail. Nos objectifs de recherche se déclinent à deux niveaux, d'abord un objectif général, et ensuite des objectifs spécifiques.

1. 5. 1. Objectif général

En sélectionnant le domaine des programmes dans la gamme variée des phénomènes didactiques d'un triangle pédagogique et dans le vaste champ de l'enseignement de l'histoire, nous définissons un objectif majeur. Il s'agit d'examiner l'influence de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants dans l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire au Cameroun. Autrement-dit, nous nous proposons d'étudier les considérations et l'application des programmes de cette discipline à l'heure de l'APC, afin de déterminer leurs enjeux sur la motivation que les élèves ont quant à l'histoire et sur leur conscience historique qui en dépend.

Cet objectif général est explicité en ce sens que les programmes scolaires en histoire sont sous-tendus par des matériaux théoriques, méthodologiques et pratiques variables. Ceux-ci sont le gage de leur valeur, leur matérialisation, leur certification et leur intérêt. Il faut donc questionner les principales théories des programmes en sciences de l'éducation / didactique de l'Histoire, ainsi que le contexte historique de ces programmes pour voir s'ils répondent effectivement aux finalités à eux assignées : motivation et réussite scolaire, conscience historique et intégration sociale. Tout ceci avec en filigrane la définition que Durkheim (1922, p.8) fait de l'éducation : c'est « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale. Elle a pour mission de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auxquels il est particulièrement destiné ». Cette définition va également en droite ligne avec les tâches que Ki-Zerbo (1978) assigne à l'Histoire dans la société africaine ; des tâches que nous voulons opérationnaliser à travers les contenus de l'enseignement de l'histoire aux jeunes générations.

1. 5. 2. Objectifs spécifiques

L'objectif général qui vient d'être présenté peut par ailleurs être disséqué en objectifs spécifiques. Ils sont au nombre de cinq. Les trois premiers sont liés aux conceptions des enseignants d'histoire ainsi que des élèves, ils seront examinés à travers les théories de la Nouvelle historiographie africaine, la transposition didactique en histoire de Martineau (1997) et celle des fondements théoriques des programmes scolaires. Les deux derniers quant à eux sont liés aux pratiques des programmes en situation pédagogique. Ces pratiques seront analysées à la lueur des théories de la Pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) et la didactique de l'histoire de Martineau (1997).

Premièrement, nous entendons analyser les conceptions que les enseignants surtout, mais également les élèves ont de l'histoire en Afrique. Il s'agira de voir – à la lueur de théorie de la Nouvelle historiographie africaine – comment l'histoire est définie en contexte africain et camerounais, sa mission en Afrique ainsi que le rôle de la conscience historique dans une société comme au Cameroun.

Deuxièmement, les conceptions des enseignants au sujet de la transposition didactique de l'histoire sont également analysées. L'objectif ici est d'examiner ce que Martineau (1997) appelle l'écart entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire. Nous observerons donc les conceptions de la différence entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire, entre l'historien

et le professeur, le rôle du professeur, l'applicabilité des principes historiques en salle et la contextualisation du cours d'histoire aux apprenants.

Troisièmement, nous entendons examiner les considérations des enseignants quant aux programmes d'histoire en vigueur. Il s'agit d'analyser comment ces derniers sont perçus dans leurs liens avec l'histoire scientifique, leur possibilité de favoriser les compétences historiques, leurs contenus tantôt décontextualisés ou centrés, tantôt trop étendus, leurs réalisations qualitative et quantitative, ou tout simplement s'ils sont à réformer. À terme, il sera perçu comment les enseignants se représentent les programmes afin de faire le lien avec la mission épistémologique de l'histoire à l'école et dans la société.

Quatrièmement, nous analyserons les pratiques des programmes pendant la phase initiale de la leçon. À travers le modèle de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010), nous examinerons les stratégies didactiques mises en œuvre par les enseignants à ce moment de la leçon. Il sera question de la formulation et communication des objectifs ou compétences pour chaque leçon, de leur congruence avec l'objectif général du programme et de la présentation de l'intérêt de la leçon.

Cinquièmement et enfin, nous nous intéresserons à la praxis des programmes au cours de la phase de déroulement de la leçon. Toujours à travers les théories de la pédagogie de l'intégration de Martineau (1997) et de Roegiers (2010), seront examinés : la méthode didactique utilisée, l'utilisation du matériel didactique, la transmission des stratégies d'apprentissage de l'histoire aux apprenants et les éléments d'évaluation. C'est pourquoi, nous entendons observer les stratégies pédagogiques et les pratiques courantes que les enseignants d'histoire adoptent dans leur travail didactique.

La finalité de toute cette entreprise est de voir comment les contenus historiques sont matérialisés par les enseignants de la discipline et d'en interpréter l'influence sur la motivation et la conscience historique des apprenants. À l'image de tout travail en didactique dont la finalité est de trouver des solutions au problème investigué, cette recherche tablera sur des recommandations pour identifier des mesures pratiques de valorisation et d'application des contenus d'histoire. Sans toutefois déconstruire la simple « pédagogie du succès », il s'agira de la dépasser pour la transformation des savoirs historiques appris en classe en conscience historique dans la société ; tout ceci conformément à cette mission de l'histoire que nous réitérons : doter l'africain d'une conscience historique, afin qu'il s'en serve pour révolutionner son présent et construire son avenir.

Après avoir détaillé l'objectif de la recherche, il est à présent nécessaire d'indiquer ce que celle-ci apporte en termes de contribution à la résolution du problème investigué.

1. 6. INTÉRÊT DE L'ÉTUDE

Le choix de cette thématique est loin d'être fortuit. Il répond à un intérêt pluridimensionnel : théorique, social, didactique et pédagogique.

1. 6. 1. Intérêt théorique

La thématique sur les programmes en Histoire que nous abordons a un intérêt théorique fondamental. Sur le plan scientifique de manière générale, ce travail apporte modestement un pan de connaissances théoriques et pratiques sur l'opérationnalisation des programmes en Histoire, dans le but d'optimiser les résultats et l'intégration sociale des apprenants. C'est dire que ce travail s'inscrit à la suite des travaux scientifiques des premiers historiens africains tels que Obenga (1976), Ki-Zerbo (1978), Diop (1981) pour ne citer que ceux-là, qui ont valorisé la praxis historique en Afrique mais dont la matérialisation n'est pas encore atteinte. Nous voulons pour ainsi dire, insister sur l'application effective du rôle de l'Histoire dans la société camerounaise, en touchant du doigt le domaine de la formation des jeunes camerounais au secondaire.

1. 6. 2. Intérêt social

L'intérêt social de cette étude de didactique de l'histoire est tel qu'elle s'attaque à un secteur social primordial, celui de l'éducation et des mentalités qui en résultent. Cette étude essaye, comme bien d'autres, de déconstruire tout déphasage entre l'école et la société, de renforcer le lien étroit entre ces deux institutions. En effet, « à quoi sert l'école en Afrique aujourd'hui ? », nous demandons nous avec Mvesso (1998). Si nous mettons un accent particulier sur la conscience historique, il faut dire que celle-ci est à la base du système de valeurs communautaires inspirées par le passé.

Par ailleurs, l'utilité sociale de l'histoire en Afrique tant valorisée par Ki-Zerbo et l'UNESCO (1978) semble mal interprétée car les mentalités observées ne témoignent pas d'une opérationnalisation de cette utilité. Mieux encore, la conscience historique qui est un facteur indéniable d'intégration sociale souffrirait de plusieurs maux au Cameroun. En tant que nouvel enseignant d'histoire, cette situation nous alarme au plus haut point.

1. 6. 3. Intérêt didactique et pédagogique

Sur le plan pédagogique et didactique le thème circonscrit pour cette étude porte de manière générale sur l'enseignement-apprentissage de l'histoire. De façon plus précise, sur la question des programmes en Histoire, questions que nous estimons très stratégiques dans le processus de formation des apprenants ; surtout à l'heure actuelle du passage à l'APC. Cette étude permettra de questionner les programmes, non pas dans le but de remettre en cause leur pertinence, mais plutôt afin d'optimiser les rendements scolaires et la conscience historique des apprenants. Ce travail permet donc de jumeler la prescription historique des grands historiens africains et les canons méthodologiques des sciences de l'éducation/didactique des disciplines pour optimiser les rendements scolaires et l'intégration sociale des apprenants. Cela sera justifié à travers les perspectives qui en seront déduites.

1. 7. DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE

Il est question à ce niveau de la recherche de délimiter les cadres thématique, théorique, géographique et temporel dans lesquels elle est déployée. Il s'agit de fixer les bornes d'approfondissement de nos investigations dans ces domaines.

1. 7. 1. Délimitation thématique

Du point de vue thématique d'abord, la problématique développée se trouve à la croisée de la didactique et de l'histoire : c'est un travail de didactique de l'histoire. Les principaux thèmes développés par cette étude sont entre autres l'histoire, l'APC, les programmes scolaires.

À travers le thème de l'histoire, ce travail de didactique s'intéresse à la formation des jeunes générations camerounaises avec pour perspective de redonner à cette discipline, la place à elle allouée par les grands historiens africains. Il s'agit, pour parler comme Cheik Anta Diop de doter l'africain d'une conscience historique, afin qu'il s'en serve pour révolutionner son présent et construire son avenir. C'est la mission qu'humblement nous envisageons à travers le champ disciplinaire de la didactique de l'histoire et précisément la question des contenus historiques d'enseignement. Il s'agit d'aller au-delà de la pédagogie du succès décrite par Perrenoud (2011), laquelle fait souvent abstraction de la qualité des apprentissages. Il faut plutôt voir une manière d'apprendre l'histoire avec en mire non seulement la motivation des apprenants, mais surtout, que ces derniers puissent se réinvestir des savoirs appris dans la vie sociale, faisant de la sorte preuve de conscience historique.

Se réinvestir des savoirs appris c'est faire preuve de compétences. Le développement de celles-ci chez les apprenants fait de l'APC et la pédagogie de l'intégration le deuxième thème de cette étude. Cette approche de l'enseignement-apprentissage constitue la matrice qui oriente l'enseignement de l'histoire et par conséquent la matérialisation des programmes. Au Cameroun, l'APC est en cours d'implémentation. Mais très tôt, la didactique de l'histoire y trouve un nouveau souffle ; un nouvel élan où est nourri l'espoir de développer des compétences usuelles de la discipline dans la vie courante.

Enfin, Les programmes scolaires d'histoire sont un autre thème développé par la présente recherche. En tant que guide de l'apprentissage, mieux, cadre délimitant les savoirs et les savoir-faire, un programme scolaire est un outil permettant de définir les compétences que l'apprenant doit successivement acquérir. L'intérêt d'un programme est donc tel qu'il est incontournable dans toute entreprise didactique : c'est le point de départ de l'enseignement-apprentissage de l'Histoire au niveau secondaire.

1. 7. 2. Délimitation théorique

Il s'agit ici des théories qui délimitent cette recherche. Elles sont prises dans trois champs disciplinaires à savoir la Didactique, la Psychologie et l'Histoire. En ce qui concerne la Didactique, les théories qui fondent cette étude sont celles de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) et la didactique de l'histoire de Martineau (1997). Pour ce qui est de la Psychologie de l'apprentissage, la théorie du Behaviorisme de Skinner et l'enseignement programmé constitue un cadre de référence important. Elles sont complétées en Histoire avec le paradigme de la « Nouvelle Historiographie Africaine », qui oriente la mission de l'histoire dans les sociétés africaines aujourd'hui.

C'est donc un travail de didactique de l'histoire. Elle est définie par Cariou (2004) comme l'étude des situations d'enseignement et d'apprentissage des savoirs historiques scolaires, mais aussi les finalités civiques, la fonction sociale et les usages publics de l'histoire scolaire. En effet, ajoute-t-il, l'histoire apprise n'est pas la copie conforme de l'histoire savante et, dans cet écart, se déploie la didactique de l'histoire.

Dès lors, dans son aspect didactique, cette recherche est extirpée du triangle pédagogique et des relations qui lient les pôles dudit triangle en situation didactique. Si l'on considère les quatre pôles et les trois relations évoqués par Fonfoua (2006, p. 23) on obtient le triangle pédagogique suivant :

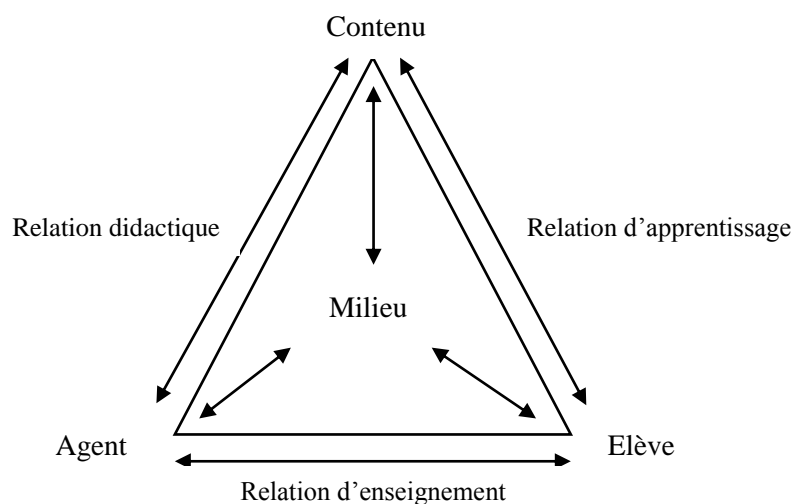


Figure 1 : le triangle didactique de Houssayne, Fonkoua (2006)

En tant que travail de didactique, la présente étude concerne donc précisément le pôle de l'agent formateur et la relation de formation (relation didactique) qu'il entretient avec les contenus, pris ici pour les programmes d'enseignements. C'est dire que cette étude tentera d'analyser les contenus d'histoire à quatre niveaux, à savoir, leur élaboration, leur faisabilité, leur application par les enseignants, ainsi que leurs finalités.

1. 7. 3. Délimitation géographique

Cette étude se déroule dans plusieurs régions du territoire national. Tout d'abord, la région du Centre, précisément la ville de Yaoundé, capitale du Cameroun, a été très prisée. Le choix de cette localité obéit à sa proximité vis-à-vis de nous, mais surtout aux fonctions administrative et éducative de cette ville. Yaoundé est en effet le siège de l'administration du pays – capitale politique – mais aussi, elle dispose de l'un des quartiers à fonction éducative les plus importants du pays. Il s'agit du quartier de « Ngoa Ekelle », qui rassemble une kyrielle d'établissements scolaires d'enseignement primaire et secondaire, ainsi que l'Université de Yaoundé I et ses « grandes écoles » de formation, dont notre Ecole Doctorale et laboratoire d'accueil. Ce site répondra donc sans doute à la nécessité méthodologique de congruence entre l'objet de l'étude.

Aussi, une partie de l'échantillon de la région du centre sera-t-elle prélevée dans la commune de Ngog Mapubi qui est notre lieu d'affectation. Ngog Mapubi est situé dans la région du centre, département du Nyong et Kelle ; il s'agit de notre lieu de travail en tant qu'enseignant. Le choix de cette deuxième localité se justifie par le fait qu'il s'agit certes d'un chef-lieu d'arrondissement, mais en milieu rural. Ceci étant, l'association d'un site urbain et

d'un site rural nous permettra de diversifier davantage notre échantillon, ce qui pourrait permettre de généraliser les conclusions de cette étude à l'ensemble du Cameroun.

Outre la région du Centre, les autres localités où les conditions de la recherche nous ont ouvert l'accès sont : la ville de Tigner dans la région de l'Adamaoua, la ville d'Ebolowa dans la région du Sud, la ville de Douala dans la région du Littoral, la ville de Batié dans la région de l'Ouest.

1. 7. 4. Délimitation temporelle

De manière générale huit mois de cours et de recherche nous ont été impartis dans le cadre de notre année de master II en didactique de l'histoire. Le chronogramme du déroulement de cette recherche a compris deux phases : celle de la conceptualisation et la celle de l'enquête. La première s'est étendue entre les mois de juin, de juillet et d'août 2014. L'enquête quant à elle, s'est déroulée entre le 17 août et le 1^{er} novembre 2014. Ce deuxième volet a consisté en deux moments, d'abord une période de pré-enquête pendant le début du mois d'août ; pour la deuxième, celle de la descente sur le terrain par des entretiens avec enseignants, élèves et inspecteurs, il nous a fallu attendre la reprise des classes en la date du 8 septembre 2014. Le samedi 1^{er} novembre de la même année, nous disposions déjà des protocoles d'entretien et avons terminé avec le dépouillement, l'analyse et l'interprétation des données.

À titre de conclusion, le problème des enjeux de la matérialisation des contenus d'histoire d'abord sur la motivation des apprenants et ensuite sur la conscience historique, sujet de cette étude, fera l'objet d'une enquête de terrain et d'une interprétation des résultats au moyen des matériaux théoriques et méthodologique que nous analysons dans les deux chapitres suivants.

Chapitre 2

**FONDEMENTS THÉORIQUES DE
LA RECHERCHE**

Le deuxième acte de cette recherche se penche sur la charpente conceptuelle et théorique du problème investigué. On appelle théorisation avec Aktouf (1987, p.55), « le fait de ne plus seulement esquisser les contours d'une situation ou des éléments d'un problème, mais de les intégrer et de les articuler avec l'ensemble de leurs tenants et aboutissants à l'intérieur du corps conceptuel que l'on a retenu comme cadre global ». C'est fort de cette définition et du lien avec le cadre problématique déjà vu que nous définissons dans ce chapitre, les fondements théoriques qui sous-tendent et explicitent notre réflexion. Il s'agit des modèles ayant inspiré nos méthodes de recherche et qui fondent sur le plan théorique la plupart de nos analyses. Il est d'abord question de présenter la terminologie précise de l'étude, avant de faire l'état des connaissances sur le sujet, encore appelé revue de la littérature, et enfin, il s'agira d'extraire de ces écrits, les modèles théoriques généraux et spécialisés qui fondent nos analyses et interprétations.

2. 1. APPROCHE CONCEPTUELLE

Il s'agit ici de bien définir nos concepts pour les rendre opérationnels, afin d'apporter une signification à notre sujet ainsi que le sens que nous opérationnalisons, dans le but d'éviter les équivoques dans notre travail et faciliter la compréhension. Les concepts clés de cette étude tournent autour de deux énoncés à savoir : la matérialisation des programmes scolaires d'histoire et l'intégration de la conscience historique. À ces deux expressions, nous rajouterons celle des apprenants du secondaire.

2. 1. 1. Matérialisation des programmes scolaires d'histoire

Deux concepts clés sont à définir ici : d'abord celui de programme scolaire et ensuite celui de matérialisation des programmes.

- Programme scolaire

La notion de « programme », est assez usitée dans les études en sciences de l'éducation. Il s'agit, comme l'indique le *Dictionnaire Encyclopédique Hachette* (2002), d'un ensemble de « sujets sur lesquels doit porter un enseignement ou un examen, un concours ». Cette définition simpliste, a le mérite de présenter l'objectif d'un programme scolaire : la transmission. Traditionnellement, considérons le programme scolaire avec Lewy (1992, p.13) comme « l'ensemble des compétences et matières devant être enseignées à l'école ». Le lien entre ces compétences et l'apprenant doit être étroit, ce qui pose aussitôt le problème des fondements des programmes scolaires. À ce niveau, pour se faire une idée d'ensemble de ce

qu'ils doivent être, Olson (1956, p.6) expose qu' « il importe de considérer la nature et les besoins des individus, les aspirations et les exigences de la société, et le processus de l'assimilation des connaissances ». C'est par ailleurs le même avis de Belinga Bessala (2006, p.107) pour qui : « les programmes d'enseignements sont déterminés par un ensemble de paramètres culturels, socioprofessionnels, anthropologiques, philosophiques et politiques de chaque société ». C'est dire avec ce dernier que les contenus d'enseignement devraient être une réponse aux attentes de toute société. Au-delà des fondements, Jallade (2012) définit les programmes scolaires par leurs contenus. Pour lui, il s'agit d'un tout constitué de trois types de contenus : les savoirs nécessaires à l'individu, la structure et l'évolution des connaissances de la discipline, et les valeurs ou les idéologies en vigueur dans la société.

D'un point de vue pratique au niveau secondaire, les programmes scolaires « définissent les connaissances essentielles et les méthodes qui doivent être acquises au cours du cycle par les élèves. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève » (Nadeau, 1988, p.39). Cette définition est partagée dans l'acception courante au Cameroun où un programme scolaire est un texte officiel règlementaire de référence nationale permettant de fonder, pour chaque discipline, le « contrat d'enseignement ». En tant que guide de l'apprentissage, mieux, cadre délimitant les savoirs et les savoir-faire, un programme scolaire est un outil permettant de définir les compétences que l'apprenant doit successivement acquérir. L'intérêt d'un programme est donc tel qu'il est incontournable dans l'entreprise didactique. Toutefois faut-il le relever que la notion de programme scolaire est différente de celle du curriculum de Gagné (1976) alors plus globalisante (elle définit non seulement les contenus d'enseignements mais également toutes les méthodes d'enseignement, d'évaluation et s'étend sur toute les disciplines). Autrement-dit, il ne s'agira pas dans cet étude de parler des curricula, mais plutôt des « programmes scolaires » selon la définition de Lewy (1992) d'après laquelle un programme scolaire est un ensemble de contenus et de compétences enseignés à l'école dans le cadre d'une discipline ; l'histoire en occurrence ici. Cette définition est alors complétée par celle de D'Hainaut (1983) qui est tout aussi incontournable pour cette étude. Il soulève dans « des fins aux objectifs » qu'un programme est « une liste de matières à enseigner accompagnée d'instructions méthodologiques qui la justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode ou l'approche préconisées par les auteurs ». C'est donc la définition de Lewy (1992), complétée par celle de D'Hainaut (1983) que nous utiliserons dans cette recherche.

- **Matérialisation des programmes**

Une fois la notion de programme clarifiée, il est judicieux de définir le concept de « matérialisation des programmes ». Le terme matérialisation désigne la « réalisation concrète de ce qui n'existait qu'en esprit » (Encarta, 2009). Dans notre contexte de l'enseignement secondaire, Connelly (1972) et Silberstein (1979) s'accordent pour définir cette expression comme étant la mise en pratique des programmes scolaires en classe par les « utilisateurs du programme » (Connelly, 1972) encore appelés les « concepteurs externes » (Silberstein, 1979).

Rapprochée à notre étude, la problématique de la matérialisation des programmes d'histoire implique les opérations liées à leur faisabilité, leur applicabilité et leur finalité. Pour ce qui est de leur faisabilité, nous voulons interroger la composition desdits programmes en termes de contenus et d'étendue des thématiques développées. Au sujet de leur applicabilité, il est question des pratiques courantes de classe, c'est-à-dire des méthodes didactiques. Enfin la finalité des programmes fait référence à leur qualité interne – motivation et réussite des apprenants – et à leur qualité externe, que nous limitons ici à la conscience historique et l'intégration de la société camerounaise.

Une attention particulière accordée à ce dernier volet de l'opérationnalisation des curricula en histoire nous dirige droit sur les autres concepts clés de l'étude tournant autour de « l'intégration de la conscience historique chez les apprenants ».

2. 1. 2. Intégration de la conscience historique chez les apprenants

À ce niveau, avant d'explicitier ce que l'on entend par intégration de la conscience historique, il convient de définir chacun des concepts qui constituent cette expression de manière singulière.

- **Intégration**

Premièrement la notion d'intégration peut se définir comme « l'action de faire entrer un élément dans un ensemble ou dans un groupe » (*Dictionnaire Encyclopédique Hachette*, 2002). Par ailleurs la Sociologie constitue un champ important de la définition de ce concept. À ce niveau, dans la thèse de Durkheim, *De la division du travail social* (1893), aux *Formes élémentaires de la vie religieuse* (1912), le terme intégration désigne, dans son acception la plus générale, l'opération consistant à adjoindre un élément à d'autres, afin de former une

totalité. Cette définition est complétée par Ferréol (1998) qui la rattache à la problématique du lien social et l'adhésion, des buts communs à travers un principe de solidarité.

Toutefois, la définition spécialisée de ce concept et que nous utiliserons dans cette étude est celle de Roegiers (2010, p.62). Il la définit comme « une opération par laquelle on rend interdépendants différents éléments qui étaient dissociés au départ en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné ». C'est dire qu'elle combine tout à la fois les idées d'interdépendance d'éléments, de leur coordination et de leur polarisation, dans un but précis. Le choix de cette définition tient du fait qu'elle a donné lieu à toute une théorie pédagogique : la « pédagogie de l'intégration ». Liée à la pédagogie par les compétences, c'est une méthodologie curriculaire qui propose un mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation au sein d'un système éducatif ou de formation. Elle se situe au point d'articulation entre le niveau politique d'une part et le niveau des pratiques d'autre part. Dit autrement, elle fait office d'interface entre une politique curriculaire donnée (quel projet éducatif au service de quel projet de société ? quelles finalités ?) et les pratiques pédagogiques des enseignants.

- **Conscience et la conscience historique**

Deuxièmement, la « conscience » dérive du mot latin *conscientia* décomposé en « cum scientia ». Cette étymologie suggère non seulement la connaissance de l'objet par le sujet, mais que cet objet fait toujours référence au sujet lui-même. Selon Hey (1978),

La conscience n'est pas plus une chose, une propriété ou une fonction qu'une faculté. Elle n'est pas davantage une collection d'éléments fonctionnels comme le voulaient Wundt ou Titchener ; elle n'est pas non plus, comme le voulait William James, une mouvante multiplicité de « données », d'« états » ou de « contenus ». La conscience est l'organisation dynamique et personnelle de la vie psychique ; elle est cette modalité de l'être psychique par quoi il s'institue comme sujet de sa connaissance et auteur de son propre monde.

Cette définition qui présente la conscience comme modalité de l'homme à se caractériser comme sujet pensant est celle que nous utilisons dans cette étude pour parler de conscience historique. Autrement-dit ces deux définitions nous permettent de la définir avec Aaron (1964, p.5) en ces termes :

La conscience du passé est constitutive de l'existence historique. L'homme n'a vraiment un passé que s'il a conscience d'en avoir un, car seule cette conscience introduit la possibilité du dialogue et du choix. Autrement, les

individus et les sociétés portent en eux un passé qu'ils ignorent, qu'ils subissent passivement... Tant qu'ils n'ont pas conscience de ce qu'ils sont et de ce qu'ils furent, ils n'accèdent pas à la dimension propre de l'histoire.

L'on y comprend que ce concept désigne une représentation sociale que l'on se donne de son développement dans l'espace et dans le temps. Morazé (1967) poursuit la définition dans cette lancée quand il mentionne « une obscure certitude des hommes qu'ils ne font qu'un emportés qu'ils sont dans l'énorme flux du progrès qui les spécifie en les opposant. On sent bien que cette solidarité est liée à l'existence implicite, que chacun éprouve en soi, d'une certaine fonction commune à tous. Nous appelons historicité cette fonction». Nous retrouvons ici l'essentiel de la définition donnée plus haut par Raymond Aron, tout en insistant sur l'aspect d'unité que doit se doter une collectivité malgré les déchirements entre ce qui spécifie les hommes et ce qui les oppose.

Par ailleurs, pris dans son aspect individuel, on peut exactement définir la conscience historique avec Létourneau (2009) comme non seulement la culture historique d'une population dans son ensemble, mais surtout l'intérêt et la place que tient la référence au passé dans sa vie quotidienne. Il s'agit d'abord de la connaissance des faits humains du passé (objet de l'histoire), mais bien plus encore l'utilisation de ce passé par le sujet pour devenir selon les termes de Bergson (1967 : cité par Hey, 1978), auteur de son propre monde.

Il est en outre possible de définir la conscience historique avec Duquette (2011) d'un point de vue de « pensée critique ». À cet effet écrit-elle :

La conscience historique n'est pas en soi une pensée critique, mais elle peut le devenir si l'individu prend conscience de sa propre subjectivité vis-à-vis sa compréhension du passé. Cette prise de conscience qui, selon nous, émerge par la pratique de la pensée historique, entraîne un recul réflexif par rapport aux interprétations utilisées pour comprendre le présent. Il semble donc admissible de comprendre la conscience historique comme ayant deux niveaux différents : un niveau premier non-réfléchi et un deuxième niveau réfléchi.

La conscience historique peut désormais se définir comme une représentation sociale qu'une collectivité se donne de son développement dans l'espace et dans le temps. Dans cette étude, cette notion est étroitement liée à celle d'intégration sociale. La finalité d'une quelconque conscience historique est en effet l'insertion harmonieuse de l'individu dans son groupe. C'est pourquoi Diop (1981) définissait la conscience historique comme ce ciment social qui est vital dans l'existence d'un peuple dans la mesure où elle est l'un des facteurs qui permet d'assurer la cohésion des différents éléments d'une collectivité. Cette définition est complétée par Obenga, cité par Fogou (2014). Pour lui, la conscience historique se décline en

une « double détente » : d'une part à travers l'acquisition d'une connaissance aigüe de la profondeur de l'histoire, et d'autre part à travers la conscience de vivre et de participer à l'histoire.

Il faudrait donc conclure cette définition en disant avec Fogou (2014) que la conscience historique renvoie à « la connaissance du passé, qui devrait générer confiance en soi, enthousiasme devant les tâches à accomplir » ; mieux encore, dire avec Duquette (2011) que « La conscience historique est la compréhension du présent grâce à l'interprétation du passé afin d'envisager le futur ». Dans cette étude, il sera question de contextualiser cette acception de la conscience historique au Cameroun et d'évaluer le lien de causalité entre les curricula d'histoire tels qu'ils sont conçus, appliqués, la motivation des apprenants et la conscience historique de la société.

Au total, ces définitions nous permettent de comprendre l'intégration de la conscience historique comme le développement des facultés et attitudes historiques chez les apprenants du secondaire. Ceci en lien avec la matérialisation des programmes en classe par les enseignants. Par ailleurs, ces définitions proviennent des productions scientifiques de plusieurs auteurs dont il nous revient à présent d'en faire une revue de la littérature.

2. 2. REVUE DE LA LITTÉRATURE

De près ou de loin à la problématique de cette recherche, plusieurs études ont été réalisées avant nous. La définition des concepts faite ci-dessus indique les champs conceptuels à partir desquels une recension des écrits pertinents peut être réalisée. C'est dire que l'intérêt est porté sur les travaux scientifiques de nos prédécesseurs où sont recensés respectivement la finalité de l'école de manière générale, la didactique de l'histoire, les programmes scolaires, la motivation des apprenants et enfin la conscience historique.

2. 2. 1. Finalité de l'école

Pris de manière générale, le contexte de l'enseignement de l'histoire a fait parler plus d'un auteur, tel qu'il nous a fallu faire non seulement un travail de lecture mais aussi de sélection rigoureuse. Avant toutefois de nous y attarder, il convient d'évoquer le champ de rédaction de l'enseignement, mieux, de la finalité de l'école. Dans le contexte africain où l'on se demande à quoi sert décidément l'école, « à quoi ça sert de souffrir d'envoyer les enfants à l'école si c'est pour qu'ils sortent en chaumeurs », entend-t-on souvent dire, plusieurs auteurs ont fait de cette interrogation la raison de leurs plumes. Nous prenons à titre référentiel ici les

publications de Mvesso (1998) et Astolfi (1992). Dans la situation dite arriérée du continent africain, imputable à plusieurs facteurs, quelle peut être la contribution de l'école ? Voilà la question centrale de l'ouvrage de Mvesso (1998). Il y entend de questionner l'école telle que pratiquée en Afrique, les tares qui la surplombent et les conditions fondamentales à l'optimisation des systèmes éducatifs. Pour ce faire, il procède d'abord à une description des fondements sociologiques de l'école en Afrique, ce qui lui permet de dégager les enjeux et les gains possible de cette école, de présenter la crise de l'école et enfin de proposer à la repenser. C'est la même question qui est à la base de la publication d'Astolfi (1992). Pris à part, cet autre ouvrage jette un regard sur la mission de l'école en particulier, celle du lieu des apprentissages. Il s'agit de la considération de l'école comme le lieu d'accès à la connaissance et aux savoirs. C'est la raison pour laquelle l'auteur s'intéresse aux différentes variables de l'accès au savoir.

Concernant le Cameroun, Mvesso (1998) prend de part et d'autre des exemples sur le pays pour étayer ses propos. Le Cameroun est donc clairement au centre de cette crise de l'école que connaît le continent. Aussi, les thématiques qu'Astolfi (1992) évoque, notamment celles des savoirs scolaires, des obstacles à l'apprentissage, des dispositifs d'apprentissage et des séquences pédagogiques, sont-elles tant de nécessités qui jalonnent le système éducatif camerounais. C'est dire qu'à l'heure actuelle du changement de paradigme de la PPO aux *Compétences*, tous ses éléments de pédagogie et de didactique doivent être pris en compte. Notre recherche également trouve dans ces publications, une grande source d'inspiration. En développant les paradigmes sociologiques dominants de l'école dans la société africaine, Mvesso (1998) nous offre des éléments de lecture et d'analyse des fondements socio-politiques des programmes scolaires au Cameroun. Bien plus encore, la base de la réflexion selon laquelle « l'école n'a pas tout donné » est également la base de notre réflexion. Laquelle réflexion voudrait optimiser les rendements et avantages de l'école au Cameroun en insistant sur l'aspect particulier des curricula. Nous avons en outre choisi cet ouvrage d'Astolfi (1992) parce qu'il nous renseigne clairement sur les méthodes de pratique des programmes scolaires en situation d'enseignement-apprentissage. Bien plus encore, l'un des dispositifs d'apprentissage qu'il évoque est prioritairement celui des contenus à enseigner.

Ces deux publications nous offrent donc un chréno de réflexion et d'analyse des programmes scolaires au Cameroun. Au demeurant, limites peuvent leur être trouvées dans leur caractère de générique et par conséquent non spécifique à des problèmes précis. C'est justement cela qui fait la différence entre ces ouvrages et notre recherche. Le présent travail

n'est donc pas une œuvre générale de psychopédagogie, mais de didactique. Elle s'appesantit sur une question en particulier : la matérialisation des programmes ; et sur une discipline précise : l'histoire.

2. 2. 2. Didactique de l'histoire

Jetant à présent un regard sur la thématique de la didactique de l'histoire, plusieurs travaux antérieurs inspirent notre recherche. Sans souci d'exhaustivité, nous accordons une importance particulière aux travaux des didacticiens de l'Histoire que sont Moniot (1993), Prost (1996), Lautier (1997 ; 2008), Martineau (1997 ; 2010) et Cariou (2003).

Dans un premier temps, Martineau (1997 ; 2010) est l'un des chercheurs en didactique de l'Histoire les plus récents. Dans ses deux publications ici utilisées, il nous permet d'abord de mesurer l'urgence et la nécessité d'une didactique propre à l'histoire dans les écoles (Martineau, 1997), avant de nous éclairer sur les différents paramètres épistémologiques, socio-politiques et didactiques qui fondent l'enseignement de l'histoire, ainsi que sur les pratiques méthodologiques de l'apprentissage de cette discipline. Son ouvrage de 2010 se présente alors, comme lui-même le dit, en véritable « traité de didactique » de l'histoire. Cet ouvrage porte sur trois questions élémentaires mais fondamentales : pourquoi apprend-t-on l'histoire à l'école ? Pourquoi l'enseigne-t-on ? Et comment devrait-on l'enseigner ? Le Cameroun qui se trouve en plein chantier éducatif et didactique, trouve là un nouvel élan de réflexion au sujet de l'enseignement de l'Histoire.

Ce livre a le mérite et l'intérêt de proposer des chrenos de réflexion scientifiques applicables dans tous les pays. Dans le cadre particulier de notre recherche, cet ouvrage se présente comme une source bibliographique majeure, puisqu'il aborde l'épineuse problématique des fondements de l'enseignement de l'histoire, lesquels fondements sont applicables *stricto sensu* aux curricula d'histoire. Toutefois, il présente une limite non négligeable : l'étude repose sur le Québec et les exemples ne sont pas forcément contextuels au Cameroun. La différence avec notre étude est que cette dernière se déroule en contexte camerounais, avec tout ce que celui-ci a d'idiosyncratique.

