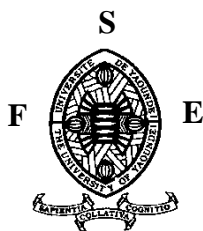


UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES DE  
L'EDUCATION

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

UNITE DE RECHERCHE ET DE  
FORMATION DOCTORALE EN  
SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION  
SCIENCES

POST COORDINATE SCHOOL FOR  
SOCIAL AND EDUCATIONAL  
SCIENCES

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
TRAINING IN SCIENCE OF  
EDUCATION AND EDUCATIONAL  
ENGINEERING

**ENSEIGNEMENT DE L'UNIFICATION DU CAMEROUN ET  
DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE  
NATIONALE CHEZ LES ELEVES DU CMII DE L'ÉCOLE PRIMAIRE  
DE MELEN A YAOUNDE.**

*Mémoire présenté en vue de l'obtention du diplôme de Master en Sciences de l'Education*

*Option : Didactique des disciplines*

*Spécialité : Didactique de l'Histoire*

Par

**NZEUSSEUH MBANTA Jasmine Carole**  
DIPES II et Licence en Histoire

**Matricule : 16R3220**

Sous la codirection de

**M. ELOUNDOU Eugène Désiré**  
Maître de Conférences

et

**Mme AMANA Evelyne**  
Maître de Conférences

*Juillet 2022*



## SOMMAIRE

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>vii</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE</b> .....	<b>5</b>
1.1.CONTEXTE DE L'ETUDE.....	6
1.2 JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET .....	23
1.3 POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME .....	26
1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	31
1.5 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	32
1.6 INTÉRÊT DE L'ÉTUDE .....	32
1.7 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE .....	34
<b>CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>36</b>
2.1 APPROCHE CONCEPTUELLE .....	37
2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE .....	48
2.3 THÉORIES EXPLICATIVES .....	58
2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES .....	66
2.5. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS .....	67
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>71</b>
3.1. TYPE DE RECHERCHE .....	72
3.2. POPULATION DE L'ETUDE.....	73
3.3. TECHNIQUE D' ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON.....	76
3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES .....	77
3.5. TRAITEMENTS ET ANALYSES DES DONNEES .....	80
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE</b> .....	<b>85</b>
4.1.PRÉSENTATION DES DONNEES SOCIOLOGIQUES DES PARTICIPANTS .....	86
4.2.ANALYSE DES AVIS DES APPRENANTS SUR L'ENSEIGNEMENT DES CONCEPTS ET FAITS LIÉS À L'UNIFICATION DU CAMEROUN.....	97
4.3.ANALYSE DES AVIS DES ELEVES SUR L'ENSEIGNEMENT DES AVANTAGES ET LIMITES DE L'UNIFICATION DU CAMEROUN.....	102
4.4 ANALYSE DES AVIS DES ELEVES SUR L'ENSEIGNEMENT DES VALEURS SOCIALES ET ETHIQUES LIEES A L'UNIFICATION DU CAMEROUN.....	107
4.5.ANALYSE DES AVIS DES ELEVES SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE NATIONALE.....	111
4.6.ANALYSE DE LA CORRÉLATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIFICATION DU CAMEROUN ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE NATIONALE CHEZ LES ÉLÈVES DU CM2.....	117
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS</b> .....	<b>126</b>
5.1 BREF RAPPEL THEORIQUE .....	127
5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS .....	131
5.3. SUGGESTIONS DE LA RECHERCHE .....	157
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>163</b>
<b>SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>167</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>178</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>198</b>

A

Mes parents NZEUSSEUH Roger et LEUKWE Hortence.

## REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail, j'aimerais remercier tous ceux et celles qui ont participé directement ou indirectement à son élaboration.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude aux professeurs Eugène Désiré Eloundou et Evelyne Amana, nos encadreurs non seulement pour leurs expertises, conseils, mais davantage pour nous avoir offert un espace propice, riche d'interactions pour réaliser ce mémoire de recherche en Didactique des disciplines. Dans ce même ordre, nous exprimons nos sincères remerciements au professeur Renée Solange Nkeck Bidias, chef de département de Didactique des disciplines à la Faculté des Sciences de l'Education ; ainsi qu'à tous les enseignants du département de Didactique des disciplines qui m'ont accueillie dans leurs classes et leurs enseignements qui m'ont permis de réaliser ce travail.

Je ne saurais oublier les directeurs de l'école primaire d'application de Melen groupes I, II, III qui ont bien voulu m'accueillir dans leur établissement pour l'enquête de terrain. Il s'agit de monsieur Olinga Georges, Atangana Atangana Jean et madame Ngorbo Jeanine. Nous disons aussi merci aux enseignants de cet établissement, particulièrement ceux du CMII qui ont accepté de prendre part à notre enquête de terrain. Un merci aussi à l'endroit du directeur de l'ENIEG Bilingue de Yaoundé, ainsi qu'aux enseignants Ekoko'o Jean Michel et Azambou Florette qui y dispensent les cours de didactique de l'histoire. Merci aux inspecteurs pédagogiques en particulier monsieur Mahob François et madame Nguimba Anne. Nous ne saurons oublier les tous petits, ces élèves du CMII qui se sont prêtés à l'exercice de réponses au questionnaire avec beaucoup de plaisir. Nous exprimons ici à leur endroit notre profonde reconnaissance.

Je remercie également mes aînés académiques et camarades de promotion. Un merci particulier à Nzeusseuh Patrick et Talom Patrick qui n'ont eu de cesse de m'encourager.

Je termine en remerciant toute ma famille, mes parents, mon frère et mes sœurs.

Je vous remercie infiniment.

## LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

<b>APC</b>	: Approche Par les Compétences
<b>A</b>	: Acquis
<b>A+</b>	: Expert
<b>BREDA</b>	: Bureau Régional pour l'Education en Afrique de l'UNESCO
<b>CAPIEMP</b>	: Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs des Ecoles Maternelles et Primaires
<b>CMII</b>	: Cours Moyen deuxième année
<b>CONFEMEN</b>	: Conférence des Ministres de l'Education des Etats et gouvernements de la Francophonie
<b>E (1, 2,3)</b>	: Enseignant (e)
<b>E/A</b>	: Enseignement- Apprentissage
<b>ECA</b>	: En cours d'acquisition
<b>ENIEG</b>	: Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
<b>EPT</b>	: Education Pour Tous
<b>IGP/EMPN</b>	: Inspection Générale de la Pédagogie chargée de l'Enseignement Maternel Primaire et Normal
<b>IPAR</b>	: Initiative prospective Agricole et Rurale
<b>MINEDUB</b>	: Ministère de l'Education de Base
<b>MINEDUC</b>	: Ministère de l'Education Nationale
<b>NA</b>	: Non acquis
<b>NAP</b>	: Nouvelle Approche Pédagogique
<b>NOSO</b>	: Nord-Ouest /Sud-Ouest
<b>OMD</b>	: Objectifs du Millénaire pour le Développement
<b>PASECA</b>	: Projet d'Appui au Système Educatif Camerounais
<b>TAD</b>	: Théorie de L'Anthropologie du Didactique
<b>UNESCO</b>	: Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture
<b>ZPD</b>	: Zone Proximale de Développement

## LISTE DES TABLEAUX

1: Compétence exercée et évaluée en situation.....	44
2 : Matériel didactique en histoire prévu par L'APC dans le curriculum du niveau 3.....	63
3: Récapitulatif des variables, modalités, indicateurs et indices .....	69
4: Répartition des élèves selon les classes .....	77
6: Répartition des apprenants selon leurs conceptions sur l'histoire du Cameroun.....	91
7: Répartition des élèves selon leur avis sur les difficultés liées à l'histoire du Cameroun.....	92
8: Répartition des élèves selon leur amour pour l'apprentissage de l'histoire.....	93
9: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'étude de l'histoire du Cameroun.....	93
10: Répartition des élèves selon leur motivation lors du cours sur l'histoire du Cameroun....	94
11: Répartition des élèves selon leur avis sur leur intérêt dans le cours d'histoire du Cameroun .....	95
12: répartition des élèves selon leur ressenti lors du cours d'histoire du Cameroun .....	96
13: répartition des élèves selon leur avis sur l'apprentissage de la date de l'unification du Cameroun .....	98
14: Répartition des élèves selon leurs avis sur la définition des concepts unification et Etat unitaire.....	98
15: Répartition des élèves selon leurs avis sur la rétention des raisons de l'unification du Cameroun .....	99
16: Répartition des élèves selon leurs avis sur la description des étapes de l'unification du Cameroun .....	100
17: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'explication de la marche du Cameroun vers l'Etat unitaire.....	100
18: Répartition des élèves selon leurs avis sur les concepts et les faits enseignés lors du cours sur l'unification du Cameroun.....	101
19: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'explication des avantages de l'unification Cameroun lors du cours d'histoire .....	102
20: Répartition des élèves selon leurs avis sur les limites de l'unification du Cameroun ressorties avec l'enseignant pendant le cours d'histoire .....	103
21: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'acteur principal de l'unification du Cameroun .....	104
22: Répartition des élèves selon leurs avis sur la schématisation d'une frise chronologique de l'unification du Cameroun .....	104

23: Répartition des élèves selon leur capacité à débattre sur l'importance de l'unification pour le Cameroun .....	105
24: Répartition des élèves selon leur évaluation des savoir-faire liés à l'unification du Cameroun .....	106
25: Répartition des élèves selon leur avis sur l'étude des notions de paix et de vivre ensemble .....	107
26: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'apprentissage du multiculturalisme.....	108
27: Répartition des élèves selon leur avis sur la sensibilisation sur l'importance du bilinguisme .....	109
28: Le cours de l'unification du Cameroun a développé en nous l'esprit critique et ouvert...	109
29: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'apprentissage de l'importance de l'amour pour la patrie, l'amour du prochain et la paix .....	110
30: Répartition des élèves selon leurs avis sur les valeurs sociales et éthiques étudiées .....	110
31: Répartition des élèves selon leurs avis sur la maîtrise de la vraie histoire du Cameroun	112
32: Répartition des élèves selon leur avis sur le respect des symboles et figures historiques du Cameroun .....	113
33: répartition des élèves selon leurs avis sur le choix des sources et des informations.....	114
34: répartition des élèves selon leurs avis sur l'apport de l'enseignement de l'unification sur le vivre ensemble et la paix .....	114
35: répartition des élèves selon leurs avis sur l'apport de l'enseignement de l'unification du Cameroun dans la protection de la culture et du patrimoine du pays.....	115
36: répartition des élèves selon leur avis sur l'apport de l'enseignement de l'unification du Cameroun sur le vivre avec son prochain .....	115
37: répartition des élèves selon leur avis sur le niveau de compétence liée à la conscience historique nationale .....	116
38: Récapitulatif des tests d'hypothèses avec le khi-deux .....	125

## LISTE DES FIGURES

1: Le triangle didactique.....	9
2: Vision élargie de la notion de transposition didactique selon Michel Develay .....	11
3: Schéma de la transposition didactique selon Develay, 1995. ....	11
5 : Représentation de la zone proximale de développement Coulet (2014).....	65
6: Répartition des élèves selon le sexe .....	87
7: Répartition des élèves selon l'âge .....	87
8: Répartition des élèves selon le statut .....	88
9: Répartition des élèves selon les notes en histoire au premier trimestre .....	89
10: Répartition des élèves selon les notes en histoire au deuxième trimestre .....	90



## RESUME

La présente recherche s'intitule : « Enseignement de l'unification du Cameroun et développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII de l'école primaire de Melen à Yaoundé ». Il s'agit d'une recherche sur les contenus didactiques en sciences de l'éducation, précisément en didactique de l'histoire. A l'heure où l'Approche Par les Compétences est 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. Ainsi, le nouveau curriculum de l'éducation de base s'inscrit dans cette foulée comme étant le garant d'un processus enseignement/apprentissage de qualité permettant à tout élève d'acquérir des connaissances pour construire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en vue de développer des compétences de vie. Dès lors, l'objectif de cette recherche est de déterminer le lien qui existe entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Pour cela, nous sommes partie d'une problématique portant sur les difficultés de développement des compétences dont la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Pour cerner ce problème, nous avons émis une hypothèse principale : il existe un lien significatif entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Après opérationnalisation des variables de notre étude, nous avons dégagé trois hypothèses de recherche à savoir :

HR1 : il existe un lien entre l'enseignement des concepts et faits liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

HR2 : il existe un lien entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

HR3 : il existe un lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

Pour traiter notre sujet, nous avons opté pour une recherche corrélationnelle quantitative et qualitative ; selon une technique d'échantillonnage non probabiliste et une approche par choix raisonné pour les enseignants. Afin de recueillir les données, nous avons utilisé un questionnaire lequel a été adressé à tous les élèves du CMII de l'école primaire de Melen. Egalement des entretiens semi-directifs ont été faits à l'endroit des enseignants de la dite classe, dans le but de rendre explicite par ces derniers les éléments liés à l'enseignement de l'unification du Cameroun et la conscience historique nationale. Après présentation des données recueillies sur le terrain, nous avons procédé à l'interprétation de ces dernières. Les résultats de ces interprétations nous ont permis de confirmer nos hypothèses de recherche, de répondre par l'affirmation à la question de recherche et par conséquent d'arriver à une confirmation de l'hypothèse principale. Enfin, des suggestions ont été formulées à l'endroit des enseignants, ainsi que des autorités politiques et éducatives.

**Mots clés** : contenus d'enseignement, enseignement, unification, développement des compétences, conscience historique nationale.

## ABSTRACT

This study entitled « Enseignement de l'unification du Cameroun et développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII de l'école primaire de Melen à Yaoundé» (Teaching the unification of Cameroon and the development of national historical consciousness among CMII pupils of Melen primary school in Yaounde). It is a research on didactic contents in educational sciences, specifically in history didactics. At a time when the Competency-Based Approach is being implemented in Cameroon, the teaching and learning of history is gaining momentum. It is within this framework of a shift in paradigm that the school curricula of the discipline in question was revised. Thus, the new basic education curriculum is in line with the said shift in order to guarantee quality teaching/learning process that enables all pupils acquire the necessary skills to build knowledge, know-how and interpersonal skills with a view to developing life skills. Therefore, the objective of this research is to show the link between the teaching of the unification of Cameroon and the development of national historical awareness among CMII pupils. To achieve this, we focused first on the difficulties involved in developing skills such as national historical awareness among CMII pupils which formed the basis of our research problem. To tackle this problem, we formulated a main hypothesis: there is a significant link between the teaching of the unification of Cameroon and the development of national historical awareness among CMII pupils. After operationalising the variables of our study, we identified three research hypotheses, namely

RH1: There is a link between the teaching of concepts and facts related to the unification of Cameroon and the development of national historical consciousness among CMII pupils.

RH2: There is a link between the teaching of the benefits and limitations of the unification of Cameroon and the development of national historical consciousness among CMII pupils.

RH3: There is a link between the teaching of the social and ethical values of the unification of Cameroon and the development of national historical consciousness among CMII pupils.

To examine our topic, we used quantitative and qualitative correlational research; using a non-probability sampling technique and a reasoned choice approach for teachers. In order to collect the data, we used a questionnaire which was administered to all CMII pupils in Melen Primary School. Semi-structured interviews were also conducted with the teachers of the said class to better explain the elements related to the teaching of the unification of Cameroon and the national historical consciousness. The data collected in the field was analysed, then interpreted. The results obtained enabled us confirm our research hypotheses, provide an affirmative answer to the research question and consequently confirm the main hypothesis. Finally, suggestions were made to teachers, as well as to political and educational authorities.

**Key words:** teaching content, teaching, unification, skills development, national historical awareness.

# **INTRODUCTION GÉNÉRALE**

Le code de « l'éducation français affirme que l'une des premières missions de l'école est la transmission des connaissances. Un certain nombre d'ingrédients sont certainement nécessaires pour réaliser cette mission dans les meilleures conditions : des enseignants, des pratiques pédagogiques efficaces, un cadre administratif et organe d'accueil des élèves » (Feyfant, 2013, p.1). Dès lors, l'auteur se pose la question de savoir quelles connaissances à transmettre et pourquoi ? Elle précise que la réponse à ce questionnement dépend d'un pays à un autre et dépend du programme d'étude car c'est le programme qui met en lumière les contenus à faire enseigner aux élèves. Au Cameroun en effet, les programmes définissent pour chaque cycle les contenus qui doivent être acquis au cours du cycle, les compétences attendues et les méthodes pédagogiques à appliquer. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons au CMII du niveau III au primaire, précisément sur les contenus d'enseignement en histoire relatifs à l'unification du Cameroun ; et comme compétence à faire développer en histoire chez les élèves de ce niveau d'étude, la conscience historique.

Comme toutes les sociétés modernes, la société camerounaise connaît depuis longtemps déjà des évolutions significatives qui ont suscité différentes réformes de son système éducatif. La dernière réforme des programmes du primaire remonte aux années 2000 (Curriculum niveau 3, 2018, p.13). C'est notamment dans les années 2000 que sont intégrées les prescriptions méthodologiques des Etats généraux dans l'enseignement primaire camerounais » (Minla, 2014, p.6). C'est ainsi que le nouveau curriculum de l'éducation de base s'inscrit dans cette foulée et présente les grands domaines d'apprentissage qui sont essentiels à la formation des futurs citoyens. Le curriculum du cycle primaire au Cameroun précise « les contenus disciplinaires qui sont un passage obligé, un ensemble d'outils que l'apprenant sera appelé à un moment à mobiliser pour résoudre des problèmes et qui ont pour finalité le développement des compétences du socle national » (MINEDUB, 2008, p.13).