Par ailleurs, Moniot (1993), Lautier (1997) ainsi que Lautier et Alieu-Mary (2008) s'intéressent autant à la didactique de l'histoire, de manière épistémologique. Ces trois publications dont l'intérêt pour nous est l'épistémologie de la didactique de l'histoire au moyen de ses approches théoriques et pratiques sont complétées par l'ouvrage de Prost

(1996). Alors que tous les champs théoriques, méthodologiques et pratiques de l'enseignement de l'histoire sont abordés dans ces ouvrages, nous leur trouvons la limite, compréhensible, de ne pas assez mettre l'accent sur les curricula de la discipline. C'est fort de cette limite que se différencie notre étude qui elle, consistera à isoler le paradigme des curricula, du champ conceptuel de la didactique de l'histoire et d'examiner sa matérialisation dans le contexte camerounais.

2. 2. 3. Programmes scolaires

Le concept de curricula ou de programme scolaire en question, a fait l'objet d'une pléthore de publications scientifiques. Celles qui retiennent notre attention ici sont les travaux de Vandavelde et Guislain (1979), Nadeau (1988), Camara (1988) et Lewy (1992).

Pour ce qui est de la publication de Lewy (1992). La planification de l'enseignement, la manière dont les matériels d'enseignement et d'apprentissage seront produits, la mise à l'essai de ces matériels et leur révision, l'application du programme, et enfin la distribution des matériels et parfois des guides destinés aux maîtres, sont des tâches difficiles qui exigent de nombreuses compétences. Voilà pourquoi, dans cet ouvrage, Lewy (1992) s'interroge sur le laboratoire qui devrait élaborer les curricula pour leur opérationnalisation optimale. Est-ce les écoles elles-mêmes, ou alors un cadre national centralisé ? Se demande-t-il. Au Cameroun autant qu'ailleurs, le problème de la contextualisation des enseignements est criard. Le choix de l'élaboration des programmes scolaires des jeunes camerounais devrait-il incomber à une administration centrale ne maîtrisant pas complètement les besoins réels et quotidiens de chaque localité –surtout avec la diversité ethnique et micro-culturelle du pays – ou alors incombe-t-il à des écoles décentralisées ? Concernant particulièrement notre recherche, la question de qui doit élaborer les curricula est névralgique. Nous nous intéressons en effet à la notion des programmes scolaires dans toute son épistémologie et sa pratique. Ladite pratique qui nécessite d'identifier les personnes, le laboratoire, à même de pouvoir élaborer les curricula dans le contexte actuel de changement de paradigme didactique.

Par ailleurs, Vandavelde et Guislain (1979) ainsi que Nadeau (1988) ont abordé la problématique des programmes scolaires de manière générale, d'un point de vue de didactique générale. Vandavelde et Guislain (1979), présentent la phraséologie et la problématique des curricula à l'épreuve de la modernité et des nouvelles exigences. Quant à Nadeau (1988), il conceptualise la notion de programmes scolaires et dresse les canons méthodologiques, théoriques et pratiques que ceux-ci doivent revêtir. Ces trois publications de Vandavelde et

Guislain (1979), Nadeau (1988) et Lewy (1992) nous guideront donc assez dans le sens de comprendre la notion des programmes scolaires dans toute son épistémologie et sa pratique. Néanmoins, ces travaux ont la limite de ne s'arrêter qu'à des généralités d'ordre didactique. Notre étude essaiera modestement de dépasser cela en conciliant tous ces paramètres aux programmes scolaires de la discipline historique et dans le contexte camerounais.

Quant à Camara (1988), il se lance dans une réflexion approfondie des curricula de géographie au Sénégal. Il revisite les programmes de géographie avec pour ambition de montrer que les méthodes pédagogiques utilisées par les enseignants de Dakar sont inefficaces et sujettes à désaffection des apprenants. Cette publication nous sera d'une grande utilité dans le cadre de la profondeur des analyses sur les programmes scolaires. Toutefois, elle ne se limite qu'à la seule géographie et à la seule variable des méthodes pédagogiques de l'apprentissage ; chose que notre étude devra transcender marquant de la sorte sa différence et sa particularité.

2. 2. 4. Motivation des apprenants

Avant toute chose, faut-il signaler que les notions de motivation et de conscience historique sont présentées dans cette étude comme le champ des enjeux des programmes d'histoire à l'heure du passage à l'APC. Leur association n'est pas le fait du hasard, puisque les deux constituent la qualité (finalité) de l'action éducative. Ce qu'il faut comprendre c'est que la qualité interne de tout enseignement qui en occurrence est la réussite scolaire, n'est pas une priorité ; la priorité de cette qualité interne c'est la motivation ou l'affectivité des apprenants, afin que l'apprentissage soit durable et qu'on ne se limite pas à la seule « pédagogie du succès ». Appliquée en histoire, cette motivation concerne l'intérêt que les jeunes apprenants ont de la discipline en classe, lequel intérêt repose sur les contenus d'enseignement de l'histoire – dans cette étude –. La qualité externe ici se situe d'un point de vue définitionnel à l'extérieur de l'école c'est-à-dire dans la société. Cette étude isole donc comme finalité, la conscience historique et son corolaire d'intégration sociale, qui sont par ailleurs la suite logique de la motivation scolaire à l'histoire.

Ceci dit, contrairement aux concepts précédents, celui de la « motivation des élèves » a moins fait l'objet de publications. Les auteurs qui se distinguent le plus à ce niveau sont entre autres Fenouillet (1999), Chenu (2003) et Ndagijimana (2008). Il faudrait au préalable distinguer la notion de « motivation » pris dans son acception psychologique, de celle de « motivation des élèves », qui n'est que son application en éducation. Dans ce dernier cas,

Fenouillet (1999) s'interroge d'abord sur les écoles de pensée quant à l'origine de l'échec ou de la réussite scolaire. Par la suite, il propose des éléments d'explication de la réussite ou l'échec scolaire qui appartiennent au champ de la motivation. Les modalités intrinsèque et extrinsèque de la motivation des élèves qu'il aborde nous seront d'une grande utilité pour mesurer la « motivation ou démotivation » des apprenants à partir des variables sur les programmes scolaires d'histoire.

Cette expression de « motivation ou démotivation », nous la tirons de Chenu (2003), Dans cette publication, il s'intéresse successivement aux raisons de la démotivation et de la motivation des élèves, avant de passer la parole à ces derniers. Il va encore plus loin en identifiant une pléthore d'idées pour comprendre l'affectivité des élèves et pour agir dans le sens de leur motivation. Ces publications constitueront donc un guide pour expliciter le phénomène de la motivation des élèves. Conformément à notre problématique, nous réorienterons cela à l'enseignement de la discipline historique, au moyen des variables sur les programmes en histoire. Autrement-dit notre étude tentera de voir ce qui, dans les variables des programmes d'histoire peut être source de démotivation ou de motivation des élèves.

2. 2. 5. Conscience historique

Enfin, le concept de « conscience historique » est également à l'origine de nombreux ouvrages. Les historiens, sociologues et psychologues en ont fait leur apanage. Il s'agit d'abord des ouvrages généraux des historiens émérites africains tels que Cheik Anta Diop (1981), Ki-Zerbo (1978) et Obenga (1996). L'idée majeure qui plane en filigrane dans ses trois « classiques » est l'histoire générale du continent africain dans le tryptique histoire précoloniale, coloniale et postcoloniale. Le but visé est de réorienter et réécrire l'histoire du continent qui a longtemps été falsifiée par les thèses européocentristes ; mais aussi de forger une conscience historique dans les sociétés africaines afin qu'elles puissent s'en servir dans les grands défis de la modernité.

Dans le cadre du débat sur cette conscience historique, nous nous intéresserons aux publications de Aaron (1964), Morazé (1967), Tutiaux-Guillon (1998 ; 2003), Fogou (2014) et Létourneau (2009).

Premièrement, Aaron (1964) y développe une ample réflexion sur la conscience que nous avons d'exister dans l'histoire. « Nous pensons tous historiquement, écrit-il, nous cherchons spontanément des précédents dans le passé, nous nous efforçons de situer le

moment présent dans un devenir». Il poursuit en disant que «Chaque collectivité a une conscience historique, je veux dire une idée de ce que signifient pour elle humanité, civilisation, nation, le passé et l'avenir, les changements auxquels elle est soumise à travers le temps les œuvres et les cités ». Cette conscience historique qu'il définit, il la décompose en trois éléments distincts. Le premier est la dialectique de la tradition et de la liberté, car « les hommes ne se soumettent pas passivement au destin », ils se confrontent aux traditions, étant capables de les accepter ou non, selon leur vouloir. Le deuxième élément est la recherche de la vérité du passé : c'est le domaine de l'histoire comme discipline académique. Enfin, le troisième est le sens de l'histoire, c'est-à-dire « le sentiment que la suite des organisations sociales et des créations humaines à travers le temps n'est pas quelconque ou indifférente, qu'elle concerne l'homme dans ce qu'il a d'essentiel ». Toutefois, critique peut être faite à cette publication en ce sens que l'auteur s'inscrit dans le courant des européocentristes ; il tient cette conscience historique pour une caractéristique de l'Occident, même s'il nuance ses propos en soutenant qu'elle tend à se réaliser. Nous formulons cette critique parce que ce point de vue est diamétralement opposé à la mission de l'histoire en Afrique et à son application au niveau secondaire tel que nous tentons de démontrer dans cette recherche. La différence avec notre étude est donc que nous entendons analyser l'intégration d'une conscience historique propre à l'Afrique en général et au Cameroun en particulier chez les enfants du secondaire.

Enfin, pour ce qui est des trois dernières publications citées, commençons par Létourneau (2009), qui s'interroge sur la conscience historique des jeunes canadiens. Après avoir clairement établi le *distinguo* entre simple connaissance du passé et la conscience de celui-ci dans son usage au quotidien, il se lance dans la présentation et la mesure de la conscience historique des canadiens. L'approche méthodologique qu'il utilise nous sera d'un grand intérêt pour à notre tour, mesurer la conscience historique de la société camerounaise. Quant à Fogou (2014), il revisite la conscience historique par rapport aux travaux de Cheik Anta Diop. Après avoir donné le sens de l'historiographie africaine et du rôle de la conscience historique, il s'attarde sur la fragmentation post-colonialiste de l'histoire africaine et sur la « fonction véritable de l'histoire ». Cette publication est importante pour notre étude dans la mesure où comme nous entendons le faire, elle veut redonner à l'histoire la place qu'elle mérite dans les sociétés africaines. Pourtant, nous lui trouvons la limite de parler des compétences historiques sans définir le processus de leur intégration ou de leur développement chez les individus. Notre étude est donc différent car, nous allons au-delà en

appliquant cette place de l'histoire au niveau des jeunes générations, à travers les programmes scolaires d'histoire qui leurs sont soumis.

Au total, face à ce florilège de textes, la présente étude se veut spécifique car jetant un regard sur l'influence directe de la matérialisation des programmes scolaires d'histoire en situation de classe, sur la motivation des apprenants quant à cette discipline, et la portée de cette motivation sur leur conscience historique avec son corolaire d'intégration sociale. Ceci dans la perspective de résoudre le problème de la place de l'histoire dans la société camerounaise et africaine dès l'âge scolaire, répondant ainsi à la mission de l'histoire tant vantée par les historiens africains émérites et à la mission d'intégration sociale de l'école. Cette revue de la littérature, de par les courants théoriques qui en émergent, nécessite alors que nous sélectionnons quelques théories explicatives de notre étude.

2. 3. THÉORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Conscient de ce que toute recherche qui se veut scientifique doit s'inscrire dans un cadre théorique explicite, l'insertion théorique que abordons ici permet de donner un sens au problème de la recherche, aux concepts manipulés, de les inscrire dans un matériau théorique solide, gage d'une interprétation pertinente des données recueillies. Selon Tsafak (2004), une théorie est un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène. Notre étude dont le but est d'examiner l'influence de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants fait appel à des modèles théoriques qui placent au centre de leur préoccupation l'intégration des compétences scolaires historiques chez les apprenants.

Dans cette perspective, l'explication de notre problème de recherche – qui porte sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants à partir de la matérialisation des programmes scolaires d'histoire – convoque plusieurs champs théoriques. Le premier champ est propre à la discipline historique, c'est celui de la Nouvelle Historiographie Africaine lancé par les pionniers de l'histoire africaine à la fin du XX^{ème} siècle. La deuxième théorie est relative à la psychologie de l'apprentissage, il s'agit précisément du Behaviorisme Skinnerien. Ensuite, le troisième champ, pris dans les sciences de l'éducation, est celui de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010). Enfin, la dernière théorie, spécialisée à la didactique de l'histoire est le modèle d'enseignement-apprentissage de l'histoire de Martineau (2010). Ces quatre domaines de connaissance seront donc revisités en rapport avec les programmes

scolaires en général d'où une conclusion de ces théories par les fondements des programmes scolaires de Belinga Bessala (2006).

2. 3. 1. Paradigme de la Nouvelle historiographie africaine et mission de l'histoire en Afrique

Dans la recherche et la sélection des théories qui explicitent le problème de cette étude de didactique de l'histoire, nous en sommes venu à penser avec Cariou (2004) que, comme l'apprentissage de l'histoire suppose la mobilisation par les élèves des modes de pensée de l'histoire, l'épistémologie de cette discipline constitue un cadre de référence obligé car elle donne à connaître l'objet même de la didactique. Voilà pourquoi, la première théorie que nous évoquons ici est liée à l'épistémologie de l'histoire en Afrique : c'est la Nouvelle historiographie africaine. La question de l'intégration des compétences historiques chez les apprenants s'explique dans le contexte de la définition du rôle de l'histoire en Afrique. C'est ce que Bouba Hama et Ki-Zerbo (1980, p.65) appelaient « la tâche de l'historien africain ».

Définissons déjà l'historiographie avec Obenga (1981) comme « la description raisonnée des divers moments du savoir historique, conquis de façon progressive, étape par étape, grâce au labeur des générations, au fil du temps ». On y comprend que « chaque moment participe ainsi au développement des connaissances, soit au niveau de la méthodologie, soit à celui de l'épistémologie, de l'interprétation sérieuse des faits du passé humain, ce qui est l'objet même de l'histoire ». Appliquée à l'Afrique, il faut dire que l'histoire du continent a été marquée par la traite, l'esclavage, la colonisation, auxquels on peut aujourd'hui ajouter le néo-colonialisme et l'ajustement structurel. Comme l'illustre Fogou (2014, p. 5.), ces phénomènes ont eu des répercussions profondes sur l'imaginaire et l'univers mental des Africains et ont institué une « histoire chaotique ». Ceci a été exacerbé par les thèses, ô combien instrumentalisées, des européocentristes qui estiment que l'Afrique est un continent a-historique. Le philosophe Hegel (1965) ne saurait ne pas être indexé, lui qui est à l'origine de cette machination scientifique selon laquelle les africains n'avaient pas d'histoire et leur continent constituait le désert de la création.

Pourtant, une véritable rupture épistémologique intervint avec l'émergence d'une classe d'historiens africains qui par leur travaux lancèrent le paradigme de la réécriture d'une histoire africaine avec pour dessein de donner à l'histoire sa place névralgique dans la société africaine. Cette relance paradigmatique s'est effectuée non seulement individuellement, mais surtout sous les auspices de l'UNESCO à travers l'entreprise de la rédaction d'une histoire

globale de l'Afrique sous le libellé : *Histoire générale de l'Afrique*, qui compte huit volumes aujourd'hui. Par ailleurs pris de manière singulière, les historiens africains définissent une nouvelle manière de voir l'histoire et la conscience historique pour le continent. D'abord, Cheik Anta Diop, dans le "traité d'histoire" qu'est *Civilisation ou barbarie*, propose la création d'une conscience panafricaine qui passe par la restauration de la mémoire collective et la rectification des vérités historiques falsifiées tout au long de l'histoire. Il souligne qu'il ne peut y avoir de devenir africain sans le recours à l'histoire. Diop (1981, p.10) évoque ainsi l'urgence de la « restitution de l'histoire africaine authentique, de réconciliation des civilisations africaines avec l'histoire ». Il (1981, p. 272) ajoute que « La conscience historique, par le sentiment de cohésion qu'elle crée, constitue le rempart de sécurité culturelle le plus sûr et le plus solide pour un peuple ». Cet ancrage épistémologique de Cheik Anta Diop est poursuivi par ses prédécesseurs, dont les plus impliqués sont entre autre Ki-Zerbo (1978) et Obenga (1996). La mission de l'histoire qui se dégage des travaux de ces pionniers est celle de forger une conscience historique forte, ce ciment social pour une meilleure intégration sociale africaine.

Dès lors, toute réflexion sur l'enseignement de l'histoire et par ricochet sur les programmes scolaires, doit revêtir la robe de cette mission de la discipline. C'est de là que s'explique notre problème de recherche ; cette étude a alors pour humble dessein d'analyser la matérialisation des programmes scolaires d'histoire pour redonner à cette science sa place névralgique tant clamée par les premiers historiens africains. Le problème posé par cette étude s'explique également à travers le champ théorique de la psychologie, plus précisément dans le paradigme du behaviorisme skinnerien.

2. 3. 2. Modèle behavioriste et l'enseignement programmé de Skinner (1938)

La psychologie behavioriste, particulièrement le modèle de Skinner (1938) est une théorie explicative majeure de notre problème de recherche. Nous nous intéressons au behaviorisme de Skinner (1938) car malgré l'importance des contributions de Thorndike et Watson, il fut le représentant le plus célèbre et le plus important du courant behavioriste, ceci de par son influence sur l'éducation. L'enseignement programmé qu'il théorise est à la base de tout processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent de matérialisation des programmes scolaires.

Skinner postule que les lois du *conditionnement opérant* sur les animaux sont également valables pour l'homme. Il imagine pour l'être humain, une méthode

d'enseignement qui appliquerait les mêmes principes : c'est la création de l'enseignement programmé fort de quoi, le béhaviorisme allait exercer une grande influence sur les systèmes éducatifs.

Cette influence du behaviorisme skinnerien sur l'éducation s'est manifestée à plusieurs niveaux :

- dans la conception de l'enseignement et de l'apprentissage à travers les modèles pédagogiques de type algorithmique et l'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.

Les apports du behaviorisme qui nous interpellent particulièrement dans cette étude sont les aspects relatifs aux programmes d'enseignements. Il s'agit de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage à travers la théorie de "l'enseignement programmé", de la structuration des contenus et de la définition d'objectifs. Skinner propose de diviser la difficulté en difficultés élémentaires (petites étapes) et de fournir peu d'informations à la fois (limiter le contenu). Dans ce sens, 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). C'est dire que la taxonomie de Bloom d'inspiration fortement béhavioriste (Bloom et al., 1956), et ses développements et adaptations ultérieurs ont particulièrement marqué la rénovation des programmes scolaires et les méthodes d'enseignement préconisées.

Par ailleurs, en abordant particulièrement l'enseignement programmé développé par Skinner, il est de type linéaire, contrairement à l'enseignement programmé ramifié de Crowder. Skinner propose de construire un cours qui respecte la plupart des principes généraux ou lois de l'apprentissage. Il s'agit de 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. Inspiré de ces lois, Skinner propose une grille d'analyse des contenus d'enseignement où « les élèves apprendront presque sans s'en apercevoir » il s'agit de :

- 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.

Ce module de cours programmé est linéaire car on ne peut passer au contenu suivant (item, question) que si le contenu qui précède a été maîtrisé.

Ce modèle d'analyse nous est d'une grande utilité dans cette étude, non seulement en nous éclairant sur les bases théoriques de l'enseignement programmé, mais aussi en nous offrant cette grille d'analyse des programmes d'enseignement qui devront suivre cette suite logique du conditionnement skinnerien. C'est par ailleurs la raison pour laquelle l'on devra dépasser la notion des programmes d'enseignement pour celle des curricula alors plus opérationnelle et plus globalisante ; considérer avec Gagné (1976) le curriculum comme « une suite d'unités disposées de telle manière que l'apprentissage de chaque unité puisse être accompli comme un acte, pourvu que les potentialités décrites par des unités spécifiques précédentes (les prérequis) dans la séquence soient déjà maîtrisées par l'élève ». Cette grille d'analyse nous offre en outre les problèmes centraux que nous devons prendre en compte dans l'analyse de l'élaboration des programmes. Lesquels problèmes ont été conceptualisés par Fonkoua (2006, p. 24) en termes de : « l'établissement du diagnostic des besoins éducatifs, la formulation des objectifs, la détermination du choix et l'organisation des expériences d'apprentissage, la détermination des moyens permettant d'évaluer l'efficacité du travail didactique ».

Enfin, si le behaviorisme skinnerien est une théorie analytique de cette étude, il ne va pas sans dire que ce modèle présente des limites dans la didactique de l'histoire et précisément dans la matérialisation des programmes d'histoire à l'ère de l'APC. En effet, si comme nous l'avons montré il offre un chreno d'analyse des programmes d'enseignements, il ne constitue pas un cadre pertinent dans l'opérationnalisation desdits programmes ; qui eux, devraient être considérés (représentations) et appliqués par les enseignants selon les méthodes actives incitant les compétences. C'est pour cette raison que d'autres théories explicatives de cette recherche sont évoquées, notamment la théorie de la pédagogie d'intégration de Roegiers (2010).

2. 3. 3. Pédagogie de l'intégration des compétences de Roegiers (2010)

Cette théorie est fondamentale dans l'explication du problème posé par la présente recherche. Puisque, rappelons-le, il est question d'étudier l'intégration d'une compétence disciplinaire chez les apprenants : la conscience historique.

Selon Roegiers (2000), la pédagogie de l'intégration constitue le fondement de l'Approche Par les Compétences (APC). Elle est basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière des situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes. La pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs. Il s'agit en fait d'une méthodologie curriculaire qui propose un mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation au sein d'un système éducatif ou d'un système de formation. Elle se situe au point d'articulation entre le niveau politique d'une part et le niveau des pratiques d'autre part. La figure ci-après illustre cet état des choses.

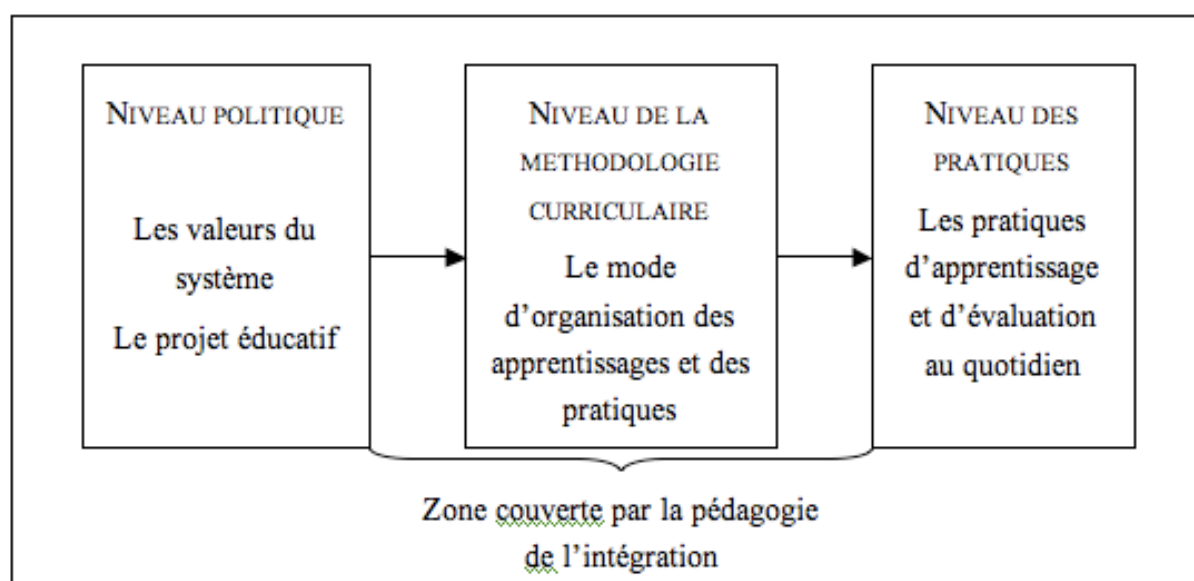


Figure 2 : la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010)

Cette figure montre clairement que la pédagogie par intégration est le lien ou la transition entre le projet éducatif défini par la politique curriculaire et les pratiques pédagogiques des enseignants.

Reliée à l'approche par les compétences, cette théorie a un triple objectif (Roegiers 2006, p.3). Il s'agit :

- tout d'abord de mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner. Le rôle de celui-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.
- également de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuient l'élève, et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.
- enfin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En cela, l'approche par les compétences de base est une réponse aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel.

C'est donc une pédagogie au service des compétences des apprenants. Celles-ci se déclinent non seulement en termes de savoirs et de savoir-faire mais également en termes de savoir-être. Bien plus, elle consiste en « l'intégration des ressources » appropriées à la résolution d'un certain nombre de « situations complexes » données, qui sont associées à un certain nombre de « compétences » que l'apprenant doit maîtriser au terme de son apprentissage, et sur lesquelles il sera « évalué » afin de rencontrer le « profil de sortie » préalablement défini par les acteurs du système éducatif. Cette définition permet de relever la terminologie particulière de cette pédagogie, qu'il convient de présenter ici.

La notion « d'intégration » fait référence à la capacité de l'apprenant à mobiliser et à combiner – à intégrer – plusieurs ressources acquises en classe pour résoudre un certain nombre de situations complexes données.

Les « ressources » ici renvoient à tout ce que l'apprenant doit avoir en sa possession pour pouvoir intégrer et donc exercer sa compétence.

La « compétence » elle, est définie par Roegiers (2010, p.242) comme « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à une situation donnée »

Par « situation complexes », il faut entendre ces situations nouvelles qui témoignent d'une compétence

« L'évaluation » ici n'est pas celle des connaissances ou des ressources, mais plutôt celle de l'exercice d'une compétence, laquelle s'exprime dans la résolution d'un certain nombre de situations appartenant à une même famille de situations.

Enfin, le « profil de sortie » fait référence aux comportements attendus par tous les élèves en fin de parcours.

Somme toute, La pédagogie de l'intégration est d'une importance capitale pour notre étude, qui pose une compétence disciplinaire comme problème de recherche : la conscience historique. Ceci dit, les canons théoriques et méthodologiques de Roegiers (2000 ; 2006 ; 2010) seront observés pour comprendre le processus d'intégration de la conscience historique chez les apprenants. Celle-ci peut en effet être opérationnalisée à l'image des compétences de Roegiers en termes de :

- savoirs déclaratifs : les connaissances historiques ;
- savoirs procéduraux et conditionnels : les attitudes et la pensée historiques

Toutefois, relevons que ce modèle de Roegiers, en dépit de sa vitalité référencier notre problème de recherche, reste globalisé à l'enseignement. Voilà pourquoi il est complété par un modèle d'analyse plus spécialisé à la didactique de l'histoire, la théorie de Martineau (1997).

2. 3. 4. Modèle spécifique à la didactique et aux programmes scolaires d'histoire : l'orientation de Martineau (1997)

Problématisée sur l'influence de la matérialisation des programmes scolaires d'histoire sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire camerounais, cette étude repose sur deux méthodes spécialisées en didactique de l'histoire. Les champs en questions sont extirpés des travaux du didacticien de l'histoire qu'est Martineau complétés notamment par ceux de Moniot (1993), Audigier, Cremieux et Tutiaux-Guillon (1994). Leurs théorisations sont fondamentales pour comprendre cette étude. Il s'agit de la méthode de la transposition "des contenus historiques aux programmes d'étude" et celle des "stratégies pédagogiques d'intégration des compétences en histoire" que Martineau aborde dans sa thèse de Doctorat Ph.D. libellée « L'échec de l'apprentissage de la

pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire » (1997), ainsi que dans son ouvrage - "traité de didactique" - intitulé *Fondements et pratique de l'enseignement de l'histoire à l'école*, Québec : Presses Universitaires du Québec (2010).

- **Transposition didactique de « l'histoire savante » à « l'histoire scolaire » : enseigner la « pensée historique »**

Il existe une nuance fondamentale entre l'histoire comme discipline scientifique et l'histoire qui est enseignée à l'école. Malgré les liens évidents qui existent entre ces deux niveaux de la praxis historique, l'objet d'enseignement de l'histoire n'est jamais une simple vulgarisation du savoir historique, une simple transmission des énoncés validés par la science historique. C'est au didacticien de l'histoire que revient la tâche d'étudier dans toute sa dimension, cet écart entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire, écart que nous définissons alors par le concept de « transposition didactique ». Il faut à cet effet considérer avec Audigier, Cremieux et Tutiaux-Guillon (1994, p.16) que « L'Ecole ne peut enseigner que des savoirs « scolarisables », c'est-à-dire ceux qui peuvent accepter les normes et contraintes de fonctionnement de la culture scolaire tant sur le plan intellectuel que sur le plan formel ». La question qui se pose alors, et à laquelle l'orientation de Martineau répond, réside dans le passage de l'histoire savante à l'histoire scolaire ; de la transposition didactique de l'histoire. Cette dernière consiste à traduire l'intelligence historienne en intelligence scolaire historique. Pour enseigner la « pensée historique », il faut tenir compte de ce dont il s'agit, dans quel contexte disciplinaire il s'insère et ce que ça implique aussi bien au niveau des attitudes que de la pratique pédagogique. Pour ce faire, Martineau propose de comprendre ce que c'est que l'histoire savante et le mode de pensée historique, ensuite leur application en classe à travers les enseignants d'histoire.

En postulant que les visées respectives de l'historien et de l'enseignant d'histoire au secondaire ne sont pas les mêmes, Martineau (1997, p. 98) s'attèle à distinguer la mission de chacun en ces termes :

En tant que professionnels de la discipline, les historiens travaillent à élargir ses frontières par la création et la découverte de nouveaux savoirs, et ce, souvent en formulant des interprétations nouvelles du passé ou en réfutant d'anciennes. De son côté, l'enseignant d'histoire veut permettre à des apprenants de construire une nouvelle compréhension des réalités dans leur tête et de s'outiller pour ce faire. Alors que le produit du travail de l'historien consiste en représentations originales du passé, celui de l'enseignant du secondaire est la formation d'un élève, à l'aide de l'histoire.

Toutefois, ces disparités d'objectifs tournent autour d'une « souche commune » qui, en occurrence, est la discipline historique. On pourrait attribuer les différences entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires à un simple décalage temporel et sémantique. L'histoire scolaire est alors la réduction des savoirs, de l'intelligence et de la pensée historique par le jeu de la transposition didactique. Cet état des choses entraîne une réflexion sur l'enseignant d'histoire dont nous estimons que l'ultime mission est de réussir ce processus de transposition didactique de l'histoire. Voilà pourquoi, fort inspiré de la démarche de Martineau, cette étude vise à analyser les programmes scolaires d'histoire au moyen des représentations des enseignants d'histoire et de leurs pratiques courantes qui, à leur tour, influencent la conscience historique des apprenants et la société.

- **Passage des contenus historiques aux programmes scolaires d'histoire**

De ce qui vient d'être présenté, il apparaît que la transposition didactique de l'histoire s'applique à tous les niveaux de l'enseignement de cette science : disciplinaire, méthodologique et conceptuel. Ce dernier aspect que Martineau appelle « savoir conceptuel curriculaire » fait référence aux programmes scolaires d'histoire qui, selon le principe de la transposition didactique, sont dérivés des contenus ou thématiques de l'histoire scientifique.

Il s'agit pour ce paragraphe, d'appréhender le passage de l'objet scientifique de l'histoire à l'objet de l'apprentissage de l'histoire contenu dans les programmes scolaires et qui est en fait le fruit d'une transposition du savoir savant au savoir scolaire. À cet effet, Develay (1995, p.27), cité par Martineau, définit cette transposition par un double processus de choix de valeurs de référence (axiologisation) et de spécification d'objectifs d'enseignement (didactisation) impliquant le travail des concepteurs de programmes, celui des enseignants et celui des élèves.

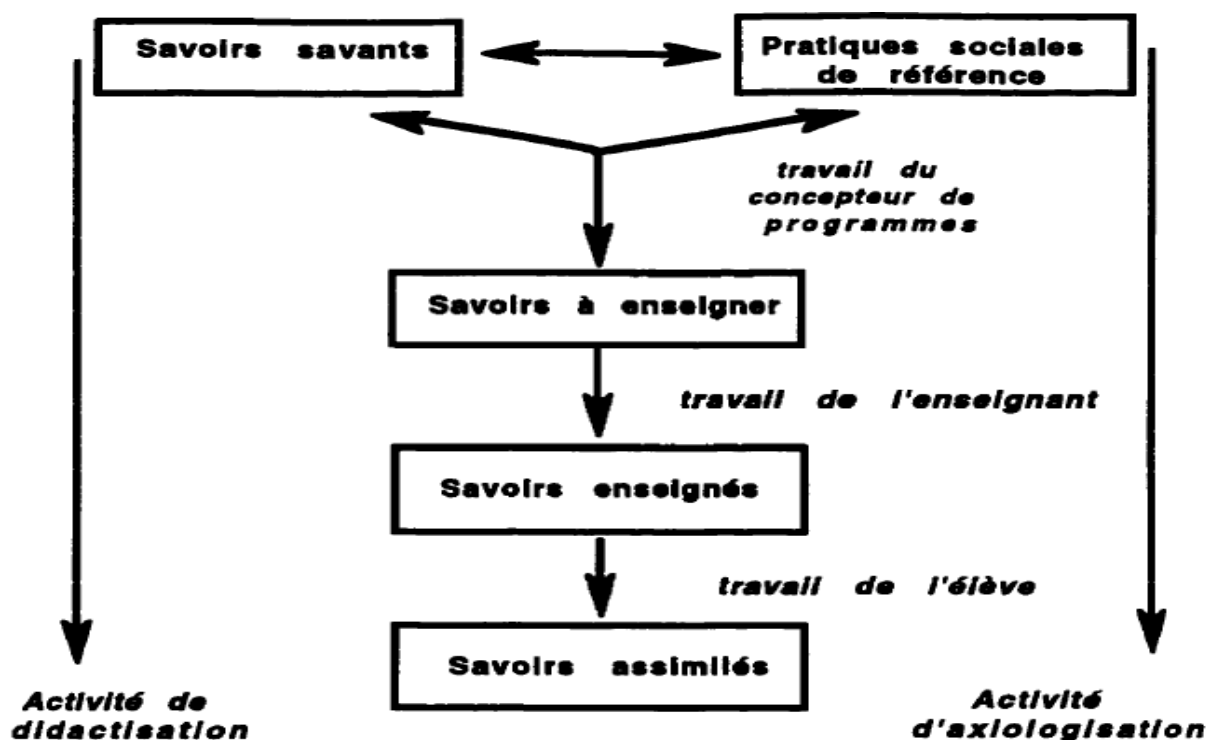


Figure 3 : la transposition didactique de Develay (1995, p.27)

Ce schéma de Develay nous permet de comprendre que l'élaboration des programmes d'enseignement d'histoire prend naissance de la considération des contenus historiques auxquels sont associées des pratiques sociales de référence, par lesquelles Martineau (1997, p.84) entend : « les finalités éthiques du projet éducatif de la société et les caractéristiques des élèves concernés pour retenir un contenu et déterminer des objectifs de formation ». C'est cette symbiose entre savoirs historiques et pratiques sociales de référence que Audigier, Cremieux et Tutiaux-Guillon (1994, p.13) définissent en ce sens que « L'Ecole est censée n'enseigner que des savoirs validés, considérés comme vrais et importants pour les générations enseignées. On va naturellement chercher ces savoirs à enseigner dans les savoirs scientifiques homonymes ». C'est par ailleurs dans cette symbiose que le travail de l'élaboration des programmes scolaires d'histoire trouve toute sa complexité. Il s'agit d'un « savoir conceptuel curriculaire », que Martineau définit comme conceptions bien fondées à propos des programmes d'études, de leurs visées, des orientations qui y sont privilégiées ainsi que du curriculum dans lequel ils s'insèrent.

Le problème de cette étude s'explique donc dans la logique de la transposition des contenus historiques aux contenus d'histoire scolaire. Et compte tenu du fait que nous étudions les conceptions et les pratiques de classe des enseignants d'histoire, cette théorie de Martineau étend notre recherche au-delà d'une simple analyse de l'information historique

contenue dans ces programmes, car ceux-ci n'ont de sens que dans la démarche de l'enseignant qui s'en sert pour élaborer son produit, et dans celle de l'élève qui s'en servira pour construire sa conscience historique. Ce dernier point de vue justifie le choix des enseignants d'histoire au secondaire comme la population cible de cette étude. En effet, c'est « Le professeur qui gère un programme ; il doit assurer la distribution des contenus en un nombre limité de séances qui forment autant d'unités. Les énoncés doivent être clairs, appuyés sur des études de cas, faire place aux exercices de la discipline ». Cette évocation de Audigier, Cremieux et Tutiaux-Guillon (1994, p.17) implique que ce qui permet à un professeur d'histoire au secondaire de prétendre qu'il enseigne l'histoire, ce n'est pas surtout le contenu historique des programmes, mais les représentations qu'il a de sa discipline et de ces contenus, ainsi que les pratiques de classe qu'il adopte dans sa démarche pédagogique. Fort de cette constatation, Martineau (1997, p.146) distingue trois paramètres retrouvables chez l'enseignant d'histoire :

- des manifestations de l'attitude historique dans ses principaux attributs, notamment une conception de la connaissance, une conscience historique, une conception dynamique de l'histoire, un esprit critique, une connaissance du rôle de la pensée dans la production de l'histoire et une conscience de la valeur sociale de l'histoire et de la valeur éducative du mode de pensée historique ;
- une connaissance de la méthode de l'histoire et de sa transposition possible en classe d'histoire ;
- une connaissance du langage de l'histoire et des modalités de son utilisation en classe d'histoire.

Il apparaît donc que les programmes scolaires d'histoire sont la matrice de l'enseignement de l'histoire, car étant la matérialisation de la transposition des thématiques historiques en contenus d'enseignement avant le travail en situation pédagogique. C'est pourquoi, pour les théoriciens modernes du curriculum (Peters, Hirst et Phoenix), « le savoir c'est le contenu des disciplines » (Michael J. B. Jackson, 1991 : cité par Martineau, 1997).

L'on s'aperçoit au total que la "nouvelle historiographie africaine", le behaviorisme de Skinner, la pédagogie de l'intégration de Roegiers et la didactique de l'histoire de Martineau sont des théories déterminantes pour expliquer cette étude sur la matérialisation des programmes d'histoire. Conclusion peut donc leur être faite avec les fondements généraux des programmes scolaires.

2. 3. 5. Conclusion aux modèles théoriques : les fondements épistémologiques, scientifiques et sociaux des programmes scolaires

Il faut dire que, l'on ne saurait aborder la question des programmes d'histoire sans tenir compte, du moins dans l'insertion théorique du sujet, des fondements des programmes d'enseignement. Plusieurs auteurs ont fait parler leurs plumes quant à la classification desdits fondements. La classification que nous allons analyser ici est celle de Belinga Bessala (2006). Cet auteur propose une grille de cinq paramètres qui fondent les « curricula ». Il soutient que « les programmes d'enseignement sont déterminés par un ensemble de paramètres culturel, socioprofessionnel, anthropologique, philosophique et politique de chaque société » (Belinga Bessala, 2006, p.107). C'est alors qu'il évoque les cinq fondements en question : les fondements philosophiques, sociopolitiques, psychologiques, axiologiques et anthropologiques.

Nous regroupons ces fondements ici en trois grands ensembles à savoir : les fondements épistémologiques, les fondements scientifiques et les fondements socio-politiques. Les premiers, sont liés à l'origine, l'évolution, la méthodologie et la finalité de chaque discipline. Pour ce qui est de la discipline historique, les paramètres épistémologiques qui fondent les programmes d'histoire résident dans l'écart entre *l'histoire scientifique* et *l'histoire scolaire* (Lautier et Allieu Mary, 2008). Dans cet écart que le didacticien a la mission d'explicitier, il s'agit de transférer à l'école le savoir historique au moyen de son objet (les faits humains du passé), sa méthode (l'intelligence historienne) et sa finalité (la conscience historique). Ce transfert commence alors par les programmes d'enseignement, sans pour autant dire qu'il ne se limite que là.

S'agissant des fondements scientifiques, les programmes scolaires sont fondés par les sciences qui étudient l'homme dans toute sa dimension. Il s'agit d'abord de la philosophie, à travers laquelle les programmes d'enseignement doivent s'investir d'une question fondamentale : « quel est le profil de l'homme à former et pour quelle société ? » (Belinga Bessala, 2006, p.108). Deuxièmement, la psychologie occupe une place de choix, car étudiant non seulement le développement cognitif des apprenants, mais aussi les théories de l'apprentissage déployées pour pratiquer les programmes.

Enfin, les fondements sociopolitiques et éthiques sont non moins négligeables ici. Comme nous allons l'aborder par la suite, l'élaboration des programmes scolaires est tributaire des pratiques sociales de référence, du contexte politique et de la morale de la

société dans laquelle ils émanent. Les pratiques sociales de référence constituent le contexte social que l'école reflète fidèlement ; tout programme scolaire place les apprenants en relation avec leur contexte social de référence. Aussi, l'influence de l'orientation politique d'un État dans les programmes d'enseignement est incontournable. L'autorité politique est en effet l'instance de définition de la loi d'orientation scolaire, des objectifs généraux de l'éducation et de la formation, pour ne citer que ceux-là. Troisièmement, dans chaque société, il existe un système de valeurs morales et citoyennes que l'école a la charge de transmettre aux jeunes générations, ce qui nous replonge dans la mission de l'école définie par Durkheim : « l'action exercée par les jeunes générations sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale ». Il revient donc en partie aux programmes scolaires, en tant que matériaux conceptuel, de soutenir cette transmission des valeurs sociopolitiques et éthiques.

Dans ce chapitre qui se termine, nous avons défini à la lumière de la littérature émise avant nous et des théories qui en émanent, le cadre de référence théorique qui explicite et clarifie notre problème de recherche. Orientés par les théories généralistes de la « nouvelle historiographie africaine », du behaviorisme de Skinner, de la pédagogie de l'intégration de Roegiers et complétées par le modèle de la transposition didactique de l'histoire de Martineau, il sera question pour nous d'analyser la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire dans l'optique d'en apprécier les enjeux sur la motivation et la conscience historique des apprenants camerounais. Avant de s'y appesantir, il est judicieux de mettre l'accent sur la méthodologie de la recherche.

Deuxième partie

**CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA
RECHERCHE**

La revue de la littérature et l'insertion théorique du sujet qui viennent d'être réalisées, sont causalement liées à l'opérationnalisation de la recherche que nous décrivons dans cette deuxième partie. Maintenant que ce qu'on veut vérifier a été déterminé, nous envisageons désormais comment et avec quoi le vérifier. Composée d'un seul chapitre, cette articulation s'attèle à définir le cadre méthodologique dans lequel la recherche se déploie.

Chapitre 3

**MÉTHODOLOGIE DE LA
RECHERCHE**

Définie par Gautier (1997, p.8), la méthodologie est « l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité » ; c'est l'étude du bon usage des méthodes et techniques. Son importance pour toute étude qui se veut scientifique est telle qu'elle a le devoir de présenter les canons techniques d'étude d'un problème de recherche. L'insertion méthodologique de cette recherche consiste à décrire notre démarche dans les investigations pour la collecte des données relatives à l'analyse de nos catégories. Ce chapitre s'articule autour de la présentation des catégories thématiques de l'étude, du type d'étude, de la population, de la technique d'échantillonnage et l'échantillon, de la technique et l'instrument de collecte des données, du déroulement de l'enquête et des techniques d'analyse des données.

3. 1. PRESENTATION DES CATEGORIES THEMATIQUES, DES SOUS-CATEGORIES ET DES INDICES

Il est question dans cette partie de décomposer le sujet de la recherche en un ensemble de thèmes, de sous-thèmes afin de clarifier ses axes de déploiement. Conformément au contexte de départ et au problème de la recherche présentés dans le chapitre 1, rappelons que la présente étude porte sur une question de recherche, celle de savoir comment la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire influence-t-elle l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire à l'heure de l'APC ?

Ce questionnement nous a alors permis de dégager notre objectif général qui est d'examiner les enjeux de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire au Cameroun. C'est par ailleurs sur la base de cet objectif que nous structurons notre recherche en deux catégories thématiques, comprenant chacune une série de sous-catégories, constituées à leur tour d'indices.

3. 1. 1. Catégorie 1 : matérialisation des programmes scolaires

La première catégorie porte sur la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire. Les cinq sous-catégories qui la constituent sont donc issues de sa décomposition factorielle. Les trois premières sont liées aux conceptions des enseignants d'histoire ainsi que des élèves, elles seront examinées à travers les théories de la Nouvelle historiographie africaine, la transposition didactique en histoire de Martineau (1997) et celle des fondements théoriques des programmes scolaire de Belinga Bessala (2006). Les deux dernières quant à elles, sont liées aux pratiques des programmes en situation pédagogique.

Ces pratiques seront analysées à la lueur des théories de la Pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) et la didactique de l'histoire de Martineau (1997). Il s'agit de :

Sous-catégorie 1 : Conception de l'histoire savante en Afrique

Indices :

- Définition de l'histoire
- Mission de l'histoire en Afrique
- Rôle de la conscience historique dans la société

Sous-catégorie 2 : Conception de la transposition didactique de l'histoire

Indices :

- Différence entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire, entre l'Historien et le professeur d'histoire
- Rôle du professeur d'histoire
- Applicabilité des principes de l'histoire en salle
- Contextualisation du cours d'histoire aux apprenants

Sous-catégorie 3 : Considérations des programmes d'histoire en vigueur

Indices :

- Possibilité de favoriser les compétences historiques à travers les programmes d'histoire
- Contenus décontextualisés ou centrés
- Programmes qualitativement réalisables
- Contenus trop étendus
- Programmes quantitativement réalisables
- Programmes à reformer ou pas

Sous-catégorie 4 : Pratiques des programmes pendant la phase initiale de la leçon

Indices :

- Usage des familles de situation
- Usage des catégories d'action
- Congruence entre objectifs opérationnels et objectif général du programme
- Présentation de l'intérêt de la leçon d'histoire dans le contexte des apprenants

Sous-catégorie 5 : Pratiques des programmes lors de la phase de déroulement de la leçon

Indices :

- Méthode didactique utilisée
- Scénario de démarche des apprentissages
- Utilisation du matériel didactique
- Contrôle des comportements
- Transmission des stratégies d'apprentissage de l'histoire aux apprenants
- Eléments d'évaluation (connaissances, méthode ou attitude historique)

3. 1. 2. Catégorie 2 : intégration de la conscience historique

Cette deuxième catégorie repose sur les éléments d'intégration de la conscience historique. Ceux-ci sont orientés par les modèles théoriques de la pédagogie des compétences historiques de Martineau (1997), et de la Nouvelle Historiographie africaine avec sa mission de conscience historique sociale. Les sous-catégories et indices qui la constituent sont présentés dans cette suite.

Sous-catégorie 1 : Intérêt pour l'histoire

- Intérêt des apprenants pour les cours d'histoire

Sous-catégorie 2 : Connaissances sur son passé

- Connaissance de l'histoire du Cameroun
- culture historique

Sous-catégorie 3 : Méthode historique

- Intégration chez les apprenants de la logique historique de recueil des preuves
- de sélection des preuves
- d'organisation des preuves
- d'analyse des preuves

Sous-catégorie 4 : Attitudes historiques

- Esprit critique
- Connaissance de la valeur sociale de l'histoire

Le tableau ci-après est une vue synoptique de l'ensemble des catégories qui viennent d'être présentées.

Tableau n° 1 : Catégories, sous-catégories et indices de la recherche

Sujet	Question de recherche	Objectif général	Catégories	Sous-catégories	Indices	
Matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire	Comment la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire influence-t-elle l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire ?	Examiner les enjeux de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants dans l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire au Cameroun	1- matérialisation des programmes scolaires	Conception de l'histoire savante en Afrique	1	Définition de l'histoire
					2	Contexte de l'histoire en Afrique
					3	Rôle de la conscience historique dans la société africaine
				Conception de la transposition didactique de l'histoire	1	Différence entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire
					2	Rôle du professeur d'histoire
					3	Applicabilité des principes de l'histoire en salle
					4	Contextualisation du cours d'histoire aux apprenants
				Considérations des programmes scolaires	1	Possibilité de favoriser les compétences historiques à travers les programmes d'histoire
					2	Contenus décontextualisés ou centrés
					3	Contenus trop étendus
					4	Matière est trop abondante pour la durée d'une année scolaire
					5	Programmes à reformer ou pas
				Pratique des programmes pendant la phase initiale de la leçon	1	Usage des familles de situation et catégories d'action
					2	Congruence entre objectifs opérationnels et objectif général du programme
					3	Présentation de l'intérêt de la leçon
Pratique des programmes pendant la phase de déroulement de la leçon	1	Méthode didactique utilisée				
	2	Utilisation du matériel didactique				
	3	Contrôle des comportements et de la motivation des apprenants				
	4	Transmission des stratégies d'apprentissage de l'histoire aux apprenants				
	5	Eléments d'évaluation				
				Intérêt des apprenants pour l'histoire	1	Intérêt pour le cours d'histoire

			2- Intégration de la conscience historique	Connaissances historiques	1	Culture historique générale
					2	Culture historique camerounaise
				Méthode historique	1	Recours aux sources
					2	Confrontation des sources
				Attitudes historiques	1	Esprit critique
					2	Utilisation sociale de l'histoire

3. 2. TYPE DE RECHERCHE

La présente recherche est une étude de type descriptif à devis qualitatif. Elle vise la description et l'analyse claire et systématique du phénomène didactique de l'intégration de la conscience historique chez les apprenants camerounais. Plutôt que des hypothèses, elle envisage l'examen de ce problème à travers des catégories, des sous-catégories et des indices. Selon Bouchon (2009, p.8)

Le but des méthodes qualitatives de recueil de données est de pouvoir appréhender des phénomènes, de chercher à les comprendre et à expliquer leur impact sur les façons de faire et de penser des populations, phénomènes que l'on ne peut appréhender que de cette manière. Mais il s'agit aussi de limiter les inductions, les prénotions ou préjugés que tout être humain possède lorsqu'il va à la rencontre d'autres personnes.

Il apparaît que l'approche qualitative décrit et explique les phénomènes de façon détaillée à partir d'un nombre limité d'observations. Les deux qualités essentielles de ce type de recherche sont la diversité de l'expression et la présence dans l'échantillon d'individus présentant des caractéristiques très liées aux phénomènes étudiés. À travers cette approche, il s'agit comme le soulève Aktouf (1987, p.129) d'aller « vers un modèle plus humaniste dans l'approche qualitative ».

3. 3. SITE DE L'ÉTUDE

Il est question ici de faire une présentation exhaustive des établissements dans lesquels nous avons mené notre enquête. Mais avant, rappelons que cette étude se déploie dans plusieurs régions du territoire national. Tout d'abord, la région du Centre, précisément la ville de Yaoundé, capitale du Cameroun, a été très prisée. C'est dans cette région que nous nous sommes rendus dans les Lycées de Ngoa-ekelle, de Mendong, Bilingue d'Application, Général Leclerc et l'Institut Polyvalent Nibert. Outre Yaoundé, la commune de Ngog Mapubi est un site non moins important. Les deux établissements à ce niveau sont le Lycée de Ngog-Mapubi et le CES de Makai. Au-delà de la région du Centre, les autres localités où les conditions de la recherche nous ont ouvert l'accès sont :

- la ville d'Ebolowa dans la région du Sud avec le Lycée Bilingue d'Ebolowa ;
- la ville de Douala dans la région du Littoral avec le lycée de Logpom 2 ;
- la ville de Batié dans la région de l'Ouest avec le Lycée de Batié.

Nous avons au total un ensemble de dix établissements d'enseignement secondaire général. C'est au sein de ceux-ci que la population de l'étude a été retenue.

3. 4. POPULATION DE L'ÉTUDE

Par population de l'étude, il faut entendre un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations (Tsafack, 2004, p.7). La population de cette étude est perceptible à trois niveaux : la population parente, la population cible et la population accessible.

3. 4. 1. Population parente

Elle peut être définie avec Fonkeng, Chaffi et Bomba (2014, p.84) comme étant « la collection sociologique de personnes auprès de qui l'étude, eu égard à ses objectifs et hypothèses, peut et doit avoir lieu ». Encore appelée population totale, population mère ou univers, il s'agit de la collection d'individus sur laquelle l'étude est portée. Dans notre cas, la population parente s'étend à l'échelle nationale du Cameroun. Elle comprend l'ensemble des élèves de l'enseignement secondaire général du pays. Il s'agit de l'ensemble des élèves du niveau secondaire au Cameroun. En effet, les apprenants sont les réceptacles de toute activité didactique ; ils sont les sujets sur lesquels l'intégration de la conscience historique a lieu. C'est pour cette raison que notre population d'étude est constituée d'un certain nombre, pris dans des établissements au Cameroun. Par ailleurs, ces élèves ne sont pas tirés au hasard mais par choix raisonné. Il est en effet question des élèves de toutes les classes, de la Sixième en Terminale. Ce choix est loin d'être fortuit, il répond au souci de travailler avec les apprenants de tout âge chronologique et de tous les niveaux intellectuels que l'enseignement secondaire offre. Nous tiendrons donc particulièrement compte de caractéristiques individuelles de nos sujets.

Il faut ajouter qu'à côté de cette population, il a été nécessaire de s'entretenir avec des personnes ressources, notamment des enseignants et des inspecteurs pédagogiques d'histoire. Le choix des professeurs d'histoire en exercice dans les établissements d'enseignement secondaire général des localités camerounaises est tel qu'ils sont à même de nous fournir les données sur la matérialisation qu'ils font des programmes et son incidence sur la conscience historique de leurs élèves. Par ailleurs, étant donné que l'éducation est une action orientée par le politique, soit le ministère des enseignements secondaires et ses délégations, l'intérêt de s'entretenir avec des inspecteurs pédagogiques d'histoire est

manifeste. En tant que spécialistes de la matière, ils suivent le travail des enseignants sur le terrain et sont ainsi mieux outillés dans l'évaluation des approches appliquées sur le terrain.

3. 4. 2. Population cible

La population cible fait référence à l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur entend mener son étude. Dans le cadre de cette recherche, elle est composée des élèves sélectionnés dans une série d'établissements scolaires répartis dans plusieurs régions du pays et concomitamment dans les milieux urbains et ruraux. Au départ de l'enquête, nous avons ciblé des apprenants dans six des dix régions du pays. Le tableau ci-après présente la distribution de cette population dans les établissements et les régions concernés.

Tableau n° 2 : population cible par établissements scolaires et par localités

Régions	Localités	Établissements scolaires	Population cible (Nombre d'élèves)	Enseignants ressources
Adamaoua	Tignèr	Lycée Bilingue de Tigner	7	2
Centre	Yaoundé	Lycée Bilingue d'Application	7	1
		Lycée Général Leclerc	14	3
		Lycée de Ngoa Ekelle	7	2
		Lycée de Mendong	7	2
		Institut Polyvalent Nibert	7	4
		Lycée de Nkoabang	7	1
	Ngog Mapubi	Lycée Classique de Ngog Mapubi	7	3
		CES de Makai	7	1
Est	Bertoua	Lycée Bilingue de Bertoua	7	3
Littoral	Douala	Lycée Logpom 2	7	3
Ouest	Batié	Lycée de Batié	7	2
Sud	Ebolowa	Lycée Bilingue d'Ebolowa	7	2
TOTAL			98	29

La lecture du tableau 2 permet de définir une population cible répartie dans des lycées et collèges du Cameroun au chiffre de 98 élèves. À côté, il a été présenté le nombre de personnes ressources dans la catégorie des enseignants, où nous avons envisagé en interroger

29. À ces deux catégories de population, est ajoutée les inspecteurs pédagogiques d'histoire comme personnes ressources au même titre que les enseignants.

3. 4. 3. Population accessible

Il s'agit du sous-ensemble de la population cible, qui a finalement été disponible ; tous les élèves cibles n'ont pas été accessibles. Les effectifs de ce dernier cas sont présentés dans le tableau n^o 3.

Tableau n^o 3 : population accessible par établissements scolaires et par localités

Régions	Localités	Établissements scolaires	Population accessible (Nombre d'élèves)	Enseignants ressources
Adamaoua	Tignèr	Lycée Bilingue de Tigner	0	0
Centre	Yaoundé	Lycée Bilingue d'Application	7	1
		Lycée Général Leclerc	7	2
		Lycée de Ngoa Ekelle	0	1
		Lycée de Mendong	0	1
		Institut Polyvalent Nibert	7	3
		Lycée de Nkoabang	0	0
	Ngog Mapubi	Lycée Classique de Ngog Mapubi	7	2
		CES de Makai	7	1
Est	Bertoua	Lycée Bilingue de Bertoua	0	0
Littoral	Douala	Lycée Logpom 2	7	2
Ouest	Batié	Lycée de Batié	0	1
Sud	Ebolowa	Lycée bilingue d'Ebolowa	7	2
TOTAL			49	16

La lecture du tableau 3 permet de voir que tous les sujets supposés être interrogés n'ont pas été accessibles. Un assez large déficit de 98 à 49 élèves est à relever. Pour mieux comprendre cette situation, il est nécessaire d'observer la figure N^o4 qui suit.

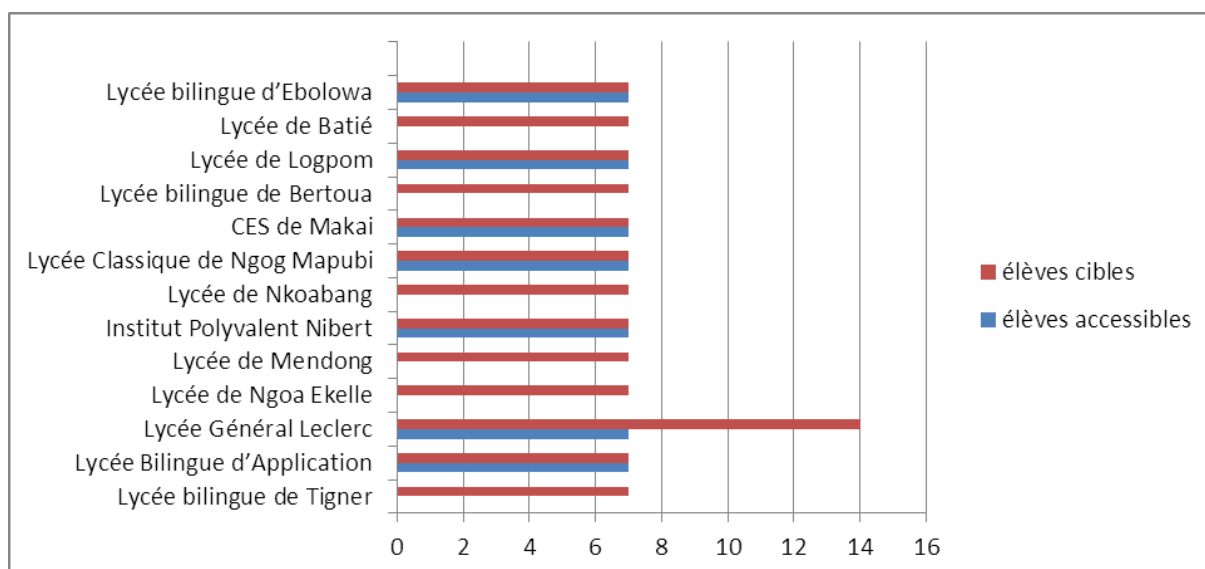


Figure n° 4 : disparité entre population cible et population accessible (par pourcentages)

L'observation de la figure n° 4 laissent entrevoir le degré notable de disparité entre la population d'élèves prévue et la population d'élèves finalement accessible. Pour des établissements tels que le Lycée Bilingue de Tigner, le Lycée de Nkoabang et le lycée bilingue de Bertoua, aucun des élèves ciblés n'a pu être interrogé, d'où les pourcentages d'accessibilité de 00%. Par contre, le nombre d'élèves ciblé a intégralement été accessible, d'où un taux de 100% dans des établissements comme le Lycée Bilingue d'Application ou le Lycée de Ngog Mapubi. La justification de cette abstinence des participants fait partie des pertes que nous présenterons dans le paragraphe des difficultés rencontrées.

Somme toute, c'est dans cette population d'élèves que sera tiré notre échantillon. Il convient à présent de préciser la technique d'échantillonnage utilisée ainsi que l'échantillon en question.

3. 5. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Dans cette étude où nous nous proposons d'examiner l'influence de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire dans l'intégration de la conscience historique chez l'apprenant, il convient de « choisir un certain nombre d'éléments représentatifs (échantillon) parmi tous les éléments possibles (population) qui appartiennent à l'ensemble global concerné par la recherche (univers), sur qui on effectuera les observations ou les mesures nécessaires pour constituer les données » (Aktouf, 1987, p.70). Pour ce faire, nous présentons ici la technique d'échantillonnage utilisée, ainsi que la manière dont notre échantillon a été construit.

3. 5. 1. Technique d'échantillonnage

Par définition avec Fortin (2006, p.200), « 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 ». Les techniques d'échantillonnage donnent les différentes marches à suivre pour extraire un échantillon tout en ayant un maximum de garanties quant à sa représentativité. Il existe globalement deux grandes méthodes à savoir : les techniques d'échantillonnage probabilistes et celles dites non probabilistes. Les premières s'appuient sur la théorie des probabilités. Dans leur cas, chaque élément de la population a une chance déterminée et connue à l'avance d'être sélectionné pour faire partie de l'échantillon. Pour ce qui est des méthodes d'échantillonnage non probabilistes, contrairement aux précédentes, elles ne s'appuient pas sur le hasard pour sélectionner les individus d'une population. Les échantillons ainsi constitués ne sont donc pas probabilistes et, de ce fait, on ne peut leur appliquer la notion de marge d'erreur statistique. Autrement dit, on ne connaît pas le niveau de précision des estimations ainsi produites. Ils présentent toutefois d'autres avantages, comme ceux d'être peu coûteux, rapides et faciles à utiliser.

Conformément au paradigme qualitatif de cette recherche, nous avons recouru à l'approche non probabiliste. Il s'agit précisément d'un échantillonnage non probabiliste par choix raisonné. Cette technique est encore appelée échantillonnage dirigé. Il est largement utilisé dans les enquêtes d'opinion et les études de marché notamment parce qu'il ne suppose pas de liste des individus de la population. On demande aux enquêteurs de faire un nombre d'entrevues dans divers groupes établis en fonction du secteur géographique, de l'âge, du sexe ou d'autres caractéristiques... L'enquêteur doit respecter son quota. Son choix répond à une série de contraintes liées à notre recherche, à nos moyens et au temps relativement court de cette année académique.

La principale raison est la contrainte de constitution et de disponibilité de l'échantillon. En effet, il nous aurait été impossible de tirer au hasard (méthode probabiliste) parmi les enseignants d'histoire du Cameroun appartenant à la population mère ; auquel cas ils seraient tantôt introuvable, tantôt susceptibles d'avoir un taux de rejet élevé. Face à nos moyens d'action limités pour recueillir un échantillon aléatoire d'enseignants dans l'étendue du territoire national, nous avons donc adopté l'échantillonnage non probabiliste.

Cette technique s'est alors avérée être une nécessité. Son avantage est tel que 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 » (Angers, 1992). La difficulté à laquelle nous aurions fait face avec un échantillonnage probabiliste se traduit par ces propos d'Aktouf (1987, p.77) : « si on en retient trop, on risque de passer son temps à courir après des oiseaux rares, si on en retient trop peu, on risque d'avoir presque n'importe qui et, dans l'un et l'autre cas, on finit avec des échantillons non conformes et donc avec un risque élevé d'erreur ». Par ailleurs, cette contrainte de disponibilité de l'échantillon est complétée par la difficulté de temps ; les huit mois à-nous accordés se sont avérés insuffisants pour davantage s'entretenir avec nos sujets.

Au final, cette technique non probabiliste de commodité nous a permis de mettre la main sur un échantillon réparti dans quatre régions sur les dix que compte le Cameroun. En plus de la représentativité en termes de régions, il faut aussi relever la représentativité par rapport au milieu, urbain ou rural d'appartenance. Nous avons pour ainsi dire pu concilier dans notre échantillon d'élèves de ces différents milieux, avec en objectif que les pratiques de classe sont assez tributaire du milieu et des conditions matérielles dans lesquelles on se trouve.

Il ne s'agit pas toutefois de présenter l'échantillonnage probabiliste par choix raisonné comme une panacée. Au grand contraire, on trouve à ce procédé la limite qu'il n'est pas aisé d'évaluer le degré de représentativité de l'échantillon dans la population. Il n'existe en outre « aucune procédure statistique bien fondée permettant de faire une analyse probabiliste ou de l'inférence sur la qualité des résultats de l'échantillon » (Fonkeng et Chaffi, 2013, p.26). Ce qui nous amène à présent est la présentation de l'échantillon de la recherche.

3. 5. 2. Échantillon

Définissant l'échantillon avec De Landsheere (1979, p.83 : cité par Fonkeng, 2014) comme le choix d'un nombre limité d'individus permettant de tirer des conclusions (inférences) applicables à la population entière (univers), notre échantillon est extrait de la population de l'étude présentée plus haut. Il s'agit des 49 élèves présentés dans la population accessible. À côté de cette population, nous avons des personnes ressources, notamment 16 enseignants et 5 inspecteurs pédagogiques d'histoire. Extrait du tableau n^o 3, le tableau n^o 4 ci-dessous présente la composition finale de notre échantillon par régions.

Tableau n^o 4 : composition finale de l'échantillon par localités

Régions	Localités	Echantillon : nombre d'élèves	Personnes ressources	
			Nombre d'enseignants	Inspecteurs pédagogiques
Centre	Yaoundé	21	8	3
	Ngog Mapubi	14	3	0
Littoral	Douala	7	2	1
Ouest	Batié	0	1	0
Sud	Ebolowa	7	2	1
Total		49	16	5

Face à cet échantillon, l'on serait tenté de voir une absence de représentativité par rapport à la population parente qui elle s'étend aux élèves de tout le Cameroun. Cependant, il faut comprendre avec Dasse (2014, p.48) que :

La recherche qualitative n'exige pas que l'échantillon soit représentatif d'une population donnée. Lorsque la saturation théorique est atteinte, elle confère une base très solide à la généralisation ; à cet égard, elle remplit pour l'approche qualitative, la même fonction que la représentation de l'enquête par questionnaire pour nous permettre de juger la représentativité de l'échantillon par rapport à la population totale.

Nous y comprenons que dans la recherche qualitative, la représentativité n'est pas absolue. C'est ce qui explique notre échantillon réduit. En effet, étant dans une recherche qualitative, le fait étudié se trouve en profondeur. Il faut éviter la saturation, c'est-à-dire que lorsqu'on interroge les premières personnes, celles qui suivent disent les mêmes choses et on décide d'arrêter d'interroger. Nous avons au final un ensemble de sujets enseignants, élèves et inspecteurs auprès desquels les données seront collectées. Il convient alors de présenter la technique de collecte des données.

3. 6. TECHNIQUES DE COLLECTE DES DONNÉES

Ce paragraphe définit la technique que nous utiliserons dans la collecte des informations pour l'analyse de nos catégories. Etant donné que le choix des techniques d'investigation est déterminé par le cadre théorique et le type de recherche, l'approche qualitative de cette recherche nous amène à choisir l'entretien et le *focus group* comme technique de collecte des données.

3. 6. 1. Entretiens

Aktouf (1997, p.82) définit l'entretien comme un « Questionnement oral ou discussion avec un individu et qui porte sur un sujet prédéterminé dont on veut approfondir certains aspects à travers les réponses de la personne interviewée ». Encore appelé entrevue ou interview, il s'agit d'une discussion formelle entre un interviewer et une personne choisie spécifiquement pour cette discussion. Il se déroule sous forme de conversation orientée vers un but et non de questionnaire (Bouchon, 2009, p.47). C'est une technique privilégiée dans les recherches en sciences sociales. Son choix n'est pas fortuit. La raison est que nous avons choisi l'entretien parce qu'il est le moyen de communication par excellence entre le chercheur et la population de l'étude ; moyen à travers lequel cette population est motivée à parler, à donner les informations sur les questions relatives à l'étude. Il faut y comprendre avec Lebaron (2012) que la méthodologie de l'entretien a depuis longtemps, mis l'accent sur les conditions sociales de production d'un discours, toujours conçu dans une situation particulière, pour un enquêteur doté lui-même de caractères spécifiques. Nous nous servons donc des entretiens pour nous entretenir d'une part avec les enseignants et les élèves qui sont les acteurs directs de la matérialisation des programmes scolaires, d'autre part avec les inspecteurs pédagogiques qui servent de relai entre le type de pédagogie adopté par le ministère de tutelle et les enseignants.

Il existe trois types d'entretien à savoir : les entretiens libres, les entretiens directifs et les entretiens semi-directifs. Dans le cadre de cette recherche, nous optons pour le type d'entretien semi-directif. Il est fait sur la base d'une grille ou guide d'entretien indispensable (voir annexe 1), puisque les relances ici ne sont pas faites de manière hiérarchisée ni ordonnée mais au moment opportun de l'entretien de recherche. Ce guide se construit en fonction des théories au préalable définies et des questions que l'on se pose. Dans ce type d'entretien, le chercheur qui pose une question, s'efface pour laisser parler le sujet. L'aspect spontané des associations de ce dernier est moins présent ici, car c'est le chercheur qui cadre le discours et adapte une attitude non-directive, c'est-à-dire n'interrompt pas le sujet, le laisse associer librement mais seulement sur le thème proposé. Nous choisissons donc l'entretien semi-directif pour laisser librement les participants nous faire part de l'influence de la matérialisation des programmes d'histoire sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants.

Toutefois, les entretiens individuels ne sont pas une panacée, mais présentent des limites. À cet effet, il est conseillé de « ne jamais utiliser l'entretien individuel comme unique

méthode de recueil de données qualitatives » (Bouchon, 2009, p.49). C'est dans ce sens qu'il faut prendre en compte cet avertissement de l'auteur (p.48) :

Attention / Les informations recueillies de cette façon n'ont d'intérêt que si les conditions méthodologiques sont remplies et si l'on ne fait pas dire aux entretiens plus que ce qu'ils ne peuvent dire. Bien entendu, il est fortement conseillé d'analyser les données recueillies à la lumière d'informations récoltées avec d'autres méthodes, comme le focus group et l'observation. Ces fréquents allers et retours entre les trois méthodes qualitatives pour étudier le même problème se nomment aussi « la triangulation ».

En prenant compte de cette remarque, nous optons pour une autre technique qualitative pour recueillir les données, précisément auprès des apprenants : il s'agit des *focus group*.

3. 6. 2. « Focus group »

Le Focus group est une forme d'entretien, celui de groupe. Pour Dawson et Lemore Manderson (1993), un focus group (ou groupe focal) est un groupe constitué de manière formelle et structurée pour aborder une question spécifique dans un délai précis et ce, conformément à des règles explicites de procédure. Cette méthode est utile pour les acteurs humanitaires qui ont besoin d'obtenir rapidement des informations sur une population cible et un sujet donné. Le focus group est un moyen efficace au sein de la communauté de se procurer ces informations et de fournir une estimation valable de l'opinion de la population vis-à-vis du projet. Le choix de cette technique pour cette étude qualitative tient des avantages qu'elle présente :

- les focus group produisent un important volume d'informations, beaucoup plus vite et à moindre coût que d'autres méthodes de collecte qualitatives ;
- en raison de la formulation très souple des questions, ils permettent de découvrir des attitudes et des opinions que d'autres méthodes de collecte qualitatives ne seraient pas en mesure de révéler ;
- ils sont généralement bien acceptés par la communauté car ils font appel à des discussions de groupes, forme de communication assez naturelle dans la plupart des communautés.

À cela s'ajoute le fait que les apprenants au nombre de 49, ne sauraient être interviewés individuellement, dans la mesure du temps imparti pour la recherche. Nous avons donc procédé à un regroupement d'élèves, par groupes de 7, avant de procéder à des

entretiens avec chacun de ces groupes. Pour les 49 élèves accessibles, cela nous a donné un total de 18 groupes.