Les contenus d'enseignement qui constituent ici l'objet de notre travail sont une question peu abordée, qui semble moins préoccupante lorsqu'on parle de politique éducative d'un pays (Gauthier, 2006, cité par Bilo'o, 2014, p.3). Dans la plupart des pays, les acteurs de l'éducation pensent que les contenus d'enseignement ne nécessitent pas une très grande réflexion puisque leur construction semble aller de soi : l'idée qui domine souvent est celle que les décisions à prendre sur les contenus sont affaire de « bon sens » (Gauthier, 2006 cité par Bilo'o, 2014, p.3). Toutefois, nous pensons que les contenus d'enseignement constituent la clé de voute dans l'organisation de l'enseignement et ne sauraient s'élaborer sans une orientation clairement définie. A cet effet, ils doivent répondre à des exigences que la société

impose au système éducatif, et pour cela être en cohérence avec la politique et les finalités éducatives.

La loi d'orientation de l'éducation de 1998 à son article 4 précise ainsi 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 ». Cette mission se poursuit dans le curriculum officiel du primaire en général et dans celui des sciences sociales dont l'histoire en particulier en ces termes : « L'enseignement de l'histoire au niveau III a pour objectifs de donner les repères indispensables pour comprendre la situation présente à partir d'une connaissance, même modeste du passé ; de situer pour chacun sa société, son pays, dans le temps et dans l'espace et enfin d'aider à la formation d'une conscience collective, d'une identité nationale par le sentiment d'un passé conçu comme un héritage commun et participer ainsi à la formation du citoyen » (Curriculum niveau III, 2018, 125).

La recherche que nous envisageons de la sorte en didactique de l'histoire se situe au niveau du pôle épistémologique de l'élaboration du savoir, lorsque l'on se réfère au triangle didactique (Astolfi, 1989). Ce pôle où sont conçus les contenus d'enseignement et où découlent les programmes d'enseignement. Dès lors, cette étude s'intéresse aux nouveaux contenus d'enseignement en histoire liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique comme compétence à faire développer chez les élèves du niveau III (CMII). Ainsi, face à des apprenants qui de plus en plus sortent du primaire pour le secondaire, sont ignorants de certaines valeurs citoyennes et républicaines liées à des notions et des habitudes qui appellent à l'histoire de leur pays nous interpellent. Ceci afin de se poser la question de savoir si la conscience historique nationale, en tant que compétence à développer aux élèves de ce niveau délicat d'enseignement, est finalement développée à la sortie de cette fin de cycle d'étude.

Nous partons des constats faits sur le terrain en tant qu'enseignante, des élèves qui ignorent parfois les figures de l'histoire du Cameroun ou qui maîtrisent très peu la symbolique du 20 mai ; ou encore qui ont de la peine à établir une différence entre les dates de 1960, 1961 et 1972. En outre, « le bilinguisme semble ne pas être une réalité vivante dans les deux sous-systèmes » (Njiale, 2019, p.4). Pourtant, l'enseignement de l'histoire au niveau III doit contribuer à la construction de l'identité nationale chez l'élève, à l'amour pour son pays, à cette fierté de connaître son histoire. Il est à cet effet indiqué dans le curriculum : « pour aimer son pays et en ressentir la fierté, il faut connaître son histoire, car c'est dans les faits historiques que le patriotisme prend sa source et s'alimente » (Curriculum niveau 3, p.143). L'enseignement de l'histoire comme science sociale a donc pour but de développer chez

l'apprenant la conscience historique nationale comme compétence disciplinaire inscrite au programme d'étude de ce niveau.

Il est à se demander ce qui peut expliquer cet écart entre les comportements des élèves et ce qui est prévu par la nouvelle approche pédagogique à savoir le développement de la conscience historique chez les élèves. Il se pose ainsi le problème des difficultés de développement des compétences liées à la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Il s'agit en d'autres termes dans cette étude de voir quel est le lien qui existe entre un contenu spécifique en histoire à savoir : l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale prescrit par le programme d'histoire. La première partie de notre travail s'attèlera ainsi 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.

Nous aurons ainsi recours à la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985), à la pédagogie de l'intégration de Rogiers (2010) et à la théorie du socioconstructivisme de Vigotsky (1997) dans cette étude. La méthodologie de la recherche nous permettra de clarifier la démarche qui détermine le cadre opératoire de la recherche. Ce dernier enfin, consistera à la présentation analytique, l'interprétation des données suivies des suggestions.

## **CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE**

La problématique « 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 » (Beau, 2006, p.55). Il s'agit d'un ensemble construit autour d'une question principale qui permet de traiter un sujet choisi. Le travail 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 sujet, et est déployée à travers une question de recherche, des objectifs, un intérêt pluridimensionnel et une délimitation précise.

### **1.1. CONTEXTE DE L'ETUDE**

La recherche que nous engageons concerne les contenus d'enseignement liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Lorsque l'on se réfère à la définition de la didactique, le constat qui se fait est qu'elle s'intéresse aux questions posées par l'enseignement, aux savoirs comme objet d'enseignement. Ainsi le contenu d'enseignement est un élément indispensable dans la recherche en didactique de manière générale et en didactique de l'histoire en particulier, parce que le processus enseignement-apprentissage repose sur un contenu d'enseignement. Présenter le contexte de notre recherche revient dans cette partie à identifier l'origine disciplinaire des savoirs en histoire enseignés en classe du CMII, il sera question de faire une sorte de situation dans la discipline.

Par ailleurs, toute discipline scolaire s'organise autour des finalités, des visées propres à l'école et à l'ensemble des disciplines. Ainsi, tout comme la géographie ou les sciences, l'histoire est aussi une discipline scolaire avec des finalités bien précises pour l'école. Il sera question de présenter également la place des contenus dans les grandes finalités de l'enseignement de l'histoire. En outre, faire une brève analyse du nouveau curriculum du primaire en s'attardant sur les différents savoirs à enseigner aux élèves de ce niveau. Enfin de présenter les différentes réformes curriculaires qui interviennent à l'école primaire introduisant l'Approche Par les Compétences (APC).



### 1.1.1 Transposition didactique : de « l'histoire savante » à « l'histoire scolaire »

La didactique est une discipline qui s'intéresse à toutes les situations d'appropriation de savoirs en intégrant aussi bien une réflexion épistémologique (logique des savoirs), psychologique (logique de l'appropriation des savoirs) que pédagogique. Il existe, selon Astolfi (1986) deux approches possibles de la didactique :

- En amont, en prenant en compte les contenus d'enseignement comme objet d'étude pour repérer les principaux concepts qui fonctionnent dans la discipline et l'analyse de leur relation.
- En aval, en approfondissant l'analyse des situations d'appropriation de savoirs des élèves pour mieux comprendre de l'intérieur comment cela fonctionne et ce qui s'y joue.

Nos analyses sur les contenus d'enseignement s'intègrent très clairement dans cette première approche.

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) cité par (Meboma, 2014, p.47) 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 (1997) 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. Faire une étude sur les contenus d'enseignement en histoire ne saurait se faire sans établir cette nuance et identifier également d'où viennent les contenus en histoire enseignés à l'école primaire. Parler des contenus d'enseignement en histoire au primaire implique de s'arrêter sur le volet disciplinaire afin de voir d'où viennent ses contenus pour être objet d'enseignement.

Audigier, Auckenthaler, Fink, et al, (2013) établissant une différence entre l'histoire savante et l'histoire scolaire, renseignent qu'un ensemble de recherches didactiques a été mis

en œuvre dans le cadre d'une problématique qui affirme et développe l'idée d'une différence essentielle entre l'histoire dite savante, celle qui est produite et diffusée par les professionnels, et l'histoire scolaire, celle qui est enseignée dans les écoles primaires et secondaires. Le rôle principal de cette référence à l'épistémologie de l'histoire est alors, de distinguer comme souligne Develay (1992) le savoir universitaire et le savoir scolaire qui affirme de ce fait : « les savoirs scolaires ne sont pas les savoirs universitaires » (Develay, 1992, p.24). Il poursuit ses propos :

Une difficulté fréquente se rencontre lorsqu'on veut faire la part entre le savoir de la science telle qu'elle se construit dans les lieux de production dont l'université est l'archétype et que, pour cette raison, nous nommerons savoir universitaire, et le savoir des disciplines scolaires dont nous dirons qu'il entretient un rapport de distance avec le premier. La biologie enseignée au lycée, au collège ou à l'école primaire n'est pas la biologie enseignée à l'université que nous assimilerons à la biologie des laboratoires de recherche. Et il en va de même pour l'ensemble des disciplines scolaires. Ainsi nous proposons nous de distinguer le savoir universitaire et le savoir scolaire. Certains nomment encore le premier discipline scientifique et le second discipline scolaire (p.19).

Cela semble clair que l'histoire scientifique ou savante n'est pas l'histoire scolaire enseignée au lycée ou à l'école primaire. Il s'agit d'appréhender le passage de l'objet scientifique de l'histoire à l'objet de l'apprentissage de l'histoire contenu dans le curriculum et qui est en fait le fruit d'une transposition du savoir savant au savoir scolaire. Dès lors, s'interroger sur l'origine disciplinaire des contenus d'enseignement en histoire au primaire revient à identifier la sphère de production scientifique de ses contenus, qui se veut d'abord savante avant d'être scolaire selon Ladoulle et Bouhon (2001). Ces savoirs scolaires sont enseignés à travers des disciplines scolaires précises (Develay, 1992, p.27), l'histoire étant la discipline scolaire sur laquelle porte notre travail de recherche dans le but de contribuer à une meilleure intelligibilité des contenus en histoire et de leur enseignement à l'école primaire.

Moniot (2001) parle de l'histoire scolaire comme étant le produit de connaissances validées par la recherche universitaire, d'élaborations proprement disciplinaires remises régulièrement en cause par la demande sociale, mais aussi un moyen de connaissance et de reconnaissance. Ce produit de connaissances validées par la communauté scientifique émane de ce que Bachellard (1985) a appelé savoir savant ou histoire savante comme Jadoulle et Bouhon (2001). C'est ainsi à travers la transposition didactique que s'élaborent et se construisent les savoirs scolaires tels que ceux qui sont enseignés à l'école primaire. A cet effet, (Develay, 2015 cité par Martineau 1997) 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.

En effet, le concept de transposition didactique a été mis en avant par Verret (1975), repris dans un ouvrage centré sur les mathématiques par Chevallard (1985) qui l'a ensuite retravaillé dans le cadre d'une théorie anthropologique du didactique.

La transposition didactique est construite autour de trois pôles en relation qui forment un système didactique : l'élève (pôle psychologique), l'enseignant (pôle sociologique) et le savoir (pôle épistémologique). Ce dernier axe épistémologique, implique l'élaboration didactique des savoirs à enseigner (Chevallard, 1985). Ainsi, les didacticiens se proposent d'y examiner les objets d'enseignement et, en particulier d'y répertorier les principaux concepts de la discipline, d'étudier leurs relations, leur structuration et leur hiérarchisation. D'où les concepts de transposition didactique, de pratiques sociales de référence, de trame conceptuelle, de champs conceptuels. Les contenus d'enseignement en histoire (l'unification du Cameroun) se construisent à ce niveau du pôle épistémologique du triangle didactique.

Dès lors, le savoir prend plusieurs formes : « savoir savant », « savoir à enseigner » et « savoir enseigné ». Le savoir savant correspond au savoir scientifique, il subit des transformations, nommées « transposition didactique externe » qui en font un savoir à enseigner, c'est-à-dire un savoir destiné à l'enseignement (pôle épistémologique). Celui-ci à son tour modifié par l'enseignant dans le cadre du processus d'enseignement, « la transposition didactique interne », ce qui le transforme en un savoir enseigné. Ce savoir enseigné, mis en œuvre en classe sera lui-même transformé par les élèves et le savoir acquis par les apprenants appelé « savoir appris ». Ce dernier processus de transformation est l'apprentissage (Carlos, 2015).



**Figure 1: Le triangle didactique**

Source : Carlos Philippe, (2015), Thèse de doctorat, p.79.

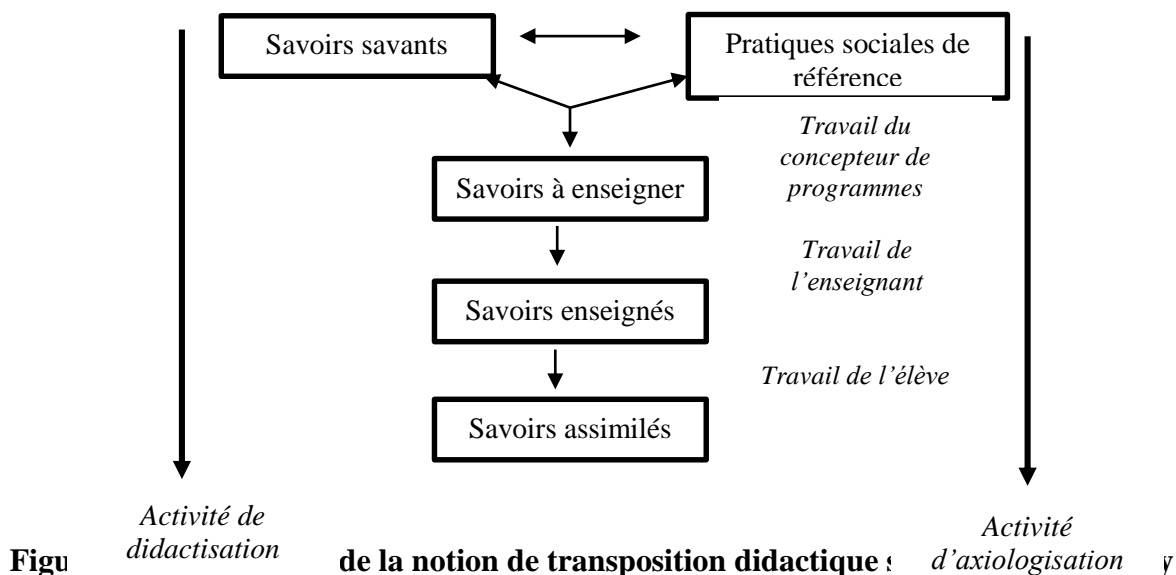
Le savoir savant serait donc le corpus de connaissances produit par la communauté scientifique : « un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. (...) le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent » (Le Pellec, 1991, p. 40). Cette notion de savoir savant a été revisitée par de nombreux auteurs, car elle ne permet pas de délimiter ce à quoi elle correspond réellement. Le savoir savant n'est qu'une ressource parmi d'autres. Pour certaines disciplines comme les « activités physiques et sportives » ou la grammaire, il n'existerait même pas de savoir savant de référence. Ce savoir ne se résume pas non plus au savoir « universitaire, car ceux qui produisent le savoir ne sont pas qu'universitaires et ce savoir savant qui sert d'assise à l'élaboration du savoir à enseigner n'est pas que « pures connaissances » (Carlos, 2015).

En histoire, la réflexion historique ne vient pas forcément de la communauté scientifique universitaire, elle est aussi l'objet d'une négociation sociale au sein de la noosphère (Caillot, 1996) et en relation avec une pratique sociale (Carlos, 2015). Ainsi, les contenus d'enseignement ne dépendent pas que des savoirs savants, mais aussi des pratiques sociales qui, dans le cadre de la chimie, sont les pratiques industrielles » (Caillot, 1996, p.33). C'est pourquoi Chevallard (1985) lui-même propose une réévaluation de sa théorie en élargissant le concept de savoir savant à celui de « savoir de référence ». Develay (1992) quant à lui propose deux extensions et un complément par rapport à la définition de Chevallard sur la notion de la transposition didactique : « le passage du savoir savant au savoir à enseigner ».

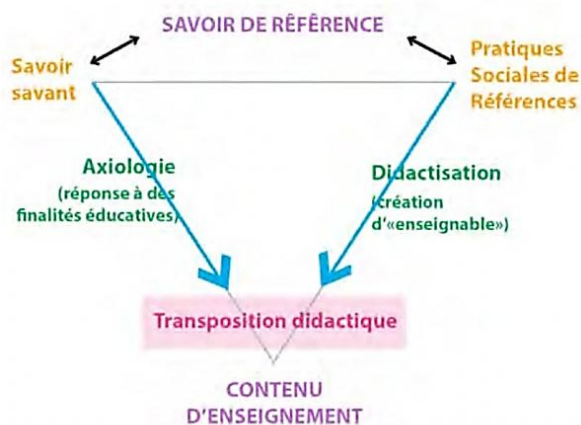
Une extension en amont parce que, pour un certain nombre de disciplines, le savoir à enseigner a en fait une double origine : des savoirs savants mais aussi des pratiques sociales de référence. Que l'on songe à une ou autre discipline, les contenus qu'enseignent ces disciplines scolaires correspondent d'abord à un ensemble d'activités, de rôles sociaux avant de correspondre aux savoirs savants. C'est l'exemple de l'éducation physique et sportive, les langues étrangères. Une extension en aval, suggère que l'on nomme transposition didactique toutes les transformations qui affectent savoir savant et pratiques sociales de référence pour qu'elles deviennent non seulement savoir à enseigner, mais savoir enseigné, et pour finir, savoir assimilé par les élèves (Changeux, 1982, p.26).