En somme, la technique des focus group est associée à celle des entretiens semi-directifs pour consolider la validité de notre collecte des données. C'est à ce niveau qu'il faut tenir compte de cette autre alerte de Bouchon (2009, p.76) :

Attention / Les informations doivent être utilisées en conjonction avec d'autres méthodes de recherche car celle-ci ne permet pas de dresser une documentation exhaustive des pratiques et des comportements mais renseigne sur l'éventail des croyances, idées ou opinions. De plus, si l'on veut qu'ils aient une quelconque validité, ces focus groups doivent être appliqués correctement

Une fois les techniques de collecte de données présentées, il convient de caractériser les instruments de collecte des données qui les matérialisent.

3. 7. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Deux instruments de collecte des données ont été utilisés au cours de cette recherche. Les premiers sont les guides d'entretiens individuels et de focus group ; le deuxième est une grille d'observation documentaire des programmes d'histoire en vigueur.

3. 7. 1. Guides d'entretien individuel et de focus group

Au cours des entretiens semi directifs et des focus group, les instruments de collecte des données que nous avons utilisés sont le guide d'entretien et celui de focus group respectivement. Ces guides d'entretien constituent en quelque sorte un système de filtrage qui prédétermine les thèmes abordés dans l'entretien ; c'est la grille dans laquelle sont consignés les thèmes des données que nous souhaitons recueillir.

Trois guides d'entretiens ont été réalisés. Ils ont été destinés aux trois catégories de sujets : d'abord les élèves qui constituent notre population de l'étude, ensuite les personnes ressources que sont les enseignants et les inspecteurs. Par ailleurs, ils ont été construits sur la base des catégories, sous-catégories et indices qui orientent cette recherche. Autrement-dit, ils sont structurés en thèmes. Ces derniers font référence aux catégories du guide. Ils sont préparés à l'avance, mais les questions ne sont pas formulées à l'avance, elles s'adaptent à l'entretien et à la population interviewée. La structure d'un guide reste souple.

Pour chaque guide, on retrouve trois sections. Il s'agit tout d'abord de l'identification de l'interviewé qui est soit une personne (enseignant ou inspecteur), soit un groupe d'élèves.

Les éléments de cette partie tournent autour des caractéristiques socioprofessionnelles des sujets.

Dans une deuxième section, il est question de notre première catégorie, sur la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire. Les cinq sous-catégories retenues constituent les grandes lignes de cette partie. Il s'agit précisément de :

- la conception de l'histoire savante en Afrique ;
- la conception de la transposition didactique de l'histoire ;
- les considérations des programmes d'histoire en vigueur ;
- les pratiques des programmes pendant la phase initiale de la leçon ;
- les pratiques des programmes pendant la phase de déroulement de la leçon.

Dans cette section, il est question d'examiner le processus de la matérialisation des programmes scolaires d'histoire. Ceci passe par la prise en compte des conceptions et considérations que les enseignants ont de la discipline historique, de sa transposition didactique et de ses programmes en vigueur. Cet objectif passe également par l'analyse des pratiques courantes des programmes en situation didactique, au moyen du déroulement par phases d'une leçon.

À l'issue de cette section, s'ouvre une dernière, qui porte sur la deuxième catégorie de la recherche : l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire. Elle est à son tour constituée de quatre sous-thèmes ou sous-catégories :

- la motivation à l'histoire ;
- les connaissances sur son passé ;
- la méthode historique ;
- les attitudes historiques.

Au demeurant, si les trois guides d'entretien présentent tous la même structure, les questions de relance sont différentes, en fonction de la population interviewée. Voilà pourquoi elles n'y ont pas été formulées.

3. 7. 2. Grille d'observation documentaire des programmes

Ce deuxième outil de collecte des données est spécialisé dans l'observation et l'exploitation des données textuelles, notamment les programmes scolaires pour cette étude. Il s'agit d'un outil d'auto-évaluation qui passe en revue les principaux éléments habituellement présents dans les contenus d'enseignement. Il invite à en vérifier la présence et à porter un jugement qualitatif sur ces derniers.

Il convient au préalable de bien cerner le modèle d'observation que nous proposons. À ce sujet, nous adoptons la conception de Richards et Rogers (1986), qui a pour but d'identifier les champs d'analyse concernant les éléments constitutifs du programme. Les champs d'analyse en question sont les suivants :

- les objectifs ;
- le choix du contenu et son organisation, autrement-dit la progression adoptée ;
- les tâches et activités préconisées ;
- les rôles des apprenants tels qu'impliqués par les tâches et activités ;
- les rôles assignés à l'enseignant ;
- le rôle des matériels d'instruction.

Dans cette approche, le programme est le premier élément de la conception méthodologique ; il définit les contenus de l'enseignement qui vont être utilisés par les trois acteurs de la situation d'enseignement-apprentissage que sont l'élève, le professeur et les matériaux pédagogiques dont les rôles respectifs sont précisés. Ces six éléments constituent la totalité des informations nécessaires pour décrire, avec suffisamment de précisions, le contenu des programmes. Ceci dit, la grille d'observation documentaire de cette étude (Annexe 4) inspirée du modèle de Núñez París (2005) est constituée des catégories d'observation qui comprennent les critères et des indices suivants :

CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DU PROGRAMME

- Date de publication
- Âge et niveau des élèves destinataires du programme
- Type de programme
- Ampleur

OBJECTIFS

- Identification et énumération de tous les objectifs du programme en question.
- Niveau d'explicitation dans la formulation des objectifs.
- Domaines et opérations mentales les plus favorisées dans le programme.

CONTENUS

- Aspects qualitatifs ou thématiques.
- Aspects quantitatifs.
- Relations objectifs et les contenus proposés.

TÂCHES ET ACTIVITÉS PROPOSÉES

- Congruence entre activité et contenus.
- Richesse et variété de la palette d'activités proposées.
- Autonomisation des apprenants dans l'apprentissage de l'histoire.

ORIENTATIONS DIDACTIQUES

- Diversification des procédures méthodologiques prévues dans le programme.
- Méthodologie et intégration des compétences historiques.
- Congruence entre stratégies d'enseignement-apprentissage et type de pédagogie.

RÔLE DES MATÉRIELS D'INSTRUCTION

- Énumération et description des aides pédagogiques (ressources pédagogiques).
- Richesse et variété des aides pédagogiques proposées dans le programme.
- Caractère ouvert ou prescriptif des matériaux pédagogiques proposés.

ORIENTATIONS POUR L'ÉVALUATION

- Évaluation prévue.
- Type d'évaluation.
- Éléments d'évaluation : connaissances ou sur la méthode et les attitudes historiques.

Une fois les guides et la grille d'observation réalisés, il a fallu procéder à leur validation et aux descentes sur le terrain : c'est le déroulement de l'enquête.

3. 8. DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

Il est question à ce niveau de préciser les conditions et circonstances dans lesquelles nous avons recueilli nos données.

Pour répondre aux objectifs évoqués, la fiabilité des guides d'entretien a été évaluée par des pré-tests qui nous ont permis de redéfinir certains indices, d'en supprimer certains et d'en ajouter d'autres. C'est alors que les guides qui figurent en annexe ont été définitivement élaborés. Au sujet de ces pré-tests, il s'agit d'une validation de terrain, par les pré-tests auprès de trois enseignants d'histoire de la ville de Yaoundé pendant la période des vacances scolaires (mois d'août) ; et d'une validation scientifique, par la vérification des liens entre chaque sous-catégories et indices avec les théories de la recherche qui sous-tendent la question de l'intégration de la conscience historique chez les élèves. Cette validation nous a pour ainsi dire permis de nous lancer dans les entretiens dès la rentrée scolaire des enseignants du 5 septembre 2014.

Pour ce qui est du déroulement des entretiens, nous nous sommes d'abord interrogés sur les exigences méthodologiques définies par Muchielli et reprises par Camara (1988) : « que le répondant soit capable de s'exprimer, qu'il sache répondre et qu'il veuille répondre ». Celles-ci ont été respectivement observées au niveau du choix de la population cible, de la formulation des items et du libre arbitre de chaque enseignant quitte à répondre ou non.

Les entretiens avec les enseignants ont débuté à partir du 8 Septembre 2014. Pour les lycées de Ngog Mapubi, de Boumnyebel et de Makai les 10 et 11 septembre 2014, nous avons procédé aux entretiens avec trois enseignants et sommes directement rentré avec des protocoles d'entretien. Pour les lycées de Yaoundé (Lycée de Ngoa Ekelle, Lycée Général Leclerc, Lycée de Mendong, Lycée bilingue d'application et Institut Polyvalent Nibert), il nous a été demandé de contacter individuellement chaque enseignant et de trouver un arrangement avec eux ; ce qui a été fait. Ceci dit, du 13 au 27 septembre, nous avons pu nous entretenir avec 8 des 13 enseignants prévus. En ce qui concerne les autres établissements, nous nous sommes déplacés pour rencontrer les enseignants des Lycées Bilingue d'Ebolowa et de Logpom 2. Pour les autres, nous avons interviewé les enseignants disponibles à Yaoundé avant leur départ dans leurs services. En début du mois d'octobre, les enseignants avaient déjà été interviewés et les protocoles d'entretien prêts pour le dépouillement et l'analyse.

Comme on peut le constater, aucun entretien avec les élèves n'avaient encore été réalisés. La raison est que nous n'avons pas prévus d'en faire notre population d'étude, ce qui

a changé avec les conseils de nos encadreurs. Nous nous sommes donc rattrapés à partir de la fin du mois d'octobre. En ce qui concerne les élèves, nous avons repris contact avec les établissements pour pouvoir nous entretenir avec eux. C'est ainsi que nous avons interrogé les trois groupes correspondants à la commune de Ngog Mapubi les 30 et 31 octobre ; nous avons interrogé les huit groupes d'élèves de la ville de Yaoundé entre le 29 octobre et le 5 novembre. Par ailleurs, nous nous sommes à nouveau déplacés pour nous entretenir avec les élèves choisis dans les lycées d'Ebolowa et de Douala. Par contre, il ne nous a plus été possible de retourner à Batié, ce qui nous a amené à exclure le groupe d'élèves y afférent. Enfin, les inspecteurs ont tous été rencontrés au même moment que les enseignants et les élèves.

Au final, le mercredi 5 novembre 2014, nous disposions déjà des protocoles d'entretien, suivant les modalités qui ont été présentées au niveau de la population accessible. C'est alors que nous nous sommes lancés dans leur dépouillement et dans l'analyse et l'interprétation des données, suivant une technique d'analyse précise. Avant toutefois de l'aborder, il est judicieux de présenter les difficultés que nous avons rencontrées au cours du déroulement de l'enquête.

3. 9. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

Le déroulement de cette recherche a fait face à une série de difficultés. La première et assurément la plus cruciale a été la disponibilité des sujets. En effet, le grand écart entre la population cible et la population accessible témoigne de notre difficulté à entrer en contact avec les participants. Les raisons sont diverses. Tout d'abord, le délai de la recherche ne nous a pas permis de nous rendre dans deux des six régions envisagées, l'Adamaoua et l'Est en occurrence. Par ailleurs, rendu sur le terrain, il nous a été impossible de rencontrer certains enseignants qui avaient pourtant été contactés au préalable. Par ailleurs, le retard dans la décision d'ajouter la population d'élèves a entraîné l'exclusion de certains établissements, notamment les élèves du Lycée de Batié. Les pertes ont donc été nombreuses.

Une autre difficulté et non des moindres aura été celle de notre adaptation aux techniques de collecte des données en sciences sociales et précisément en recherche qualitative. C'est en effet la première fois que nous avons été confrontés à ce type de méthodologie et à ses exigences. Non seulement des mois de lecture auront été nécessaires, mais surtout plusieurs essais et erreurs ont émaillé tout le déroulement de la recherche.

Néanmoins, nous ne nous attarderons pas sur ces difficultés, puisque l'enquête et la rédaction de ce travail attestent qu'elles ont été surmontées.

3. 10. TECHNIQUE D'ANALYSE DES DONNÉES ET GRILLE D'ANALYSE

Il est question ici de voir comment les données recueillies à partir de l'enquête de terrain ont été traitées. À cet effet, le procédé méthodologique qui est à la base du traitement des données recueillies sur le terrain est celui de l'analyse de contenu.

L'analyse de contenu est la méthode qui cherche à rendre compte de ce qu'ont dit les interviewés de la façon la plus objective possible et la plus fiable possible. Berelson (1952), son fondateur, la définit comme « une technique de recherche pour la description objective, systématique et quantitative du contenu manifeste de la communication » (Berelson, 1952, cité par Andréani et Conchon, 2005, p.3). Avec Bardin (1977, p.43) définissons là comme un ensemble de technique d'analyse de communication visant, par des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages, à obtenir des indicateurs permettant l'inférence des connaissances relatives aux conditions de production ou réception des messages. Il s'agit d'une technique qui peut servir à traiter tout matériel de communication ainsi que tout matériel spécialement créé par le chercheur. Cette technique sera utilisée non seulement pour analyser les programmes d'histoire tels qu'ils sont publiés, mais également les protocoles d'entretien qui émanent de l'enquête sur le terrain.

La démarche de l'analyse de contenu est celle de collecte, codage, description, mise en catégorie, mise en relation des catégories et interprétation. Elle consiste à une organisation (qui comporte la pré-analyse, l'exploitation du matériel, le traitement et l'exploitation des résultats), le codage, la catégorisation. Par catégorisation, il faut voire « une rubrique significative ou une classe qui rassemble les éléments du discours de même nature, du même ordre ou du même registre » (Dasse, 2014, p.55).

Au-delà de l'analyse, cette technique est à la base de l'interprétation des données. En analyse de contenu, l'inférence est un type d'interprétation contrôlée lors de laquelle on accomplit « une opération logique par laquelle on tire d'une ou de plusieurs propositions (en l'occurrence les données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement. Il s'agit donc de justifier la validité de ce qu'on avance à propos de l'objet étudié en exposant les raisons de la preuve » (Robert et Bouillaguet, 1997, p. 32). Pour Bardin, « les résultats acquis, la confrontation systématique

avec le matériel, le type d'inférences obtenues peuvent servir de base à une autre analyse ordonnée autour de nouvelles dimensions théoriques ou pratiquées grâce à des techniques différentes » (Bardin, 1977, p. 100).

Au total, l'analyse de contenu a donc trois caractères : objectif (possibilité pour plusieurs chercheurs d'arriver au même résultat), systématique (catégorisation des contenus par rapport à la problématique) et quantitative (dénombrement des éléments significatif et calcul des fréquences). Trois formes d'analyse de contenu seront usitées dans cette recherche :

- L'analyse de contenu qualitative

Par définition, ce type d'analyse s'intéresse « au fait que des thèmes, des mots ou des concepts soient ou non présents dans un contenu » (Aktouf, 1987, p. 113). Il s'agira pour nous d'analyser les contenus des programmes scolaires d'histoire pour en mesurer le poids et la portée conceptuelle de la conscience historique camerounaise. Naturellement, il ne sera pas question d'une analyse de contenus quantitative se limitant au nombre de leçons sur le Cameroun, car conscient de ce que ce n'est pas le nombre de leçons qui importe mais la qualité de l'enseignement de ces leçons. En fin d'étude, cette analyse de contenu qualitative nous permettra d'interpréter le dispositif de conscience historique prévu par lesdits programmes.

- L'analyse de contenu exploratoire

Comme son nom l'indique, il s'agit d'explorer un domaine, des possibilités, rechercher des hypothèses, des orientations. Elle sera utilisée en complément de l'analyse qualitative, au niveau de l'analyse des contenus des programmes d'histoire en vigueur mais également au niveau de l'analyse des protocoles d'entretien. Ceci pour répondre aux différentes catégories, sous-catégories et indices de la recherche. Il s'agit des objectifs et finalités des programmes, de leurs contenus, et des conditions méthodologiques de travail à elle assignées.

- L'analyse de contenu de vérification

Cette deuxième forme d'analyse de contenu portera sur les données des protocoles d'entretien. Il s'agira pour nous de vérifier le degré de validité de nos catégories de recherche. Nous parviendrons à terme de vérifier l'influence de la matérialisation des programmes d'histoire sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants camerounais.

Toutefois, compte tenu du caractère évasif qui constitue la limite de toute analyse de contenu, il est également prévu un traitement statistique des données recueillies.

Par ailleurs, pour une meilleure analyse des contenus des programmes ainsi que des données recueillies, une grille d'analyse est nécessaire. Elle constitue le tableau qui nous permet d'approfondir nos connaissances sur le phénomène exploré. Elle se présente comme une lecture exogène réalisée en fonction des objectifs de la recherche et décrit tout contenu de communication en vue de les interpréter. Pour réaliser cette grille, nous utilisons l'approche de Andréani et Conchon (2005, p.4) pour qui : « Les données qualitatives étant retranscrites, avant de les coder, une grille d'analyse est construite. Elle est composée de critères et d'indicateurs que l'on appelle les catégories d'analyse. Leurs choix peuvent être établis d'après des informations recueillies ou être déterminés à l'avance en fonction des objectifs d'étude ». Est donc présentée en Annexe, une grille d'analyse (Annexe 5).

Cette grille met en relief les catégories d'analyse suivant l'approche d'Andréani et Conchon (2005). C'est un tableau à double entrée présentant les critères et les indices qui orientent nos analyses. Il s'agit donc d'un tableau de recherche pour la description objective et systématique du contenu des programmes d'une part et du contenu manifeste des entretiens d'autres parts. À terme, ceci nous permettra de faire des inférences en identifiant objectivement et systématiquement les caractéristiques spécifiées du message des sujets.

À titre de conclusion, les bases théoriques et méthodologiques qui sous-tendent et explicitent notre réflexion ont été présentées tout au long de ces deux premières parties qui s'achèvent. Il est à relever que l'examen de l'influence de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants nécessite un fort ancrage théorique et méthodologique dans les canons scientifiques prescrits par la didactique et l'histoire. Il a donc fallu marquer un temps d'arrêt sur ces orientations. Après avoir conceptualisé l'étude à partir de notre question de recherche, ont suivi : la description du type de recherche, de la population, de l'échantillon et des méthodes d'échantillonnage, des instruments de collecte des données et de la technique d'analyse. Au sortir, il apparaît que nous menons une étude qualitative sur le processus didactique de l'intégration de la conscience historique chez les apprenants camerounais. Les données ont été recueillies auprès des enseignants, des élèves et des inspecteurs à partir des entretiens individuels et des focus group. Ceci met ainsi un terme au cadre méthodologique. Il

s'agit à présent de se lancer dans le dépouillement, l'analyse et l'interprétation des résultats de l'enquête menée sur le terrain. Le cadre opératoire qui se dessine sera donc fonction de nos théories explicatives, ainsi que de l'analyse de contenu respectant le modèle de la grille d'analyse (Annexe 5).

Troisième partie

**CADRE OPÉRATOIRE DE LA
RECHERCHE**

Rappelons tout d'abord que la présente étude se consacre à examiner les enjeux de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants camerounais à l'heure de l'APC. Ceci dit, cette recherche revêt un caractère diagnostique, descriptif et explicatif. Mais au-delà d'une simple mise en évidence des résultats obtenus, nous entreprenons aussi leur interprétation. C'est dire qu'après avoir décrit les orientations contextuelles, théoriques et méthodologiques, cette deuxième partie consiste à présenter et analyser les résultats que les instruments de recherche ont permis de saisir, puis d'analyser leur impact potentiel conformément à notre problématique et enfin de dégager des perspectives dans le sens de la motivation à l'histoire et la conscience historique des apprenants : c'est le « cadre opératoire » de cette recherche.

Dans cette deuxième partie, il sera donc question, en deux articulations, de présenter la matérialisation des programmes d'histoire et l'intégration de la conscience historique tel que les instruments de collecte des données ont permis de saisir (Chapitre IV), et d'en entreprendre l'explication, l'interprétation et des propositions relativement à notre problème de recherche (Chapitre V).

Chapitre 4

**PRÉSENTATION ET ANALYSE
DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE**

Ce quatrième chapitre porte sur la présentation et l'analyse descriptive des résultats de la collecte des données. Une présentation analytique des données, écrit Dasse (2014, p.59), trace un portrait fidèle et, si possible, synthétise les données ; elle identifie et qualifie la nature et la force des relations entre les données, en propose des explications pour les résultats obtenus et ce, en fonction des objectifs et de la méthode d'analyse comportant collecte, codage, description, mise en catégories, mise en relation des catégories et interprétation. Ceci a déterminé le choix de l'analyse de contenu comme méthode de traitement des données. De manière logique et automatique, cette méthode de traitement ainsi que les catégories de la recherche nous amènent à présenter les résultats de notre enquête en quatre moments. Il s'agit d'abord d'analyser les programmes en vigueur au moyen d'une analyse de contenu de vérification afin d'ouvrir la voie à l'analyse de leur matérialisation ; ensuite de présenter les caractéristiques des sujets interviewés ; de mettre en évidence les résultats des données thématiques (catégorisées) des entretiens ; enfin, de croiser les résultats des catégories thématiques pour mesurer l'atteinte de notre objectif de base.

4. 1. PROGRAMMES D'HISTOIRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE GENERAL EN VIGUEUR AU CAMEROUN

Rappelons que le contexte de rédaction et d'évolution desdits programmes est le fruit d'ajustements successifs au fil du temps et en fonction de leur adaptation aux contextes socioculturel et pédagogique camerounais. Ils ont été amendés en 1963, 1967, 1973, 1990 et 2012. C'est fort de ce contexte historique que nous faisons une analyse de contenu desdits programmes. Elle reposera sur les objectifs et finalités, les contenus et les conditions méthodologiques de travail.

4. 1. 1. Présentation des objectifs et finalités des programmes d'histoire en vigueur

Les programmes d'histoire en vigueur au Cameroun, plus précisément le programme de 2012 pour les sous-cycles d'observation de 6^{ème} et de 5^{ème}, présente dans son préambule, une série d'indications portant entre autre sur ce que nous appelons ici « finalités et objectifs ». La mise en évidence de ces orientations curriculaires est telle qu'il nous faudra interpréter leur compatibilité avec la mission de l'histoire ainsi que la mission de l'école présentée dans le deuxième chapitre. Aussi, faudra-t-il interpréter leur lien avec l'intégration de la conscience historique chez les apprenants camerounais.

Partant de la logique selon laquelle tout document de travail doit au préalable fournir les informations sur les visées cherchées, les deux programmes, dont nous faisons une analyse de contenu ici présentent chacun dans son préambule des objectifs. Le deuxième programme, celui de 2012 est davantage explicite dans ce sens. Il commence par mettre en exergue la définition de l'histoire et sa place dans la société en ces termes :

L'Histoire est l'étude des faits passés sur la base de diverses sources. Elle est l'un des éléments pris en compte dans notre curriculum, et contribue avec les autres disciplines à

- la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables et autonomes dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique.
- l'insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Discipline formatrice de l'esprit, l'histoire permet l'acquisition d'outils pour la compréhension des racines du présent, afin de mieux préparer l'avenir et d'éviter les erreurs du passé. Elle développe chez l'apprenant les capacités d'ouverture au monde et une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun et au bien-être de l'humanité.

Ce programme repose sur l'APC. Aussi le développement de l'agir compétent de l'apprenant s'effectue – t-il à partir des familles de situation retenues. Celles – ci permettent à l'élève de déterminer les actions à mener et d'identifier les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qui se posent à lui. L'utilisateur de ce programme y trouvera le cadre de contextualisation, l'agir compétent et les ressources.

La définition de l'histoire qui y est faite, ainsi que la mission de formation de l'individu qui y est décrite, correspondent exactement à la mission de l'histoire telle que prévue par l'insertion théorique de cette recherche. En effet, en prônant la « formation de l'esprit » ou encore en développant « l'agir compétent de l'apprenant », ce texte fait référence aux compétences historiques à développer. Parmi ces compétences historiques, figure la « conscience historique », objet de cette étude. L'on peut la définir avec Létourneau (2009) comme non seulement la culture historique d'une population dans son ensemble, mais surtout l'intérêt et la place que tient la référence au passé dans sa vie quotidienne. Il s'agira donc avec le programme de doter l'africain d'une conscience historique, afin qu'il s'en serve pour intégrer sa société d'accueil, pour révolutionner son présent et construire son avenir (Cheik Anta Diop, 1981).

Cette importance de développer des compétences historiques est par ailleurs confirmée dans le préambule des programmes d'histoire, au niveau de la « situation du programme dans le curriculum ». Il y est fait mention que :

La formation en Histoire, a pour but de permettre à nos élèves d'acquérir une plus grande conscience de leur identité culturelle. Elle doit favoriser la tolérance et le renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'une part, contribuer

d'autre part à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise donc au renforcement du patriotisme. En outre elle doit favoriser l'unité et l'intégration africaine.

Cette assertion plus que tout autre, vise à contextualiser l'enseignement de l'histoire à l'identité culturelle des apprenants pour une insertion harmonieuse dans leur culture et plus globalement dans la culture africaine. Bien plus encore, cette contextualisation doit être perçue pour chaque apprenant au niveau de sa vie au quotidien :

Ce programme a pour ambition de renforcer les acquis des jeunes apprenants du sous - cycle d'observation dans les domaines de vie que sont la citoyenneté et la vie familiale et sociale. Ils concourent à une intégration harmonieuse de l'apprenant dans sa famille et dans la société, ainsi qu'à une meilleure compréhension du monde dans lequel il vit. Ce programme contribue à la construction de la conscience citoyenne.

Tous ces arguments ont donc pour socle « la conscience citoyenne » de l'apprenant ; elle passe nécessairement par la culture historique des apprenants et la référence au passé dans sa vie, ce qui se résume alors à la « conscience historique ».

Il s'avère au total que la conscience historique que nous étudions par cette recherche est par déduction, la mission que l'État camerounais au moyen de son programme scolaire d'histoire, entend générer chez les apprenants. Il s'agit à présent de voir comment leur matérialisation par les enseignants influe sur cet objectif. Toutefois, avant d'y revenir (après dépouillement et présentation des résultats des entretiens), il convient d'analyser les contenus des programmes ainsi que les orientations méthodologiques prévues, toujours par le truchement d'une analyse de contenu de vérification.

4. 1. 2. Analyse des contenus des programmes en vigueur

Pour Mialaret (1979, p.197),

Les contenus de l'enseignement constituent un ensemble des savoirs, de savoir-faire, de valeurs et comportements, concrétisés sous forme des finalités et objectifs assignés à l'école par chaque société. Ces contenus, organisés par niveau ou type d'institution scolaire, par classe et par discipline, sont le résultat d'une élaboration dans un but pédagogique et font l'objet d'un processus spécifique : l'apprentissage.

Fort de cette définition, nous nous intéressons aux contenus des deux programmes en vigueur au Cameroun. Il faut préciser que les contenus des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} du programme de 1990 (ancien programme), sont exclus car remplacés par ceux des programmes des sous-cycles d'observation de 2012 (nouveau programme). Aussi, faut-il dire que cette analyse de contenu portera tant sur l'aspect quantitatif des programmes que sur leur aspect

qualitatif. Le but visé est de pouvoir interpréter ultérieurement, les modalités de conscience historique à travers lesdits programmes.

De prime-abord, dans son aspect qualitatif et thématique, la première observation sur les contenus des programmes porte sur les deux cycles d'enseignement qui présentent une symétrie en termes de thématiques. Le premier cycle qui va de la classe de sixième à la classe de troisième aborde toute l'histoire de l'humanité : « de la préhistoire à nos jours ». Le second cycle qui va de la classe de seconde à la classe de terminale, reprend à quelques détails près et de manière approfondie, les thèmes étudiés dans le premier cycle.

Si toute l'histoire de l'humanité est abordée dans les quatre classes du premier cycle, cela se matérialise par ce que Camara (1988, p.7) appelle « la relative surcharge des programmes ». En ce qui concerne le programme de la sixième et de la cinquième de 2012 qui porte sur l'histoire de l'humanité de la préhistoire à la fin du 16^{ème} siècle, les objectifs et finalités des cinq modules de cours prévus tournent autour de cinq aspects.

Pour la classe de sixième :

- se familiariser avec la discipline Histoire et de découvrir que les civilisations actuelles sont héritières de celles du passé ;
- la prise de conscience par l'apprenant de son identité et à l'affirmation de sa personnalité africaine ;
- appréhender l'influence du fait religieux dans la société, de structurer son identité et d'identifier l'importance des apports des religions dans la vie familiale et sociale.

Pour la classe de cinquième :

- découvrir les civilisations traditionnelles du Cameroun et asseoir l'intégration nationale et développer une conscience citoyenne ;
- une meilleure compréhension de certains aspects socio-politiques et économiques de l'Afrique.

L'ancien programme quant à lui, est bien moins explicite que le nouveau en termes d'objectifs des différents contenus. C'est la raison pour laquelle nous en faisons une analyse par défaut, en présentant uniquement les thématiques abordées. Ceci dit, les thèmes de la classe de quatrième portent sur « le monde du 17^{ème} siècle à la fin du 18^{ème} siècle » et étudient les transformations qu'ont connues les continents ainsi que les nouveaux rapports entre eux. Enfin, pour la classe de troisième, il est question de l'histoire du « monde du 19^{ème} siècle à

nos jours ». Toute l'histoire événementielle contemporaine du monde y est revisitée, avec un accent particulier sur le Cameroun.

Il apparaît donc que toute l'histoire générale du monde est abordée dans les programmes d'histoire du premier cycle au Cameroun. Sans doute vise-t-on là l'acquisition d'une culture historique générale indispensable au futur citoyen, quel que soit le métier auquel il se destine? Les intentions associées aux programmes n'étant pas explicites (particulièrement pour les classes de 4^{ème} et de 3^{ème}), nous réservons leur analyse pour les parties consacrées à l'interprétation des données.

En ce qui concerne les classes du second cycle, toute l'histoire de l'humanité y est reprise, avec cependant moins de généralités. Ceci se justifie déjà par le fait que ce ne sont plus les siècles qui circonscrivent les thématiques, mais plutôt des années précises. Si les contenus d'enseignement de la classe de Seconde n'ont pas un thème clairement énoncé dans le programme, ceux des classes de Première et de Terminale sont bien explicites. En 1^{ère}, le thème est intitulé « le monde de 1870 à 1939 ». Ici, après l'étude des aspects asiatiques, africains et européens liés aux « progrès scientifiques et techniques », à « l'impérialisme en Afrique et en Asie » et à « la première guerre mondiale et ses conséquences », un accent particulier est mis sur « le Cameroun de 1884 à 1939 », où toute l'histoire du pays est revisitée. De même, pour la classe de Terminale, portant sur « le monde contemporain de 1939 à nos jours », après des précisions sur « la deuxième guerre mondiale et ses conséquences », sur « les problèmes de reconstruction après la guerre » et sur « la décolonisation et la naissance du tiers-monde », l'accent mis sur le Cameroun en classe de 1^{ère} est poursuivi avec « le Cameroun, du régime de tutelle à l'État unitaire ».

On s'aperçoit que les programmes d'histoire du second cycle apportent des précisions sur l'histoire de l'ailleurs, sans toutefois omettre le cas du Cameroun où des accents particuliers sont mis de la Seconde à la Terminale.

D'un point de vue quantitatif à présent, il faut s'intéresser aux crédits horaires et au nombre de leçons consacrés par les programmes d'histoire au Cameroun. C'est à ce niveau qu'il faut quantifier les leçons portant sur le Cameroun par rapport aux leçons prévues par les programmes. Nous émettons cependant la réserve qu'il n'est pas question de jauger l'enseignement de l'histoire par le nombre de leçons, puisque ce n'est pas la quantité qui est primordiale, mais plutôt la qualité des enseignements. Ceci étant, relevons que les séquences

didactiques de l'histoire dans les établissements d'enseignement général du Cameroun se font en deux plages horaires hebdomadaires.

Pour ce qui est du nombre de leçons, dans le « nouveau programme », elles se présentent ainsi qu'il suit :

- en classe de Sixième, sur 15 leçons prévues, aucune ne porte sur le Cameroun. Seul un dossier d'une heure sur « Les civilisations du Cameroun au néolithique. Localiser les sites et identifier les vestiges du néolithique au Cameroun » ainsi qu'un TD d'également une heure sur « Identifier les symboles du pouvoir royal dans votre région ». Ce qui fait un pourcentage de leçon de 0% ;
- pour la classe de Cinquième, tout un module de 5 leçons est consacré au Cameroun, sur un total de deux modules et de 16 leçons, ce qui fait un pourcentage de 31,25%.

Quant à « l'ancien programme », qui va de la Quatrième à la Terminale, il se présente tel qu'il suit :

- en classe de Quatrième on relève 4 leçons pour le Cameroun sur un total de 22 leçons, ce qui fait un pourcentage de 18,18% ;
- pour la classe de Troisième qui clôture le premier cycle, sur 27 leçons prévues, 7 s'intéressent au Cameroun, soit un pourcentage de 25,92% ;
- en classe de Seconde, 4 leçons sur les 22 programmées portent sur le Cameroun, soit un pourcentage de 18,18% ;
- pour la classe de Première, sur les 22 leçons prévues, 6 traitent du Cameroun, ce qui fait un pourcentage de 27,27% ;
- enfin, pour la classe de Terminale, toujours 22 leçons sont prévues, et 7 portent sur le Cameroun d'où un pourcentage de 31,81%.

La première remarque qui en émane est donc que pour chaque cycle, le nombre de leçons sur le Cameroun augmentent graduellement vers la fin du cycle.

Face à de tels programmes, va-t-on parler d'extraversion de l'enseignement de l'histoire comme bon nombre d'auteurs africains (Camara, 1988 et Nkoumou Melingui, 2014)

ou encore est-il possible de susciter une conscience historique forte chez les apprenants à partir de la matérialisation de ces programmes ? La réponse à cette question ne sera faite qu'après l'analyse des entretiens.

4. 1. 3. Analyse des conditions méthodologiques de travail prévues par les programmes en vigueur

Ce paragraphe de notre recherche consiste essentiellement à une analyse par défaut, puisqu'en fait aucun programme, « nouveau » et encore moins « ancien », ne présentent concrètement les consignes méthodologiques d'emploi et de praxis des programmes.

Sur la classification des catégories d'analyse des programmes présentée dans le chapitre précédent, on se rend compte que les programmes d'histoire de la classe de 4^{ème} à celle de Terminale sont dépourvus d'indications méthodologiques. Pas de tâches et d'activités proposées, pas d'orientations didactiques, pas de précisions sur les ressources didactiques, pas d'orientation pour évaluation. Seuls les programmes des sous cycles d'observation de 6^{ème} et de 5^{ème} ont le mérite de fournir une gamme de familles de situation, de catégories d'action et de ressources didactiques diversifiées.

Au risque d'être extrémistes, reconnaissons que si l'on se réfère à la définition que D'Hainaut (1983) donne à la notion de programme, on dénierait cette appellation à ceux qui sont enseignés aujourd'hui en histoire au Cameroun. Selon ce dernier, un programme est « une liste de matières à enseigner accompagnée d'instructions méthodologiques qui la justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode ou l'approche préconisée par les auteurs ». Loin de là, les programmes d'histoire en vigueur – particulièrement ceux des classes allant de la 4^{ème} à la Tle – s'en tiennent à « une liste de matières à enseigner » (Camara, 1988) avec pour chaque classe, des crédits d'heures répartis sur l'ensemble de l'année par chapitres et par leçons. Ce qui est supposé tenir lieu d'indications en matière de progression pédagogique.

Somme toute, dans l'analyse de la façon dont les programmes d'histoire sont constitués, des thèmes qu'ils traitent, des définitions et notions qu'ils emploient, du style de prescription qu'ils imposent, il faut dire que ceux-ci souffrent de plusieurs maux. Leur matérialisation par les enseignants y trouve déjà une faille. Pourtant, le programme idéal de Núñez París (2005, p.257) doit être aussi explicite que possible sur les objectifs à atteindre, au-delà sur les compétences à développer. Il doit également être aussi clair que possible sur

les marges de liberté quant aux supports, aux démarches, aux pratiques...Il doit être assorti de références et de conseils qui constituent pour les enseignants une assistance à l'exercice de leur liberté et de leur responsabilité pédagogiques.

Une fois l'analyse de contenu des programmes en vigueur présentée, il convient de mettre l'accent sur les résultats cumulatifs obtenus pour chacune des catégories de la recherche, au moyen des entretiens et leur analyse de contenu.

4. 2. PRESENTATION DES CARACTERISTIQUES DES SUJETS INTERROGES

Cette étape de l'analyse des résultats consiste à faire une brève description de notre population d'étude, les apprenants, mais aussi des personnes ressources, les enseignants et les inspecteurs pédagogiques.

4. 2. 1. Caractéristiques des groupes d'élèves interrogés

Sept groupes d'élèves ont été interrogés, correspondant aux sept classes que compte l'enseignement secondaire au Cameroun. Nous nous sommes pour ainsi dire, arrangé à travailler avec les groupes de chaque classe, de la 6^{ème} à la Terminale, afin de diversifier les profils de nos répondants.

Le premier groupe correspond à la classe de 6^{ème} du CES de Makai. Le tableau ci-dessous présente les caractéristiques des élèves choisis dans cette classe.

Tableau n^o 5 : caractéristiques des élèves du groupe n^o 1

Classes	Sujets	Sexe	Age
6 ^{ème}	N ^o 1	Féminin	13 ans
	N ^o 2	Féminin	11 ans
	N ^o 3	Masculin	11 ans
	N ^o 4	Féminin	11 ans
	N ^o 5	Masculin	11 ans
	N ^o 6	Masculin	14 ans
	N ^o 7	Masculin	13 ans
Total	7	Masc. : 4/ Fém. : 3	Age moyen : 12 ans

Les sept élèves qui constituent ce groupe ont été choisis en fonction du genre et à partir leur âge. Du point de vue du sexe, nous avons sélectionné quatre garçons et trois filles. Les plus jeunes sont âgés de 11ans et le plus âgé de 14 ans. L'âge moyen de ces élèves est de 12 ans.

Le deuxième groupe dont les caractéristiques sont présentées par le tableau qui suit, est tiré de la classe de 5^{ème} de l'Institut Polyvalent Nibert à Yaoundé.

Tableau n° 6 : caractéristiques des élèves du groupe n° 2

Classes	Sujets	Sexe	Age
5 ^{ème}	N ⁰ 1	Féminin	12 ans
	N ⁰ 2	Féminin	13 ans
	N ⁰ 3	Féminin	12 ans
	N ⁰ 4	Masculin	11 ans
	N ⁰ 5	Masculin	14 ans
	N ⁰ 6	Masculin	14 ans
	N ⁰ 7	Masculin	13 ans
Total	7	Masc. : 4/ Fém. : 3	Age moyen : 12,71

À ce niveau, les élèves ont été choisis selon le même procédé que les précédents, leur âge varie entre 11 ans pour le plus jeune et 14 ans pour le plus âgé. Cette classe située en milieu urbain, a un âge moyen proche de celui des élèves de 6^{ème} plus haut présenté ; ils ont une moyenne d'âge de 12,71 ans. Ce groupe est par ailleurs composé quatre garçons et trois filles est de 13 ans.

La classe de 4^{ème} du Lycée bilingue d'Ebolowa a servi de lieu de sélection des élèves du troisième groupe.

Tableau n° 7 : caractéristiques des élèves du groupe n° 3

Classes	Sujets	Sexe	Age
4 ^{ème}	N ⁰ 1	Féminin	11 ans
	N ⁰ 2	Masculin	14 ans
	N ⁰ 3	Masculin	14 ans
	N ⁰ 4	Féminin	12 ans
	N ⁰ 5	Masculin	12 ans
	N ⁰ 6	Féminin	13 ans
	N ⁰ 7	Féminin	14 ans
Total	7	Masc. : 3/ Fém. : 4	Age moyen : 12,85

Choisis en fonction de leur âge et de leur sexe, les élèves de 4^{ème} de ce groupe n'ont pas un âge bien différent du précédent. En effet, avec un âge moyen de 12,85 ans, la plus jeune a 11 ans tandis que les plus âgés en ont 14. Nous y avons sélectionné pour trois garçons et quatre filles.

Le quatrième groupe quant à lui, a été extrait de la classe de 3^{ème} du Lycée général Leclerc.

Tableau n° 8 : caractéristiques des élèves du groupe n° 4

Classes	Sujets	Sexe	Age
3 ^{ème}	N ⁰ 1	Masculin	14 ans
	N ⁰ 2	Féminin	15 ans
	N ⁰ 3	Féminin	15 ans
	N ⁰ 4	Masculin	13 ans
	N ⁰ 5	Masculin	15 ans
	N ⁰ 6	Féminin	14 ans
	N ⁰ 7	Féminin	13 ans
Total	7	Masc. : 3/ Fémin. : 4	Age moyen : 14,14

Les trois garçons et quatre filles interrogés ont un âge moyen de 14,14 ans. Les plus jeunes sont âgés de 13 ans alors que les plus âgés de 15 ans.

Par ailleurs, sept élèves de la classe de 2^{nde} Esp 1 du Lycée Bilingue d'Application de Yaoundé constituent le cinquième groupe.

Tableau n° 9 : caractéristiques des élèves du groupe n° 5

Classes	Sujets	Sexe	Age
2 ^{nde}	N ⁰ 1	Masculin	14 ans
	N ⁰ 2	Masculin	13 ans
	N ⁰ 3	Féminin	14 ans
	N ⁰ 4	Masculin	17 ans
	N ⁰ 5	Féminin	15 ans
	N ⁰ 6	Féminin	14 ans
	N ⁰ 7	Féminin	15 ans
Total	7	Masc. : 3/ Fémin. : 4	Age moyen : 14,57 ans

Toujours tirés de façon empirique, on a trois garçons et quatre filles dans ce groupe de la classe de Seconde. Les âges vont de 13 ans pour le plus jeune à 17 ans pour le plus âgé. Ceci nous donne un âge moyen de la classe de 14,57 ans.

Pour ce qui est du sixième groupe, pris au Lycée de Ngog-Mapubi en classe de 1^{ère} ACD.

Tableau n° 10 : caractéristiques des élèves du groupe n° 6

Classes	Sujets	Sexe	Age
1 ^{ère}	N°1	Masculin	18 ans
	N°2	Masculin	34 ans
	N°3	Masculin	25 ans
	N°4	Masculin	15 ans
	N°5	Féminin	16 ans
	N°6	Féminin	16 ans
	N°7	Féminin	14 ans
Total	7	Masc. : 4/ Fém. : 3	Age moyen : 19,71

Pour cette classe de 1^{ère}, nous comptons quatre garçons et trois filles, avec un âge moyen de 19,71 ans. Cet âge sensiblement élevé pour la classe est caractéristique du milieu de l'enquête qui en occurrence est rural. La plus jeune élève a 14 ans et le plus âgé en a 34.

Enfin, le septième et dernier groupe a été sélectionné en classe de Tle A4 All du Lycée de Logpom 2.

Tableau n° 11 : caractéristiques des élèves du groupe n° 7

Classes	Sujets	Sexe	Age
Tle	N°1	Féminin	17 ans
	N°2	Masculin	16 ans
	N°3	Féminin	22 ans
	N°4	Masculin	19 ans
	N°5	Féminin	16 ans
	N°6	Féminin	21 ans
	N°7	Masculin	17 ans
Total	7	Masc. : 3/ Fém. : 4	Age moyen : 18,28

Les sept élèves de cette classe de Terminale sont composés de trois garçons et de quatre filles. Ils ont un âge moyen de 18,28 ans, soit en deçà de la classe de 1^{ère} de milieu rural antérieure. La différence d'âge ici est de 6 ans, avec 16 ans pour les plus jeunes et 22 ans pour la plus âgée.

Au total, le profil des élèves interrogés en fonction de leurs classes mais aussi de leur âge, a été diversifié afin de recueillir les données les plus éparses sur l'objet de la recherche. Nous nous sommes donc entretenus avec sept groupes d'élèves, soit 49 sujets. Du point de vue du genre, nous avons un total de 24 garçons et 25 filles. Les données recueillies de ces entretiens avec les apprenants seront utilisées pour mesurer leur motivation et conscience

historique, mais aussi pour confronter les données des pratiques curriculaires décrites par les enseignants.

4. 2. 2. Profils professionnels des enseignants d'histoire interrogés

Six paramètres fondamentaux ont été retenus pour identifier les caractéristiques socioprofessionnelles des enseignants (personnes ressources) avec lesquels nous nous sommes entretenus : le sexe, le niveau d'instruction, le grade, la spécialisation, l'ancienneté et les classes tenues.

En ce qui concerne le caractère du sexe, les enseignants de l'échantillon présentent une assez large distribution, comme le montre le tableau suivant :

Tableau n° 5 : approche du genre chez les enseignants interrogés

	Effectifs	Pourcentages
Masculin	10	62,5%
Féminin	6	37,5%
Total	16	100%

La distribution des enseignants en fonction des deux sexes est large, mais l'on ne saurait parler de parité mais d'un assez large écart dans le pourcentage avec une différence de 25% entre les hommes qui sont majoritaires et les femmes minoritaires.

Le grade et la spécialisation des enseignants interrogés sont présentés dans les deux tableaux suivants.

Tableau n° 6 : grade et statut des enseignants interrogés

	Effectifs	Pourcentages
DIPES II / PLEG	8	50%
DIPES I / PCEG	6	37,5%
VACATAIRE	2	12,5%
TOTAL	16	100%

Tableau n^o 7 : spécialisation des enseignants interrogés

	Effectifs	Pourcentages
HISTOIRE	12	75%
GÉOGRAPHIE	4	25%
TOTAL	16	100%

En ce qui concerne le grade, le tableau n^o 8 montre que notre échantillon d'enseignants est en majeure partie constitué de professeurs de Lycée, c'est-à-dire titulaires d'un DIPES II. On note précisément 8 enseignants ayant ce diplôme, 6 qui sont titulaires d'un DIPES I et 2 enseignants vacataires. Associé à leurs spécialisations à la fois dans les écoles normales pour les permanents et en Faculté pour les vacataires, le tableau n^o 9 montre que 12 enseignants sur les 18 sont spécialisés en Histoire, tandis que les 4 autres sont des « géographes ».

Enfin, le niveau d'instruction et l'ancienneté des enseignants clôturent leurs caractéristiques. Pour le premier, le niveau d'étude est peu différencié : 11 enseignants disposent d'un Bac + 4 (Master), 4 ont un niveau de Bac + 3 (Licence) et seul 1 dispose d'un Bac + 2. L'ancienneté desdits enseignants est présentée dans le tableau suivant.

Tableau n^o 8 : ancienneté des enseignants interrogés

	Effectifs	Pourcentages
0 – 10 ans	10	62,5%
10 – 20 ans	5	31,25%
20 – 30 ans	1	06,25%
TOTAL	16	100%

L'ancienneté dans l'enseignement fait montre d'une très forte disparité entre les sujets. L'on s'aperçoit plus de la moitié des enseignants (62,5%) est jeune avec 0 à 10 ans d'ancienneté. Encore qu'à l'intérieur de ce regroupement par classe, les réponses variaient généralement entre 2 et 7 ans.

Somme toute, tels se présentent les caractéristiques des enseignants interrogés. Celles-ci seront essentielles pour comprendre leurs conceptions et leurs pratiques de classe. Rappelons à cet effet qu'avant nous, plusieurs auteurs tels que Camara (1987) ont montré l'influence du profil des enseignants dans l'enseignement d'une discipline. Cette étude ne se

limite cependant pas aux seuls enseignants, mais s'étend également sur les apprenants et les inspecteurs pédagogiques d'histoire.

4. 2. 3. Profils professionnels des inspecteurs pédagogiques d'histoire interrogés

Cinq inspecteurs pédagogiques d'histoire ont été interrogés, dans la perspective de recueillir le regard d'experts de la pédagogie sur la matérialisation des programmes d'histoire et l'intégration de la conscience historique chez les apprenants. Ce regard, faut-il le préciser, demeure un regard externe, un regard de personnes ressources, puisque les inspecteurs ne font pas partie des acteurs directs de la pratique des programmes en situation de classe. Trois items nous ont permis d'identifier les inspecteurs en question : il s'agit du sexe, du niveau d'instruction, de l'ancienneté et de la spécialisation en histoire ou géographie. Le tableau ci-après présente les caractéristiques des sujets interviewés.

Tableau n° 16 : caractéristiques des inspecteurs interrogés

Sujets	Région d'attache	Sexe	Niveau d'instruction	Spécialisation	Ancienneté
N°1	Littoral	Masculin	Maitrise	Géographie	6 ans
N°2	Centre	Féminin	Licence	Géographie	3 ans
N°3	Sud	Masculin	Licence	Histoire	7 ans
N°4	Centre	Masculin	Maitrise	Géographie	6 ans
N°5	Centre	Masculin	Maitrise	Histoire	4 ans

Ce tableau permet d'observer les profils des inspecteurs sujets de cette étude. En ce qui concerne le genre, quatre inspecteurs sont des hommes, pour une femme. Leurs niveaux d'instruction varient entre Licence (Bac + 3) et Maitrise (Bac + 4). Par contre, l'ancienneté est assez différenciée, soit 6 ans pour le premier et le quatrième sujet, 3 ans pour le second, 7 ans pour le troisième et 4 ans pour le cinquième. Enfin, la spécialisation a été dominée par les inspecteurs formés en géographie, soit trois en géographie et deux en histoire.

En bref, c'est de cette façon que se présentent les caractéristiques des sujets – enseignants, apprenants et inspecteurs pédagogiques – auprès desquels nous avons recueilli les données qui sont présentées par thèmes dans cette suite.

4. 3. PRESENTATION DES DONNEES DES CATEGORIES THEMATIQUES

Nous présentons ici les données recueillies chez nos sujets élèves, et des personnes ressources enseignants et inspecteurs, selon les thèmes et sous-catégories de notre étude. Les neuf sous-catégories présentées dans le chapitre trois sont regroupées en quatre thèmes majeurs à savoir : les conceptions des enseignants, leurs pratiques curriculaires de classe, la motivation des apprenants et leur conscience historique. Conformément au paradigme qualitatif qui oriente cette recherche, les résultats ici présentés sont issus de la confrontation des données des entretiens de « focus group » et des entretiens semi-directifs, au terme des analyses de contenu réalisées.

4. 3. 1. Conceptions et considérations des enseignants d'histoire

Il est question de faire une présentation descriptive des trois premières sous-catégories relatives aux conceptions et considérations que les enseignants d'histoire ont de leur discipline, de sa transposition didactique et des programmes qui lui sont concédés. Pour cette partie, nous nous intéresserons surtout aux entretiens avec les enseignants puisqu'il s'agit d'observer ce que pensent les acteurs directs de la matérialisation des programmes. Ils seront toutefois confrontés avec les résultats des entretiens des élèves et des inspecteurs, ceci à partir de notre grille d'analyse des données (Annexe 5).

- Conceptions des enseignants de l'histoire savante en Afrique et au Cameroun

Les conceptions des enseignants de l'histoire savante en Afrique et au Cameroun sont essentielles pour cette étude, elles sont la base de toute entreprise didactique dans la discipline. Tous les enseignants interrogés partagent les significations de l'histoire, ainsi que sa mission en Afrique, telle que théorisée par la Nouvelle historiographie africaine. L'histoire est en effet correctement définie par le sujet N⁰ 13 de la catégorie des enseignants en ces termes :

Comme appris, il n'existe pas une mais des définitions de l'histoire. L'histoire c'est l'étude scientifique du passé de l'homme à travers l'écriture, les sources orales et l'archéologie. Mais on peut également définir l'histoire comme la connaissance du passé pour comprendre le présent et envisager l'avenir.

Cette définition exacte qu'il fait est suivie par une mission de l'histoire en Afrique tout autant exacte : « tout simplement redonner à l'Afrique sa valeur qui lui a été pendant

longtemps retirée par les européens ». Ce point de vue est également défendu par l'ensemble des autres sujets. Le sujet N⁰ 3 par exemple estime que : « L'histoire de l'Afrique a longtemps été truquée et doit être revalorisée ». Le sujet N⁰ 5 va plus loin en disant que : « La conscience historique que l'histoire forge est un instrument pour réaliser les défis de la modernité en Afrique ». Au total, cette unanimité des considérations laisse déjà voir que la matérialisation des programmes d'histoire à ce niveau ne souffrirait d'aucune difficulté.

- Conceptions des enseignants de la transposition didactique de l'histoire

En ce qui concerne la transposition didactique en classe d'histoire, trois questions essentielles ont été posées aux enseignants lors des entretiens. Elles portaient sur la différence entre historien et professeur d'histoire, le rôle de ce dernier et l'applicabilité des principes de la science historique en classe. A ce niveau, les réponses de nos sujets n'ont pas fait l'unanimité.

Au chapitre de la distinction entre l'historien scientifique et l'enseignant de la discipline, les enseignants interrogés ont des avis divers. Ils estiment dans l'ensemble que l'histoire scolaire n'est pas – à la rigueur – de l'histoire, l'enseignant d'histoire n'est pas fondamentalement un historien. Le sujet N⁰ 16 le dit en ces mots :

L'enseignant d'histoire est avant tout un historien, cela va d'ailleurs de soi vu qu'il enseigne l'histoire. Il connaît ses principes, sa méthode et autres éléments de la discipline. Et puis il ne faut pas oublier que la situation est telle que parmi nous il y en a qui sont titulaire d'un DEA, d'un Master et même d'une Thèse de Doctorat.

Pourtant, d'autre comme le sujet N⁰ 7 de la catégorie des enseignants estiment le contraire en disant que :

Je pense que le professeur d'histoire est avant tout un historien c'est-à-dire un scientifique. Ce qu'il a en plus c'est qu'il a été formé dans l'enseignement et a donc cela de particulier par rapport à l'historien. Mais entre l'histoire scientifique et ce que vous appelez l'histoire scolaire je crois que c'est la même chose, à quelque différence de vocabulaire ou d'analyse.

Dans la même lancée, les élèves interrogés reconnaissent cet état des choses lorsqu'il leur est demandé s'il existe une différence entre le bon élève en histoire et l'historien. Ils ont massivement répondu qu'il en existe une, reconnaissant même que : « si on fait l'histoire c'est parce qu'on est obligé et non parce qu'on veut ».

En ce qui concerne l'application des principes de la discipline en classe, les enseignants à l'unanimité considèrent que l'histoire, dans ses principes scientifiques, n'est pas

applicable en classe. Ils considèrent que l'histoire comme science n'est pas accessible aux élèves. Le sujet N⁰ 13 en précise deux raisons : « Non. Ce sont des élèves, c'est-à-dire qu'ils ont encore un niveau bas. Et puis quand bien même on le voudrait le dispositif didactique et le temps réduits qu'on a ne nous le permettrait pas ». Face à de tels résultats, la question que l'on se poserait est de voir si ces réponses correspondent aux principes édictés par les théories de cette étude ; lumière y sera faite dans le chapitre suivant.

- **Les considérations des enseignants des programmes scolaires d'histoire en vigueur**

Les considérations des programmes scolaires par les enseignants sont aussi essentielles dans cette recherche. En effet, en tant qu'acteurs direct de leur matérialisation en classe, ce qu'ils pensent des contenus qu'ils appliquent est incontournable et doit être mesuré. Les entretiens nous ont à cet effet fourni plusieurs informations sur les points suivant :

- la possibilité de favoriser des compétences historiques à travers les programmes d'histoire en vigueur ;
- l'extraversion des contenus ;
- l'étendue des contenus sur l'année scolaire ;
- la refonte des contenus.

À la possibilité de favoriser des compétences historiques à travers les programmes d'histoire en vigueur, les sujets étaient très indécis. La plupart d'entre eux estimaient ne pas vraiment savoir. Certains affirmaient que oui, « parce que cela reste tout de même des contenus d'histoire ». D'autres enfin, moins nombreux penchaient pour le non à cause de l'orientation externe desdits programmes : « atteindre des compétences avec des contenus orientés vers l'extérieur... je ne pense pas vraiment », nous disait le sujet N⁰ 7 de la catégorie des enseignants.

Justement, cette extraversion des contenus est un indice important de cette sous-catégorie. À ce niveau, la quasi-totalité des sujets les trouvent décontextualisés, tournés dans l'ensemble vers l'ailleurs. Le sujet N⁰ 13 par exemple, estime dans ce sens que :

Déjà c'est bien que vous en parlez. Parce que les programmes actuels posent trop de problème. Mais pour être précis à votre question je penche plus pour le non car ils ne sont pas contextualisés mais tournés vers l'extérieur.

Ce point de vue est partagé avec bon nombre d'élèves interviewés. Seuls quelques enseignants interrogés relativisent en soutenant que : « la part allouée au Cameroun n'est pas négligeable » (sujet N⁰4 de la catégorie des enseignants). Aussi, quatre des cinq inspecteurs interrogés pensent-ils que les contenus ne sont pas véritablement décontextualisés, que « le plus important ce n'est pas le nombre de leçons mais leur qualité », disait le sujet N⁰2 de la catégorie des inspecteurs. Un seul d'entre répond que les contenus sont « fortement orientés vers l'extérieur et le combat que nous menons va dans le sens de davantage les contextualiser ».

Corrélié à celui qui précède, l'indice suivant portait sur le caractère étendu des programmes d'histoire de certaines classes. Les résultats montrent que les enseignants, à l'unanimité, les considèrent comme trop étendus. C'est ce que le sujet N⁰ 13 de cette catégorie présente en ces termes :

Oui. Prenez vous-mêmes le programme de la terminale. Là-bas même ça passe, regardez celui de la troisième. Et on veut que les jeunes enfants retiennent tout cela. C'est presque humainement impossible. Mais si on ne le fait pas c'est nous qui seront fautifs puisqu'il faut bien composer le BEPC.

Les résultats des entretiens de « focus group » avec les élèves à ce sujet vont dans le même sens : « trop long et puis on a les autres matières à apprendre » ; « non monsieur c'est trop long » ; « monsieur ça ne s'appelle pas le coran pour rien ». Par contre, cet avis des enseignants et des élèves n'est pas partagé par tous les inspecteurs, le sujet N⁰ 3 de cette catégorie estime en effet que : « il ne faut pas confondre longueur des programmes avec ce que j'appelle de la paresse, nos élèves ne veulent pas apprendre, vous leur aurez donné cinq chapitres qu'ils diront aussi que c'est beaucoup ». Cette question de l'étendue des programmes s'avère donc très discutée entre enseignants, apprenants et certains inspecteurs pédagogiques.

Pour clôturer cette sous-catégorie, des considérations des programmes, nous avons demandé à tous nos sujets s'ils pensent après toute considération que les programmes doivent être refondés ou pas. Ici aussi, l'unanimité des enseignants est manifeste : « Oui, assurément », disait le sujet N⁰ 13. L'enseignant N⁰ 7 lui, trouve dans la « facilité de matérialisation » des nouveaux programmes, la preuve de la nécessité de refonte totale. Les inspecteurs pédagogiques sont également tous du même avis : « c'est l'action qui est en cours avec d'abord les classes de 6^{ème} et 5^{ème} », (sujet N⁰ 1 de la catégorie des inspecteurs). Pourtant, signalons que même dans la refonte en cours, des enseignants comme le sujet n⁰ 8

de cette catégorie y voient déjà des failles. Ce dernier affirme que : « les programmes même les nouveaux, prêtent à confusion. On a des leçons qui se retrouvent dans les classes de 5^{ème} et de 4^{ème} ».

Somme toute, les conceptions et considérations des enseignants, acteurs de la matérialisation des programmes d'histoire sont assez distribuées – sauf évidemment en ce qui concerne les programmes en vigueur où l'unanimité a été témoignée à plusieurs reprises – ; ceci nous offre donc véritablement matière à interprétation et à discussion.

4. 3. 2. Pratiques curriculaires de classe des enseignants d'histoire

En tant que deuxième volet des sous-catégories de la matérialisation des programmes, les pratiques usuelles des contenus d'histoire par les enseignants camerounais ont également été mesurées lors de nos entretiens. Ici aussi, les interviews avec eux sont la base de l'analyse, et celles avec les élèves et les inspecteurs en sont l'appoint. Les données ici présentées sont structurées en deux articulations : la phase initiale d'une leçon d'histoire et sa phase de déroulement.

- Pratique des programmes pendant la phase initiale de la leçon

Cette phase est fondamentale pour le bon déroulement d'une leçon, quel que soit la discipline. Le cas échéant de l'histoire, il est question de l'entrée par des familles de situation et catégories d'action, de la congruence entre objectifs opérationnels et objectif général du programme, et de la présentation de l'intérêt historique et socioculturel de la leçon.

Les familles de situations et catégories d'action ont été introduites dans l'enseignement de l'histoire avec l'APC. Cependant, même si les programmes ne sont actuellement réalisés que pour le sous-cycle d'observation, toutes les leçons, de toutes les classes doivent débiter par cette technique qui a le mérite de contextualiser la leçon. Pourtant, les résultats des entretiens avec les enseignants à cet effet sont assez épars. Les sujets 4, 15 et 16 qui tiennent les classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, répondent faire usage de cette technique, ce qui est fort logique. Par contre, le sujet N⁰ 8 qui est en 5^{ème} au CES de Makai en milieu rural a reconnu ne pas savoir de quoi il s'agit. D'un autre côté, la quasi-totalité des enseignants qui tiennent les autres classes disent ne pas en faire recours. Le sujet N⁰ 2 de la catégorie des enseignants reconnaît que : « la réalité c'est que non. Je sais même à peine ce que cela signifie. J'en ai brièvement entendu parler lors d'une discussion sur les APC avec le censeur ». Ceci se vérifie avec les interviews des apprenants. Ils limitent les débuts des leçons

d'histoire avec leurs enseignants au simple rappel de la leçon précédente : « le professeur commence souvent par les questions sur le dernier cours ».

L'indice suivant sur la congruence entre objectifs opérationnels des leçons et objectif général du programme a quant à lui concerné tous les enseignants de toutes les classes. Et là, à l'unanimité, les enseignants affirment toujours relier leurs objectifs ou compétences opérationnels à l'orientation du programme. Il n'a cependant pas été possible de confronter ces affirmations avec celles des élèves et inspecteurs puisque ceux-ci ne sauraient être informés de la formulation de tels objectifs ou compétences par les enseignants en situation de classe.

Le but de toute phase initiale de la leçon étant de susciter la motivation des apprenants, il a par la suite été demandé à nos sujets s'ils présentent l'intérêt de chaque leçon à leurs élèves pour qu'ils puissent s'y retrouver. La majorité des enseignants a une fois de plus dit le faire. D'autres comme le sujet N^o 13 de cette catégorie ont des propos plus relatifs : « souvent oui. Mais pas à chaque leçon. La raison est que pour certaines leçons qui comme je viens de le dire sont décontextualisées, il n'est pas évident de faire le lien avec les élèves. Donc ce n'est pas toujours un problème de volonté ». Par ailleurs, même si la majorité des enseignants disent le faire, les élèves interrogés prétendent le contraire. C'est ce que le sujet N^o 2 de la catégorie des inspecteurs traduit en disant que « les enseignants aujourd'hui se précipitent dans le déroulement d'une leçon sans prendre du temps pour des étapes aussi fondamentales comme celle que vous évoquez...la présentation de l'intérêt de la leçon... ».

En fin de compte, on récapitulerait les pratiques curriculaires des enseignants pendant la phase initiale d'une leçon à un défaut d'usage de familles de situation et catégories d'action ; une congruence – non vérifiée – entre les objectifs et compétences opérationnelles de chaque leçon et l'orientation générale du programme ; une présentation de l'intérêt globalement affirmée par les enseignants mais contestée par certains élèves et relativisée par les inspecteurs.

- **Pratique des programmes pendant la phase de déroulement de la leçon**

Il est question à travers cette sous-catégorie d'apprécier la pratique des programmes à travers :

- le scénario de démarche des apprentissages ;

- l'usage du matériel didactique à l'histoire ;
- le contrôle des comportements et de la motivation à l'histoire des apprenants ;
- la transmission des stratégies d'apprentissage historique,
- l'objet des évaluations.

Premièrement, à l'indice de la méthode didactique employée, nos sujets enseignants sont partagés. D'aucuns disent utiliser la PPO : « on n'a pas le choix, dans des contextes ruraux où les apprenants n'ont aucun accès aux savoirs autre que nous » ; d'autres l'APC : « je trouve cette nouvelle approche très intéressante, elle me permet de contextualiser mes enseignements et de présenter leur intérêt aux élèves » (sujet N⁰ 6 de la catégorie des enseignants). D'autres encore disent utiliser les deux approches. La raison évoquée par ce dernier groupe est généralement le contexte situationnel. C'est dans ce sens que le sujet N⁰ 13 de cette catégorie affirme que :

Je dirai les deux parce que cela dépend également de la leçon. Il y a des leçons où il est impossible de solliciter des compétences chez les apprenants et où je suis à la fois l'enseignant, le manuel, la personne ressource. Le résultat à ce moment c'est que je dicte le cours.

La totalité des cinq inspecteurs pédagogiques interrogés sont de cet avis. Ils reconnaissent que les réalités du terrain ne sont pas toujours optimales pour l'usage de telle ou telle autre pédagogie. Cela nous rappelle alors ces propos d'un de nos enseignants de formation : « la meilleure pédagogie c'est sur le terrain ».

Au chapitre des ressources d'apprentissage qui constituent le nerf des pédagogies actives et donc de l'APC, plusieurs sujets enseignants disent en faire usage. Il leur a alors été demandé de préciser des exemples de ressources que nous résumons en : textes, cartes, manuels scolaires (si disponibles), tableau. Interprétation devra alors être faite avec les ressources prévues par la pédagogie de l'intégration des compétences. A ce niveau, il est possible de présenter les matériels utilisés par les enseignants interrogés ainsi que ceux qui sont prévues par les approches pédagogiques en vigueur. C'est ce qui est abordé dans le tableau n⁰ 17.

Tableau n° 17: ressources prévues et matériels utilisés par les enseignants

Ressources prévues par l'APC en Histoire	Matériels didactiques utilisés par les enseignants interrogés
<ul style="list-style-type: none"> - Tableau noir - Manuel scolaire - Centre de ressources - Bibliothèque - Musées - Ressources humaines et sources orales (enseignants, ressources etc.) - Ressources matérielles (Cartes, etc.) - autres disciplines 	<ul style="list-style-type: none"> - Tableau noir - Manuel scolaire - Textes et cartes d'origine diverses

Ce tableau illustre le distinguo entre ce que l'APC prévoit pour l'intégration des compétences en histoire et ce que les enseignants, pour le nombre limité qui dit en faire usage, utilisent. Il y apparaît clairement que les ressources spécialisées en histoire telles que les Musées, les sources orales, l'interdisciplinarité ne sont abordées par aucun des enseignants interrogés.

En ce qui concerne le contrôle continu des comportements et de la motivation des apprenants à l'histoire, rappelons que la motivation est présentée par les enseignants comme l'élément fondamental de la réussite ou de l'échec. Ceci dit, elle doit être suscitée et continuellement contrôlée. À cet effet, quelques sujets enseignants interrogés affirment le faire : « je m'assure toujours de l'attention et l'intérêt de mes élèves à ce que je fais, je peux dire que mes classes sont toujours calmes assidues et intéressées » (sujet N° 6 de la catégorie des enseignants). Par contre, la majorité ne s'y reconnaît pas, le sujet N° 4 estime à cet effet que :

C'est très difficile. Ce n'est pas un problème de volonté ou d'aptitudes, mais davantage de condition de travail. On a des effectifs de plus de 100 élèves, la circulation est quasi impossible, le simple contrôle de la présence n'est pas évident. Comment voulez-vous donc qu'on puisse aisément contrôler leurs comportements et leur motivation, ce n'est pas évident.

C'est cette raison de difficulté dans les conditions de travail qui est évoquée par les enseignants qui partagent ledit point de vue. L'enseignant N⁰ 13 quant à lui, nuance ses propos en prétendant contrôler « les comportements oui, mais la motivation... vaguement ».

Par ailleurs, à l'indice de l'enseignement des stratégies d'apprentissage de l'histoire aux élèves, quelques enseignants disent le faire. Les autres, tantôt ne comprennent pas ce que signifie « stratégie d'apprentissage de l'histoire », tantôt estiment que « l'apprentissage est similaire aux autres disciplines et que cela n'est pas systématiquement transmissible aux élèves en classe » (sujet N⁰ 7 de la catégorie des enseignants).

Enfin à l'image de l'enseignement-apprentissage, l'évaluation qui sanctionne ce processus est essentielle dans l'intégration des compétences en histoire comme ailleurs. À cet effet, en nous entretenant avec les enseignants, nous précisons trois éléments de mesure et d'évaluation : Les connaissances historiques, les attitudes historiques, la méthode historique. La quasi-totalité des enseignants interrogés ne s'attarde qu'à évaluer les connaissances qu'ils se seraient également attardés à enseigner. Le sujet N⁰ 13 va plus loin en précisant que : « assurément les connaissances historiques. Les attitudes historiques selon moi ne sont pas aisément mesurables ». Aussi, le sujet N⁰ 4 de la catégorie des inspecteurs estime-t-il que : « évaluer les attitudes historiques seraient idéal mais utopique, puisque même les techniques d'évaluations en histoire sont liées aux connaissances ».

Au sortir de la présentation de la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire, il convient de poursuivre avec les données recueillies dans le cadre de l'intégration de la conscience historique chez les apprenants. Avant toutefois de s'y attarder, espace doit être aménagé pour présenter la motivation des apprenants à l'histoire à partir des considérations et pratiques curriculaires ci-haut étalées.

4. 3. 3. Motivation des apprenants à l'histoire

La motivation des élèves est évoquée par les enseignants et les inspecteurs pédagogiques comme un facteur décisif d'échec ou de réussite scolaire. Ce qu'il faut comprendre c'est que la priorité de la qualité interne de l'éducation réside dans la motivation ou l'affectivité des apprenants, afin que l'apprentissage soit durable et qu'on ne se limite pas à la seule « pédagogie du succès ». Appliquée en histoire, cette motivation concerne l'intérêt que les jeunes apprenants ont de la discipline en classe. Dans cette étude, nous confinons cet intérêt à la matérialisation des contenus d'enseignement. Puisque les sujets de cette

motivation sont les apprenants, les résultats qui sont présentés ont pour base les entretiens avec ces derniers et pour appoint, ceux réalisés avec les enseignants et les inspecteurs.

À cet effet, il a été demandé à tous les groupes d'élèves s'ils sont motivés à faire les cours d'histoire, s'ils trouvent un intérêt à l'histoire. Les réponses ont été des plus diverses. Dans l'ensemble – à quelques cas internes isolés –, les groupes de 6^{ème}, 5^{ème}, 4^{ème}, 2^{nde}, et Tle ont répondu aimer les cours. Leurs réponses ont été tantôt conditionnées par la valeur de leurs professeurs, tantôt témoignaient d'un véritable intérêt pour les contenus de la discipline. Ces propos des élèves du groupe n^o 13 l'attestent : « le professeur donne très bien cours », « Son cours est captivant », « L'histoire est très intéressante surtout quand elle est bien enseignée », « L'histoire du Cameroun est très intéressante ». À l'opposé, le même engouement pour la discipline ou ses cours n'est pas globalement observé chez les groupes de 3^{ème} et de 1^{ère}. En effet, en toute honnêteté répétaient quelques-uns, « les cours sont trop longs » « le programme est trop vaste », « c'est le coran », « deux heures sont comme quatre heures », etc.

Ce double avis des apprenants est confirmé par leurs enseignants. Ces derniers sont également partagés sur la motivation de leurs élèves. L'enseignant n^o 10 qui donne cours d'histoire dans les deux dernières heures du jeudi, dit avoir une classe à moitié vide : « ils prennent la clé des champs » déclare-t-il. Pour le sujet N^o 13 de la catégorie des enseignants : « certains oui, ils sont fascinés par le passé surtout lorsqu'il est égaillant. D'autre par contre dorment, font autre chose, sont absents. Si on ne contrôle pas ce serait vraiment la cour du roi Petto ». Le sujet N^o 1 de la catégorie des inspecteurs confirme également cette situation lorsqu'il dit que :

La motivation des élèves en histoire est une réelle difficulté. Si l'on s'en tient à la discipline... je veux dire à ses contenus, les apprenants sont très intéressés, ils aiment ça... l'histoire. Par contre les enseignants dans leurs démarches ne font pas toujours ce qu'il faut pour maintenir ou booster l'intérêt des élèves. Voilà pourquoi je dis qu'il ne faut pas confondre la motivation à l'histoire comme vous dites et la motivation au cours d'histoire.

Il apparaît donc en clair que la motivation des apprenants à l'histoire est mitigée. L'influence sur la conscience historique a été mesurée à la suite des entretiens.