Les disciplines scolaires empruntent aux savoirs universitaires qu'à des pratiques sociales (Develay, 1992). Quant au processus de remodelage du savoir concerné tout au long de cette chaîne, il correspond, d'une part, à un travail de didactisation (qui vise à rendre opérationnelles des situations d'apprentissage, par des choix opérés dans la logique des contenus, dans les matériels proposés, dans les tâches à effectuer, dans les consignes données, dans les critères d'évaluation) et, d'autre part, à un travail d'axiologisation (qui choisit des

contenus relançant certaines valeurs en jeu dans les rapports de l'élève aux savoirs, des élèves entre eux, des élèves à l'enseignant, des savoirs au projet de société...). Alors il est possible de rendre compte de cette vision élargie de la notion de transposition didactique par le schéma ci-après qui pointe les différentes étapes ainsi que les différents acteurs.



Source : Michel, D. (1992). Le sens d'une réflexion épistémologique. Université de Lyon 2.



**Figure 3: Schéma de la transposition didactique selon Develay, 1995.**

Source : Carlos, P. (2015), Thèse de doctorat, p.84.

Ces deux figures présentent le processus qui s'opère afin d'aboutir à un contenu d'enseignement. Il s'agit d'une vision élargie de la transposition didactique. Le passage du savoir savant au savoir à enseigner, enseigné et même assimilé par l'élève. Ainsi, le contenu

d'enseignement est un élément indispensable dans la recherche en didactique de manière générale et en didactique de l'histoire en particulier parce que sur lui repose le processus d'enseignement-apprentissage. Ces contenus d'enseignement en histoire qui sont des savoirs Reuter et al (2013) subissent une transformation qui passe par un processus avant d'être des savoirs scolaires.

Ces schémas de Develay nous permettent 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) 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 » (p.84). C'est cette symbiose entre savoirs historiques et pratiques sociales de référence que Audigier, Cremieux et Tutiaux-Guillon (1994), définissent en ce sens que « l'école 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 » (p.13).

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. Le savoir à enseigner (curriculum prescrit) correspond donc aux contenus « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes officiels, programmes, instructions officielles, commentaires, etc.), ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes » (Audigier, 1988, p.14).

Le savoir à enseigner est donc une reconstruction originale du savoir savant puisqu'ils n'ont ni la même fonction ni la même destination. Pour Chevallard (1985), le savoir à enseigner ou curriculum formel n'est pas transmis tel quel. Il fait l'objet lui-même d'une transformation de la part de l'enseignant et indirectement des élèves. Cette transposition, que l'on appelle interne, car elle se produit dans le cadre de la relation enseignant-élève, est une transformation pragmatique au cours de laquelle de nombreux paramètres entrent en jeu : l'établissement, le type de pédagogie, la formation de l'enseignant, son habitus professionnel, son rapport personnel à la discipline enseignée, le sens qu'il confère aux finalités de l'éducation, ses représentations à l'égard des élèves (niveau de chaque élève et de la classe). .

Le savoir enseigné serait le savoir construit par l'enseignant à des fins pragmatiques c'est-à-dire pour sa classe. Le savoir acquis serait l'ensemble des savoirs acquis par les élèves.

Après avoir présenté le processus de construction des savoirs historiques, il ressort que l'histoire scolaire passe par le processus à travers lequel s'opère la transformation des savoirs issus des milieux universitaires ou savoirs savants au savoir à enseigner, enseigné et appris en salle de classe. Cette transposition didactique est à la fois externe et interne. Dès lors, toute discipline scolaire s'organise autour des finalités, des visées propres à l'école et à l'ensemble des disciplines. Ainsi, l'histoire est aussi une discipline scolaire avec des finalités bien précises et des visées propres pour l'école.

### **1.1.2 La place des contenus de l'enseignement dans les finalités de l'enseignement de l'histoire**

La discipline est un principe de contrôle de la production du discours (Faucould, 1971). En effet, la discipline se définit par un système constitué de pratiques sociales de références et des savoirs d'expériences qui lui sont sous-jacents (Martinand, 1991). Son évolution épistémologique et son histoire dans l'institution est dédiée à l'éducation, l'initiation, l'enseignement-apprentissage dans ce lieu appelé école. En effet, une discipline se caractérise par son épistémologie, sa construction historique et son processus d'institutionnalisation. La construction d'une discipline appelle premièrement l'expression de la pertinence de la transposition didactique y afférente ; deuxièmement la conception et le développement de didactique ; et troisièmement les incitations à l'élaboration du contrat didactique en vue de produire des compétences chez l'apprenant. Sa visée fondamentale est de rendre possible l'enseignement comme le dit Chervel (1988) « la visée d'une discipline est de fabriquer l'enseignable » (p.90).

Ainsi, toute discipline scolaire présente des composantes structurelles telles que les contenus (organisés en domaines et sous domaines), les exercices, les modalités de contrôle, les modalités de travail, les formes de mise en œuvre. Toute discipline scolaire se caractérise par des formes institutionnelles qui manifestent notamment leur identité ; et s'organise autour des finalités, des visées propres à l'école et à l'ensemble des disciplines. Ainsi, tout comme les mathématiques, les sciences ou la géographie, l'histoire est aussi une discipline scolaire avec des finalités bien précises pour l'école. Selon les travaux d'Audigier (1995), trois familles de finalités peuvent être associées à l'enseignement de sciences humaines et sociales dont l'histoire : les finalités intellectuelles et critiques qui renvoient au développement cognitif ; les finalités patrimoniales et civiques qui renvoient à l'adhésion à une vision du

monde préétablie ; et enfin les finalités pratiques et professionnelles qui font référence à l'aspect utilitaire des sciences humaines et sociales renvoyant à l'utilisation de celles-ci dans la vie sociale et professionnelle.

Les finalités intellectuelles et critiques mettent l'accent sur l'apport des sciences humaines et sociales au développement cognitif de l'élève, ce qui contribue à privilégier principalement le développement conceptuel ainsi que le développement d'habiletés et d'attitudes intellectuelles. Il est bien évident que toutes les disciplines scolaires sont aussi des disciplines de formation intellectuelle. Mais l'histoire, (la géographie et l'éducation à la citoyenneté) en particulier, vont insister très fortement là-dessus d'autant plus qu'elles sont des disciplines de texte soutient Audigier (1993). Concrètement, la poursuite de ces finalités se traduit par des visées d'apprentissage centrées sur l'interprétation, la compréhension, l'argumentation et le développement de l'esprit critique. Ces finalités incitent à choisir, à raisonner des choix effectués, à chercher et à vérifier les informations et des sources, à les confronter, etc., « car tout savoir sur le monde n'est que le monde de son auteur, un trait sur la relation avec le monde » (Audigier, 1993, p.99).

Les finalités patrimoniales et civiques de l'histoire font référence au processus de transmission culturelle d'une représentation du monde partagée, sur son passé et son présent. Partant de la prémisse selon laquelle l'enseignement des sciences humaines et sociales doit participer à l'intégration de l'élève dans le corps social en favorisant la cohésion sociale et le développement d'un sentiment d'appartenance à une société donnée, il s'agirait alors non seulement de transmettre un corpus commun de connaissances des principales caractéristiques de sa société d'appartenance d'hier et aujourd'hui, mais surtout de promouvoir l'appropriation d'un système de valeurs dominantes et l'intégration de certaines attitudes jugées socialement acceptables sur le plan de la conduite sociale. L'enseignement des sciences humaines et sociales en général et de l'histoire en particulier est posé en termes d'acquisition de connaissances et d'attitudes dont le but est principalement l'insertion de l'élève dans le monde social. Cette insertion semble alors être le principal apport de cet enseignement lorsqu'on privilégie une telle finalité. L'enseignement de l'histoire privilégie ainsi l'acquisition de connaissances factuelles sur la société et la culture d'appartenance (faits et personnages historiques), ainsi que le développement d'attitudes socialement acceptables (respect des autres, ouverture à la diversité culturelle).

Les finalités pratiques et professionnelles soulignent le caractère utilitaire attribué à l'enseignement de l'histoire, car, outre le développement intellectuel, l'enseignement de l'histoire doit permettre aux élèves l'acquisition de connaissances qui sont censées avoir un



usage pratique dans leur vie sociale courante, mais également dans leur vie professionnelle ou dans la poursuite de leurs études. Cette famille de finalités tend à privilégier le développement de certaines habiletés d'ordre technique (comme la représentation temporelle et spatiale) Tutiaux-Guillon (2019), ainsi que l'acquisition de certaines connaissances factuelles jugées essentielles à la formation d'un citoyen fonctionnel au sein de la société. C'est ce à quoi vise la nouvelle approche pédagogique en vigueur dans l'enseignement primaire l'APC. Ainsi, « l'apprentissage gagne à ce que ce qui est enseigné soit significatif pour l'élève, fasse sens par rapport à ce qu'il vit, espère, croit » (Lalague-Dulac, 2010 cité par Tutiaux Guillon, 1998, p.134).

Les contenus d'enseignement parmi lesquels l'unification du Cameroun joue ainsi un rôle important dans l'atteinte des trois finalités de l'histoire aussi bien au niveau des finalités intellectuelles et critiques, patrimoniales et civiques, pratiques et professionnelles. C'est ainsi qu'au vu de toutes ses finalités plusieurs pays ont adopté l'histoire comme discipline scolaire pouvant permettre d'atteindre les missions précises de l'éducation. C'est le cas du Cameroun où l'enseignement de l'histoire contribue à l'atteinte des différentes missions de l'éducation.

### **1.1.2 Analyse des contenus d'enseignement en histoire dans le nouveau curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais (CMII).**

Analyser les contenus d'enseignement en histoire au CMII nécessite que l'on s'arrête un tant soit peu sur la notion de curriculum où se retrouvent ses différents contenus, afin de l'expliquer car aujourd'hui au primaire, le terme de curriculum a remplacé celui du programme d'études de 2000 (cf. annexe 6). Alors il serait important de savoir ce que c'est qu'un curriculum. En effet, un article de (Gilbert et Rey, 2018) nous renseigne sur la question :

Au niveau international, on évoque plus volontiers le terme de curriculum que celui de programmes. Si les programmes renvoient souvent à ce qui est censé être enseigné de façon détaillée chaque année, le curriculum est une notion plus large qui englobe à la fois les objectifs et les principes de l'éducation, les domaines d'enseignement et leurs différents éléments (connaissances, savoirs, disciplines, compétences), les parcours scolaires et les évaluations des élèves. Selon les pays ou les interlocuteurs, la politique ou le domaine curriculaire peuvent inclure aussi les manuels et les ressources pédagogiques, les situations et les pratiques pédagogiques, voire la formation des enseignants (p.3).

Pour Roegiers (2000), le curriculum désigne la conception, l'organisation et la programmation des activités d'enseignement-apprentissage selon un parcours éducatif. Il regroupe l'énoncé des finalités, les contenus, les activités et les démarches d'apprentissage ainsi que les modalités et moyen d'évaluation des acquis des élèves. Il se dégage de ses

définitions que le curriculum est une notion plus large que celle de programme, et qui regroupe un ensemble d'éléments indispensables pour la réussite du processus d'enseignement-apprentissage (E/A).

Comme toutes les sociétés modernes, la société camerounaise connaît depuis longtemps déjà, des évolutions significatives qui ont suscité différentes réformes de son système éducatif. Ces différentes réformes ont eu pour point d'encrage, les mutations globales des sociétés et le besoin de s'ouvrir à un monde en perpétuelle évolution. C'est ainsi que la dernière réforme du sous-secteur de l'éducation de base remonte aux années 2000 (Curriculum niveau 3, 2018, p.13) avec l'introduction du nouveau curriculum de l'enseignement primaire.

C'est dans cette optique qu'est conçu le curriculum actuel ceci dans le but de développer des compétences de vie chez les apprenants (Curriculum niveau 3, 2018, p.13). Ce nouvel outil pédagogique remplace en effet le programme de la maternelle de 1987 et les programmes du primaire de 2000 (Curriculum niveau 3, 2018, p.3). Ainsi le nouveau curriculum de l'éducation de base s'inscrit dans cette foulée comme étant « garant d'un processus E/A de qualité permettant à tout élève d'acquérir des connaissances pour construire des savoir-faire et des savoir-être en vue de développer des compétences de vie » (MINEDUB). Il présente à cet effet les grands domaines d'apprentissage qui sont essentiels à la formation des futurs citoyens camerounais. Nous voyons à travers cette prescription que l'acquisition des connaissances passe également par l'histoire en tant que discipline.

Le nouveau curriculum est structuré différemment contrairement à l'ancien programme et comprend plusieurs autres éléments à savoir : la répartition horaire, le rappel des compétences visées dans le cadre de ce curriculum, le profil de sortie du cycle des apprentissages fondamentaux, les domaines généraux du curriculum, les centres d'intérêt, le croisement entre les enseignements, l'évaluation des apprentissages, le cheminement à suivre dans l'utilisation du curriculum. Il s'agit des différentes orientations à suivre dans l'exploitation du curriculum. Dans la mesure où notre étude porte sur l'unification du Cameroun comme contenus d'enseignement et le développement de la conscience historique nationale comme compétence en histoire, il est important de voir ce qui est prévue dans le curriculum en termes de didactique normative. Rappelons que l'histoire dans le curriculum de l'enseignement primaire fait partir du grand ensemble des sciences sociales qui regroupent à la fois l'histoire, la géographie et l'éducation civique et morale.

Classiquement, les recherches en didactique mettent en avant « le savoir » comme principal organisateur de la pratique enseignante finalisée par l'apprentissage des élèves

(Carnus, 2015). La preuve que le savoir est au centre de l'enseignement car sans savoir en tant que contenu, il ne peut y avoir apprentissage. C'est ainsi que (Meirieu, 1988) déclare : « les savoirs scolaires sont décrits comme des connaissances organisées, réfléchies, institutionnalisées, qui sont transmises par l'école » p.

L'actuel curriculum s'inscrit dans la continuité du programme d'études de 2000. Il n'est pas une remise en question de l'ancien programme mais une progression vue sous un éclairage nouveau (MINEDUB). Alors il est important de revoir quelques éléments nécessaires pour la compréhension du nouveau curriculum :

- La répartition horaire

La répartition horaire de façon générale, est valable pour les régimes à mi-temps et à plein temps. Parlant de l'histoire, le volume horaire annuel est de 69h pour les sciences humaines et sociales et le volume hebdomadaire est de 3h. Une fois sur le terrain, nous avons constaté qu'une leçon d'histoire est dispensée en 30 min de temps et ceci, une fois par semaine.

- Le rappel des compétences visées dans le cadre de ce curriculum

Selon le MINEDUB, le curriculum du niveau 3 distingue six (6) compétences disciplinaires et cinq (5) compétences transversales retenues dans le socle national des compétences. Les compétences disciplinaires qui sont liées aux domaines de formation, aux disciplines. Celles-ci se développent au cours des apprentissages spécifiques et sont liées à une discipline ou groupes de disciplines. C'est le cas avec l'enseignement de l'histoire ou les compétences sont regroupées autour du grand ensemble sciences sociales. Les compétences dès lors doivent se développer à travers la mobilisation des ressources construites à l'intérieur des disciplines.

En outre, au niveau III, l'élève commence à développer un esprit critique et le goût de la controverse. L'école aide les apprenants à développer une conscience historique par l'étude des traces du passé familial, local et national. Aussi la culture de la paix, du vivre ensemble et du multiculturalisme. ». Voilà ce que prévoit le curriculum du niveau 3 au primaire de manière générale pour les sciences humaines et sociales dont les sous-disciplines en sont : la géographie, l'éducation civique et morale et l'histoire. Parlant de l'histoire qui est notre champ d'étude, ces compétences font appel à plusieurs contenus didactiques regroupés en terme de savoir à acquérir, savoir à construire, et savoir-être.

- Le Profil de sortie du cycle des apprentissages fondamentaux

Le profil de sortie des apprenants du Niveau 3 est clairement défini en termes d'attentes de fin de niveau pour chaque discipline. Il faut comprendre par-là que ce profil délimite les échelles de niveau de compétences attendues au terme du cours moyen deuxième année (CM2).

- Les domaines généraux du curriculum

Un domaine est constitué des champs d'expériences et de connaissances qui permettent aux apprenants de mieux comprendre le monde et d'agir dans le sens de sa transformation qualitative. Le curriculum de l'enseignement primaire comporte cinq domaines d'apprentissage qui sont en plus, une réponse aux finalités nationales de l'éducation de base au Cameroun. Ces domaines sont repartis ainsi qu'il suit :

***Domaine 1 : connaissances fondamentales (60% du volume horaire total)***

Les connaissances fondamentales nous précise le MINEDUB dans le (Curriculum, 2008, p. 18) sont des outils indispensables pour construire les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être mobilisables pour développer des compétences en vue de faire face aux situations de vie. Elles s'acquièrent à travers les disciplines dites instrumentales que sont : le français, l'anglais, les mathématiques, les sciences et technologies, les sciences humaines et sociales, les technologies de l'information et de la communication (TIC). Nous voyons que l'histoire intervient également dans cette marge de 60% comme connaissances fondamentales pour construire les savoirs, savoir-faire et savoir-être des apprenants mobilisables pour développer les compétences utiles pour des situations de vie. L'enseignement de l'histoire à travers ses contenus a pour objectifs « de donner aux enfants des repères indispensables pour comprendre la situation présente à partir d'une connaissance, même modeste du passé. Il doit aider à la formation d'une conscience collective, d'une identité nationale... » (Curriculum, 2008) ceci à travers ses différents contenus d'enseignement.