4. 3. 4. Conscience historique des apprenants

Au chapitre de leur conscience historique enfin, les apprenants ont été interrogés sur des connaissances de l'histoire du Cameroun, sur la méthode et des attitudes historiennes. Les entretiens avec les enseignants et les inspecteurs à ce sujet ont permis de confronter les réponses de leurs élèves.

De prime-abord, en fonction de la classe, quelques questions sur le passé du Cameroun leur ont été posées. En Terminale, nous avons commencé par demander la date de l'indépendance du Cameroun. La réponse à leur niveau doit comporter les deux Cameroun – français et anglais – pourtant, ils se sont empressés de répondre « 1960 », « le 1^{er} janvier 1961 ». En classe de 2^{nde}, il a été demandé aux élèves de parler de l'origine de leurs peuples, de ses migrations de sa culture et de la signification de leurs noms. Deux des trois volontaires ont brillamment bravé cet exercice en nous signalant à la fin que leur enseignant leur avait fait faire des exposés individuels là-dessus. Chose que nous avons largement appréciée. En classe de 6^{ème}, nous avons demandé aux apprenants de présenter des sources de l'histoire qu'on retrouve dans leurs tribus respectives. Là également, quelques réponses ont été admirables : « le *Mvet* qui raconte les histoires du passé », « les photos », l'arbre généalogique qui montre toute la famille », « les tombes qui rappellent les gens de la famille ».

Ces quelques exemples suffisent pour montrer que la culture historique des apprenants camerounais est en moyenne acceptable. Ceci est en partie confirmé par la plupart des enseignants interrogés. Le sujet N^o 13 de la catégorie des enseignants y affirme que :

Honnêtement à en juger par les copies je dirais que beaucoup reste à faire. On a l'impression qu'ils ne lisent pas leurs cours, ce qu'on leur dit entre par une oreille et sort de l'autre. Certains se battent, te témoignent d'une forte culture historique, mais la majorité... Au moins ceux qui comprennent nous montrent qu'on fait quand même bien notre travail.

Pourtant, ces questions de départ ont été faites par commodité puisque rappelons le, la conscience historique ne se limitent pas à la connaissance de son passé. Il s'agit davantage de l'intérêt et de l'usage de ce passé dans la vie quotidienne. Voilà pourquoi nous ne nous sommes pas attardés sur la culture historique et sommes passés à des exercices bien différents.

Nous avons mesuré la méthode et les attitudes historiennes chez les apprenants à partir de quelques exercices (voir protocole d'entretien élèves en annexe). Prenant le cas de la classe de Terminale, Les élèves l'ont assez bien bravé : ils ont fait preuve de méthode pour résoudre la situation de vie de l'expropriation des terres à-eux présentée. Cependant, nous

avons compris que cet usage de méthode n'est pas systématiquement cultivé chez eux par l'histoire. Pour preuve, nous leur avons par la suite demandé de faire référence à l'exemple d'expropriation de terrain par excellence de l'histoire coloniale du Cameroun – l'expropriation des Douala par les allemands – mais aucune réponse à ce sujet ; mieux, aucune référence à l'histoire ou à un cours d'histoire.

Enfin, nous avons tenté de mesurer l'esprit critique des apprenants toujours par un exercice concret (voir annexe). En classe de Terminale, nous les avons confrontés à une série de documents d'informations sur la décolonisation du Cameroun. Il s'agissait pour eux d'identifier les différentes interprétations d'un fait historique et de trouver un procédé pour extirper l'information qui approche le plus de la réalité. Comme résultat, 2 élèves sur 7 ont résolu l'exercice. C'est dire qu'ils ont très peu fait preuve de rigueur méthodologique et d'esprit critique.

La question de la conscience historique qui vient d'être observée chez les élèves est relativement confirmée par les enseignants interrogés. En effet, l'enseignant de ce groupe d'élève de Terminale, reconnaît que : « Si vous parlez d'esprit critique, je pense que je me bats dans la mesure du possible à ce qu'ils en aient. Je pense qu'ils sont à mesure de réfléchir face à une information avant de l'affirmer ». Quand il s'agit de la connaissance de la valeur sociale de l'histoire chez ses apprenants, ce même sujet répond :

Je ne saurais répondre car je ne suis pas avec eux à ce moment mais ce que je peux dire c'est par analogie avec ce que j'observe dans la société. Je pense que nos jeunes ne savent pas exactement l'importance de leur histoire. Ils sont complètement désorientés vers les orientations européennes et américaines. C'est à peine s'ils font allusion à leur passé. Vous-même voyez l'exemple des modèles qu'ils ont, aucun ne relève du Cameroun ou de l'Afrique pourtant ce n'est pas les exemples qui manquent. Pour eux l'histoire c'est le passé. Quand ils en font même référence ce n'est pas de leur passé mais de celui des européens et américains.

Ces propos sceptiques quant à l'utilisation sociale de l'histoire par les apprenants sont partagés par le sujet N⁰ 4 de la catégorie des inspecteurs qui y voit une véritable urgence : « Je pense que la situation est alarmante et c'est pourquoi nous nous battons à notre niveau déjà pour y remédier, de peur de voir l'histoire et sa valeur à jamais disparaître ».

Au total, l'on obtient d'une part des conceptions et des pratiques de classe qui participent de la matérialisation des programmes (catégorie 1), et d'autre part, des données sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants (catégorie 2). Il s'agit à présent de cerner l'influence de la première catégorie sur la seconde.

4. 4. CROISEMENT DES CATEGORIES : INFLUENCE DE LA MATERIALISATION DES PROGRAMMES SUR L'INTEGRATION DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE

Si la matérialisation des programmes consiste à les considérer et à les appliquer en situation de classe, en quoi les pratiques curriculaires de nos sujets enseignants sont-elles efficaces et à quel degré influencent-elles l'intégration de la conscience historique chez les apprenants ? Tel est l'objet de cette dernière articulation du chapitre 4. Il est question de croiser les catégories et de conclure si la première a une influence sur la seconde. A terme, ceci nous permettra de voir si notre objectif de la recherche est atteint. Confusion ne devrait cependant pas être faite avec l'interprétation des données dans le chapitre suivant, où il s'agira d'expliquer pourquoi cette influence.

Nos sujets apprenants ont en effet montré un déficit de motivation à l'histoire et de conscience historique. De manière globale, bon nombre d'élèves n'ont pas positivement répondu, mieux ne voient pas d'intérêt spécifique à la discipline. Même si la proportion qui n'y voit qu'une perte de temps est assez faible (quelques un ou deux élèves par groupes), la plupart estiment que l'histoire n'est pas fondamentale pour leur vie car n'y voyant pas de lien pratique. Un grand nombre la réduisent d'ailleurs à la rétention de la matière exposée par l'enseignant, que l'on apprend par cœur pour « avant d'aller composer » ; « c'est le coran » disent-ils. Cette situation est fortement influencée par la matérialisation des programmes, précisément par les pratiques des enseignants durant la phase initiale d'une leçon. Nous avons en effet vu que tous nos sujets enseignants (excepté certains titulaires des classes de 6^{ème} et 5^{ème}) ne font pas usage des familles de situations et des catégories d'action. Un des éléments de cette catégorie est allé jusqu'à affirmer que « la réalité c'est que non. Je sais même à peine ce que cela signifie. J'en ai brièvement entendu parler lors d'une discussion sur les APC avec le censeur ». Ce défaut est constaté et confirmé par nos sujets apprenants qui, rappelons-le, limitent les débuts des leçons d'histoire au rappel de la leçon précédente : « le professeur commence souvent par les questions sur le dernier cours ». Pourtant, c'est cette technique d'entrée par situation apportée par l'APC qui est sensée générer chez les apprenants, tout l'intérêt et la motivation dont ils ont besoin pour se sentir concernés et impliqués dans la leçon.

Il convient par ailleurs d'ajouter que les effets négatifs de cette déficience sur la motivation des apprenants auraient été amoindris si nos sujets enseignants prenaient

l'habitude de présenter l'intérêt de chaque leçon à ses élèves. Mais à ce niveau aussi, les entretiens ont confirmé que ce n'est pas la chose la mieux partagée. Un des enseignants a clairement reconnu que « souvent oui. Mais pas à chaque leçon ». Ces deux exemples de pratiques de classe mettent déjà à nu, l'influence de la matérialisation des programmes sur l'intérêt des apprenants à l'histoire.

D'un autre côté, le déficit d'intérêt pour le passé qui a été décrit, conditionne fortement la conscience historique qui en dépend. Rappelons d'abord que les résultats des catégories ont montré que la culture historique des apprenants camerounais est en moyenne acceptable ; que la méthode et les attitudes historiennes sont tout autant moyennes mais nous avons obtenus la preuve qu'elles ne sont pas systématiquement cultivées par le cours d'histoire ; que l'esprit critique est très relatif et demeure beaucoup plus lié au simple bon sens qu'à une compétence historique. C'est dire que la conscience historique des apprenants camerounais de la 6^{ème} à la Terminale est très mitigée. À la question de savoir quelle est l'influence de la matérialisation des programmes, il faut dire que non seulement les pratiques curriculaires de la discipline sont encore largement limitées à la transmission de ces connaissances, mais aussi l'enseignement-apprentissage et les évaluations s'y limitent. Nous en voulons pour preuve que nos sujets enseignants ne se retrouvaient pas toujours devant les compétences d'esprit critique et de raisonnement de leurs élèves. Cette situation relance le vieux débat des types de pédagogies. L'on se demande alors comment peut-on espérer développer des compétences avec des approches qui demeurent de type transmissible.

Il apparaît donc clairement qu'à l'état actuel des choses, l'intégration de la conscience historique des apprenants camerounais demeure largement tributaire de l'influence de la matérialisation des programmes par les enseignants. De bonnes pratiques de classes, conformes aux pédagogies de l'intégration des compétences en histoire seraient sanctionnées par une forte conscience historique des élèves ; à l'opposé, des déficits de matérialisation curriculaire inhibent le développement de ladite conscience. Ce lien entre les programmes en vigueur, leur application et l'intérêt des enfants a été formulé par notre sujet n^o 6 de la catégorie des enseignants en ces termes :

Très peu d'élèves s'intéressent à la discipline. Plusieurs considèrent l'histoire comme un récit qu'il faut simplement restituer à l'enseignant afin d'avoir une bonne note et d'aller en classe supérieure ou de réussir à son examen. Si très peu se sentent concernés par la discipline c'est parce qu'une bonne partie des programmes parle du monde extérieur à l'Afrique et au Cameroun. Le plus souvent on les entend dire « à quoi tout ça nous sert-il ? », « on nous fatigue avec tout ça ! »

Nous constatons au final que les programmes en eux-mêmes, ainsi que leurs pratiques de classe par les enseignants ont une incidence sur l'intégration de la conscience historique. La confirmation de cette influence de la première catégorie de la recherche sur la seconde nous permet de dire que nos opinions de départ ont été prouvées, et donc notre objectif de recherche a été atteint.

Dans ce chapitre qui s'achève, une analyse de contenu de vérification des programmes a été réalisée pour ouvrir la voie à l'observation de leur matérialisation. Ensuite, les caractéristiques de nos sujets de l'étude ont été profilées. Par la suite, les résultats des entretiens avec enseignants, élèves mais également inspecteurs pédagogiques ont été confrontés et analysés. Enfin, nos deux catégories ont été croisées pour déterminer l'influence de la première sur la seconde. Il reste à présent d'expliquer pourquoi cette influence, au moyens des théories. C'est là l'objet du chapitre précédent.

Chapitre 5

**INTERPRÉTATION DES
RÉSULTATS, DISCUSSION,
SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES**

Le chapitre précédent nous a permis de présenter les résultats obtenus suite au dépouillement et à l'analyse des données recueillies auprès de notre échantillon d'élèves, mais également auprès des personnes ressources enseignants et inspecteurs d'histoire du Cameroun. Dans ce dernier acte, il s'agit d'interpréter les résultats en question, de discuter de la nature des programmes d'histoire, de leurs considérations et de leur application par les enseignants. Il sera d'abord question d'une interprétation des résultats, à travers la théorie de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) et de Martineau (1997). Par la suite, discussion sera faite au moyen de la théorie de la nouvelle historiographie africaine. Enfin, des suggestions et des perspectives dans le sens du renforcement de la conscience historique chez nos jeunes apprenants seront formulées.

5. 1. BREF RAPPEL DES THÉORIES D'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Les théories qui plutôt ont expliqué notre sujet, sont à ce stade de la recherche utilisées pour interpréter les résultats. Elles sont prises dans trois champs disciplinaires à savoir la Didactique, la Psychologie et l'Histoire. En ce qui concerne la Didactique, interprétation est faite à partir des théories de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) et la didactique de l'histoire de Martineau (1997). Pour ce qui est de la Psychologie de l'apprentissage, la théorie du Behaviorisme de Skinner et l'enseignement programmé constitue un cadre de référence important. Elles sont complétées en Histoire avec le paradigme de la « Nouvelle Historiographie Africaine », qui oriente la mission de l'histoire dans les sociétés africaines aujourd'hui.

Tout d'abord, la matérialisation des programmes qui a été présentée sera interprétée et discutée sur la base de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) et la didactique de l'histoire de Martineau (1997). Le premier modèle, plus globalisant, est basé sur le principe de l'intégration des compétences (APC), notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes. Il s'agit en fait d'une méthodologie curriculaire qui propose un mode d'organisation des apprentissages et de l'évaluation au sein d'un système éducatif ou d'un système de formation. Cette théorie nous permet de confronter les résultats observés avec ce que l'APC prévoit. C'est alors que l'on pourra parler de déphasage entre théorie et pratique ou pas. Le deuxième paradigme est plus spécialisé à l'enseignement-apprentissage de la discipline. Il s'agit de la méthode de la transposition « des contenus historiques aux programmes d'étude » et celle des « stratégies pédagogiques d'intégration des compétences en histoire ». Ce modèle de Martineau (1997)

nous permettra d'expliquer l'influence de la matérialisation des programmes sur la conscience historique, à travers une critique des pratiques curriculaires de classe des enseignants.

Par ailleurs, la théorie du Behaviorisme de Skinner est indispensable dans cette suite. L'enseignement programmé qu'il théorise est à la base de tout processus d'enseignement-apprentissage et par conséquent de matérialisation des programmes scolaires. Ce module de cours programmé linéaire propose une grille d'analyse des contenus d'enseignement où « les élèves apprendront presque sans s'en apercevoir » il s'agit de :

- 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.

C'est cette démarche que nous confronterons avec la matérialisation des programmes, ce qui nous permet d'interpréter l'influence des pratiques de classe sur l'intégration de la conscience historique.

Enfin, le paradigme de la nouvelle historiographie africaine est celui qui définit la mission de l'histoire dans la société africaine contemporaine. L'épistémologie de l'histoire véhiculée par cette théorie constitue un cadre d'interprétation de référence, car l'apprentissage de l'histoire suppose la mobilisation par les élèves des modes de pensée de l'histoire ; elle donne donc à connaître l'objet même de la didactique. Grâce à cette théorie, nous allons interpréter et discuter les résultats avec à dessein d'expliquer la matérialisation des programmes scolaires d'histoire pour redonner à cette science sa place sociale névralgique tant clamée par les premiers historiens africains. Ceci passe nécessairement par le renforcement de compétences historiques chez les jeunes générations à l'école.

À l'issue de la présentation brève des théories exploitées pour interpréter les données, il convient à présent d'expliquer et de discuter l'influence de la matérialisation des programmes sur la conscience historique telle que démontrée dans le chapitre 4.

5. 2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS À LA LUEUR DE LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION DE ROEGIERS (2010) ET DE MARTINEAU (1997)

Les résultats présentés dans le chapitre quatre, confrontés à la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) et au modèle d'intégration des compétences en histoire de Martineau (1997), nous permettent de confirmer la plupart de nos intuitions de départ. Nous avons suggéré qu'il existe des irrégularités au niveau de la matérialisation des programmes d'histoire par les enseignants, ce qui est lourd d'enjeux sur la motivation et la conscience historique des apprenants camerounais. Dit autrement, nous nous sommes demandés pourquoi observe-t-on un certain déficit de motivation à l'histoire chez nos apprenants et pourquoi les compétences historiques ne sont pas concrètement intégrées dans la vie courante. En se proposant de rechercher les raisons au niveau des pratiques curriculaires, nous interprétons dans cette suite, les résultats de notre enquête.

5. 2. 1. Divergences de considérations de la transposition didactique et des programmes en histoire

À la catégorie liée aux considérations et conception des enseignants quant à l'histoire scientifique, à sa transposition didactique et à ses programmes scolaires, nos données font montre de considérations non uniformisées des enseignants. Il apparaît de grandes disparités entre ce que certains enseignants pensent et les orientations prévues par les programmes d'histoire.

Déjà, en ce qui concerne la transposition didactique de l'histoire, la différence entre l'histoire scientifique et l'histoire savante est bien perçue par la majorité des enseignants interrogés, qui font bien le distinguo entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire, entre l'historien et le professeur d'histoire, entre le bon élève et l'historien. Il est en effet vrai avec Audigier, Cremieux et Tutiaux-Guillon (1994, p.16) que « L'école ne peut enseigner que des savoirs « scolarisables », c'est-à-dire ceux qui peuvent accepter les normes et contraintes de fonctionnement de la culture scolaire tant sur le plan intellectuel que sur le plan formel ». C'est en cela que Martineau (1997) définit la transposition didactique de l'histoire comme le fait de traduire l'intelligence historique en intelligence scolaire historique. Pour enseigner la « pensée historique », dit-il, il faut tenir compte de ce dont il s'agit, dans quel contexte disciplinaire il s'insère et ce que ça implique aussi bien au niveau des attitudes que de la pratique pédagogique.

Toutefois, ces disparités d'objectifs tournent autour d'une « souche commune » qui en occurrence est la discipline historique. On pourrait attribuer les différences entre les savoirs scientifiques et les savoirs scolaires à un simple décalage temporel et sémantique. L'histoire scolaire est alors la réduction des savoirs, de l'intelligence et de la pensée historique par le jeu de la transposition didactique. Cet état des choses entraîne une réflexion sur l'enseignant dont nous estimons que l'ultime mission est de réussir le processus de transposition didactique de l'histoire. Voilà pourquoi, il ne faut pas omettre que « penser historiquement » est justement le but de l'enseignement de l'histoire à l'école.

C'est à ce niveau que grief peut être fait à un nombre non négligeable d'enseignants (11 sur les 16 interrogés), qui estiment que l'histoire n'est pas accessible à tous les élèves, qu'on ne peut pas leur apprendre à penser historiquement et que les principes de la discipline ne sont pas applicables en classe. Cet état des choses pose déjà un problème de motivation des enseignants, qui à son tour présagerait un échec, puisque l'apprentissage de l'histoire à l'école ne concourrait en rien à favoriser l'intérêt des apprenants et encore moins leur conscience du passé.

Tout ceci nous permet au final de voir que les considérations qu'ont les enseignants camerounais de leur métier de didacticien ne corroborent pas totalement avec le modèle théorique que Martineau (1997, p.83) propose :

De son côté, l'enseignant d'histoire veut permettre à des apprenants de construire une nouvelle compréhension des réalités dans leur tête et de s'outiller pour ce faire. Alors que le produit du travail de l'historien consiste en représentations originales du passé, celui de l'enseignant du secondaire est la formation d'un élève, à l'aide de l'histoire.

En ce qui concerne à présent les considérations des programmes scolaires, les opinions des enseignants interrogés sont claires et unanimes : les programmes actuels ne sont pas véritablement favorables à l'intégration de la conscience historique ; ne sont pas qualitativement et quantitativement réalisables ; doivent être refondés. Nous pensons que face à de telles considérations dont le souci n'est point d'en juger la pertinence, il n'est pas possible d'atteindre la compétence historique tant clamée. Naturellement, les impacts sur l'intégration de cette compétence chez les apprenants sont mitigés. Avant cependant d'y revenir, il convient d'interpréter les pratiques de classe par rapport au modèle de la pédagogie de l'intégration des compétences de Roegiers (2010).

5. 2. 2. Irrégularités entre résultats des pratiques curriculaires et modèle pédagogique de l'intégration

Ici également, l'examen des résultats a confirmé nos intuitions de terrain quant aux pratiques de classe des enseignants camerounais. La pédagogie de l'intégration des compétences ne trouve pas toute son application dans les établissements d'enseignement secondaires du pays. Nous identifions trois niveaux importants d'irrégularités : l'usage du matériel didactique, la praticabilité des programmes et les éléments d'évaluation.

- Usage du matériel didactique à l'histoire

Pour commencer, les ressources de l'apprentissage communément appelées matériel didactique constituent le socle de toute pédagogie d'intégration des compétences. Pourtant, les résultats de l'enquête témoignent d'un défaut d'usage de la part des enseignants d'histoire camerounais. Si dans l'ensemble plus de la moitié des enseignants interviewés disent en utiliser, seuls 2 ont cité les ressources adéquates en question. Ce déficit d'usage du matériel indispensable au déroulement d'une leçon d'histoire selon l'approche par les compétences fausse déjà toute tentative d'intégration de conscience historique chez les apprenants. Ce qui frappe davantage c'est que bon nombre d'enseignants qui font usage de ressources, utilisent un matériel générique, non spécifique à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Pourtant comme le relève Camara (1988, p.144), « Chaque discipline scolaire, c'est un truisme de le dire, a ses exigences propres en matériel lui permettant un fonctionnement lié à sa spécificité, au-delà des infrastructures scolaires courantes ». En effet en demandant aux enseignants de citer quelques trois exemples de matériel didactique utilisés, les réponses qui revenaient dans bien des cas portaient sur : manuel scolaire, textes et cartes.

Rappelons que le tableau N^o 21 dans le chapitre précédent abordait de manière comparative, les ressources prévues par la pédagogie de l'intégration (APC) et les matériels utilisés par les enseignants interrogés. Il est à présent possible de parler d'un véritable déphasage entre ces outils. Ce tableau illustre le distinguo entre ce que l'APC prévoit pour l'intégration des compétences en histoire et ce que les enseignants, pour le nombre limité qui dit en faire usage, utilisent. Il y apparaît clairement que les ressources spécialisées en histoire telles que les Musées, les sources orales, l'interdisciplinarité ne sont abordées par aucun des enseignants interrogés. Cette situation est d'autant plus critique que sans les ressources qui en constituent le bras armé, toute pédagogie d'intégration des compétences serait vouée à l'échec. Les conditions matérielles dans lesquelles se déroule l'activité didactique sont telles

qu'il est difficile au professeur d'envisager de relier ce qu'il dit à une réalité ou à sa représentation. Leur enseignement ne peut donc que se satisfaire d'une orientation livresque, abstraite, fondée sur une « transmission de connaissances », que l'élève devra restituer à l'occasion des évaluations. Ceci est assurément très réducteur pour l'intégration de la conscience historique chez les apprenants camerounais. Il nous paraît tout à fait envisageable d'inscrire la confection du matériel pédagogique comme une activité d'éveil susceptible d'être menée par les élèves sous la conduite de l'enseignant, pour peu que celui-ci soit imprégné des objectifs liés à l'enseignement qu'il dispense. Les journées de promotion du matériel didactique qui ont lieu tous les 3 octobre devraient donc davantage vulgariser que ce qu'elles sont actuellement.

On arrive donc à la conclusion de selon laquelle l'APC, malgré son importance qui n'est plus à démontrer, ne trouve pas le dispositif nécessaire à son implémentation en contexte camerounais. La pratique des programmes qui en dépend présage déjà un déficit d'intégration de la conscience historique.

- **Éléments d'évaluation de la conscience historique**

La pédagogie de l'intégration des compétences telle que théorisée par Roegiers (2010), rencontre quelques irrégularités chez les enseignants camerounais au niveau des éléments de l'évaluation. Il faut déjà dire que cet état des choses n'est pas une surprise pour nous, puisque ne l'avions déjà pensé au départ de cette étude. En effet, tant il est clair que la méthode appliquée en classe demeure prioritairement celle de la transmission des connaissances, il est également évident que les éléments évalués chez les apprenants demeurent les connaissances. Ici aussi, plus de la moitié des enseignants interrogés affirme évaluer les connaissances. Certains estiment que la méthode et l'attitude historique ne sont pas vraiment mesurables, d'autres n'en trouvent pas l'importance.

Lorsqu'il a en effet été demandé aux enseignants s'ils enseignaient des stratégies d'apprentissage de l'histoire aux apprenants, la réponse a très largement été le « non » ; accompagné de ce que « les élèves savent qu'il faut lire les leçons comme avec d'autres disciplines ». Pourtant, comme théorisée dans le chapitre deux, l'intégration de la conscience historique ou toute autre compétence en histoire passe par cinq étapes (Hou, 2004) :

Premièrement, le recueil des preuves : l'élève recueille tous les vestiges ou les documents qui contiennent de l'information sur un évènement historique en se fixant

principalement sur les sources primaires et secondaires. Deuxièmement, l'analyse des preuves : l'élève évalue les sources primaires et secondaires pour déterminer la valeur de la preuve qu'elles contiennent. Troisièmement, la sélection des preuves : l'élève sélectionne rigoureusement, puisque la quantité d'informations disponible dépasse largement ce qu'il peut utiliser. Quatrièmement, l'organisation des preuves : l'élève les organise de façon significative en recherchant la continuité, les changements et les faits. Cinquièmement, l'interprétation des faits : il présente une explication de ce qui s'est produit et de la raison pour laquelle cela s'est produit. Enfin, l'exposé des faits devrait contenir des références aux sources pour fournir une preuve.

C'est ce processus qui devrait être enseigné et évalué chez les apprenants, si l'on veut qu'au sortir de leur formation, l'intérêt et l'usage du passé (conscience historique) soient intégrés et appliqués dans la vie courante. Pourtant c'est encore la réalité de la transmission des connaissances et leur évaluation qui prévaut. Les difficultés de l'enseignement – apprentissage vont plus loin avec la praticabilité des programmes d'histoire.

- **Praticabilité des programmes d'histoire**

Comment apprécier la valeur des programmes d'histoire en vigueur au Cameroun si ce n'est par les avis des acteurs chargés de leur matérialisation. La parole a donc été donnée aux enseignants et les résultats qui ont été présentés dans le chapitre quatre sont clairs en ces termes : les contenus d'enseignement d'histoire ne sont pas qualitativement réalisables ; ils sont trop étendus ; ils ne sont pas quantitativement réalisables dans le temps imparti ; ils ne favorisent pas une véritable conscience historique. Et à la question de leur réforme, les enseignants ont tous été unanimes : ils doivent être refondés.

À cela s'ajoute la remarque que nous avons faite au cours de l'analyse de contenu de desdits programmes : ils ne donnent pas d'orientations méthodologiques (précisément les programmes des classes allant de la Quatrième à la Terminale). Au risque d'être extrémistes, reconnaissons que si l'on se réfère à la définition que D'Hainaut (1983) donne à la notion de programme, on dénierait cette appellation à ceux qui sont enseignés aujourd'hui en histoire au Cameroun. Selon ce dernier, un programme est « une liste de matières à enseigner accompagnée d'instructions méthodologiques qui la justifient éventuellement et donnent des indications sur la méthode ou l'approche préconisées par les auteurs ». Loin de là, les programmes d'histoire en vigueur s'en tiennent à « une liste de matières à

enseigner » (Camara, 1988) avec pour chaque classe les crédits d'heures alloués sur l'ensemble de l'année et répartis par chapitres et par leçons. Ce qui est supposé tenir lieu d'indications en matière de progression pédagogique. Avec un tel constat, il est compréhensible de dire avec tous ces enseignants que les programmes d'histoire ne sont pas totalement praticables. Cet état des choses est confirmé par la plupart des groupes d'élèves estiment que les programmes sont tous simplement « trop longs (...) et on a d'autres matières à apprendre ».

Par ailleurs, le problème de la faisabilité des programmes d'histoire va au-delà des simples prescriptions méthodologiques de la pédagogie de l'intégration des compétences. En effet, lorsque les enseignants de la discipline estiment que ces programmes sont trop étendus et ne sont pas quantitativement réalisables dans le temps imparti, ils font référence au quota horaire à eux accordé. À ce niveau, le déséquilibre est grand entre la matière à enseigner et le temps des cours d'une année scolaire. Voilà entre autre la raison des programmes non achevés en fin d'année scolaire.

Somme toute, on retiendra que la matérialisation des programmes par les enseignants d'histoire est caractérisée par des irrégularités au niveau de l'usage du matériel didactique, des éléments enseignés et évalués, et de la praticabilité desdits programmes. Naturellement la conscience historique des apprenants qui en dépend se trouve déficitaire.

5. 2. 3. Enjeux de la matérialisation des programmes telle que révélée sur la motivation et la conscience historique des apprenants

Rappelons au préalable que l'observation des résultats des entretiens a confirmé notre intuition de départ, que la motivation à l'histoire et la conscience historique des apprenants souffrent de plusieurs anomalies liées à la matérialisation des programmes scolaires de la discipline. Le portrait global de cette influence qui vient d'être présenté a confirmé cette impression. Les enjeux ou l'influence des conceptions et pratiques curriculaires sont perceptibles dans cette suite.

En ce qui concerne tout d'abord la motivation des apprenants à l'histoire, l'on se rend compte que les résultats de Martineau (1997) sont similaires à ce que nos élèves témoignent. Les entretiens faits avec les groupes d'élèves ont montré des déficits d'intérêt à la discipline. De manière globale, bon nombre d'élèves n'ont pas positivement répondu, mieux

ne voient pas d'intérêt spécifique à la discipline. Même si la proportion qui n'y voit qu'une perte de temps est assez faible (quelques un ou deux élèves par groupes), la plupart estiment que l'histoire n'est pas fondamentale pour leur vie car n'y voyant pas de lien pratique. Un grand nombre la réduisent d'ailleurs à la rétention de la matière exposée par l'enseignant, que l'on apprend par cœur pour « avant d'aller composer » ; « c'est le coran » disent-ils. Par contre, faut-il le signaler, certains apprenants comme ceux du groupe N° 7, trouvent un intérêt à faire les cours d'histoire en précisant que :

- « Le professeur donne très bien cours »
- « Son cours est captivant »
- « L'histoire est très intéressante surtout quand elle est bien enseignée »

Il est clair que cette motivation à faire l'histoire ne relève pas obligatoirement de l'intérêt de la discipline, mais plutôt des aptitudes didactiques de leur enseignant. Cette observation montre une fois de plus toute l'importance d'une bonne matérialisation des programmes par les enseignants qui est déterminante dans la motivation des apprenants.

En outre, les déficits dans les pratiques curriculaires sont clairement témoignés par les apprenants interrogés. Lorsqu'il est demandé aux élèves de témoigner des activités de leurs enseignants dans le sens de l'intérêt et l'utilité de l'histoire, les élèves de plusieurs groupes disent ne s'être jamais, ou que très rarement, fait expliquer à quoi sert l'apprentissage de l'histoire. Ils n'ont à peu près jamais eu l'occasion de constater à quel point l'histoire est utile pour leur vie, et il ne leur arrivait que très peu souvent de faire des liens entre l'histoire, les autres matières et le présent, en l'occurrence la vie courante.

Le déficit d'intérêt pour le passé qui vient d'être décrit conditionne fortement la conscience historique qui en dépend. À ce sujet, il est apparu que le lien des apprenants à l'histoire reste limité aux connaissances sur le passé. La raison est que non seulement les pratiques curriculaires de la discipline sont encore largement limitées à la transmission de ces connaissances, mais aussi l'enseignement-apprentissage et les évaluations s'y limitent. Il ne s'agit guère de découdre avec les savoirs historiques. Bien au contraire, ils sont fondamentaux puisque objet de l'histoire. Le problème sous-jacent ici est que ces savoirs contenus dans les programmes sont dans l'ensemble extravertis et leurs pratiques curriculaires par les enseignants ne sauraient donc pas optimiser l'intégration de cette compétence historique chez les apprenants ; puisque que celle-ci est selon Obenga (1976), la conscience de connaître, de vivre et de participer à son histoire.

Quand bien même l'indice de la connaissance de l'histoire du Cameroun est mitigé, relevons que la conscience historique va très au-delà des connaissances qui ne relèvent que des savoirs déclaratifs. Comme l'indique Létourneau (2009), elle est non seulement la culture historique d'une population dans son ensemble, mais surtout l'intérêt et la place que tient la référence au passé dans sa vie quotidienne. Cette assertion nous amène à interpréter les autres indices d'une conscience historique à savoir la méthode et les attitudes historiques. Au chapitre de la méthode, les apprenants interviewés ont moyennement été capables d'appliquer les principes de la méthode historique devant la situation de vie à-eux présentée. Cet état des choses a été confirmé par quelques enseignants interrogés qui ne reconnaissent pas vraiment enseigner des stratégies d'apprentissage de l'histoire et les principes de l'histoire. Si les deux enseignants des groupes N⁰ 1 et N⁰ 2 correspondant respectivement aux classes de 6^{ème} et de 5^{ème} disent le faire, ils précisent immédiatement que c'est dans le cadre du cours d'initiation aux sources de l'histoire prévu. Résultats : les groupes des classes du second cycle ne s'en rappellent plus et naviguent à vue. Comment ne pas considérer les pratiques des programmes à ce niveau comme un échec.

Quant aux indices de l'attitude historique que sont l'esprit critique et l'usage social de l'histoire, les données recueillies auprès des enseignants et des élèves ont montré que les pratiques curriculaires y trouvent également des limites. La plupart des enseignants interrogés attestent que les élèves sont à même de « réfléchir face à une information avant de l'affirmer », faisant ainsi preuve d'esprit critique. Cela a été prouvé par la majorité des apprenants qui ont su confronter les sources qui leur ont été présentées. Le paradoxe est que cet esprit critique n'est pas systématiquement enseigné aux apprenants, puisque leurs guides ne s'y reconnaissent pas. Mais encore, au niveau de la valeur sociale de la discipline, à l'image du peu d'intérêt déjà montré plus haut, ils ne trouvent pas d'application pratique à la discipline dans la vie courante. C'est ce que l'enseignant du groupe n⁰ 13 atteste lorsqu'il dit :

Je ne saurais répondre car je ne suis pas avec eux à ce moment mais ce que je peux dire c'est par analogie avec ce que j'observe dans la société. Je pense que nos jeunes ne savent pas exactement l'importance de leur histoire. Ils sont complètement désorientés vers les orientations européennes et américaines. C'est à peine s'ils font allusion à leur passé. Vous-même voyez l'exemple des modèles qu'ils ont, aucun ne relève du Cameroun ou de l'Afrique pourtant ce n'est pas les exemples qui manquent. Pour eux l'histoire c'est le passé. Quand ils en font même référence ce n'est pas de leur passé mais de celui des européens et américains.

L'on peut apercevoir en définitive que le problème posé par cette recherche demeure : l'intégration de la conscience historique chez nos apprenants souffre des

irrégularités des pratiques curriculaires d'histoire. Voilà pourquoi cette interprétation des données nécessite une discussion approfondie et des suggestions.

5. 3. DISCUSSION DES RÉSULTATS : LA CONSCIENCE HISTORIQUE DE L'ÉCOLE À LA SOCIÉTÉ

Ce paragraphe porte sur l'évaluation de nos résultats. Le commentaire des résultats observés vise à les discuter au regard du cadre de la théorie de la nouvelle historiographie africaine qui oriente ce que Bouba Hama et Ki-Zerbo (1980, p.65) appelaient « la tâche de l'historien africain ».

Intitulée « matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire à l'heure de l'APC », cette recherche avait pour objectif de mieux comprendre le processus didactique de l'intégration de la conscience historique chez les jeunes camerounais à travers les pratiques curriculaires des enseignants. Cette ambition a orienté des critères opérationnels permettant d'entreprendre l'étude.

D'après les résultats obtenus de cette étude, on constate qu'effectivement, la praxis des programmes par les enseignants est lourde d'enjeux d'abord sur la motivation à l'histoire des apprenants, ensuite sur leur conscience historique. Ces enjeux vont dans le sens d'un déficit de conscience historique. Ce problème va plus loin que l'école à travers le passage des élèves à la société selon le principe de Durkheim (1922, p.8) qui fait de l'éducation « l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale ». Ce principe voudrait que l'école soit le reflet conforme de la société car chargée de former le type d'homme voulu.

En associant cette fonction de l'école avec la mission de l'histoire dans la société : doter l'africain d'une conscience historique afin qu'il puisse s'en servir dans son contexte comme ce ciment pour une meilleure intégration sociale africaine (Obenga, 1996). Cela nous amène à nous interroger sur le passage de la conscience historique des apprenants à la société camerounaise. A-t-on une société à déficit d'intérêt et d'usage du passé à l'image des apprenants ? Au sortir de leur formation, ces apprenants se servent-ils de l'histoire pour favoriser l'intégration de la société camerounaise ?

La société africaine, jadis « majestueuse » (Tamekamta et al., 2012) est actuellement en perte de repères, minée par une kyrielle de problèmes qui laisserait croire à une

« malédiction africaine », mieux, à un « drame de l’Afrique ». Au problème général du sous-développement, s’observe spécifiquement léthargie, tribalisme, corruption, gabegie... par contre, les souvenirs d’une Afrique majestueuse à l’ère de la civilisation égyptienne, à l’âge d’or des grands Empires et Royaumes, s’estompent sans cesse.

C’est pourtant là que se justifie tout l’intérêt d’une conscience historique forte, que nos apprenants doivent prôner au sortir de leur formation. Autrement-dit, l’intérêt, l’usage et la référence au passé (conscience historique) doivent être source de solution à cette situation ; ils doivent forger ces capacités de créativité et d’inventivité qui permettront de faire face aux défis de la modernité, pour reprendre Fogou (2014), de « générer confiance en soi, enthousiasme devant les tâches à accomplir ». Par ailleurs, cette mission sociale, Diop (1981, p. 272) la transcrit en ces termes : « la conscience historique, par le sentiment de cohésion qu’elle crée, constitue le rempart de sécurité culturelle le plus sûr et le plus solide pour un peuple ». Nous terminerons alors ce paragraphe en disant que toutes les activités des enseignants dans la pratique des contenus scolaire d’histoire doivent revêtir la robe de cette mission de la discipline. Nos actes didactiques ne se limitent en effet pas seulement aux jeunes que nous avons en face de nous ou à leur réussite scolaire mais s’étend sur la société. C’est pour cela que cette étude avait pour humble dessein d’analyser la matérialisation des programmes scolaires d’histoire pour redonner à cette science sa place sociale névralgique tant clamée par les premiers historiens africains.

À l’issue de cette discussion, il y a lieu de constater que la théorie de la nouvelle historiographie africaine ne saurait rendre compte toute seule de l’intégration de la conscience historique chez les apprenants. Elle doit être complétée par le paradigme de la pédagogie de l’intégration des compétences de Roegiers (2010) et de Martineau (1997) qui de leur côté assurent le volet didactique de l’apprentissage des apprenants à l’histoire. C’est là tout l’intérêt de ce travail de didactique de l’histoire. Fort de cet enseignement, nous formulons dans cette suite des suggestions pour l’amélioration du problème de la recherche.

5. 4. SUGGESTIONS POUR LA MATÉRIALISATION DES PROGRAMMES DANS LE SENS DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE

Après interprétation et discussion de nos résultats, il nous revient de proposer comment promouvoir l’intégration de la conscience historique chez les apprenants camerounais à l’heure de l’APC. À l’image de tout travail en didactique dont la finalité est de trouver des solutions au problème investigué, cette recherche table sur des suggestions pour

identifier des mesures pratiques de valorisation et d'application des contenus d'histoire. Celles-ci sont organisées autour de trois axes majeurs, soit sur les plans pédagogique, socio-politique et scientifique.

5. 4. 1. Sur les plans pédagogique et didactique

Les suggestions que nous formulons à ce niveau s'adressent aux acteurs principaux de l'intégration de la conscience historiques chez les apprenants. Il s'agit des inspecteurs pédagogiques d'histoire, des enseignants et des élèves.

- Aux inspecteurs pédagogiques d'histoire

En tant que relai de la politique éducative entre le ministère et les enseignants, nous leur suggérons premièrement la redéfinition de l'échelon d'élaboration et des contenus des programmes scolaires d'histoire. Rappelons à cet effet que tous les enseignants interrogés sont unanimes quant à la nécessité de refonte des contenus d'enseignement. Face à cela, il s'avère plus que jamais urgent d'y répondre à travers la poursuite des efforts faits avec les nouveaux programmes qui se limitent au sous-cycle d'observation de 6^{ème} et 5^{ème}. Les enseignants doivent être supportés dans leur démarche de matérialisation des programmes en allégeant la pression du contenu déclaratif des programmes. Il s'agit avec Martineau (1997, p. 265) de rendre opérationnels les programmes pour permettre une meilleure planification de l'enseignement. Or apprendre prend du temps. Il est donc vrai que les enseignants ont besoin de plus de temps. Rappelons à cet effet que ce n'est pas la quantité des leçons qui importe, mais davantage la qualité de leur enseignement-apprentissage. Aussi, malgré le fait que les nouveaux programmes sont déjà critiqués par les enseignants (sujet n^o 7), leur valeur par rapport aux précédents est manifeste. C'est ce que le sujet n^o 2 estime quand il dit :

Avec les APC, les nouveaux programmes de 6^{ème} et 5^{ème} semblent moins denses, plus intéressants et sont plus apte à développer la conscience d'une appartenance à un continent dont ils doivent être fiers. Les programmes des autres classes doivent être réformés pour éveiller les mêmes sentiments chez les apprenants.

Cependant, refonder les programmes ne suffit pas, en effet, mieux que des programmes parfaits d'un point pédagogique, il faut un dispositif didactique efficace pour pouvoir les matérialiser en classe d'histoire. Ce dispositif nécessite un matériel didactique adéquat, des manuels scolaires eux aussi liés à l'APC. Il ne s'agit donc pas d'une simple réforme des programmes mais de tout le matériel lié à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Deuxièmement, la formation des enseignants aux nouvelles normes des curricula se présente aussi comme un impératif. Une fois de plus, les inspecteurs pédagogiques, associés aux écoles normales, se présentent comme les responsables de cette vaste entreprise. Quelques propos sont présentés ici pour étayer l'urgence de l'interpellation que nous faisons aux inspecteurs nationaux d'histoire et géographie. À l'image des autres, un enseignant interrogé estime que :

Les inspecteurs ne font pas effectivement leur travail, eux qui assistent aux séminaires de base et autres. Quand ils descendent sur le terrain, non seulement ils ne semblent pas eux-mêmes maîtriser l'APC qu'ils prétendent vulgariser, mais aussi ne comprennent pas que les conditions matérielles et financières dans lesquelles nous travaillons ne sont pas favorables au déploiement souhaité par cette pédagogie. Cela ressemble donc plus à un simple changement de mode.

À ce discours, peut être associé celui de cet autre enseignant qui nous a fait part de sa méconnaissance complète de l'APC :

Je sais approximativement ce qu'est l'APC pour l'avoir entendu du nouveau collègue l'année passée et du censeur cette année. Je suis par contre au courant du changement des programmes des classes de 6^{ème} et 5^{ème}. Ici nous ne savons pas exactement quoi faire. Non seulement je n'y ai pas été formé mais encore rien n'est fait pour que la mouvance atteigne le milieu rural dans lequel je me trouve.

Ces discours qui témoignent de l'insuffisance de la formation didactique et des contraintes matérielles nous montrent toute l'urgence du recyclage des enseignants sur le terrain ainsi que la formation optimale de ceux qui sont dans les Écoles normales. On pourrait donc dire avec Nkoumou Melingui (2014, p.128) que « parmi les soucis majeurs de l'introduction de l'APC au Cameroun il y a la formation des enseignants à tous les niveaux à cette approche, la réécriture des programmes et des manuels selon ce paradigme ». Tout ceci concourt à voir que tant que rien n'est fait, l'APC en laquelle l'Histoire trouve un souffle nouveau ne serait qu'une vue de l'esprit. Les inspecteurs ont donc la lourde charge de mener veiller à la formation et l'information des enseignants.

- **Aux enseignants d'histoire**

Les suggestions aux enseignants d'histoire se limitent au niveau de leurs conceptions, leur formation continue et leurs pratiques curriculaires de classe. En ce qui concerne leurs conceptions, le pessimisme manifesté (« ça ne sert plus à rien de s'y donner à fond », disent-ils) quant à l'enseignement de l'histoire dans leur contexte difficile, est négatif et ne fait qu'ajouter une couche aux défaillances reconnues dans la matérialisation des

programmes. Ils doivent donc trouver une méthode conciliante pour optimiser leurs entreprises didactiques. Ne dit-on pas que « la meilleure pédagogie c'est sur le terrain » ?

Deuxièmement, même si leur formation ou recyclage ne sont pas favorables, les enseignants doivent entretenir une formation continue. Il faut dire à ce niveau que la vulgarisation des Technologies de l'Information et de la Communication en Education (TICE) qui est actuellement en cours se présente comme une aubaine. Nous leurs suggérons donc de s'arrimer à la mouvance de la société numérisée dans laquelle l'on se trouve.

Enfin, dans leurs pratiques de classe, la contextualisation de l'histoire et la motivation des apprenants devraient être un leitmotiv de leur entreprise didactique. Il s'agit de toujours trouver dans chaque leçon un intérêt à présenter aux apprenants pour promouvoir cet ensemble de connaissances, méthode et attitudes historiques qu'on appelle conscience historique. C'est justement ce que l'APC prévoit à travers les concepts de situation de vie et de catégories d'action. Nul besoin d'un dispositif pédagogique exceptionnel pour présenter l'intérêt de chaque leçon d'histoire.

Somme toute, sans toutefois déconstruire la simple « pédagogie du succès », il faut la dépasser pour la transformation des savoirs historiques appris en classe en conscience historique dans la société ; tout ceci conformément à cette mission de l'histoire que nous réitérons : doter l'africain d'une conscience historique, afin qu'il s'en serve pour révolutionner son présent et construire son avenir. Les enseignants doivent s'en faire représentation dans leurs pratiques curriculaires de classe.

5. 4. 2. Sur les plans social et politique

À ce niveau, nous interpellons parents, associations, enseignants et responsables des établissements, ministères chargés de l'éducation des élèves, Organisations Non Gouvernementales (ONG) soit toute la société éducative, à voir dans la conscience historique un centre d'intérêt et de la traduire en actes concrets pour eux-mêmes et en acte d'intégration à la jeunesse. À ces acteurs, nous suggérons la promotion d'une école pour l'intégration des compétences pratiques aux apprenants. En d'autres termes, ils ont la charge de s'assurer de l'évolution d'une société africaine à forte conscience historique, gage de son intégration sociale et de son enracinement culturel. Rappelons que pour le cas du Cameroun, ces deux aspects sont prônés comme objectif de l'école par la loi d'orientation scolaire et les nouveaux curricula d'histoire.

5. 4. 3. Sur le plan scientifique

La didactique de l'histoire qui trouve au Cameroun aujourd'hui une terre nouvelle, doit être vulgarisée et proliférée afin que l'enseignement-apprentissage de cette discipline soit optimisé et que ses compétences pratiques soient intégrées de la meilleure manière aux apprenants. Ceci passe par une forte contribution scientifique dans laquelle cet humble mémoire s'inscrit. Cette émergence scientifique doit se réinvestir de la mission sociale de l'histoire en Afrique, théorisée par les premiers historiens africains et gage d'une véritable intégration de la conscience historique.

Au niveau spécifique des programmes, nous suggérons à la communauté scientifique et éducative une vision plus globale que les simples programmes scolaires disciplinaires, nous proposons la logique de curricula de Gagné (1976). Les curricula sont en effet plus globalisants en ce sens qu'ils ne se limitent pas à un enseignement en particulier, mais à la vie en général. Ceci est important en ce sens que chaque discipline scolaire contribue à son niveau à la formation d'un type d'homme précis. Le résultat de ce type d'homme au sortir du secondaire ne s'évalue pas au regard d'une discipline mais de l'école en général. Nous suggérons donc une vision plus cohérente et globalisante de l'école. Pour le cas du Cameroun, il s'agit de mettre en application les prescriptions si bien formulées dans les textes régissant ce type d'homme. Les sciences humaines à travers le nouveau programme de l'APC (2012) entendent :

favoriser la tolérance et le renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'une part, contribuer d'autre part à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise donc au renforcement du patriotisme. En outre elle doit favoriser l'unité et l'intégration africaine.

Bien plus encore, la loi de l'orientation scolaire (1995) prévoit dans son article 4 que : « L'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion harmonieuse dans la société ». Dans l'article 5, les deux premiers objectifs qu'elle assigne à l'éducation sont « la formation des citoyens enracinés dans leur culture » et « la formation aux grandes valeurs éthiques universelles ». La suggestion que nous faisons quant au passage aux curricula serait donc une aubaine dans le sens de concrétiser cette vision globale de l'éducation au Cameroun.

5. 4. 4. Proposition d'un scénario de démarche des apprentissages

Les suggestions qui ont été faites ci-dessus tablent à présent sur un tableau récapitulatif présentant clairement un scénario de déroulement des apprentissages en histoire. Ce tableau présente la démarche à suivre par l'enseignant d'un côté et par les apprenants de l'autre, pendant un cours d'histoire. Par ailleurs, ce tableau est réalisé sur la base des travaux de Gagné (1976), Lebrun et Bertelot (1994), et Eyezo'o (2011).

Tableau n° 18 : scénario de démarche des apprentissages (réalisé sur la base des travaux de Gagné (1976), Lebrun et Bertelot (1994), et Eyezo'o (2011))

phases de la leçon	évènements d'enseignement	Actions	phases de l'apprentissage de Gagné
Phase initiale de la leçon	susciter l'intérêt des apprenants pour la leçon et pour l'histoire	présenter un déclencheur ou situation problème pour provoquer le déséquilibre nécessaire à l'apprentissage. Relier le fait historique au contexte des apprenants	Motivation
	communication de l'objectif d'apprentissage	informer en trois étapes les apprenants de l'objectif de l'apprentissage : communiquer, expliciter, valoriser	
	stimulation du rappel des préalables	relier le nouveau fait historique au précédent au moyen d'exercices de rappel	
Phase de déroulement	présenter les nouveaux contenus	présenter le nouveau fait historique. Il doit être relié à l'objectif, adapté au public cible, soutenir l'intérêt pour l'histoire au moyen des situations contextuelles	Compréhension Acquisition Rétention
	guider l'apprentissage	déterminer les actions et contrôler les comportements	Rappel performance
	provoquer la performance	à travers les TD et TP, créer des situations de construction des savoirs historiques, promouvoir le développement des habiletés et des attitudes	

de la leçon		historiques	généralisation
	fournir les rétroactions nécessaires	favoriser l'intériorisation des connaissances historiques, soutenir l'intérêt pour la leçon et pour l'histoire	
	demander la performance	évaluer les traces profondes de l'activité qui a eu lieu. Mettre l'accent sur les connaissances mais aussi sur les attitudes et les aptitudes historiques	Feedback

La lecture de ce tableau permet d'identifier la démarche à suivre par l'enseignant et par l'apprenant dans le sens de notre sujet – matérialisation des programmes et intégration de la conscience historique. – Il faudrait préciser que ce tableau ne se limite qu'à présenter les phases théoriques du déroulement de ce cours. Un exemple pratique pour la leçon sur « le Cameroun précolonial en classe de 1^{ère} figure en Annexes (Annexe 5).

5. 5. PERSPECTIVES

Rappelons qu'humblement, cette recherche avait pour objectif de comprendre comment la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire influence l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire à l'heure de la pédagogie de l'APC. Elle présente plusieurs limites et insuffisances qui nous amènent à la voir comme une ébauche pour une recherche plus grande sur le problème de l'intégration de la conscience historique au Cameroun et en Afrique. Elle entend ainsi ouvrir des portes à d'autres études sur la didactique de l'histoire ; terrain nouveau au Cameroun.

Il est plus que jamais établi qu'à l'heure actuelle de l'APC, la discipline historique trouve un nouveau souffle. En effet, elle peut désormais prétendre, au même titre que les sciences dures, à intégrer chez les apprenants cet ensemble de compétences pratiques usuelles dans la vie courante : une de ces compétences fondamentale étant la conscience historique. Devant cet état des choses, la didactique de l'histoire qui est encore embryonnaire au Cameroun, trouve également un nouvel élan.

Dans le champ de cette science, la présente étude entend se situer dans le prolongement des travaux historiques des illustres historiens africains qui ont défini ce que Ki-Zerbo (1980) appelait la place de l'histoire dans la société africaine. En effet, si l'histoire et sa mission en Afrique ont été redéfinies après les falsifications européocentristes par les pionniers de l'histoire africaine, la concrétisation des théories émises n'est pas encore effective. Plusieurs études peuvent donc être engrangées dans le sens de l'application de cette vision de l'histoire. Comment cela serait alors possible sinon par l'éducation, qui, nous le réaffirmons est le nerf et le plus grand investissement de toute société. Personnellement, si l'occasion nous est offerte, nous prolongerons les idées de ce mémoire dans des travaux ultérieurs, en examinant « la place de l'histoire en Afrique » de Ki-Zerbo à travers l'enseignement-apprentissage de la discipline dans les universités africaines.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Le travail qui s'achève était une étude qualitative de type descriptif et analytique sur l'intégration de la conscience historique chez les apprenants du secondaire au Cameroun à l'heure de l'APC. Cette recherche avait pour objectif d'examiner comment la matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire influence l'intégration de la conscience historique chez les apprenants. Il s'agissait d'analyser les considérations et les pratiques curriculaires de cette discipline à l'heure de l'APC, afin de déterminer leurs enjeux sur la motivation que les élèves ont quant à l'histoire et sur leur conscience historique qui en dépend.

Les résultats auxquels nous sommes parvenus nous ont permis de vérifier l'atteinte de cet objectif. Il en ressort qu'effectivement, la matérialisation des programmes par les enseignants, de par les déficiences qu'elle connaît, est lourde d'enjeux d'abord sur la motivation à l'histoire des apprenants, ensuite sur leur conscience historique. Plusieurs irrégularités ont été perçues lors des entretiens avec les élèves et les enseignants dans le cadre de la matérialisation des programmes. Leur incidence va dans le sens d'un déficit de connaissances sur l'histoire du Cameroun, d'intérêt à la discipline, de méthode et d'attitudes historiques. À ce niveau, trois aspects importants d'irrégularités ont été identifiés : l'usage du matériel didactique, les éléments d'évaluation et la praticabilité des programmes. Enfin de compte, les enseignants qui ont eux-mêmes reconnu leurs difficultés dans les pratiques curriculaires ont tous été unanimes quant à la nécessité de refonte des programmes actuels. Le processus qui a commencé depuis 2012 avec les programmes des sous-cycles d'observation de 6^{ème} et de 5^{ème} doit donc être poursuivi avec les autres classes. Cependant, compte tenu de l'urgence d'un matériel didactique adéquat et des manuels scolaires eux aussi liés à l'APC, il ne s'agit pas d'une seule réforme des programmes mais de tout le dispositif lié à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Par ailleurs, comme nous l'avons prévu nous-mêmes en tant qu'enseignant, le résultat qui ressort de cette étude est fort inquiétant : à l'heure de l'implémentation de l'APC au Cameroun, les pratiques curriculaires demeurent encore fortement caractérisées par la transmission des connaissances selon le modèle de la pédagogie transmissible. Le résultat d'une telle logique d'enseignement est une difficile intégration des compétences historiques chez les apprenants.

Au demeurant, cette étude a permis d'observer un paradoxe fort intéressant : les apprenants font preuve de certaines attitudes historiques telle que l'esprit critique et font

montre d'aptitudes d'intégration sociale sans que cela ne soit systématiquement cultivé par les programmes d'histoire ou leur matérialisation.

Ce travail a par ailleurs permis de comprendre que si la société est marquée par une recrudescence de baisse de la morale, de perte des valeurs culturelles et de désintérêt de son passé au profit des modes de vie externes, il faut remettre en cause le rôle de l'école et particulièrement celui de l'histoire. Cette interrogation de Mvesso (1998) demeure : « À quoi sert l'école ? ». Bien plus encore, l'on se demanderait à quoi sert l'enseignement-apprentissage de l'histoire au Cameroun ? Cette science par excellence des valeurs communautaires du passé, qui doivent être source d'épanouissement pour le présent et le futur a désormais un rôle social mitigé. La faute, nous l'identifions avec cette étude aux contenus d'enseignement de l'histoire et à leurs pratiques de classe par les enseignants. Les aboutissants sont pour ainsi dire que certains élèves font montre d'un déficit de motivation pour l'histoire et de conscience historique, alors que le contexte pédagogique actuel de l'APC serait idéal pour l'intégration des compétences historiques. Le danger pour ces élèves est plus grand que leur simple réussite scolaire, à cause de leur passage de l'école à la société.

Des solutions à ce problème ont été recommandées : se réinvestir de la "mission sociale de l'histoire" comme gage d'une véritable intégration de la conscience historique ; contextualiser l'enseignement-apprentissage de la discipline ; adopter une vision plus globalisante et opérationnelle en passant des programmes aux curricula ; la formation et ou le recyclage des enseignants d'histoire aux nouvelles normes curriculaires de l'APC ; pour ne citer que celles-là.

Somme toute, même si cette étude porte sur les programmes, rappelons avec Jenness (cité par Martineau, 1997) que le vrai problème de l'enseignement de l'histoire, n'est pas dans le quoi enseigner, mais plutôt dans le comment. Cela demande surtout une pédagogie appropriée pour amener les élèves à apprendre à questionner et à répondre à leurs interrogations, à interpréter les réalités passées pour mieux comprendre le présent. Le sujet est donc loin d'être clos. Il présente plusieurs limites et insuffisances qui nous amènent à le voir comme une ébauche pour une recherche plus grande sur le problème de l'intégration de la conscience historique au Cameroun et en Afrique. Elle entend ainsi ouvrir des portes à d'autres études sur la didactique de l'histoire qui est encore embryonnaire au Cameroun.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Ouvrages généraux en Histoire

- Aaron, R. (1964). *Dimensions de la conscience historique*. Paris : Plon.
- Berr, H. (1953). *La synthèse en histoire*. Paris : Albin Michel, coll. L'Évolution de l'humanité.
- Bloch, M. (1967). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Armand Colin.
- Diop, C. A. (1981). *Civilisation ou barbarie*, Paris : Présence africaine.
- Febvre, L. (1965). *Combat pour l'histoire*. (2e M.), Paris : Armand Colin.
- Ki-Zerbo, J. (1978). *Histoire de l'Afrique noire d'hier à demain*, Paris : Hatier.
- Legoff, J. et Nora, P. (1974). *Faire de l'histoire*, Tome I : Nouveaux problèmes. Paris : Gallimard.
- Marrou, H-I. (1964). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.
- Morazé, C. (1967). *La logique de l'histoire*. Paris : Gallimard, coll. Les Essais.
- Obenga, T. (1996). *Cheikh Anta Diop, Volney et le sphinx*, Paris : Khepera/Présence africaine.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons pour l'histoire*. Paris : Ed. du Seuil.
- Veyne, P. (1971). *Comment on écrit l'histoire. Essai d'épistémologie*. Paris : Seuil.

Ouvrages généraux en Didactique et Psychopédagogie

- Astolfi, J-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF éditeur.
- Belinga Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : Editions CLE.
- Bloom, B. S. (1982). *Taxonomie des objectifs pédagogiques*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- D'Hainaut, L. (1983). *Des fins aux objectifs*. 3^o éd. Paris : Nathan.

De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : P.U.F.

Develay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Gagné, R. M. (1976). *Les principes fondamentaux de l'apprentissage : application à l'enseignement*. (Traduction de Robert Brien et Raymond Paquin). Montréal : HRW.

Martin, L. (1994). *La motivation à apprendre : plus qu'une simple question d'intérêt*. Montréal : Commission des écoles catholiques & Montréal.

Meirieu, P. (1988). *Apprendre ... oui, mais comment ?* Paris : ESF.

Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris : PUF.

Mvesso, A. (1998). *L'école malgré tout, les conditions d'une contribution de l'école à l'essor africain*. Yaoundé : PUY.

Nadeau, P. (1988). *L'évaluation des programmes ; théories et pratiques*. Québec : Presses Universitaires de Laval.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre ?*. Paris : PUF.

Ouvrages spécifiques

Bouhon M. et Damboise C (2002). *Évaluer des compétences en classe d'histoire*. Louvain : UCL.

Cariou, D. (2012). *Ecrire l'histoire scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Clary, M. et Gemn, C. (1991). *Enseigner l'histoire à l'école ?*. Paris : Hachette.

Dalongeville, A. (2002). *Enseigner l'histoire à l'école*, Paris, Hachette Éducation.

Lautier, N. (1997). *Enseigner l'histoire au Lycée*. Paris : Armand Colin.

Lerner, G. (1986). « The Importance of History and the Role of the Teacher ». *OAH Magazine of History*, vol, 2, n° 2 pp. 3-5, 16-19, 24.

Lewy, A. (1992). *L'élaboration des programmes scolaire à l'échelon central et à l'échelon des écoles*. Paris : UNESCO.

Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*, Paris : L'Harmattan.

Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

Moniot, (1993). *Didactique de l'Histoire*. Paris : Nathan.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'histoire prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*. Paris : ESF.

Roegiers, X. (2002). *Elaborer un curriculum en termes de compétence : enjeux et démarches*. Paris : AIF.

Roegiers, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. Bruxelles : De Boeck.

Tutiaux-Guillon, N. et Nourrisson, D. (2003). *Identités, mémoires, conscience historique*. Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Ouvrages méthodologiques

Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*. Montréal : Les Presses de l'Université du Québec.

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Beau, M. (2006). *L'art de la thèse. Comment préparer et rédiger un mémoire de master, une thèse de doctorat ou tout autre travail universitaire à l'ère du Net*. Paris : La découverte.

Bouchon, (2009). Collecte des données, méthodologie qualitative. In *Médecin du Monde*, mars 2009.

Fortin, M-F. (1994). *Cahier d'accompagnement ou cours de méthodologie de la recherche*. Montréal : Université de Montréal, faculté des sciences infirmières.

Gautier, B. (1992). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses Universitaires de Québec.

Núñez París, F. (2005). « Evaluation des programmes pour définir et organiser l'enseignement des langues vivantes étrangères ». *CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, n°28, 2005/págs. 255-278. Recibido-May, 2003. Aceptado: Dic. 200

Raïche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2012). Mise à jour d'une adaptation canadienne-française des règles de publication de l'APA : typographie et présentation des références. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 38, no 1.

Robert, A.D. et Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu. Que sais-je ?* Paris : PUF.

Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. RECHERCHES QUALITATIVES – Hors-Série – numéro 3. Université du Luxembourg.

Articles

Allieu, N. (1995). « De l'histoire des chercheurs à L'histoire scolaire ». In *Savoirs scolaires et didactique des disciplines*. Paris : ESF, pp 123-162.

Audigier, F. (1998). « Les jeunes, la conscience historique et l'enseignement de l'histoire ». In *Les jeunes et l'histoire : Identités, valeurs, conscience historique*, Paris, INRP, 1998, pp.27-133.

Audigier, Cremieux et Tutiaux-Guillon (1994). « La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l'histoire et de la géographie ». In *Revue Française de Pédagogie*, n° 106, pp 11-23.

Cariou D. (2004). « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves ». In *Revue française de pédagogie* n°147, p. 57-67.

Cariou, D. (2006). « Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée ». In *Le cartable de Clio* n° 6, p. 174-184.

Chenu (2003). « La motivation, comprendre et agir ». Service de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège.

Dawson, S. et Manderson, L. *Le manuel des groupes focaux*, Méthodes de recherche en sciences sociales sur les maladies tropicales N°1, PNUD / Banque Mondiale / OMS, 1993, en ligne sur www.unu.edu/unupress/food2/uin10f/uin10f00.htm.

Ey, H. (1978). « Conscience ». In *Universalis* 2012.

Fenouillet (1999). « La motivation à l'école ». In *Apprendre autrement aujourd'hui ?* Cité des Sciences et de l'Industrie, 10^{ème} entretien de La Villette.

Fogou, A. (2014). « Histoire, conscience historique et devenir de l'Afrique : revisiter l'historiographie diopienne ». In *Fondation Maison des sciences de l'homme*. Récupéré du site <http://www.fmsch.fr>.

Hama, B. et Ki-Zerbo, J. (1980). « Place de l'histoire dans la société africaine ». In *Histoire générale de l'Afrique, t1 Méthodologie et préhistoire africaine*. 4^{ème} Ed 1999.

Lauthier, N. (1994). « La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique ». In *Revue Française de Pédagogie*, n° 106 pp. 67-77.

Lautier, N et Alieu-Mary, N. (2008). « La didactique de l'histoire ». In *Revue française de pédagogie*. N° 162.

Lautier, N. (2001). « Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire ». In *Perspective documentaires en éducation*, n° 53, INRP, p. 61-68.

Laville, C. (1975). « Peut-on enseigner l'histoire au secondaire ? ». In *Bulletin de liaison de la SPKQ*, vol.13, n° 2. p. 39-55.

Létourneau, J. (2009). « Histoire et conscience historique à l'ère posthistorique ». Conférence au colloque annuel de l'Association des musées canadiens, Toronto.

Moniot, H. (1986). « Epistémologie de l'histoire et didactique de l'histoire ». In *Rencontre nationale sur la didactique de l'histoire et de la géographie*. Actes du colloque, Paris : INRP pp. 35-44.

Roegiers, X. (2006). « La pédagogie de l'intégration en bref ». Communication Rabat mars 2006.

Vandeveldt et Guislain (1979). « Des programmes aux curricula ». In *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, T. 41, N° 169, Bruxelles.

Thèses et mémoires

Camara, A-M. (1988). « La géographie dans l'enseignement moyen et secondaire du Sénégal analyse critique des programmes à travers des stratégies de déroulement de leçons préconisées par des enseignants de la région de Dakar ». Mémoire de maîtrise en didactique de la géographie, Université libre de Bruxelles.

Dasse, F. (2014). « Résilience et réussite scolaire paradoxale chez les élèves issus des familles pauvres : étude menée à l'ENIEG de Mbouda ». Mémoire de DIPES II en science de l'éducation, Université de Yaoundé I.

Martineau, R. (1997). « L'échec de l'apprentissage de la pensée historique à l'école secondaire. Contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire ». Thèse de Doctorat en Didactique de l'histoire. Université de Laval.

Nkoumou Melingui (2014). « L'enseignement-apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au Cameroun : l'introduction de l'approche par les compétences et la problématique de l'intégration nationale. Essai d'analyse des implications et perspectives d'une réforme pédagogique au cycle secondaire de l'enseignement général ». Mémoire de Master en Didactique de l'histoire, Université de Laval.

Presses

Ki-Zerbo, J. (1968). La réforme des programmes de l'enseignement général en Afrique noire francophone et à Madagascar depuis 1960. UNESCO, Réunion d'expert sur le contenu de l'enseignement général. Moscou, 16-23 janvier 1968.

Loi n° 98/004/ du 14 avril 1998 d'orientation de l'Education au Cameroun, Yaoundé, 1998.

Programme d'histoire d'enseignement secondaire général 1990.

Programme d'histoire d'enseignement secondaire général 2012.

Circulaire N° 70/G/49/MINEDUC/SG/SAP du 8/10/1973 aménageant les Programmes d'Histoire-Géographie en classe terminale.

Circulaire N° 53/P/64/ MINEDUC/IGP/ESG/IPN-HG du 15 novembre 1990 mettant en vigueur les programmes d'histoire.

Dictionnaires et encyclopédies

Dictionnaire Encyclopédique Hachette (2002).

Encyclopédia Universalis 2012

Glossaire européen de l'éducation, *Repères et références*, Volume 4, Eurydice, 2002.

ANNEXES

Annexe 1 : exemple de guide d'entretien pour enseignant

Annexe 2 : exemple de protocole d'entretien pour groupe d'élèves

Annexe 3 : exemple de protocole d'entretien pour enseignant

Annexe 4 : grille d'observation documentaire des programmes

Annexe 5 : grille d'analyse

Annexe 6 : exemple de phases concrètes des actions à entreprendre dans l'enseignement d'un cours d'histoire

Annexe 6 : attestation d'inscription au laboratoire de didactique

Annexe 7 : attestation d'inscription au laboratoire de didactique

Annexe 1 : exemple de guide d'entretien pour enseignant

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE LA
FORMATION DOCTORALE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION
SCIENCES

CENTER OF RESEARCH AND
DOCTORAL FORMATION

URFD SCIENCES DE L'EDUCATION ET DE L'INGENIERIE EDUCATIVE

Guide d'entretien de collecte de données sur le thème

" Matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire "

Entretien avec les enseignants d'histoire en exercice dans les établissements d'enseignement secondaire général

I. Catégorie 1 : matérialisation des programmes scolaires d'histoire

Sous-catégorie 1 : Conception de l'histoire savante en Afrique

- Définition de l'histoire
- Mission de l'histoire en Afrique
- Rôle de la conscience historique dans la société

Sous-catégorie 2 : Conception de la transposition didactique de l'histoire

- Différence entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire, entre l'Historien et le professeur d'histoire
- Rôle du professeur d'histoire
- Applicabilité des principes de l'histoire en salle
- Contextualisation du cours d'histoire aux apprenants

Sous-catégorie 3 : Considérations des programmes d'histoire en vigueur

- Lien entre histoire scientifique et programmes d'histoire
- Possibilité de favoriser les compétences historiques à travers les programmes d'histoire
- Des contenus décontextualisés ou centrés
- Programmes qualitativement réalisables
- Des contenus trop étendus
- Programmes quantitativement réalisables
- Programmes à reformer ou pas

Sous-catégorie 4 : Pratiques courantes pendant la phase initiale de la leçon

- Formulation et communication des objectifs ou compétences pour chaque leçon d'histoire
- Congruence entre objectifs opérationnels et objectif général du programme
- Présentation de l'intérêt de la leçon d'histoire dans le contexte des apprenants

Sous-catégorie 5 : Pratiques courantes pendant la phase de déroulement de la leçon

- Méthode didactique utilisée
- Scénario de démarche des apprentissages
- Utilisation du matériel didactique
- Contrôle des comportements et de la motivation des apprenants
- Transmission des stratégies d'apprentissage de l'histoire aux apprenants
- Eléments d'évaluation (connaissances, méthode ou attitude historique)

II. Catégorie 2 : intégration de la conscience historique chez les apprenants**Sous-catégorie 1 : motivation à l'histoire**

- Intérêt des apprenants pour les cours d'histoire

Sous-catégorie 2 : Connaissances sur son passé

- Connaissance de l'histoire du Cameroun
- Usage de la terminologie de la discipline historique

Sous-catégorie 3 : Méthode historique

- Intégration chez les apprenants de la logique historique de recueil, sélection, organisation et analyse des preuves

Sous-catégorie 4 : Attitudes historiques

- Esprit critique
- Connaissance de la valeur sociale de l'histoire

Annexe 2 : exemple de protocole d'entretien pour groupe d'élèves

Protocole d'entretien avec les élèves

Groupe d'élèves n° 7

L'entretien avec ce groupe de 7 élèves a eu lieu dans la salle des professeurs du Lycée Bilingue d'Application, entre 13h et 14h le mercredi 5 novembre 2014, à la fin des cours.

I. Identification des sujets du groupe

Classe	Sujets	Sexe	Age
Tle A4 All	N°1	Féminin	17 ans
	N°2	Masculin	16 ans
	N°3	Féminin	22 ans
	N°4	Masculin	19 ans
	N°5	Féminin	16 ans
	N°6	Féminin	21 ans
	N°7	Masculin	17 ans

II. Contenu de l'entretien :

Nous allons nous entretenir sur quelques préoccupations concernant vos cours d'histoire. Ceci va vous permettre de vous retrouver dans votre intérêt à l'histoire et donc dans votre réussite scolaire et sociale. Nous parlerons d'abord de comment l'histoire vous est enseignée ensuite votre motivation et votre conscience historique. À des moments ce sera comme un cours d'histoire normal. Je vais donc commencer par vous poser quelques questions.

Qu'est-ce que l'histoire ?

Réponse : - l'étude du passé à travers les sources

- la connaissance du passé sur la base des sources écrites, orales et archéologiques
- la connaissance scientifique du passé des hommes

S'il faut s'en tenir à votre définition de l'histoire comme l'étude du passé, quelle est son importance dans notre société ?

Réponse : - ne pas oublier le passé de notre société

- Résoudre les problèmes actuels

Quel est le rôle de votre professeur d'histoire ?