Le domaine tel que la définition nous le précise est un champ d'expériences et de connaissances qui permettent aux apprenants de mieux comprendre le monde. Ce domaine fait appel dans le cadre de notre travail aux contenus d'enseignement en histoire. Ces différents contenus regroupés en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être ont pour but de permettre à ses apprenants d'explorer déjà le passé et doivent favoriser le développement des compétences inscrites dans le curriculum.

***Domaine 2 : Vie communautaire et intégration nationale (5% du volume horaire total)***

La vie communautaire et l'intégration nationale renvoient à la notion d'unité nationale, unité faite de diversité mais aussi de complémentarité, de solidarité et de foi en un destin commun et transcendant les particularismes de toutes sortes, notamment géographiques, historiques, linguistiques, communautaires religieux ou politiques. Elle se développe à travers les disciplines que sont : les sciences humaines et sociales, les langues et cultures nationales. Alors ce domaine 2 fait également mention de l'histoire et de ses contenus à travers les notions de vie communautaire et d'intégration nationale expression concrète de l'unité nationale, du vivre ensemble et du multiculturalisme tel que mentionné dans la compétence.

***Domaine 3 : Vie courante (20% du volume horaire total)***

***Domaine 4 : Identité culturelle (5% du volume horaire total)***

***Domaine 5 : Culture numérique (10% du volume horaire total)***

Les trois derniers domaines n'impliquent pas les sciences humaines et sociales. Raison pour laquelle nous ne nous y sommes pas attardés.

- Les centres d'intérêt

Un centre d'intérêt est un champ thématique autour duquel les apprentissages, à travers toutes les disciplines, doivent se faire sur une période d'un mois. Il occupe une place centrale dans chaque discipline dont l'histoire car c'est autour des différents centres d'intérêt que se créent des situations d'intégration. En effet, ils doivent aider à créer des situations d'intégration et organiser des projets pédagogiques. Chaque centre d'intérêt comprend trois sous-centres d'intérêt à exploiter à raison d'un par semaine. Le centre d'intérêt permet de mieux fixer l'attention de l'élève, il crée des associations d'idées et fixe plus profondément le souvenir, devenant ainsi un précieux auxiliaire pour la mémoire (Curriculum niveau 3, 2018, p.18).

L'idée est en effet dans le cadre des centres d'intérêt, de regrouper plusieurs leçons autour d'un thème qui devient ainsi le centre des enseignements de la semaine ou du mois. Les centres d'intérêt jouent un rôle fondamental dans la nouvelle approche pédagogique dans la mesure où elle permet d'assurer une plus grande concordance entre l'école et la vie. De même, les activités d'intégration et les évaluations seront construites autour de ces centres d'intérêt. Toutes les disciplines enseignées vont puiser des éléments d'acquisition des

connaissances et de construction des savoirs autour des centres d'intérêt dont : la nature, le village, l'école, les métiers, le voyage, la santé, sports et loisirs, dans l'espace..

- Le croisement entre les enseignements

Ce croisement des disciplines s'élabore à travers une approche intégrative qui croise les connaissances disciplinaires. En effet, la société du savoir actuelle requiert le développement des habiletés intellectuelles (Curriculum, 2018, p.14). Ces habiletés sont construites à travers des contenus disciplinaires dont il faut associer les éléments dans les situations intégratives. L'on constate donc que le développement d'une compétence au primaire doit se faire dans des situations intégratives à travers le croisement des différentes disciplines. Le croisement entre les enseignements fait ainsi appel ici à l'interdisciplinarité car on voit bien qu'à partir d'une leçon en histoire, l'enseignant peut déboucher sur l'apprentissage de la lecture ou de l'écriture et vice versa dans les autres disciplines.

Quant à l'évaluation des apprentissages, l'actuel curriculum vise le développement des compétences des élèves de l'école primaire. Une évaluation des compétences doit amener l'élève à mobiliser diverses ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) dans des situations nouvelles (Curriculum, 2018, p.20) et repose sur les outils tels que : les centres d'intérêt, les situations problèmes, familles de situations. Voilà les éléments clés du développement des compétences au primaire.

Le curriculum du niveau 3 donne un certains nombres d'orientations du programme d'études de l'enseignement primaire en précisant que les contenus disciplinaires ont pour but de développer les compétences chez les élèves. Par ailleurs, une approche intégrative qui croise les connaissances disciplinaires est tout aussi fondamentale dans le développement des compétences chez les élèves. Il est important de rappeler que ce programme n'est pas une remise en question de l'ancien programme mais, une progression vue sous un éclairage nouveau, garant d'un processus E/A de qualité permettant à tout élève d'acquérir des connaissances pour construire des savoir-faire et des savoir-être en vue de développer des compétences de vie.

Nous allons présenter à présent les différentes reformes curriculaires qui introduisent les nouveaux contenus d'enseignement au primaire.

#### **1.1.4 Les contenus d'enseignement dans les reformes curriculaires au Cameroun**

Les différentes mutations pédagogiques Mahob (2011) intervenues à l'école primaire au Cameroun ont porté sur la pédagogie traditionnelle, la Nouvelle Approche Pédagogique

(NAP) et l'APC cette dernière sur laquelle porte notre travail. Un des premiers moments déterminants de ces réformes au Cameroun a été la tenue des Etats généraux de l'éducation à Yaoundé, en mai 1995 (Minla, 2014). A cette occasion, les objectifs du système éducatif camerounais ainsi que ses orientations pédagogiques ont été discutés et orientés. Il s'était dégagé du diagnostic des Etats généraux de l'éducation de 1995 que le système éducatif camerounais était frappé d'obsolescence (MINEDUB, comité de mise en œuvre et de suivi du projet la main à la pâte, 2008, p.10) d'où la mise en place de la NAP au primaire.

Il avait été constaté que les enseignants développent beaucoup plus les trois niveaux de la pensée des élèves à savoir : la mémoire, la compréhension et l'application. Ce faisant, ils contribuent à l'inhibition involontairement ou par ignorance des autres niveaux supérieurs de la pensée tels que : l'analyse, la synthèse et l'évaluation de la taxonomie de Bloom (MINEDUB, comité de mise en œuvre et de suivi du projet la main à la pâte, 2008, p.10). Le problème est crucial et l'enjeu de taille pour un système qui vise l'épanouissement de la personnalité intégrale de l'individu en vue de sa participation active au développement de la société. D'où l'introduction de la NAP. La présentation des programmes sous forme de curricula et leur adaptation aux réalités nationales et à l'exigence de « former des femmes et des hommes créatifs, productifs et ouverts au monde » (Rapport général des Etats généraux de l'Education, 1995, p.35) cité par (Minla, 2014, p.6), sont issus de ces Etats généraux. Concernant les méthodes d'enseignement, le rapport mentionne que :

(...) les enseignants devront faire usage de méthodes attrayantes, actives et participatives, centrées sur l'élève et destinées à en faire un demandeur de savoirs, un stratège dans le domaine du savoir, capable avec ou sans le maître, de résoudre des problèmes qui se posent à lui et de s'adapter dans des situations nouvelles, par des objectifs de formation, les contenus, les pratiques et les méthodes. Le système éducatif visera chez l'élève non seulement le domaine cognitif, mais encore celui affectif et psychomoteur de manière à former l'homme, tout l'homme sur les triples plans intellectuel, physique et moral, lui conférant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être transférables (p.35).

Ces prescriptions méthodologiques orientent donc le discours pédagogique actuel du système éducatif camerounais, dans un virage qui transforme les conceptions traditionnelles concernant le rôle de l'élève, le type d'enseignement offert par les enseignants et le statut du savoir. Alors que l'élève cesse d'être passif dans le processus enseignement et apprentissage, ce dernier s'articule autour de la résolution des problèmes à l'aide des savoirs qui sont désormais compris comme des ressources multiples et dynamiques, mobilisables selon les situations » ( Minla, 2014, p.6). C'est notamment dans les années 2000 que ces prescriptions auraient été intégrées dans l'enseignement primaire camerounais (Minla, 2014).

Lancée depuis 1996 dans les salles de classes du Cameroun, sous l'impulsion de l'ex-Inspection de la Pédagogie chargée de l'Enseignement Maternel, Primaire et Normal (IGP /AMPN) et le Projet d'Appui au Système Educatif Camerounais (PASECA), la NAP apparait dans le langage pédagogique des enseignants comme l'outil approprié pour faciliter l'opérationnalisation des contenus des sujets disciplinaires retenus dans les nouveaux programmes officiels de l'enseignement primaire niveau 1,2,3 (MINEDUB, comité de mise en œuvre et de suivi du projet la main à la pâte, 2008, p.9). En effet, sur la base des recommandations des commissaires des Etats généraux de l'Education de 1995, ces nouveaux programmes officiels ont été progressivement élaborés, de 1996 à 2000.

Avec l'appui de la banque mondiale (MINEDUB, 2011), l'ex-Ministère de l'Education Nationale (MINEDUC) avait organisé en 1998 à l'intention des enseignants camerounais une série d'ateliers portant sur ces programmes qui font appel à la NAP. Dès lors, l'objectif de la NAP est que l'élève puisse utiliser ses connaissances pour résoudre les problèmes de la vie courante ; c'est-à-dire développer les compétences méthodologiques, intellectuelles et humaines de nature à favoriser sa participation active au développement de son milieu de vie (MINEDUB, comité de mise en œuvre et de suivi du projet la main à la pâte, 2008, p.14).

Cette pédagogie est basée sur la pensée inférentielle, qui vise le développement de l'activité intellectuelle chez l'élève ; activité qui lui permet d'établir des relations entre les faits et les idées, d'émettre des hypothèses, de tirer des conclusions. Sa finalité étant l'inférence. L'enfant doit dès lors utiliser ses connaissances pour résoudre les problèmes de la vie courante. Cependant elle va présenter des limites par rapport aux travaux actuels de la didactique qui s'accordent massivement sur l'aspect socioconstructiviste de l'appropriation des connaissances (MINEDUB, comité de mise en œuvre et de suivi du projet la main à la pâte, 2008, p.28). C'est ainsi que la dernière réforme du sous-secteur de l'éducation de base remonte aux années 2000 (Curriculum niveau 3, 2018, p.13) avec « l'inscription des programmes officiels de l'école primaire dans la perspective de l'APC » (Minla, 2014, p.6). Avec l'APC, Rogiers (2008) précise que les

« contenus d'enseignement vont plus loin que les savoirs et les savoir-faire. Si l'école doit faire face aujourd'hui à de nouveaux savoirs et savoir-faire consécutifs à l'évolution naturelle des connaissances, elle est surtout confrontée à la nécessité de prendre en compte des nouvelles catégories de contenus, comme par exemple des « life skills », ou des compétences transversales. Cette évolution découle de plusieurs facteurs, essentiellement liés à la mondialisation : mondialisation de l'éducation...l'on est amené à dépasser la structure disciplinaire de l'éducation, qui répondait essentiellement à des problématiques de contenus et de savoirs » (p.2).



C'est dans ce contexte marqué par l'introduction de l'APC, le renouvellement des contenus didactiques et le développement des compétences qui y sont liés que nous nous proposons de travailler sur les contenus d'enseignement en histoire au CMII précisément sur l'unification du Cameroun et de développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Nous sommes partis du processus de transposition didactique pour identifier l'origine des savoirs scolaires en histoire enseignés en classe du CMII, nous avons présenté la place des contenus d'enseignement dans les finalités de l'histoire en tant que discipline scolaire, puis il était important de procéder à une brève analyse du curriculum du CMII afin d'identifier ses différents aspects. Nous avons également abordé les réformes curriculaires du primaire qui introduit l'APC et les nouveaux contenus d'enseignement.

## **1.2 JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET**

Mener une recherche sur les contenus d'enseignement et le développement des compétences en histoire se justifie en ce sens que le contenu d'enseignement joue un rôle essentiel dans le processus E/A. C'est l'élément indispensable dans une situation didactique. Raison pour laquelle nous avons décidé d'étudier les contenus en histoire au primaire précisément au CMII.

Gauthier (2006) s'est intéressé à la question des contenus de l'enseignement secondaire dans le monde. Alors cet auteur s'interroge : « Qu'enseigne-t-on aux élèves aujourd'hui ? Si l'enseignement secondaire est un champ très encombré par plusieurs questions éducatives, il est beaucoup moins l'objet d'études et de réflexions documentées du point de vue des contenus enseignés. En outre, si l'on constate que de très nombreux pays ont entrepris une ou parfois même plusieurs réformes successives de leur enseignement secondaire, celles-ci ont porté sur les systèmes, les structures et les méthodes alors que les contenus sont les éternels oubliés des politiques éducatives » (p. 2). Sa conviction est que la question des contenus de l'enseignement secondaire, est une question d'ordre stratégique et même politique autant pour les pays développés que pour les pays « en développement ».

Ainsi, nous comprenons avec l'auteur que la question des contenus de l'enseignement est une question qui mérite l'attention des chercheurs en éducation, ceci dans le but de contribuer efficacement à l'amélioration des apprentissages. C'est dans cet élan que notre choix s'est porté sur les contenus d'enseignement de l'histoire au primaire. Ceci à l'heure où le (MINEDUB) a entrepris la réforme des curricula de la maternelle et du primaire, à l'effet de contribuer à une éducation de qualité pour tout apprenant camerounais (MINEDUB, p.4). Cette réforme curriculaire présente ainsi les nouveaux contenus

d'enseignement liés à la nouvelle approche pédagogique en vigueur à l'école primaire à savoir l'APC.

Par ailleurs, la didactique d'une discipline se définit comme étant une science qui étudie pour un domaine particulier les phénomènes d'enseignement, les conditions de transmission de la culture propre à une institution et les conditions de l'acquisition de connaissances par un apprenant. La didactique elle, étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation EA entre un savoir identifié, un maître dispensateur de ce savoir et un élève récepteur de ce savoir. Il ressort de cette définition les différents paliers auxquels intervient la didactique, tel le palier épistémologique du savoir qui s'interroge sur la nature même du savoir. C'est dans cette dimension épistémologique que se justifie notre travail de recherche. Notre travail portant sur l'histoire en tant que discipline.

L'épistémologie est « une réflexion critique sur les principes, les méthodes et les résultats d'une science, d'un savoir produit par les hommes » (Develay, 1993, p.35). « L'enseignant a à maîtriser les contenus à enseigner ». « Cette évidence devrait s'accompagner non seulement d'une connaissance des éléments de programme mais aussi d'une vision plus générale de la discipline à enseigner, en termes de principes organisateurs, de champs notionnels, de trames conceptuelles. Il s'agit d'entrevoir la discipline non pas comme un patchwork sans unité, chaque élément correspondant à un concept mosaïque expressive constituée de concepts en liaison les uns avec les autres. Ainsi, les savoirs spécifiques à la discipline ne devraient-ils pas être abordés sans réflexion épistémologique » (p.114).

S'interroger sur les contenus d'enseignement en histoire constitue une interrogation d'ordre épistémologique et didactique. D'où notre intérêt de pour ce sujet. En outre, « la question centrale dans toute didactique est celle des savoirs, de leur enseignement-apprentissage dans un contexte scolaire précis » (Audigier, 1986, p.16). Tandis que Martinand (1985) affirme dans le même ordre d'idée qu'il n'est pas possible de parler de didactique sans l'exercice de ce qu'on peut appeler « une responsabilité par rapport au contenu de la discipline » (p.24). Les didacticiens ne peuvent être regardés comme des psychologues d'une espèce particulière, pratiquant une psychologie de l'apprentissage des contenus d'enseignement en situation scolaire. Alors les contenus d'enseignement sont un champ d'un intérêt de premier ordre pour chaque didacticien dans la mesure où ils sont au centre du processus E/A. C'est dans cet élan que nous avons porté notre intérêt sur les contenus d'enseignement en histoire au primaire.

En outre, lorsque nous jetons un regard sur la loi d'orientation du 14 avril 1998 qui régit l'enseignement au Cameroun, il apparaît qu'il doit exister un rapport entre les orientations institutionnelles qui fixe le type d'homme à former, tel que voulu par la société dans laquelle on se trouve et les contenus d'enseignement. C'est ainsi que Durkheim (1920) déclare qu' : « il est vain de croire que nous élevons nos enfants comme nous voulons. Nous sommes forcés de suivre les règles qui règnent dans le milieu où nous vivons » (p.72). Nous voyons par là le lien entre l'éducation et le système éducatif qui forme les jeunes à la demande de l'Etat. C'est ainsi que :

L'article 4 précise : l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique et moral et de son institution harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux. Cet article nous plonge dans les motivations socioéconomiques de l'éducation. Ceci dans la mesure où l'APC vise un but de professionnalisation. En effet, étant dans un contexte où l'APC bat son plein, l'une de ses finalités est qu'au terme du parcours scolaire de l'apprenant, il doit pouvoir s'insérer dans le monde socioprofessionnel. L'APC est mise en place dans un contexte où il est nécessaire de réduire le chômage et la pauvreté. L'école doit donc favoriser le développement des savoir-faire chez les élèves afin qu'ils puissent s'insérer dans le monde socioprofessionnel.

L'article 5 dans son alinéa 1 précise que : l'éducation a pour mission la formation de citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde. Dans son alinéa 2, l'éducation a pour objectif la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité, l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline. Des valeurs éthiques et universelles qui sont perceptibles à travers l'enseignement des disciplines scolaires dont l'histoire et par ricochet l'unification du Cameroun. L'article 34 précise que : l'élève a droit aux enseignements prescrits par les programmes. Alors en tant que chercheur, il est important de s'arrêter sur les programmes, afin d'identifier ce qui est proposé aux élèves en termes de contenus.

Dans son article 37 : l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. Il constitue de ce fait l'un des maillons essentiels de la chaîne éducative qui doit maîtriser les contenus à dispenser aux apprenants. Par ailleurs, il a le devoir de bien faire son travail et d'éduquer les enfants tel que la loi le stipule en son article 39 : l'enseignant est soumis à l'obligation d'enseignement, d'éducation, d'encadrement pédagogique,... L'enseignement est intentionnel, car les enseignants dans leurs pratiques cherchent à asseoir les politiques

éducatives en formant le modèle de citoyen voulu par la société. C'est ce qui justifie notre intérêt à savoir si, en tant qu'enseignante, nous questionnons régulièrement les contenus d'enseignement que nous véhiculons par rapport aux finalités recommandées par le gouvernement.

### **1.3 POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME**

#### **1.3.1. Les constats**

L'actuel curriculum s'inscrit dans la continuité du programme d'études de 2000. Il n'est pas une remise en question de l'ancien programme mais une progression vue sous un éclairage nouveau (Curriculum niveau 3, 2018). En effet, les compétences doivent se développer à travers plusieurs principes énoncés dans le curriculum à savoir :

- Des contenus disciplinaires pour développer les compétences du socle national
- Une approche intégrative qui croise les connaissances disciplinaires
- Des centres d'intérêt pour créer des situations d'intégration et organiser des projets pédagogiques.

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 d'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situation 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 » (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, une activité » (D'hainaut, 1988, p.472). Partant du premier principe pour développer les compétences chez les élèves au primaire, il faut au préalable un contenu disciplinaire, qui ont pour finalité le développement des compétences clés et transversales du programme.

Le (curriculum niveau 3, 2018, p.20) précise en effet que ses différentes connaissances disciplinaires sont un ensemble d'outils que l'apprenant sera appelé à un moment donné à mobiliser pour pouvoir résoudre les problèmes. En d'autres termes, pour parler de compétence, il faut impérativement un contenu à travers lequel les apprenants auront les outils (savoirs, savoir-faire et savoir-être) nécessaires mobilisables dans le but de résoudre des situations problèmes. Alors en histoire, les différents contenus du programme sont proposés en termes de savoir à acquérir, de savoir-faire et de savoir-être pour développer les

compétences en histoire telles que la conscience historique qui est une compétence à faire développer chez les élèves de ce niveau d'étude.

Toutefois, le constat est que pour beaucoup de disciplines (mathématiques, physiques, chimie, etc), les compétences sont directement exploitées dans la vie courante. « L'histoire quant à elle, fait encore partie des sciences 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. A la question de savoir quelle compétence peut-elle développer, Berr (1953), Aron (1964), Moraze (1967), Obenga (1996), répondent sans hésiter la conscience historique et son corollaire d'intégration sociale » (Meboma , 2015, p.10).

En outre, le constat théorique qui se dégage de notre recherche est lié à l'enseignant qui se traduit à travers sa transposition didactique. En effet, les savoirs à enseigner en histoire pourraient être difficilement transposés par les enseignants qui, n'auraient pas toujours une bonne maîtrise des canons de la discipline. Car, les enseignants du primaire n'ont pas tous subi une formation initiale en histoire et donc, n'ont pas tous de formation de base disciplinaire en histoire. Ce qui pourrait biaiser leur transposition didactique sur le plan épistémologique de la discipline.

Ce qui nous amène à nous questionner si la plupart des enseignants du primaire qui dispensent les cours d'histoire ont la maîtrise de l'épistémologie de cette discipline. Ainsi, « dans la plupart des écoles primaires camerounaises, les enseignants n'ont pas tous des compétences pointilleuses dans chacune des disciplines qu'ils doivent enseigner. On s'interroge de plus en plus sur leur capacité à développer chez leurs élèves un rapport actif au savoir (MINEDUB, 2000) » cité par (Mahamat, 2019, p. 33). De même « à les conduire aux recherches épistémologiques, à une curiosité fondamentale, puisqu'ils sont eux-mêmes critiqués par rapport aux savoirs qu'ils enseignent » (Mahamat, 2009, p.34).

Ainsi, pour parvenir à faire une bonne transposition didactique, l'enseignant doit pouvoir maîtriser l'épistémologie de la discipline qu'il enseigne. Paun (2006) précise dans ce sens que l'enseignant doit gérer d'une part les savoirs prescrits, tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif et prescrit. Aussi, pour enseigner efficacement cette discipline historique et parvenir à développer des compétences chez les élèves, l'enseignant doit lui-même maîtriser l'épistémologie de l'histoire et d'ailleurs de toutes les autres disciplines qu'il enseigne.

La revue didactique le cartable de clio n°3 présente également cet aspect de faible maîtrise des contenus historiques par les enseignants du primaire, qui fait appel à leur

formation initiale en ce qui concerne la discipline historique. Meboma (2015) établit à cet effet une distinction entre l'historien scientifique et l'enseignant de la discipline parlant de la transposition didactique de l'histoire des enseignants dans son étude. Ceci dans le but d'établir l'écart qui pourrait exister entre un historien pur de formation et celui qui enseigne simplement la discipline. Cependant, les maîtres ont subi une formation pour enseigner toutes les matières du primaire.

Le maître est l'acteur central de la relation pédagogique. C'est lui qui est « le principal garant de la qualité de l'éducation ». Il est « exigé de lui une bonne culture générale, des qualités physiques, professionnelles, intellectuelles, morales » (Njiale, 2006, p. 30). De par les responsabilités qui lui incombent, c'est l'homme capable de tout enseigner. Cependant, pourrait-il maîtriser les aspects épistémologiques de toutes ses matières. Le travail est certainement fastidieux pour celui-ci quand on sait les exigences que requiert le métier de l'enseignement. Par ailleurs, Paun (2006) souligne que les enseignants sont confrontés à deux problèmes essentiels dans leur pratique d'enseignant dont la gestion du curriculum. L'un des aspects les plus importants attaché à la gestion du curriculum concerne justement la construction du savoir scolaire ; qui est influencée par de nombreuses variables telles que : la formation initiale de l'enseignant, son habitus professionnel, son rapport personnel et spécifique avec le savoir historique (la définition qu'il donne de celle-ci), la représentation à l'égard de ses élèves et à l'égard de ceux avec qui il travaille en particulier.

En outre, parlant des enseignants, il faudrait rappeler que c'est à eux que revient la charge de susciter l'intérêt des élèves par rapport à la discipline historique. Pourtant dans leurs pratiques curriculaires de classe, on observe parfois un certain déphasage avec ce que prévoit la pédagogie de l'intégration. Selon cette dernière, l'apprentissage est contextualisée et répond à une situation de vie. Comme le montre Rogiers (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 lesquels il sera évalué afin de rencontrer le profil de sortie préalablement défini par les acteurs du système éducatif.

Chaque leçon d'histoire doit dès lors être introduite par une situation problème de départ et à travers les différents centres d'intérêt prévus par le curriculum. Ce centre d'intérêt qui est commun à toutes les disciplines du programme au primaire a pour but de mieux fixer l'attention de l'élève, de créer des associations d'idées et de fixer plus profondément le souvenir, permet d'assurer une plus grande concordance entre l'école et la vie. Mais cependant, il semblerait que les enseignants peinent encore à respecter ses principes

curriculaires. « Le constat fait par les uns et les autres révèle que l'approche par compétences n'est présente que dans les textes. Les enseignants ne s'intéressent pas et reviennent aussitôt aux pratiques d'enseignement et d'évaluation les plus traditionnelles d'antan (MINEDUB, 2000, 2002 ; UNESCO, 2008 cité par Mahamat, 2011, p. 34).

Pour renchérir cette affirmation, dans les régions les plus reculées comme témoigne Melingui (2014), l'enseignant est encore le magister qui apporte et donne tout aux apprenants 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 reste encore difficile pour ces enseignants de réellement mettre la pédagogie de l'intégration en application. Le résultat est que les évaluations prévues par ceux-ci 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 nationale chez les apprenants.

### **1.3.2. Formulation du problème**

Pour une éducation intégrale et adaptée de l'enfant, l'école primaire se voit ainsi confier deux autres missions : le renforcement de l'unité et la cohésion nationale. Ainsi nous voyons bien que l'histoire joue un rôle plus qu'important au primaire, à travers ses trois finalités qui sont à la fois intellectuelles et critiques, pratiques et professionnelles, patrimoniales et civiques Audigier (1995). Ces deux autres missions assignées à l'école primaire camerounaise sont reliées à ses finalités de l'histoire. La leçon portant sur l'unification du Cameroun est interpellative dans ce sens car elle prépare l'enfant à l'exercice d'une vie citoyenne. Alors, nous allons énumérer ici plusieurs éléments qui nous interrogent dans ce sens : la symbolique du 20 mai pour les élèves, la commémoration du bilinguisme, dont toute une semaine y est dédiée chaque année. Les attitudes citoyennes par les élèves, l'amour pour la patrie. En ce qui concerne la symbolique du 20 mai, plusieurs élèves la célèbrent en ignorant qu'elle se rapporte à l'histoire de l'unification du Cameroun, raison pour laquelle toute une journée y est dédiée pour sa célébration chaque année. Abwa (2020) relève dans ce sens lors d'une interview accordée à la télévision nationale un 20 mai 2020, sur la problématique comment arrive-t-on à célébrer l'unité nationale le 20 mai au Cameroun : « pour comprendre l'histoire du 20 mai, il faut remonter à bien loin. C'est l'aboutissement d'un processus qui commence depuis la deuxième moitié du 19<sup>ème</sup> siècle...le 20 mai 1972, le Cameroun devient un Etat unitaire et ce jour devient fête de l'unité nationale ».

C'est une commémoration qui va au-delà de l'aspect festif pour toucher à la mémoire historique de la nation camerounaise et c'est ce qui doit être appris aux élèves car, c'est ce

jour du 20 mai qu'il avait été organisé un référendum pour en finir avec le système fédéral. Ce bref rappel historique pour montrer que, la vie citoyenne à laquelle l'élève est appelé dépend fondamentalement des contenus au programme et de la manière dont ils sont dispensés aux élèves. Mais de plus en plus, l'on note des comportements d'une jeunesse camerounaise en perte de repères véritables qui se traduit à travers un déficit de conscience historique chez ces derniers Meboma (2015). Par ailleurs, au terme du niveau 3, posons-nous réellement la question de savoir si les élèves sont capables d'identifier les principaux acteurs qui ont marqué l'histoire de l'unification du Cameroun ainsi que leur rôle. Et partant de là, les différentes attitudes citoyennes du quotidien que doivent avoir les élèves.

Notre petite expérience en tant qu'enseignante d'histoire nous a permis d'observer que les élèves qui quittent du primaire pour le secondaire, lors des évaluations diagnostiques en début d'année scolaire ont une faible connaissance de leur passé et présentent de ce fait un déficit de conscience historique nationale par rapport à l'usage et même l'intérêt qu'ils ont du passé. Pourtant comme attitudes attendus de la conscience historique d'après Martineau (1997), la connaissance profonde de son passé, les attitudes historiques, l'intérêt et l'usage du passé dans la vie quotidienne.

Prenons le cas de la pratique du bilinguisme par les élèves du primaire, notons qu'elle est une attitude civique et est rattachée directement à l'histoire en tant que discipline du fait de notre double héritage colonial. Pouvons-nous affirmer aujourd'hui qu'elle est une réalité manifeste dans les écoles primaires francophones ? Combien d'élèves sont bilingues quand on sait que la volonté des autorités politiques et éducatives camerounaises en matière de bilinguisme officiel (français et anglais) a toujours été de faire des camerounais des citoyens bilingues Ebogue (2014) ; c'est-à-dire s'exprimant couramment en anglais et en français. « Plus de cinquante ans de bilinguisme officiel et on ne relève aucun bilingue scolaire » (Ebogue, 2013, p.194). Par ailleurs, l'auteur soutient que c'est le bilinguisme officiel individuel qui renforce l'unité, l'intégration et la cohésion entre les camerounais anglophones et francophones.

Nous prenons cet exemple du bilinguisme en tant que attitude citoyenne du quotidien à l'exemple de l'hymne national dans la mesure où, il est un héritage colonial et le Cameroun accorde chaque année une semaine dans les écoles pour commémorer le bilinguisme. Semaine d'ailleurs qui précède la traditionnelle fête de la jeunesse le 11 février de chaque année, occasion pour les jeunes scolarisés de montrer leur capacité à comprendre, s'exprimer, et écrire soit le français pour les anglophones et l'anglais pour les francophones. Il va au-delà de la langue pour toucher l'aspect considération du francophone, vis-à-vis de l'anglophone et



vice-versa. Le contexte actuel de crises sociales de notre société nous interpelle davantage à cette considération mutuelle, au vue des comportements des jeunes à cette question.

En outre, les pratiques d'enseignement en histoire au primaire restent encore « magistrocentrées et fondées sur la transmission traditionnelle des connaissances » (Mahamat, 2011, p.34. 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. Par ailleurs, la faible connaissance des élèves de l'histoire du Cameroun qui, ignorent parfois quels sont les acteurs de la réunification ou de l'unification, les grandes dates importantes qui ont marqué l'histoire de l'indépendance à l'unification du Cameroun ; les manquements dans leurs attitudes historiques dénotent des difficultés de développement de la conscience historique nationale. Il se pose ainsi comme problème de cette étude, les difficultés de développement des compétences liées à la conscience historique nationale chez les élèves du CMII dans le processus enseignement-apprentissage. Le problème ainsi formulé nous amène à formuler les questions de recherche.

#### **1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE**

Le problème de la recherche susmentionné, se traduit par une question principale de recherche et les questions secondaires sous-jacentes.

##### **1.4.1 Question principale**

Quel lien existe-il entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII ?

##### **1.4.2 Questions spécifiques**

Pour opérationnaliser cette question principale, nous avons dégagé trois questions de recherche spécifiques :

-Quel lien existe-il entre l'enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun et la conscience historique nationale chez les élèves du CMII ?

-Quel lien existe-il entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et la conscience historique nationale chez les élèves du CMII ?

- Quel lien existe-il entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et la conscience historique nationale chez les élèves du CMII ?

## **1.5 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE**

Il s'agit dans cette partie 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 principal de recherche et ensuite des objectifs spécifiques.

### **1.5.1 Objectif principal**

Cette recherche a pour objectif de déterminer le lien qui existe entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

### **1.5.2 Objectifs spécifiques**

Cet objectif se découpe en plusieurs objectifs spécifiques à savoir :

- Déterminer le lien qui existe entre l'enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun et la conscience historique nationale chez les élèves du CMII
- Déterminer le lien qui existe entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et la conscience historique nationale chez les élèves du CMII
- Déterminer le lien qui existe entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

## **1.6 INTÉRÊT DE L'ÉTUDE**

Dans cette partie nous présenterons l'intérêt à plusieurs niveaux : scientifique, didactique, social. En effet, mener une recherche sur les contenus d'enseignement d'histoire au primaire et le développement des compétences chez les élèves trouve sa pertinence en ce sens que les contenus d'enseignement jouent un rôle essentiel dans le processus EA.

### **1.6.1 Intérêt scientifique**

Ce sujet constitue un réel appel aux didacticiens tel que l'a mentionné Gauthier (2007), à s'intéresser à la question des contenus d'enseignement de manière générale, qui se situe au pôle épistémologique du triangle didactique. Ce pôle reste au centre des différents rapports qui s'établissent au niveau de la situation didactique, c'est un élément clé de celle-ci. Les contenus sont indispensables dans la mise en œuvre des différentes relations qui se nouent entre les trois acteurs de la relation didactique dont : le savoir, l'enseignant et l'élève pour la

réussite du processus E/A. Par ailleurs, nous voulons insister sur l'application effective du rôle de l'histoire à travers ses différentes finalités dans la société camerounaise, en touchant du doigt le domaine de l'enseignement de cette discipline au niveau 3 du cycle primaire, à travers un contenu spécifique.

### **1.6.3 Intérêt didactique**

Sur le plan didactique, ce travail se présente comme un outil essentiel en didactique de manière générale et en didactique de l'histoire particulièrement. En effet, (Moniot, 2014) nous renseigne que le champ d'intérêt, de réflexion et de pratiques de la didactique d'une discipline, ce sont les opérations qui se passent et les problèmes qui se posent quand on l'apprend et quand on l'enseigne. Cette dénomination de « didactique » et cette réunion intime des attentions portées aux savoirs concernés, à leur apprentissage et à leur enseignement sont nécessaires à l'évolution de la discipline. Par ailleurs, à l'école, il faut des mises en scène particulières pour que le jeune enfant aperçoive la fonctionnalité de l'histoire et de la géographie, de la lecture et de la compréhension de texte. La didactique est née du souci de répondre à ces problèmes en s'attachant justement aux contenus des savoirs et savoir-faire, et aux difficultés spécifiques que ces contenus peuvent soulever, différentes d'une discipline à l'autre.

Par ailleurs, au niveau de la didactique du primaire, cette étude serait bénéfique et utilitaire pour les enseignants du CMII qui enseignent ce contenu. En effet, elle pourrait constituer une ressource pour ces derniers sur le plan didactique, qui traitent ce contenu de l'unification en tenant compte des différentes théories de cette étude au primaire. En cela, nous pouvons dire que l'enseignement de l'histoire se doit d'être diversifié à travers l'utilisation de divers outils didactiques ou ressources que l'APC prescrit pour le processus enseignement-apprentissage (E/A) de l'histoire.