Réponse : - nous former pour être des historiens

- enseigner l'histoire

- nous apprendre notre histoire

Au sujet de votre programme d'histoire, est-il adapté à vos réalités

Réponse : - Monsieur je ne pense pas, car il y a beaucoup de cours qui parlent des autres pays

- Je pense la même chose certains cours parlent même des pays qui n'existent plus
- Moi je pense qu'ils sont adaptés d'une part parce que tous les pays nous concernent et que nous devons peut-être y aller demain. Mais d'autres parts ils ne sont pas vraiment adaptés puisque les cours d'histoire du Cameroun ne sont pas assez nombreux.

Ce programme est-il trop étendu ?

Réponse : - trop long

- Trop long et puis on a les autres matières à apprendre

Pourtant vous le finissez au cours de l'année il n'est donc pas si long que ça ?

Réponse : non monsieur c'est trop long !

Maintenant au sujet du cours d'histoire, est-ce que vous le commencez toujours par des situations de vie c'est-à-dire des anecdotes, des exemples concrets de la vie pour mieux comprendre son importance ?

Réponse : - parfois, le prof raconte souvent des anecdotes

- non, il commence souvent par les questions sur le dernier cours

Vous présente-t-il souvent l'intérêt de chaque leçon pour que vous puissiez vous y retrouver ?

Réponse : - parfois,

- pas toujours.

Comment sont les cours, actifs, vous participez assez ou alors généralement des dictés ?

Réponse : - le professeur pose souvent les questions

- nous aussi nous posons des questions

Est-ce qu'il utilise souvent des ressources didactiques ? Si oui citez en des exemples

Réponse : oui il utilise beaucoup de textes des cartes, des dessins au tableau

Et vos comportements les contrôle-t-il souvent ?

Réponse : - il nous punit beaucoup

- il n'accepte pas le désordre

Est-ce qu'il vous montre comment apprendre l'histoire ?

Réponse : - non monsieur

- jamais monsieur

Sur quoi vous évalue-t-il souvent ? Sur les connaissances historiques, les attitudes historiques, la méthode historique ?

Réponse : en dissertation et explication de texte.

Bien. Nous allons passer à autre chose. Quelques questions et quelques petits exercices relatifs à des aspects des compétences historiques. Pour commencer, êtes-vous motivés à faire les cours d'histoire ? Trouver vous de l'intérêt pour l'histoire ?

Réponse : - Le professeur donne très bien cours
 - Son cours est captivant
 - L'histoire est très intéressante surtout quand elle est bien enseignée
 - L'histoire du Cameroun est très intéressante

A quelle date le Cameroun est-il indépendant ?

Réponse : - 1960

- Le 1^{er} janvier 1960

Où mettez-vous alors le Cameroun anglais ?

S'agissant de la méthode historique, visualiser cette situation de vie. Vous êtes témoin d'un conflit entre groupes de tribus différentes. Il s'agit d'une affaire de terre où un groupe déclare avoir été exproprié du terrain qu'il estime appartenir à ses ancêtres. Comment pouvez-vous vous servir de l'histoire pour résoudre cette situation ?

Réponse : - Rassembler les preuves

- Se renseigner sur le passé pour voir qui a raison

Quel exemple d'expropriation de terrain très connu de l'histoire coloniale du Cameroun pouvez-vous évoquer comme référence à cette situation ?

Réponse : Pas de réponse

Vous avez vu le problème de l'expropriation des Douala ...

Réponse : - monsieur on a vu. Les allemands ont fait fi des termes du traité Germano-Douala et ont expulsé les douala de leurs terres

- pour construire les bureaux de leur administration

Vous devez faire preuve de mémoire ! A partir de là, peut-on trouver une définition autre à l'histoire que l'étude du passé ? Je vous demande si l'histoire ne sert qu'à connaître le passé. Ne peut-on pas la définir autrement ?

Réponse : - elle permet de comprendre les problèmes du présent

- elle permet de se référer au passé pour expliquer le présent

Nous allons à présent faire un petit exercice. Vous cherchez des informations pour un exposé sur la décolonisation du Cameroun et vous tombez sur les trois documents suivants

(carte et textes présentés au tableau)

Les deux interprétations des émeutes de mai 1955 sont-elles identiques ?

Réponse : - Oui (2/7)

- Non (5/7)

Comment allez-vous vous prendre pour extirper les informations ?

Réponse : - on adopte les deux idées plus la carte (1/7)

- On choisit le deuxième auteur, qui ... (6/7)

Bien ! Nous avons bien travaillé. Désolé pour vous avoir pris tout ce temps mais c'était nécessaire, ça m'aidera beaucoup. Je vous remercie de notre entretien. Bonne fin de journée.

Annexe 3 : exemple de protocole d'entretien pour enseignant

Protocole d'entretien avec les enseignants

Enseignant n° 13

L'entretien avec cet enseignant a eu lieu dans une salle de classe simple et libre, à 13h15 à la fin des cours le mercredi 15 octobre 2014, en situation de face à face. Il a duré une trentaine de minute.

I. Identification de l'enseignant

Sujet	Etablissement d'attache	Sexe	Niveau d'instruction	Grade	Spécialisation	Ancienneté	Classes tenues
n°13	Lycée de Ngoa Ekelle	M	Bac +4 (Maîtrise)	PLEG	HISTOIRE	9 ans	Tle

II. Contenu de l'entretien :

Cher collègue, nous allons nous entretenir sur quelques préoccupations liées à notre recherche. Nous vous prions de vous sentir libre d'exprimer vos opinions. Ceci est en effet un exercice scientifique, vous ne serez ni identifié par votre nom, ni impliqué dans quoique ce soit de malveillant. Cependant, votre franchise et votre objectivité nous seront d'une inexprimable utilité. Cet entretien aura lieu en deux moments. Nous parlerons d'abord de vos conceptions et pratiques des programmes d'histoire, ensuite de la motivation et la conscience historique de vos apprenants de la classe de Terminale All 1.

Comment définissez-vous l'histoire ?

Réponse : comme appris, il n'existe pas une mais des définitions de l'histoire. L'histoire c'est l'étude scientifique du passé de l'homme à travers l'écriture, les sources orales et l'archéologie. Mais on peut également définir l'histoire comme la connaissance du passé pour comprendre le présent et envisager l'avenir.

Quelle est selon vous sa mission dans la société africaine et camerounaise ?

Réponse : tout simplement redonner à l'Afrique sa valeur qui lui a été pendant longtemps retirée par les européens.

Selon vous existe-t-il une différence entre l'histoire savante et l'histoire scolaire, entre vous le professeur d'histoire et l'historien ?

Réponse : je pense que le professeur d'histoire est avant tout un historien c'est-à-dire un scientifique. Ce qu'il a en plus c'est qu'il a été formé dans l'enseignement et a donc cela de particulier par rapport à l'historien. Mais entre l'histoire scientifique et ce que vous appelez l'histoire scolaire je crois que c'est la même chose, à quelque différence de vocabulaire ou d'analyse.

Justement quel est votre rôle de professeur d'histoire ?

Réponse : mon rôle... je suis sensé enseigner l'histoire aux élèves

Pensez-vous qu'il est possible d'appliquer les principes de l'histoire scientifique en salle ?

Réponse : Non. Ce sont des élèves, c'est-à-dire qu'ils ont encore un niveau bas. Et puis quand bien même on le voudrait le dispositif didactique et le temps réduits qu'on a ne nous le permettrait pas.

Au sujet des programmes d'histoire en vigueur, est-il possible de favoriser des compétences historiques à travers leurs contenus ?

Réponse : déjà c'est bien que vous en parlez. Parce que les programmes actuels posent trop de problème. Mais pour être précis à votre question je penche plus pour le non car ils ne sont pas contextualisés mais tournés vers l'extérieur.

Vous venez de répondre à la question que j'allais vous poser sur l'orientation externe de ces contenus. Mais pensez-vous qu'ils sont quantitativement réalisables ?

Réponse : pas vraiment puisque les élèves ne peuvent même pas visualiser les réalités qui se trouvent à des horizons lointains.

Les contenus de certaines classes vous semblent-ils trop étendus ?

Réponse : oui. Prenez vous-mêmes le programme de la terminale. Là-bas même ça passe regardez celui de la troisième. Et on veut que les jeunes enfants retiennent tout cela. C'est presque humainement impossible. Mais si on ne le fait pas c'est nous qui seront fautifs puisqu'il faut bien composer le BEPC.

Peut-on alors dire qu'ils sont quantitativement réalisables ? Je veux dire en fonction du temps impartis.

Réponse : assurément non.

En un mot, doit-on réformer les programmes ?

Réponse : oui assurément.

Maintenant au sujet de vos pratiques desdits programmes en classe, faites-vous usage de famille de situation de vie et de catégories d'action au début de chaque leçon ?

Réponse : la réalité c'est que non. Je sais même à peine ce que cela signifie. J'en ai brièvement entendu parler lors d'une discussion avec le censeur sur les APC.

Pensez-vous qu'il y a congruence entre vos objectifs opérationnels et l'objectif général du programme officiel d'histoire ?

Réponse : oui je relie toujours mes objectifs avec ce que le programme prévoit

Présentez-vous l'intérêt de chaque leçon à vos élèves pour qu'ils puissent s'y retrouver ?

Réponse : souvent oui. Mais pas à chaque leçon. La raison est que pour certaines leçon qui comme je viens de le dire sont décontextualisées, il n'est pas évident de faire le lien avec les élèves. Donc ce n'est pas toujours un problème de volonté.

Quelle méthode didactique employez-vous ? PPO, APC ou autre ?

Réponse : je dirai les deux parce que cela dépend également de la leçon. Il y a des leçons où il est impossible de solliciter des compétences chez les apprenants et où je suis à la fois l'enseignant, le manuel, la personne ressource. Le résultat à ce moment c'est que je dicte le cours.

Faites-vous usage des ressources didactiques ou pas ? Si oui donnez en des exemples

Réponse : généralement oui, j'utilise les textes, parfois je dessine des cartes au tableau, le manuel scolaire m'est souvent d'une grande utilité pour les images.

Contrôlez-vous souvent les comportements et la motivation à l'histoire des apprenants ?

Réponse : les comportements oui, mais la motivation... vaguement.

Leur enseignez-vous souvent des stratégies d'apprentissage de l'histoire ?

Réponse : qu'entendez-vous par stratégies ? Je suppose qu'ils apprennent leurs leçons comme avec les autres disciplines

Lors de vos évaluations que mettez-vous en exergue ? Les connaissances historiques, les attitudes historiques, la méthode historique ?

Réponse : assurément les connaissances historiques. Les attitudes historiques selon moi ne sont pas aisément mesurables.

Je vous remercie. Venons-en s'il vous plait à la conscience historique chez vos apprenants. Vos élèves vous semblent-ils motivés pendant vos cours ? font-ils montre d'intérêt pour l'histoire ?

Réponse : certains oui, ils sont fascinés par le passé surtout lorsqu'il est égaillant. D'autre par contre dorment, font autre chose, sont absents. Si on ne contrôle pas ce serait vraiment la cour du roi Petto.

Ont-ils selon vous une grande culture historique de leur pays ?

Réponse : honnêtement à en juger par les copies je dirais que beaucoup reste à faire. On a l'impression qu'ils ne lisent pas leurs cours, ce qu'on leur dit entre par une oreille et sort de l'autre. Certains se battent et témoignent d'une forte culture historique, mais la majorité... Au moins ceux qui comprennent nous montre qu'on fait quand même bien notre travail.

S'agissant de la méthode historique du traitement des sources, je veux dire recueil, sélection, analyse et organisation des preuves, vos élèves sont-ils capables de réfléchir ainsi face aux informations dans la vie ?

Réponse : je ne vous comprends pas très bien. Si vous parlez d'esprit critique, je pense que je me bats dans la mesure du possible à ce qu'ils en aient. Je pense qu'ils sont à mesure de réfléchir face à une information avant de l'affirmer.

D'accord pour l'esprit critique. Mais maintenant pensez-vous qu'au sortir de vos cours, dans la société, ils ont une connaissance de la valeur sociale de l'histoire que vous avez si bien présenté tout à l'heure ?

Réponse : je ne saurais répondre car je ne suis pas avec eux à ce moment mais ce que je peux dire c'est par analogie avec ce que j'observe dans la société. Je pense que nos jeunes ne savent pas exactement l'importance de leur histoire. Ils sont complètement désorientés vers

les orientations européennes et américaines. C'est à peine s'ils font allusion à leur passé. Vous-même voyez l'exemple des modèles qu'ils ont, aucun ne relève du Cameroun ou de l'Afrique pourtant ce n'est pas les exemples qui manquent. Pour eux l'histoire c'est le passé. Quand ils en font même référence ce n'est pas de leur passé mais de celui des européens et américains.

De tout ce qu'on s'est dit, avez-vous quelque chose à ajouter ?

Réponse : l'enseignement de l'histoire est devenu aujourd'hui un fourre-tout où on trouve n'importe quel aventurier qui n'a aucune connaissance de la chose historique. Beaucoup d'enseignants d'histoire ne sont pas eux-mêmes des historiens, ils se contentent de venir dicter des ouvrages. (...) très peu d'enseignants sont eux-mêmes des historiens, même juniors. Ils n'ont aucune méthode ou du moins une méthode bornée qui a pour conséquence de susciter presque de l'indifférence par les apprenants qui ne font les cours d'histoire que pour gonfler ou boucher les points perdus ailleurs.

L'enseignement de l'histoire n'est pas pris très au sérieux, les programmes sont souvent dépassés avant même qu'ils n'aient été appliqués. Le matériel didactique ne permet pas à un apprenant de connaître l'histoire. On entend parfois les élèves dire apprendre l'histoire « on vient nous raconter des histoires », car les méthodes didactiques ne sont pas elle mêmes prises au sérieux.

Le politique a pris le dessus sur le didactique au gré des intérêts. De nombreux apprenants ne voient en l'histoire qu'une matière pour avoir les points. Même déjà au supérieur, beaucoup d'apprenants n'ont aucune méthodologie en tête.

Mr MEBOMA, vous voudriez bien me recontacter pour que nous discussions sur beaucoup d'aspects de votre thème, car vous y avez soulevé beaucoup de questions qu'il serait insuffisant de traiter au travers de ce peu de temps. Beaucoup de choses sont à revoir et à corriger dans l'enseignement de l'histoire. Bonne chance dans cette entreprise.

Je vous remercie de notre entretien.

Réponse : Merci également et je vous souhaite une fois de plus bon courage dans la suite de vos travaux. Prenez mes coordonnées et recontactez moi (Laurent MBEI MBEI, Lycée de Ngoa Ekelle, 77 67 63 40, 78 93 89 67, 97771998).

Annexe 4 : grille d'observation documentaire des programmes

Catégories d'observation	Indices		Codes		
Objectifs ou compétences	011	Objectifs formulés	++	+	--
	012	Niveau d'explicitation	++	+	--
	013	Domaines et opérations mentales favorisées	++	+	--
Contenus	021	Congruence objectifs-contenus	++	+	--
	022	Aspects qualitatifs ou thématiques	++	+	--
	023	Aspects quantitatifs	++	+	--
Orientations didactiques	031	Procédures méthodologiques prévues	++		--
	032	Autonomie de l'apprenant	++		--
	033	Stratégie d'enseignement-apprentissage	++		--
Rôle des matériels d'apprentissage	041	Ressources pédagogiques prévues	++		--
	042	Ressources pédagogiques riches et variées	++		--
	043	Ressources pédagogiques prescriptives ou ouvertes	++		--
Tâches et activités proposés	051	Activités prévues	++		--
	052	Richesse et variété de la palette d'activités	++		--
	053	Possibilité d'auto-construction des apprenants	++		--
Orientations pour l'évaluation	061	Évaluation prévues	++	+	--
	062	Évaluation et régulation du processus pédagogique	++	+	--
	063	Objets d'évaluation : connaissances, méthode ou attitudes historiques	++		--

LÉGENDE

01 : Objectifs ou compétences

011 : Objectifs formulés

++ Intégralement ; + Partiellement ; -- Absent

012 : Niveau d'explicitation

++ Clairement détaillé ; + Faible ; -- Non détaillé

013 : Domaines et opérations mentales favorisées

++ Savoirs/savoir-faire/savoir-être ; + Savoirs/savoir-faire ; -- Savoirs uniquement

02 : Contenus

021 : Congruence objectifs-contenus

++ Effective pour chaque leçon ; + Relative ; -- Non effective

022 : Aspects qualitatifs ou thématiques

++ Tous les thèmes ; + thèmes Afrique uniquement ; -- Thème reste du monde uniquement

023 : Aspects quantitatifs

++ 11-16 leçons par classe pour l'année ; + 17-23 leçons par classe pour l'année ; -- 24-29 leçons par classe pour l'année

03 : Orientations didactiques

031 : Procédures méthodologiques prévues

++ Méthode didactique ; -- Aucune procédure prévue

032 : Autonomie de l'apprenant

++ Sur le modèle du constructivisme ; -- non précisée

033 : Stratégie d'enseignement-apprentissage

++ Scénario de démarche des apprentissages prévu ; -- aucune procédure prévue

04 : Rôle des matériels d'apprentissage

041 : Ressources pédagogiques prévues

++ Oui ; -- Non

042 : Ressources pédagogiques riches et variées

++ Diversités des ressources humaines et matérielles ; -- Ressources matérielles uniquement

043 : Ressources pédagogiques prescriptives ou ouvertes

++ Possibilité d'ouverture de l'enseignant ; -- Ressources standards

05 : Tâches et activités proposés

051 : Activités prévues

++ Oui ; -- Non

052 : Richesse et variété de la palette d'activités

++ Oui ; -- Non

053 : Possibilité d'auto-construction des apprenants

++ Oui avec nombre élevé de TD, TP et Dossiers ; -- Non

06 : Orientations pour l'évaluation

061 : Évaluations prévues

++ Stratégies et types d'évaluation ; + Type uniquement ; --Pas d'évaluation prévue

062 : Types d'évaluation

++ Tous les types ; + Formative uniquement ; -- Aucun

063 : Objets d'évaluation

++ Connaissances, méthode et attitudes historiques ; -- Connaissances historiques uniquement

Annexe 5 : grille d'analyse

Catégories thématiques	Indices		Codes		
Conception de l'histoire savante en Afrique	011	Définition de l'histoire	1	2	3
	012	Contexte de l'histoire en Afrique	1	2	
	013	Rôle de la conscience historique dans la société africaine	1	2	3
Conception de la transposition didactique de l'histoire	021	Différence entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire	1	2	3
	022	Rôle du professeur d'histoire	1	2	3
	023	Applicabilité des principes de l'histoire en salle	1	2	3
	024	Contextualisation du cours d'histoire aux apprenants	1	2	3
Considérations des programmes scolaires	031	Possibilité de favoriser les compétences historiques à travers les programmes d'histoire	1	2	3
	032	Contenus décontextualisés ou centrés	1	2	3
	033	Contenus trop étendus	1	2	3
	034	Matière est trop abondante pour la durée d'une année scolaire	1	2	3
	035	Programmes à reformer ou pas	1	2	3
Pratique des programmes pendant la phase initiale de la leçon	041	Usage des familles de situation et catégories d'action	1	2	3
	042	Congruence entre objectifs opérationnels et objectif général du programme	1	2	3
	043	Présentation de l'intérêt historique de la leçon	1	2	3
Pratique des programmes pendant la phase de déroulement de la leçon	051	Méthode didactique utilisée	1	2	3
	052	Utilisation du matériel didactique	1	2	3
	053	Contrôle des comportements et de la motivation des apprenants	1	2	3
	054	Transmission des stratégies d'apprentissage de l'histoire aux apprenants	1	2	3
	055	Eléments d'évaluation	1	2	3
Intérêt des apprenants pour l'histoire	061	Intérêt pour le cours d'histoire	1	2	3

Connaissances historiques	071	Culture historique générale	1	2	3
	072	Culture historique camerounaise	1	2	3
Méthode historique	081	Recours aux sources	1	2	3
	082	Confrontation des sources	1	2	3
Attitudes historiques	091	Esprit critique	1	2	3
	092	Utilisation sociale de l'histoire	1	2	3

LÉGENDE

01 : Conception de l'histoire savante en Afrique

011 : Définition de l'histoire

1. Correcte ; 2. Passable ; 3. Incorrecte

012 : Contexte de l'histoire en Afrique

1. Histoire longtemps truquée ; 2. Histoire à revalorisée

013 : Rôle de la conscience historique dans la société africaine

1. Instrument de développement ; 2. Rôle de mémoire ; 3. Pas d'importance particulière

02 : Conception de la transposition didactique de l'histoire

021 : Différence entre l'histoire scientifique et l'histoire scolaire

1. Oui ; 2. Partiellement ; 3. Non

022 : Rôle du professeur d'histoire

1. Enseigner l'histoire ; 2. Aider à apprendre l'histoire

023 : Applicabilité des principes de l'histoire en salle

1. Possible ; 2. Partiellement ; 3. Impossible

03 : Considérations des programmes scolaires

031 : Possibilité de favoriser les compétences historiques à travers les programmes d'histoire

1. Possible ; 2. Partiellement ; 3. Impossible

032 : Contenus extravertis

1. D'accord ; 2. Partiellement ; 3. Pas d'accord

033 : Contenus trop étendus

1. D'accord ; 2. Partiellement ; 3. Pas d'accord

034 : matière est trop abondante pour la durée d'une année scolaire

1. D'accord ; 2. Partiellement ; 3. Pas d'accord

035 : Programmes à reformer

1. D'accord ; 2. Partiellement ; 3. Pas d'accord

04 : Pratique des programmes pendant la phase initiale de la leçon

041 : Usage des familles de situation et catégories d'action

1. Oui ; 2. Partiellement ; 3. Non

042 : Congruence entre objectifs opérationnels et objectif général du programme

1. Oui ; 2. Partiellement ; 3. Non

043 : Présentation de l'intérêt historique de la leçon

1. Toujours ; 2. Parfois ; 3. Jamais

05 : Pratique des programmes pendant la phase de déroulement de la leçon

051 : Méthode didactique utilisée

1. APC ; 2. PPO ; 3. Les deux

052 : Utilisation du matériel didactique

1. Toujours ; 2. Parfois ; 3. Jamais

053 : Contrôle des comportements et de la motivation des apprenants

1. Toujours ; 2. Parfois ; 3. Jamais

054 : Transmission des stratégies d'apprentissage de l'histoire aux apprenants

1. Toujours ; 2. Parfois ; 3. Jamais

055 : Eléments d'évaluation

1. Connaissances historiques ; 2. Attitudes et méthode historique ; 3. Les deux

06 : Intérêt des apprenants pour l'histoire

Intérêt pour le cours d'histoire

1. Positif ; 2. Mitigé ; 3. Négatif

07 : Connaissances historiques

071 : Culture historique générale

1. Forte ; 2. Relative ; 3. Faible

072 : Culture historique camerounaise

1. Forte ; 2. Relative ; 3. Faible

08 : Méthode historique

081 : Recours aux sources

1. Toujours ; 2. Parfois ; 3. Jamais

082 : confrontation des sources

1. Toujours ; 2. Parfois ; 3. Jamais

09 : Attitudes historiques

091 : Esprit critique

1. Développée ; 2. Relative ; 3. Faible

092 : Utilisation sociale de l'histoire

1. Souvent ; 2. Parfois ; 3. Jamais

Annexe 6 : exemple de phases concrètes des actions à entreprendre dans l'enseignement d'un cours d'histoire

Intitulé du cours : « **LE CAMEROUN PRECOLONIAL** »

Classe de **Première**

PHASE N^o1 : LA SITUATION DE DÉPART (ÉVÉNEMENTS INITIAUX)

Cette première phase est celle des conditions d'un bon engagement dans le processus Enseignement-apprentissage de notre leçon. Il s'agit d'instaurer une ambiance de travail optimale. Cette phase dite de la motivation (Gagné, 1976) passe par trois moments (composantes) :

1- Susciter l'intérêt des élèves

Nous procéderons d'abord par une mise en situation, avec cette **situation de vie** où un jeune ne parle pas sa langue, ne connaît pas son village, ne sait pas comment les gens y vivent, mais se réclame être comme un « blanc » (comme s'il n'avait pas son propre passé). Ensuite, nous allons **attirer l'attention** sur le fait que à un moment donné de l'histoire, « le blanc » a tout fait pour nous cacher notre propre passé. En demandant aux apprenants de s'imaginer s'il arrivait qu'ils oublient leur passé nous leur faisons comprendre que ce cours permettra de voir les choses autrement.

2- Communication de l'objectif d'apprentissage

Il est question ici de communiquer aux élèves les objectifs psychomoteurs, cognitifs et socioaffectifs souhaités :

- Produire une carte des types d'institution et des groupes humains du Cameroun ancien
- Présenter le mode de vie de son ethnie d'origine et ceux des autres groupes de peuples
- Se servir des connaissances sur les modes de vie passés dans les défis des modes de vie actuels

3- Stimulation du rappel des préalables

La dernière fois nous avons vu les conséquences de la première guerre mondiale. Quelles étaient ces conséquences ? Revenons en Afrique et plus particulièrement au Cameroun, avait-on une histoire avant l'arrivée des européens ou était-on comme disait Hegel un continent a-historique?

Pour bien comprendre cette leçon, nous devons nous rappeler de la chronologie de l'histoire du Cameroun vu depuis la classe de 6^{ème}.

PHASE N°2 : LE DÉROULEMENT

Il est question ici de conduire la leçon selon la méthode active en présentant les contenus et en provoquant la performance chez les élèves. Le déroulement de notre leçon à ce niveau central se fait en trois étapes.

1- Présentation des contenus

L'ordre de présentation des contenus ici est **l'ordre épistémologique**, où on aborde des thèmes circonscrits par la discipline historique et ayant chacun des contenus allant du « **simple au complexe** ». Il s'agit des thèmes suivants :

- I- La domination des lamidats peulhs au Nord-Cameroun
- II- Les institutions étatiques des peuples des Grassfields
- III- Les institutions segmentaires des peuples de la forêt et de la côte

NB : les exemples et l'intérêt (anecdote, références contextualisées) de ces contenus seront adaptés aux élèves en fonction de leurs origines ethniques (les exemples seront pris en fonction des ethnies dominantes de la classe).

2- Les activités d'apprentissage ou « pratique de l'apprenant »

C'est ici que nous allons utiliser **les médias** (supports) et adopter différentes **formes de travail didactique**.

- Il s'agira d'abord d'un **travail en groupe**, où on rassemble les élèves selon leur origine ethnique. Ils doivent **dialoguer** pour uniformiser les informations relatives à leur société d'origine (localisation, origine et migration, culture) et présenter les résultats.
- Les résultats de ce travail en groupe seront ensuite concrétisés par des **supports concrets** : la carte murale du Cameroun au tableau, les fonds de carte distribués aux élèves et le texte sur « les cultures au Cameroun avant l'arrivée des européens ».
- On s'assurera d'une part de l'élaboration des nouveaux savoirs : ce sont des **objectifs cognitifs** (liés aux **savoirs déclaratifs**) ; d'autres parts de la cohésion du travail en groupe et de la tolérance et l'empathie envers les autres groupes ethniques : ce sont des **objectifs socio-affectifs** ; et du **développement des habiletés** telles que le dessin (la cartographie) et le niveau de lecture du texte (posément, bien articuler et à haute voix) : ce sont des **objectifs psychomoteurs** (liés aux savoirs **procéduraux**).

3- La présence de feedback

Il sera question ici de vérifier la **compréhension des apprenants** en rappelant les réponses et en contrôlant cette compréhension après chaque activité. Il s'agira aussi de jauger ce niveau de compréhension et d'aptitude des élèves au moyen de **questions récapitulatives** (Où sont donc localisés les quatre grands groupes de peuples du Cameroun ancien ?). Au cours de ces évaluations, nous mettrons l'accent sur la **participation** de tous, leur **performance** et sur les **capacités d'innovation et de création** quant à leur avenir. L'accent sera par ailleurs mis sur les attitudes historiques notamment **l'esprit critique**, précisément sur la critique des sources et la différenciation entre mythe et vérité historique des peuples. Ceci dit, non seulement les connaissances sont évaluées, mais aussi la méthode et les attitudes historiques ; ce qui participe de la conscience historique.

PHASE N°3 : PHASE DE RÉINVESTISSEMENT

Cette dernière étape de la leçon est l'occasion de faire un bilan des apprentissages et prévoir l'amélioration, l'enrichissement et l'approfondissement. Il sera donc logiquement question de deux étapes :

1- Le bilan des apprentissages

Il sera question ici de présenter le **résumé prévu**, avec **les améliorations** que les activités auraient engendrées. Etant en classe de 1^{ère}, les notes seront dictées. Nous veillerons par ailleurs à la bonne prise des notes.

2- Les activités de remédiation et d'approfondissement

Les résultats des feedbacks de chaque activité menée nous seront utiles ici pour déterminer la **remédiation individualisée ou commune** et **l'approfondissement** ultérieur nécessaire. C'est la raison pour laquelle nous donnons un devoir à faire à la maison : cela pourrait être : « chacun fera en fonction de son groupe ethnique d'origine, une comparaison entre les modes de vie à l'époque précoloniale et les modes de vie actuels ». Le but de ce devoir une fois de plus est de renforcer la conscience historique des apprenants, de veiller à ce que non seulement ils soient conscients de leur passé, mais surtout qu'ils s'en servent dans les défis des modes de vie actuels.

Annexe 6 : attestation de recherche

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

 FACULTE DES SCIENCES DE
 L'EDUCATION

 CENTRE DE RECHERCHE ET DE LA
 FORMATION DOCTORALE

 UNITE DE RECHERCHE ET DE
 FORMATION DOCTORALE EN
 SCIENCES DE L'EDUCATION ET
 INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 FACULTY OF EDUCATION
 SCIENCES

 CENTER OF RESEARCH AND
 DOCTORAL FORMATION

 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. **MEBOMA NTOUALA Arnold Sosthène**,

inscrit sous le matricule **07G457** doit mener des travaux de recherche dans le cadre de la préparation du Master 2 sur le thème : « **matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire** ».

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

Annexe 7 : attestation d'inscription au laboratoire de didactique

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE LA
FORMATION DOCTORALE

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES DE L'EDUCATION ET
INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION
SCIENCES

CENTER OF RESEARCH AND
DOCTORAL FORMATION

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH
AND TRAINING IN SCIENCE OF
EDUCATION AND EDUCATIONAL
ENGINEERING

ATTESTATION D'INSCRIPTION AU LABORATOIRE DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES

Je soussigné, Pr. **BELINGA BESSALA**, Responsable du laboratoire de **Didactique des Disciplines**), atteste que Monsieur **MEBOMA NTOUALA Arnold Sosthène**, est effectivement inscrit audit Laboratoire 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

Le Responsable du laboratoire de
Didactique des disciplines

Simon **BELINGA BESSALA**



Le Coordonnateur de l'URFD

Pierre **FONKOUA**

TABLE DES MATIÈRES

DÉDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	6
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	8
1. 1. Contexte de la recherche	9
1. 2. Objet de la recherche	14
1. 3. Formulation et positionnement du problème.....	15
1. 4. Question de recherche	17
1. 5. Objectifs de la recherche.....	17
1. 5. 1. Objectif général	17
1. 5. 2. Objectifs spécifiques	18
1. 6. Intérêt de l'étude.....	20
1. 6. 1. Intérêt théorique.....	20
1. 6. 2. Intérêt social.....	20
1. 6. 3. Intérêt didactique et pédagogique.....	21
1. 7. Délimitation de l'étude	21

1. 7. 1. Délimitation thématique.....	21
1. 7. 2. Délimitation théorique.....	22
1. 7. 3. Délimitation géographique.....	23
1. 7. 4. Délimitation temporelle.....	24

CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THÉORIQUES DE LA RECHERCHE 26

2. 1. Approche conceptuelle 27

2. 1. 1. Matérialisation des programmes scolaires d’histoire.....	27
2. 1. 2. Intégration de la conscience historique chez les apprenants	29

2. 2. Revue de la littérature..... 32

2. 2. 1. Finalité de l’école.....	32
2. 2. 2. Didactique de l’histoire	34
2. 2. 3. Programmes scolaires	35
2. 2. 4. Motivation des apprenants	36
2. 2. 5. Conscience historique.....	37

2. 3. Théories explicatives du sujet..... 39

2. 3. 1. Paradigme de la Nouvelle historiographie africaine et mission de l’histoire en Afrique.....	40
2. 3. 2. Modèle behavioriste et l’enseignement programmé de Skinner (1938).....	41
2. 3. 3. Pédagogie de l’intégration des compétences de Roegiers (2010).....	44
2. 3. 4. Modèle spécifique à la didactique et aux programmes scolaires d’histoire : l’orientation de Martineau (1997).....	46
2. 3. 5. Conclusion aux modèles théoriques : les fondements épistémologiques, scientifiques et sociaux des programmes scolaires.....	51

DEUXIÈME PARTIE : CADRE MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE..... 53

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE 55

3. 1. Présentation des catégories thématiques, des sous-catégories et des indices 56

3. 1. 1. Catégorie 1 : matérialisation des programmes scolaires.....	56
3. 1. 2. Catégorie 2 : intégration de la conscience historique	58

3. 2. Type de recherche..... 62

3. 3. Site de l'étude	62
3. 4. Population de l'étude	63
3. 4. 1. Population parente	63
3. 4. 2. Population cible	64
3. 4. 3. Population accessible	65
3. 5. Technique d'échantillonnage et échantillon	66
3. 5. 1. Technique d'échantillonnage.....	67
3. 5. 2. Échantillon	68
3. 6. Techniques de collecte des données	69
3. 6. 1. Entretiens.....	70
3. 6. 2. « Focus group »	71
3. 7. Instruments de collecte des données	72
3. 7. 1. Guides d'entretien individuel et de focus group	72
3. 7. 2. Grille d'observation documentaire des programmes.....	74
3. 8. Déroulement de l'enquête.....	76
3. 9. Difficultés rencontrées	77
3. 10. Technique d'analyse des données et grille d'analyse	78
TROISIÈME PARTIE : CADRE OPÉRATOIRE DE LA RECHERCHE	82
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE	84
4. 1. Programmes d'histoire de l'enseignement secondaire général en vigueur au Cameroun.....	85
4. 1. 1. Présentation des objectifs et finalités des programmes d'histoire en vigueur.....	85
4. 1. 2. Analyse des contenus des programmes en vigueur.....	87
4. 1. 3. Analyse des conditions méthodologiques de travail prévues par les programmes en vigueur.....	91
4. 2. Présentation des caractéristiques des sujets interrogés	92
4. 2. 1. Caractéristiques des groupes d'élèves interrogés	92
4. 2. 2. Profils professionnels des enseignants d'histoire interrogés	96

4. 2. 3. Profils professionnels des inspecteurs pédagogiques d'histoire interrogés.....	98
4. 3. Présentation des données des catégories thématiques.....	99
4. 3. 1. Conceptions et considérations des enseignants d'histoire.....	99
4. 3. 2. Pratiques curriculaires de classe des enseignants d'histoire.....	103
4. 3. 3. Motivation des apprenants à l'histoire.....	107
4. 3. 4. Conscience historique des apprenants.....	109
4. 4. Croisement des catégories : influence de la matérialisation des programmes sur l'intégration de la conscience historique	111

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION, SUGGESTIONS ET PERSPECTIVES..... 114

5. 1. Bref rappel des théories d'interprétation des résultats.....	115
5. 2. Interprétation des résultats à la lueur de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) et de Martineau (1997)	117
5. 2. 1. Divergences de considérations de la transposition didactique et des programmes en histoire.....	117
5. 2. 2. Irrégularités entre résultats des pratiques curriculaires et modèle pédagogique de l'intégration.....	119
5. 2. 3. Enjeux de la matérialisation des programmes telle que révélée sur la motivation et la conscience historique des apprenants.....	122
5. 3. Discussion des résultats : la conscience historique de l'école à la société.....	125
5. 4. Suggestions pour la matérialisation des programmes dans le sens de la conscience historique.....	126
5. 4. 1. Sur les plans pédagogique et didactique.....	127
5. 4. 2. Sur les plans social et politique.....	129
5. 4. 3. Sur le plan scientifique	130
5. 4. 4. Proposition d'un scénario de démarche des apprentissages	131
5. 5. Perspectives.....	134
CONCLUSION GÉNÉRALE	135

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	138
ANNEXES.....	145
TABLE DES MATIÈRES	170