. Egalement, à travers l'enseignement de l'unification, les élèves apprennent aussi « le maniement disciplinaire de documents hétérogènes par leur nature (texte, image, graphique, carte, frise chronologique, photographie...) et leur statut (source primaire ou secondaire) » (Tutiaux Guillon, 2019, p.132). Ainsi, l'enseignement d'un savoir, savoir-faire, ou savoir-être en histoire doit passer au préalable par l'utilisation de divers documents qui ont une fonction précise de par leur nature.

Ainsi, ce travail trouve son intérêt en didactique de manière générale et en didactique du primaire en particulier.

## **1.6.2 Intérêt social**

L'intérêt social de cette étude de didactique de l'histoire est tel qu'il s'intéresse à un secteur primordial, celui de l'éducation et des mentalités qui en résultent. Au vue des différentes crises sociales qui sont manifestent dans notre société camerounaise, à l'exemple du Nord-Ouest et Sud-Ouest. Cette étude essaye, comme bien d'autres, de déconstruire tout déphasage entre l'école et la société, de renforcer les liens étroits entre ces deux institutions. En effet, à quoi sert l'école en Afrique aujourd'hui ?, nous demandons nous avec (Mvesso, 1998, cité par Meboma, 2015, p. 20). Si nous mettons un accent particulier sur la conscience historique nationale, il faut dire que celle-ci est à la base du système de valeurs communautaires inspirées par le passé.

Par ailleurs, l'enseignement de l'unification favorise chez l'apprenant l'acquisition du vivre ensemble et la tolérance, l'amour du prochain, de la patrie, etc vertus indispensables à la construction d'une communauté d'hommes harmonieuse. (Belinga Bessala, 2009, p. 148) précise ainsi que « les valeurs constituent le socle de l'éducation de l'homme dans toutes les sociétés ».

L'histoire apparait aussi comme un instrument de prise de conscience endogène Baba Kake (1973), Lefèvre (1978) résume bien l'intérêt de cette discipline lorsqu'il énonce sa triple fonction. « L'histoire serait alors indispensable à l'éducation de l'esprit, à l'éveil du sens social, à la conservation au sein de la communauté nationale d'une conscience éclairée de son éminente dignité » (Nopoudem, 2019). Moniot (2014) parle de la fonction sociale de l'histoire à travers laquelle l'histoire donne une conscience civique et des racines identitaires, pour une ouverture maîtrisée au monde extérieur.

## **1.7 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE**

Pour mener à bien notre étude, nous avons établi une délimitation de l'étude. Cette délimitation s'est faite sur le plan temporel, spatial, thématique, théorique.

### **1.7.1 Délimitation temporelle**

Cette étude est menée au cours de l'année 2018-2022. L'année 2018 qui marque l'année d'introduction de ce nouveau curriculum ; et l'année 2021-2022 se justifie à travers les informations qu'elle contient en termes d'enseignants, d'élèves, de résultats scolaires.

### **1.7.2 Délimitation spatiale**

Cette étude est menée dans la région du Centre. Principalement à Yaoundé III, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III. Le site se situe à l'école primaire départementale de Melen. Le choix de cette école se justifie par le fait que c'est une école pilote. En plus, les écoles primaires d'application instituées par Décret du premier ministre en 2005 constituent des écoles phares pour la formation des futurs maitres. C'est là que les élèves-maitres en formation à l'Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général (ENIEG) font leurs premiers pas dans la pratique de l'enseignement. Dans le scénario le plus optimiste, les enseignants sortis de ces écoles se doivent d'être des modèles dans leur inventivité didactique.

### **1.7.3 Délimitation thématique**

Notre étude s'inscrit dans le cadre de la didactique des disciplines de manière générale et de la didactique de l'histoire en particulier. Elle est une recherche qui se penche sur l'épistémologie de la discipline dans la mesure où, elle interroge la place des contenus d'enseignement portant ici sur l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

### **1.7.4 Délimitation théorique**

Sur le plan théorique, trois théories ont été retenues pour mener à bien notre étude.

Il s'agit de la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985), la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2010) et le socioconstructivisme (Vygotsky, 1997). La première théorie liée à la variable indépendante : l'unification du Cameroun, nous avons choisi l'approche anthropologique de Chevallard avec la transposition didactique qui explique le passage du savoir savant aux savoirs à enseigner et enseignés. Et la deuxième théorie le socioconstructivisme, liée à la variable dépendante de notre travail, le développement de la conscience historique nationale.

La troisième théorie de notre étude concerne la pédagogie de l'intégration de (Rogiers, 2010) qui est propre à la nouvelle approche pédagogique en vigueur au primaire l'APC. Les analyses de ce travail seront également faites à la lumière de cette théorie.

Nous allons présenter dès lors les fondements théoriques de notre recherche.

## **CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE**

Le deuxième chapitre de cette recherche analysera les aspects conceptuels et théoriques de notre travail. On appelle théorisation « 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 de leurs aboutissants à l'intérieur du corps conceptuel que l'on a retenue comme cadre global » (Aktouf, 1985, p.55). C'est fort de cette définition que nous posons dans ce chapitre les fondements théoriques qui sous-tendent et explicitent notre réflexion.

## **2.1 APPROCHE CONCEPTUELLE**

Cette étude est organisée autour d'un ensemble de concepts fondamentaux dont la récurrence dans le texte traduit la place centrale qu'ils occupent. Il s'agit donc de les définir afin d'en préciser le sens et le contenu dans cette étude. Au risque de considérer toutes les notions rencontrées dans un travail, nous n'en retiendrons que quelques-uns. Il s'agit des concepts de contenus d'enseignement et unification du Cameroun et des concepts de développement des compétences et de conscience historique nationale

### **2.1.1 Contenus d'enseignement au primaire et l'unification du Cameroun**

A ce niveau, avant d'explicitier ce que l'on entend par contenus d'enseignement, il convient de définir chacun des concepts qui constituent cette expression de manière singulière.

#### **❖ Contenus**

Premièrement la notion de contenus peut se définir étymologiquement et signifie ce qui est renfermé dans quelque chose. On parle d'un contenant et d'un contenu. Selon (Rey, 2007) dans le domaine de l'enseignement, le contenu et le contenant ont entre eux le même type de rapport que des choses peuvent avoir avec un récipient qui le contient. Autrement dit, lorsque nous utilisons le terme de « contenus » dans des formulations du type « les contenus d'enseignement », nous impliquons éventuellement à notre insu qu'il existe, au sein de l'acte d'enseignement, entre des réalités à préciser, un rapport semblable à celui qu'ont des choses matérielles avec le récipient dans lequel elles se trouvent.

Selon le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter, Cora, Bertrand, Isabelle, Dominique, 2013) la notion de contenus renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences qui sont les objets d'enseignements et /ou d'apprentissages les plus immédiatement identifiables dans un système didactique, mais aussi des valeurs, des pratiques, des « rapports à », voire des

comportements ou des attitudes. Cette notion désigne donc tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissage, implicites ou explicites. D'un point de vue épistémologique, on distingue généralement savoirs et connaissances. Avec la notion de savoirs, est visé le caractère à la fois institué (construit socialement), objectivé (construction d'un système théorique, formalisation, etc.) dépersonnalisé et décontextualisé de la connaissance. Avec la notion de connaissance, c'est un point de vue subjectif qui est envisagé : les connaissances d'un sujet sont le résultat intériorisé de son expérience, qui repose sur une recomposition à usage personnel des expériences et des savoirs. Meirieu (1988) parle des savoirs scolaires comme des connaissances organisées, réfléchies, institutionnalisées, qui sont transmises par l'école.

### ❖ Enseignement

Deuxièmement le mot enseignement dans son étymologie dérive du verbe enseigner qui quant à lui est extrait du latin « *insignare* » dérivé de « *signum* » qui signifie mettre une marque. Enseigner d'après le dictionnaire Larousse (2017) signifie : indiquer, faire connaître quelque chose que ce soit. Par extension, enseigner signifie former quelqu'un dans la connaissance d'une science, d'un art. Enseignement quant à lui est dérivé de « enseigner » avec le suffixe nominal « ment », désigne l'action de transmettre des connaissances à un élève. Il peut aussi désigner une connaissance nouvelle ou savoir qu'on tire d'une expérience. Cette définition renseigne sur le fait que le mot enseigner est une marque, une influence qu'un individu opère sur un autre. Ce concept est mieux expliqué par les travaux de plusieurs chercheurs.

Reuter (2008) définit le concept d'enseignement suivant la perspective des didacticiens comme : « l'ensemble des activités déployées par les maîtres, directement ou indirectement afin qu'au travers des situations formelles dédiées à l'apprentissage, mises en place explicitement à cette fin, des élèves effectuent des tâches qui leur permettent de s'emparer de contenus spécifiques » (p.95). (Tsafack, 2001) quant à lui précise : l'enseignement vient du mot latin *insignare* qui signifie faire un signe sur quelque chose, marquer d'un signe, faire connaître. Enseigner c'est apprendre quelque chose à quelqu'un, lui transmettre les connaissances. Dans ce sens, enseigner est presque synonyme d'instruire. L'enseignement vu sous cet angle est le processus par lequel un individu influence d'une manière ou d'une autre un autre individu. C'est dans cette même optique que Gagné va renchérir cette définition. A sa suite, (Gagné, 1976) poursuit en définissant l'enseignement comme : « l'ensemble des influences, des événements sélectionnés, planifiés pour initier,



activer et soutenir l'apprentissage chez l'humain. On dit que le but de l'enseignement est de promouvoir l'apprentissage. Le professeur enseigne, l'élève apprend».

L'enseignement est aussi une situation organisée par l'enseignant pour provoquer un apprentissage précis chez les élèves. Cette situation articule trois composantes selon (Raynal, Rieunier, 1997) : Un « contenu » d'enseignement, des élèves qui n'ont pas toujours envie d'apprendre, un « enseignant » ayant l'intention d'instruire. De cette définition, il ressort que le but de l'enseignement n'est pas que transmettre un savoir, mais davantage d'accompagner le processus d'acquisition de ces connaissances transmises à l'apprenant. Ceci à travers un contenu, un savoir sans lequel l'enseignement ne peut être possible. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle l'enseignement passe par un processus de facilitation des savoirs partant des savoirs savants pour des savoirs enseignés (transposition didactique). En outre, les définitions ci-après nous renseignent sur le fait qu'un enseignement tient sur la présence de trois éléments indispensables : les savoirs, les élèves et l'enseignant.

#### ❖ **Contenus d'enseignement**

Les contenus d'enseignement désignent les éléments, les connaissances ou techniques que l'élève doit apprendre, s'approprier, intégrer et utiliser pour avoir la compétence visée Astolfi (1992). En effet, la notion de contenus d'enseignement se considère sur le versant de l'apprenant par, l'ensemble des savoirs et des savoir-faire à acquérir. C'est ce que l'élève va devoir s'approprier pour que l'objectif soit atteint. Par ailleurs, les contenus d'enseignement concernent à la fois ce qu'on enseigne à savoir les programmes, et ce que les élèves apprennent qui sont les savoirs (Gilbert et Rey, 2018).

Develay (1992) quant à lui qui précise que l'épistémologie des savoirs scolaires a notamment pour projet de préciser les contenus enseignés. Ainsi il suggère de considérer une discipline scolaire en termes d'objets, de connaissances déclaratives, de connaissances procédurales, de tâches, de matrice disciplinaire. Les objets désignant des matériaux qu'une discipline utilise en vue de son enseignement (livres, objets scientifiques etc), les connaissances déclaratives qui correspondent aux connaissances formelles (une définition en histoire, en géographie), les connaissances procédurales qui concernent les savoir-faire (rédiger l'introduction d'une dissertation). En outre, pour Mialaret (1979), 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 les résultats d'une élaboration dans un but pédagogique et font l'objet d'un processus spécifique : l'apprentissage.

Dans le cadre de notre étude, le choix de notre contenu d'enseignement en histoire porte sur l'unification du Cameroun.

### ❖ **l'unification du CAMEROUN**

L'unification est définie par le dictionnaire Larousse en ligne (2009) comme le fait d'unifier, de rendre unique : exemple de l'unification d'un pays. Parlant ainsi de l'unification du Cameroun, la constitution de la République Unie du Cameroun du 2 juin 1972 renseigne sur la nouvelle forme de l'Etat. En effet, plusieurs raisons politique, administrative, économique justifient l'instauration de l'Etat unitaire (l'influence de la politique d'Ahidjo, le désir d'unir les camerounais de l'Etat fédéral, limiter les lourdes dépenses qu'entraînaient la présence de nombreuses institutions de l'Etat fédéral...).

A ces raisons, la complexité des institutions créées par la constitution fédérale adoptée en 1961, le président Ahidjo souhaite revenir à un Etat unitaire. C'est l'objet du référendum du 20 mai 1972, qui permet l'adoption d'une nouvelle constitution promulguée le 2 juin suivant (constitution de la République Unie du Cameroun). A partir de ce moment, la république unie du Cameroun a un président à la fois chef de l'Etat et du gouvernement, une seule assemblée, deux langues officielles, un parti national unique. Le drapeau reste vert-rouge-jaune mais, avec une seule étoile au centre sur la bande rouge.

La constitution de 1972, adoptée également par voie de référendum met l'accent sur la « nécessité impérieuse de parfaire son unité » et proclame l'existence d'une seule et même nation » (Gonidec, 1976, p.21). L'article 1<sup>er</sup> de la constitution affirme ainsi que « la République unie du Cameroun est une et indivisible ». C'est ainsi que l'unification de l'Etat entraîne une simplification des institutions, puisqu'en vertu de la constitution de 1972, les institutions politiques des deux anciens Etats fédérés disparaissent.

Nous retenons donc au vue de ce qui précède que les contenus d'enseignement en histoire sont un système complexe constitués des connaissances factuelles (faits, notions, concepts de la discipline) qui renvoient aux savoirs ; des connaissances procédurales se rapportant aux outils, aux méthodes propres à la discipline appelés savoir-faire ; et les contenus qui se rapportent à la morale éthique et aux valeurs, on parle de savoir-être. Ils intègrent donc à la fois les notions de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être. La notion de contenu d'enseignement renvoie à l'ensemble de ces savoirs contenus dans les programmes

dont l'élève va devoir s'approprier en vue de développer des compétences de vie au primaire. Notre étude aborde ainsi les contenus d'enseignement ayant trait à l'unification du Cameroun en histoire au CMII.

### ❖ Primaire

Le système éducatif au Cameroun comporte trois niveaux d'enseignement : enseignement de base ou primaire, enseignement secondaire et enseignement supérieur. Le premier type d'enseignement est celui sur lequel porte notre étude, l'enseignement de base. En effet, il constitue le grand ensemble de l'éducation au Cameroun et se compose de deux cycles : le cycle maternel qui comporte trois classes et le cycle primaire qui comprend six classes (de la SIL au CMII). Notre étude concerne le primaire particulièrement le Niveau III qui comprend à la fois le CMI et le CMII. Le dictionnaire Larousse définit l'école primaire comme cette institution chargée de donner un enseignement collectif général aux enfants d'âge scolaire et préscolaire. Nous travaillons dans le cadre de notre étude au CMII. Précisément au CMII de l'école primaire de Melen.

Le CMII est cette classe qui se trouve à la fin du cycle primaire. C'est d'après les programmes officiels une classe qui, à travers le CEP (Certificat d'Etudes Primaires) ouvre la voie à une entrée directe dans la vie active. Sa place ici est primordiale puisque les élèves qui y sortent doivent avoir les compétences associées aux finalités de l'enseignement de l'histoire pour leur bonne intégration sociale

#### 2.1.2. Développement des compétences

A ce niveau également, avant d'expliquer ce que l'on entend par développement des compétences, il convient de définir chacun des concepts qui constituent cette expression de manière singulière.

### ❖ Développement

Le dictionnaire la Toupie en ligne définit développement comme l'action de faire croître, de progresser, de donner de l'ampleur, de se complexifier au cours du temps. En effet, c'est un terme dont les cadres d'utilisation sont multiples et variés en fonction du domaine dans lequel il est utilisé (en économie, en psychologie, en architecture, en mathématiques) Ndjoh Koute (2020). Le développement renvoie à l'action de développer. Ce qui signifie que pour mieux le cerner, il conviendrait de comprendre le verbe développer.

Selon le Larousse 2003, développer renvoie à plusieurs sens dont les plus accrocheurs sont par exemple « dérouler, déployer » ou encore « assurer la croissance, l'extension de ». On peut ainsi déceler de ces définitions les domaines économiques, psychologiques. A ce titre, les deux variances ci-dessus pourraient contribuer à donner sens à l'utilisation du mot développement dans le cadre de ce travail.

Sur le plan économique, le concept développement désigne « l'ensemble des transformations techniques, sociales, territoriales, démographiques, et culturelles accompagnant la croissance de la production. Il traduit l'aspect structurel et qualitatif de la croissance et peut être associé à l'idée de progrès économique et social » (Geoconfluence, 2015). Alors nous voyons à travers cette définition que le développement fait également appel à l'action de croître, la croissance sur divers plans tels que le précise la définition. Dans le cadre de notre travail, nous allons considérer ce terme d'une part comme le déploiement. Dans la mesure où en didactique de l'histoire, il est question du développement d'une compétence à savoir : la conscience historique nationale.

Ce qui renvoie à une action nécessitant le déploiement d'une attitude et d'une aptitude qui correspondent au but recherché. D'autre part, dans son second sens présenté plus haut renvoyant à assurer « la croissance, l'extension de, faire progresser » est aussi intéressant dans la mesure où, la conscience historique qui est une compétence à faire développer chez les élèves de ce niveau s'accroît, et se consolide au fur et à mesure de la pratique de sa procédure. C'est donc une procédure bien établie, qui vise une construction méthodique progressive d'une attitude et d'une aptitude concordantes à des finalités disciplinaires

Ainsi, en abordant les auteurs qui ont évoqué le concept de développement des compétences, nous allons ressortir ce qui implique cette notion de développement dans la conscience historique nationale.

### ❖ **Compétences**

De son étymologie du latin « cum » et « petere », le mot compétence désigne d'après le Larousse une fonction attribuée par la loi à une autorité publique, à un établissement public. Par extension, la compétence renvoie à une aptitude d'une personne à juger, à parler de façon pertinente d'un sujet. La capacité reconnue dans un domaine. Du point de vue didactique, c'est un terme assez polysémique et son sens est souvent tributaire de certaines disciplines : la compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée

sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées (Perrenoud, 1999 cité par Ebo'o, 2019, p. 36).

Pour Le Boterf (1997), la compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte donné. Elle est orientée selon l'auteur par une finalité qui la détermine et une situation qui la contextualise Le Boterf (2002). La compétence n'est pas un état, mais un processus, un savoir agir. En effet, l'opérateur compétent est celui qui est capable de mobiliser, de mettre en œuvre de façon efficace les différentes fonctions d'un système où interviennent des ressources. Pour Jonnaert (2004) la compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié mais coordonné de ressources de savoirs, de savoir-faire ou de savoir devenir dans une situation donnée (...) Cette mise en œuvre suppose que cette personne mobilise efficacement une série de ressources pertinentes pour la situation.

Pour Roegiers (2010), la compétence est définie 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. L'idée de maîtrise d'une compétence est bien basée sur la mobilisation et le réinvestissement de plusieurs ressources dans une situation d'apprentissage particulière. La compétence s'exerce ainsi dans le cadre d'une tâche complexe ou l'élève apprend à combiner différentes procédures. Etre compétent, c'est bien savoir mobiliser des ressources et savoir agir.

De toutes ses définitions, il faut entendre par « compétence » dans le cadre de notre étude, un ensemble de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être mobilisables par un élève ; afin de lui permettre d'accomplir de façon adaptée et précise une tâche. Ceci dans une situation, ayant un rapport avec sa vie quotidienne. En rapprochant les différentes définitions des auteurs, nous remarquons que les différents savoirs (savoirs, savoir-faire et savoir-être) font appels aux connaissances fondamentales disciplinaires ou encore aux savoirs conditionnels tandis que les savoir-faire font appel aux procédures et capacités et les savoir-être aux différentes attitudes et valeurs. Ceci s'illustre bien à travers le tableau ci-dessous :

**Tableau 1: Compétence exercée et évaluée en situation.**

	Compétence (exercée et évaluée en situation)		
	Savoir	Savoir-faire	Savoir- être
Définition	-connaissances -contenu -ce que nous avons en mémoire (règles..)	- action -résultat d'une combinaison d'opérations mentales pour résoudre un problème	-connaissances et manières d'être relatives à des normes, des attitudes, comportements, valeurs
	Quoi ?	Comment faire ?	Comment être et pourquoi ?
Correspondances avec les autres typologies	Connaissances	Capacités	Attitudes
	Savoirs déclaratifs ou connaissances déclaratives	Savoir procédural ou connaissance procédurale	Vivre ensemble
	Apprendre que	Apprendre à... Savoir comment ...	Apprendre à être Savoir quand et pourquoi

**Source** : Socle commun de connaissances et compétences/Pédagogie : dictionnaire des concepts clés, éditions ESF/ Dictionnaire actuel de l'éducation, édition ESKA (2<sup>e</sup> édition)/ Dictionnaire encyclopédique de l'éducation/ Meirieu (1988). Apprendre, oui mais comment ? Editions ESF.

Ces savoirs doivent pouvoir être mobilisés par l'élève dans le cadre d'une situation précise. Pour Masciostra (2007), une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve une personne. A l'école primaire camerounaise, l'(APC) est encore appelée « pédagogie de l'intégration », elle désigne une « pédagogie qui permet à l'apprenant de mobiliser ses capacités et habiletés afin de résoudre les problèmes de la vie » (Rogiers. 2006, p.11). Elle consiste en 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 éducatif (MINEDUB).

Les activités d'intégration vont ainsi faire partie intégrante du processus normal d'enseignement. Ces activités vont se dérouler à travers la situation d'intégration entendue comme situation de réinvestissement qui donne aux apprenants l'occasion de s'entraîner à intégrer leurs acquis. Ainsi, mettre l'élève en situation d'intégration revient à l'amener à utiliser ses connaissances de manière concrète en réinvestissant ce qu'il a appris pour résoudre des situations problèmes.

## ❖ Développement des compétences

Nous avons retenu quelques auteurs ayant abordé la question liée au développement de compétences à savoir : Bouteiller (2000), Mottirer-Lopez (2000), Ousseynou et Chnane (2017). Bouteiller (2000) quant à lui défini le cycle de vie d'une compétence en identifiant trois phases de développement de celle-ci.

Parlant de Bouteiller (2000), il a identifié trois phases de développement d'une compétence. La première phase correspond à l'acquisition de nouvelles connaissances, de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements. Ensuite, comme seconde phase, l'auteur distingue la phase d'utilisation qui correspond à un individu pleinement opérationnel qui a atteint une optimisation dans son milieu. C'est la période de la maturité de la compétence. L'individu est efficace par rapport aux exigences de sa fonction. Puis, enfin, la dernière phase est celle du déclin. C'est une période où la compétence perd peu à peu de son utilité. C'est donc durant cette période ou la compétence, ou suite à celle-ci, que la compétence doit être réactualisée. Vu ainsi, le développement de nouvelles compétences ne se traduit pas par un simple ajout, mais il correspond à un processus de réorganisation des savoirs et de la réflexion dans la mise en œuvre de nouvelles actions Leplat (2000). Dans ce cas, plusieurs de ces auteurs ont mis en valeur le caractère réflexif (Schon, 1983 ; Wittorski, 2000) et l'accumulation d'expériences comme condition de développement des compétences Glaser (1987). La compétence n'est donc pas statique et stable, elle évolue car elle est dynamique.

Interroger la notion de compétence, Mottirer-Lopez (2000) situe sa réflexion dans l'interaction entre la personne en activité et le monde socialement et culturellement organisé. Cette réflexion l'amène à reconnaître les dimensions contextuelles sur lesquelles l'enseignant peut agir pour susciter le développement de compétences en salle de classe. Les contraintes et les ressources de l'environnement d'apprentissage, et des pratiques de la classe, sont alors considérées. Dans le processus enseignement-apprentissage, le développement des compétences en situation de classe implique ainsi une mobilisation de la part de l'élève d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être afin de résoudre une tâche précise, Perrenoud (1993) qui a contribué au développement de l'APC parle de la mobilisation des savoirs théoriques, de savoir-faire et savoir-être en situations composées de contraintes réelles dans une formation.

Pour Ousseynou et Chnane (2017) développer des compétences chez les élèves suppose de répondre à trois questions fondamentales à savoir : premièrement, les enseignants sont-ils

eux formés à cette approche ? Deuxièmement, les effectifs des classes permettent-ils l'exécution de tâches, d'activités et d'actions nécessaires à l'acquisition des connaissances ? Troisièmement, le matériel didactique en usage est-il adapté ? C'est sur ce questionnement que ses auteurs déclarent qu'il faut s'appesantir pour parler du développement des compétences. Alors étant en contexte d'enseignement ce questionnement semble pertinent dans la mesure où ils prennent en compte les conditions d'enseignement dans la nouvelle approche pédagogique l'APC. En outre, pour la CONFEMEN (1995), une compétence acquise à l'école se reconnaît en ce qu'elle permet à l'élève de résoudre des situations problèmes. Elle résulte donc d'un apprentissage qui a du sens pour l'apprenant.

Ainsi développer les compétences nécessitent de revoir les programmes, l'organisation pédagogique, les supports d'apprentissage, les pratiques et la formation initiale et continue des enseignants. Nous constatons qu'en faisant un parallèle entre les éléments cités en premier lieu et ceux cités en second, il n'est pas une grande différence car tous présentent pratiquement les mêmes arguments parlant du développement des compétences. Nous insisterons à cet effet dans le cadre de notre travail sur ses éléments afin d'évaluer le développement des compétences liées à la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

### **2.1.3 Conscience historique nationale**

Avant de définir ce que nous entendons par conscience historique nationale, nous allons d'abord procéder à la définition de la conscience.

#### **❖ Conscience**

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, cité par Meboma, 2015)

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 et 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 (p.30).



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 Aron (1964, p.5) cité par Meboma (2015) 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 (p.30).

L'on y comprend que ce concept désigne une représentation sociale que l'on se donne de son développement dans l'espace et le temps.

#### ❖ **Conscience historique nationale**

Letourneau (2009) qui s'interroge sur la conscience historique des jeunes canadiens, la définit 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 établit le distinguo entre simple connaissance du passé et la conscience de celui-ci dans son usage au quotidien. En effet, 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) cité par (Meboma, 2015, p. 31), auteur de son propre monde.

Pour Aron (1964) parlant de la conscience historique : « 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 ». Cité par (Meboma, 2015, p.18).

Pour Charland (2003), la conscience historique est le filtre par lequel un individu appréhende le passé. C'est-à-dire en d'autres termes que la conscience historique est la compréhension du présent par le passé qui permet d'envisager le futur. Cette définition n'englobe cependant pas toutes les dimensions de la conscience historique soulevées dans le cadre de cette étude.

Après ces définitions, nous pouvons dire avec Letourneau (2009) que la conscience historique est la connaissance du passé, mais bien plus encore l'utilisation que tient le passé dans la vie quotidienne de l'élève. Dans cette étude, il sera question de contextualiser cette acception de la conscience historique au Cameroun à travers la connaissance du passé, la culture historique, l'intérêt et la place du passé chez les élèves du CMII de l'école primaire de Melen et de l'évaluer à travers leurs attitudes historiques.

Par ailleurs, il sera question d'étudier la conscience historique nationale dans la mesure où elle fait référence au Cameroun en tant que nation. En effet, l'académie française, en 1964 définit la nation comme l'ensemble des habitants d'un même Etat, d'un même pays, vivant sous les mêmes lois et utilisant le même langage. Associer le terme nation à la conscience historique pour évoquer l'histoire d'un passé commun, de l'unité nationale et du vivre ensemble. Il n'est donc pas question pour l'enseignement de ce contenu de l'unification du Cameroun de développer chez l'élève une conscience historique individuelle mais, nationale propre à l'ensemble d'une communauté qui partage une histoire commune. Aron (1964) renseigne d'ailleurs que la conscience historique est cette capacité à accéder à sa propre dimension historique par la conscience de son passé, indispensable pour comprendre ce que l'on est.

Il est indiqué en outre, dans le curriculum du Niveau III : l'enseignement de l'histoire au niveau III doit contribuer à la construction de l'identité nationale chez l'élève, à l'amour pour son pays, à cette fierté de connaître son histoire. Egalement, « pour aimer son pays et en ressentir la fierté, il faut connaître son histoire, car, c'est dans les faits historiques que le patriotisme prend sa source et s'alimente » (Curriculum niveau 3, p.143).

D'où la conscience historique nationale dont nous parlons dans le cadre de cette étude en tant que compétence en histoire. Elle doit permettre à l'élève de connaître son passé et d'en faire bon usage dans sa société de vie. Elle fait référence au passé, à la culture historique, à l'intérêt du passé et à des attitudes qui appellent à l'utilisation responsable du passé par les élèves.

Ces différentes 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**

Un mémoire est une analyse, une réflexion, un travail scientifique, qui fournira aux lecteurs un instrument de référence et d'amorce d'un travail connexe ou plus approfondi. De

ce fait, ce qui est attendu de l'auteur d'un mémoire n'est pas juste une restitution ou un regroupement de l'ensemble des connaissances existantes sur un sujet, mais une originalité sur l'ensemble de ces connaissances. C'est justement « ce qu'on attend de tout travail de recherche, c'est un progrès dans la connaissance : soit un éclairage nouveau sur une question en débat, soit la reconstruction d'un corpus explicatif, soit l'approfondissement d'une analyse sur un point important » (Beaud, 1999, p.32).

C'est partant de cette tradition que dans cette partie consacrée à la revue critique de la littérature, nous allons partir des réflexions de certains auteurs afin de dégager les résultats de leurs travaux.

### **2.2.1 Revue de la littérature**

De près ou de loin à la problématique de cette recherche, quelques recherches 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 réalisé. C'est dire que l'intérêt est porté sur les travaux scientifiques de nos prédécesseurs ou sont recensés respectivement les contenus d'enseignement en lien avec l'unification du Cameroun et le développement des compétences en lien avec la conscience historique.

#### **❖ Les contenus d'enseignement**

Nous avons retenus quelques travaux des auteurs ayant abordés la question des contenus d'enseignement. Ceux qui retiennent notre attention ici sont les travaux de Gauthier (2006), Feyfant (2013), Falaize (1945).

Gauthier (2006) s'interroge : qu'enseigne-t-on aux adolescents aujourd'hui à l'école secondaire ? En effet, si la réponse à cette question se trouve dans la plupart des politiques éducatives de chaque ministère de l'éducation avec des listes plus ou moins détaillées des matières enseignées, elle ne dit pas toujours de façon claire quelles connaissances et compétences elles sont censées faire acquérir. L'auteur relève que de très nombreux pays ont entrepris une ou parfois même plusieurs réformes successives de leur enseignement secondaire et ont essentiellement portés sur les systèmes, les structures et les méthodes ; alors que les contenus sont les éternels oubliés des politiques éducatives. « L'idée qui domine souvent est celle que les décisions à prendre sur les contenus sont affaire de « bon sens » (Gauthier, 2006, p.8) et n'appellent pas particulièrement de débats : l'enseignement secondaire « existe » et souvent selon un modèle ancien, il est en général structuré en

« disciplines » qui par elles-mêmes s'affichent comme « allant de soi », et, en un sens, beaucoup ont le sentiment que les réformes éducatives doivent s'arrêter à la porte des contenus d'enseignement ».

L'auteur montre que la question des contenus d'enseignement est une question pertinente qui mérite d'être étudiée. En effet, les recherches dans le secteur éducatif doivent également concernées cette question, et non pas seulement les approches pédagogiques par exemple mais également celle des contenus. Ainsi notre travail s'intéresse aux contenus d'enseignement au primaire, en portant sur l'unification du Cameroun comme contenu. Cette question a porté notre attention car il faut rappeler qu'avec l'introduction de la nouvelle approche pédagogique, l'enseignement primaire est entré dans un nouveau paradigme pédagogique, qui introduit dès lors de nouveaux contenus et des compétences à développer chez les élèves. La particularité de ses nouveaux programmes au CMII, est qu'ils visent le développement des compétences chez les élèves (Curriculum niveau 3, 2008, p.13). Il n'est donc pas juste superficiel comme l'a mentionné Gauthier mais va au-delà des savoirs pour des compétences utiles et nécessaires à la vie courante.

Feyfant (2013) précise dans son article que tout projet éducatif se devrait d'assurer une certaine cohérence entre les finalités éducatives générales, les contenus d'enseignement, leur mise en œuvre et leur évaluation. En effet l'histoire de l'éducation donne quelques clés pour appréhender comment les systèmes éducatifs se sont appuyés sur telle ou telle structuration des savoirs à enseigner, mais il faut bien l'appui de la sociologie ou de la didactique pour comprendre la construction des contenus d'enseignement, les choix privilégiés par l'une ou par l'autre, les rapports entre contenus, savoirs, savoir-faire et apprentissages. Elle s'interroge ainsi sur comment se fabrique les contenus d'enseignement en Europe ou aux USA ; de même que les idéologies sous-jacentes, les modalités de mise en œuvre, leur évaluation et leur réception par les élèves.

Les contenus d'enseignement ne peuvent être envisagés par les seules disciplines universitaires soutient l'auteur, dans une pure vision de transposition didactique car les pratiques sociales de référence et leurs interférences supposent la construction d'autres contenus, pour d'autres savoirs que les seuls savoirs savants. L'auteur montre par-là que le sens donné au terme curriculum peut prendre plusieurs interprétations, et dans le cadre des « contenus d'enseignement », ce concept est fondamental. Alors la conception des contenus doit s'envisager dans le cadre plus global du curriculum, processus intégrant des impératifs d'ordre didactique, sociologique, pédagogique. « Les principales dispositions orientant les

contenus d'enseignement sont le plus souvent définies par les autorités centrales...» (Feyfant, 2013, p.8) afin de permettre aux enseignants de comprendre l'objet d'enseignement qu'ils doivent dispenser aux élèves.

Les contenus d'enseignement devraient selon l'auteur être en adéquation avec la politique éducative du pays, et devraient être définis par les autorités en charge même de l'éducation. Les finalités de l'éducation varient donc d'une société à l'autre en fonction des orientations de celles-ci. Aborder la question des contenus d'enseignement de l'unification du Cameroun, revient à établir dans une certaine mesure le lien qui existe entre les contenus à enseigner et le projet éducatif qui recommande que les enseignements au primaire doivent développer des compétences chez les élèves en classe de CMII (Curriculum niveau 3, 2008, p.13).

Falaize (1945) dans *L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945* présente l'utilité de l'histoire enseignée à l'école, l'histoire de l'enseignement de l'histoire en France, l'apport de la didactique et ouvre le débat pour une histoire des pratiques. En effet, les principales finalités de l'enseignement de l'histoire pour cet auteur sont de plusieurs ordres. La première d'entre elles est morale et incarne les valeurs et les idéaux de la République. La seconde finalité vise à promouvoir un modèle de socialisation. En effet, s'intégrer à la nation passe par l'apprentissage de l'histoire, investi d'une mission identitaire. C'est cela toute l'histoire de l'école selon l'auteur. C'est bien perceptible à travers cette formule : « tu dois aimer la France parce que la nature l'a faite belle et que son histoire l'a faite grande », car « seule l'histoire est qualifiée pour atteindre l'essentiel de l'identité de la France » (Detienne, 2010 cité par Falaize, 1945, p.14).

En outre, la finalité civique est un autre ordre de l'enseignement de l'histoire. Cette finalité civique a longtemps constitué un objectif central de l'école car l'histoire enseignée est reconnue comme le gage d'une formation citoyenne en permettant la construction d'un esprit critique pour agir dans la société de façon libre et responsable : et en créant une culture civique commune à l'ensemble des futurs adultes scolarisés. Ce qui revient à comprendre que l'histoire forme le citoyen français. La dernière finalité à relever est celle cognitive ou intellectuelle. Celle-ci, souligne Louis Halphen a toujours été au cœur du dispositif scolaire Falaize (1945). En effet, l'école considérait et considère encore que l'histoire est une somme de savoirs à maîtriser.

A la lecture de ces différentes finalités, nous constatons que les contenus d'enseignement en histoire répondent à des finalités précises. Il sera question de voir comment l'enseignement de l'unification du Cameroun répond aux finalités de l'histoire.

### ❖ **La construction des savoirs**

Nous avons retenus quelques travaux des auteurs ayant abordés la construction des savoirs. Ceux qui retiennent notre attention ici sont les travaux de Develay (1992), Paun (2012).

Develay (1992) dans son article le sens d'une réflexion épistémologique présente les notions de savoirs universitaires et de savoirs scolaires. En effet, pour l'auteur, l'épistémologie désigne l'étude critique des principes (on pourrait dire encore la spécificité des questions que se pose cette science), des méthodes (la manière particulièrement dont cette science répond aux questions qu'elle pose) et des résultats des diverses sciences (leur portée logique, les enjeux des savoirs ainsi construits, leur nature au regard de leur usage social). Elle s'intéresse donc aux savoirs universitaires. En effet, il ne peut exister de regard épistémologique sur une science qu'à la condition de connaître celle-ci. On remarque alors ce qui définit une science, c'est la nature des questions qu'elle porte sur le monde. Ce qui identifie une discipline, c'est donc la nature des questions qu'elle pose au monde, la manière dont elle y répond et les interrogations qui découlent des résultats auxquels elle parvient.

Parlant des savoirs scolaires, l'auteur précise qu'ils ne sont pas des savoirs universitaires. Ils sont des savoirs universitaires légèrement simplifiés pour pouvoir être maîtrisés par les élèves, et sont enseignés à travers les disciplines scolaires. Une discipline scolaire se définit d'abord par un principe d'intelligibilité, son paradigme nommé matrice disciplinaire. Le choix d'un paradigme disciplinaire est fondamental car il détermine les tâches qui seront dévolues aux élèves, les connaissances déclaratives à enseigner, les concepts intégrateurs pour chaque niveau d'enseignement et les connaissances procédurales. Develay (1992) nous renseigne par cet article sur la définition de l'épistémologie et sa place dans la compréhension des notions de savoirs universitaires et de savoirs scolaires, le premier étant à l'origine de l'autre. La didactique est étroitement liée à l'épistémologie des disciplines, alors une recherche en didactique de l'histoire ne saurait se faire sans aborder cet aspect épistémologique.

Paun (2006) parle de la construction des savoirs scolaires, et précise que les enseignants sont confrontés à deux problèmes essentiels dans leur pratique d'enseignant : la gestion du curriculum et la gestion de la classe (du point de vue de la didactique des disciplines). En effet, l'un des aspects les plus importants attaché à la gestion du curriculum concerne la construction du savoir scolaire. C'est un processus complexe, influencé par de nombreux facteurs qui a comme point de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves. Le savoir scientifique subit de multiples transformations afin de se constituer en tant qu'objet d'enseignement : ces transformations relèvent de ce que l'auteur nomme « la transposition didactique externe ». Les autres transformations qui se produisent dans le cadre du processus enseignement-apprentissage, opèrent dans les relations professeur-élèves et s'objectivent dans les différentes formes de curriculum (réel, réalisé, caché), elles constituent pour l'auteur « la transposition didactique interne » (Paun, 2006, p.3).

La transposition didactique externe précise l'auteur représente « le processus de transformation, d'interprétation, et de réélaboration didactique du savoir scientifique constitué dans différents domaines de la connaissance » (Paun, 2006, p.2). Cette sélection appelée transposition curriculaire externe s'objective dans les textes officiels : le curriculum et les programmes scolaires auxquels on ajoute souvent les manuels, les guides méthodiques d'apprentissage etc, en tant que matériels curriculaires auxiliaires et supports didactiques pour les élèves et les professeurs qui visent la rationalisation, la normalisation et le contrôle de la transmission du curriculum prescrit. Tandis que la transposition didactique interne représente l'ensemble des transformations successives et négociées subies par le curriculum formel dans le cadre du processus E/A, tout au long du parcours professeur-élève. En effet, on l'appelle interne car elle se produit à l'intérieur de la relation professeur-élève. Autant les professeurs que les élèves interviennent et modifient, souvent de façon essentielle, le curriculum prescrit. Le professeur se doit de gérer les savoirs prescrits tout en respectant les exigences qui découlent de leur caractère normatif. Le résultat des transformations issues de la transposition didactique interne est matérialisé par deux types de curriculum : réel et réalisé. Le curriculum réel constituant le savoir enseigné et le curriculum réalisé ou le savoir appris et retenu Chevallard (1985).

L'auteur nous rappelle à travers son article que la transposition didactique est au cœur du processus EA, car c'est à travers elle qu'est construit le savoir scolaire. Notre travail

s'intéresse à l'aspect de construction des différents savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'enseignement de l'unification du Cameroun en classe de CMII.

### ❖ **L'unification du Cameroun**

Plusieurs auteurs se sont intéressés à la question de l'histoire du Cameroun dont celle portant sur l'unification du Cameroun. Nous allons retenir à ce niveau quelques auteurs qui ont abordé la question à savoir Gonidec (1976), Kuoh (1991), Sansterre (2004), Guiffo (2006), Abwa (2010), Ebanda (2016),

En effet, depuis le 1er janvier 1960, date de l'accession du Cameroun à l'indépendance, la vie politique de ce pays s'ordonne autour de deux lignes force : d'une part, une volonté maintes fois exprimée, d'unification politique, d'autre part, un renforcement constant du pouvoir autour de la personne du chef de l'Etat, El Hadj Ahmadou Ahidjo. C'est ainsi qu'au cours de la conférence de presse tenue le 17 février 1968, le président Ahidjo déclarait : « pour ce qui est de la réalisation à laquelle je tiens le plus, je dois dire : non pas à la réalisation parfaite, mais un commencement d'unité nationale, c'est la chose à laquelle je tiens le plus » (Gonidec, 1976, p.21).

C'est ainsi que le président, dédaignant la procédure parlementaire, propose directement au corps électoral par voie de referendum de transformer l'Etat fédéral en Etat unitaire « dans le but de consolider l'unité nationale ». Cette proposition est approuvée le 20 mai 1972 par trois millions deux cent trente-six mille deux cent quatre –vingt inscrits et trois millions cent soixante-dix-neuf six cent trente-quatre votants. C'est cette date qui marque la fin de l'Etat fédéral et le début de l'unification du Cameroun.

Kuoh (1991) renseigne à ce propos les raisons qui ont poussé à la mise en place de l'Etat unitaire. En effet, le 8 mai 1972, le président fait une importante communication à l'assemblée nationale et déclare :

C'est une évidence aujourd'hui que les institutions politiques, pour être valables et efficaces, doivent s'enraciner dans les réalités nationales. Il est par conséquent légitime que les nôtres soient principalement modelés par notre préoccupation majeure de promouvoir le progrès de la nation dans la concorde, l'unité et la justice. ... Au-delà de l'organisation gouvernementale, c'est sans aucun doute, les structures de l'Etat qu'il s'agit de reconsidérer. L'expérience nous a convaincu qu'une nation ne peut s'affirmer, se construire, progresser, se développer, que si l'Etat, qui doit en être le moteur et l'instrument principal, s'organise en conséquence et s'insère résolument dans ce mouvement. A cet égard, force est de constater l'impact que les structures fédérales de la République exercent sur les efforts de développement du peuple camerounais. On notera d'abord que le fonctionnement de trois gouvernements et quatre assemblées, nonobstant la politique d'austérité que nous n'avons cessé de pratiquer, entraîne inévitablement



des dépenses importantes qui, sans doute, auraient pu servir à accroître la capacité d'intervention de l'Etat dans les domaines économiques, social et culturel (p.31).

L'auteur ressort en cela les avantages de l'introduction du nouvel Etat unitaire. Avantages à aborder dans l'enseignement de l'unification.

Sansterre (2004) aborde l'histoire entre le Cameroun anglophone et le Cameroun francophone de 1473 à 2003, « la place marginale de John Ngu Foncha dans la mise en place de l'unification du Cameroun. En effet, l'auteur évoque déjà les nombreuses difficultés que Foncha éprouvait avec son partenaire politique « très rusé » Ahmadou Ahidjo (Sansterre, 2004, 180). Celui-ci qui lui avait déjà refusé l'autonomie de la région anglophone et selon ses manœuvres politiques qui lui opposait des adversaires politiques, prend l'initiative à son insu la création d'un Etat unitaire à travers le référendum contraire aux accords de Foumban.

« Aux yeux de John Ngu Foncha, cette initiative de la philosophie politique avait pour objectif d'enlever tout pouvoir local véritable aux hommes politiques anglophones et nous pouvons nuancer ce propos car, même les hommes politiques n'avaient aucun pouvoir local véritable. John Ngu Foncha déçu de ne plus être qu'un spectateur au lieu d'un acteur d'une pièce dont le président Ahidjo était le maître, il démissionna de la vie politique deux ans avant la célébration, le 20 mai 1972, de l'Etat unitaire » (Sansterre, 2004, p.180). Ce rappel historique pour établir dans notre étude les acteurs de l'instauration de l'Etat unitaire en 1972.

Guiffo (2006) renseigne que le 6 mai 1972, El hadj Ahmadou Ahidjo, président de la République fédérale du Cameroun annonce devant l'assemblée nationale fédérale sa décision de consulter par voie de référendum le peuple camerounais souverain et maître de son destin, sur l'institution immédiate d'un Etat unitaire. Le 20 mai 1972, jour du référendum créant la République Unie du Cameroun et désormais fête nationale. Le 02 juin 1972 est jour de promulgation de la constitution de la République unie du Cameroun. Il présente par ailleurs les différentes figures de l'histoire du Cameroun à l'instar de Ahmadou Ahidjo, acteur de l'unification du Cameroun.

Abwa (2010) renseigne quant à lui qu'après la réunification, le besoin de bâtir une nation unie s'est imposée aux dirigeants de cette époque malgré quelques troubles rencontrés çà et là. La plupart des camerounais ont manifesté leur volonté de s'unir autour des idéaux communs pour la construction d'un Etat plus fort et plus dynamique ou le bilinguisme pourrait être un atout pour le développement. Ainsi, unis depuis le 1<sup>er</sup> octobre 1961, les

camerounais n'ont pas les moyens nécessaires pour gérer le lourd héritage des institutions et structures de l'Etat fédéral et de ses deux Etats fédérés.

C'est ainsi que le 20 mai 1972 marque la naissance de la République Unie du Cameroun. Le président Ahmadou Ahidjo organise un referendum pour mettre un terme au système fédéral en place depuis 1960. Les électeurs camerounais avaient largement approuvé cette proposition. La constitution est officiellement adoptée le 2 juin 1972 par le décret 72-270 du président Ahmadou Ahidjo et le 20 mai décrété fête nationale en hommage à ce referendum.

Ebanda (2016) présente les différents visages des figures ayant marqué l'histoire du Cameroun. Nous pouvons remarquer qu'il y présente Ahmadou Ahidjo, de même que John Ngu Foncha. Particulièrement qui nous intéresse dans notre étude, car l'un était alors président du Cameroun français pendant la République fédérale ; tandis que l'autre était vice-président de la République fédérale à partir du 1er octobre 1961, tout en préservant sa fonction de premier ministre du Cameroun occidental qu'il abandonna en mars 1965 pendant sa réélection au poste de vice-président. « Dès 1962, il est marginalisé par le président Ahmadou Ahidjo, lorsque ce dernier organise à son insu, un référendum qui aboutit à l'instauration d'un Etat unitaire, en 1972 » (Ebanda, 2016, p.79). L'auteur révèle qu'il a été un artisan incontestable de la réunification du Cameroun. Cependant, il est écarté par Ahidjo lorsqu'il décide à son insu d'organiser un référendum pour l'instauration de l'Etat unitaire.

### ❖ Développement des compétences

Nous avons retenus quelques travaux des auteurs ayant abordés la question du développement des compétences. Il s'agit des travaux de Jadouille (2000), Assoume-Mendeme, Gauthier (2014), Boutonnet (2015), du comité de rédaction de la revue Education et Francophonie (2016), Pepin (2016).

Jadouille (2000) parlant de l'enseignement de l'histoire en communauté française de Belgique présente la réforme intervenue dans l'enseignement de l'histoire liée à cet effet à l'APC. La nouveauté essentielle du programme d'étude réside dès lors dans la promotion d'une pédagogie de l'intégration, c'est-à-dire d'une pédagogie qui vise à apprendre aux élèves à intégrer ou exploiter, mobiliser, combiner, utiliser dans des situations nouvelles les connaissances préalablement apprises. Ainsi développer des compétences suppose donc de définir, de manière relativement précise, les démarches ou les situations auxquelles les élèves doivent être confrontés et face auxquelles ils leur incombent de démontrer leur maîtrise des

connaissances (savoir et savoir-faire) préalablement acquises. L'évaluation se fonde dès lors sur l'aptitude de l'élève à mobiliser ses connaissances dans des situations précises. Nous pouvons y relever les éléments qui entrent en jeu dans le développement d'une compétence dont la conscience historique.

Assoume-Mendene et Gauthier (2014) rapportent que depuis 2006, l'enseignement de l'histoire au secondaire québécois fait l'objet d'un vif débat à propos des contenus des programmes et particulièrement sur la place et l'importance à accorder à la question de l'identité nationale. Les auteurs décident d'orienter la réflexion sur la manière d'aider les élèves à développer la pensée historique. Par ailleurs, ils relèvent le fait que le constructivisme comme perspective adoptée par les auteurs du programme s'implante difficilement dans les milieux scolaires. Raison pour laquelle un autre regard mérite d'être porté sur la façon dont est envisagé le développement des compétences disciplinaires prescrites par le programme au Québec.

Ainsi, pour arriver à développer les compétences disciplinaires prescrites dans le programme d'histoire et éducation à la citoyenneté, la perspective didactique mise de l'avant appartient au modèle constructiviste. Cependant, pour plusieurs enseignants, le paradigme constructivisme à la base du nouveau programme d'histoire et d'éducation à la citoyenneté, semble inadéquat pour le développement des compétences chez les élèves. De nombreux enseignants en univers social interrogés disent éprouver d'énormes difficultés à adopter les procédés pédagogiques constructivistes prescrits par la réforme. D'où l'enseignement explicite vue comme une autre perspective pour le développement des compétences disciplinaires. Cette étude sur le développement de la conscience historique nationale doit également permettre de ressortir les difficultés, qui peuvent être liés au développement de la conscience historique dans l'enseignement de l'unification du Cameroun en classe de CMII.

Boutonnet (2015) propose une analyse descriptive de pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. L'auteur précise que lorsqu'il est question des ressources didactiques utilisées par les enseignants d'histoire au secondaire, le premier constat communément exprimé est que le manuel occupe une place importante dans le cadre de leur intervention éducative. Le manuel, et toutes autres ressources utilisées en classe, sont des outils utilisés selon des objectifs, des habitudes et des besoins de leurs utilisateurs. Concernant particulièrement notre recherche, l'usage du manuel ou des ressources est fondamental. En

effet, la pratique de l'APC en tant que nouveau paradigme du processus enseignement-apprentissage au primaire impose l'usage des ressources pour favoriser le développement des compétences chez les élèves. Ce qui implique que sans les outils didactiques il serait difficile de prétendre à un développement de compétences chez les élèves.

Le comité de rédaction de la revue *Education et Francophonie* (2016) parlant du développement de compétences en éducation et en formation ressort la réflexion de Mottirer-Lopez qui la situe dans l'interaction entre la personne en activité et le monde socialement et culturellement organisé. Cette réflexion la mène à reconnaître les dimensions contextuelles sur lesquelles l'enseignant peut agir pour susciter le développement de compétences en salle de classe. Les contraintes et les ressources de l'environnement d'apprentissage, et des pratiques de classe, sont alors considérées de même que la relation de structuration réciproque entre l'élève en activité et les aspects agissants des contextes dans leurs dimensions tant circonstancielle que normées. Ces éléments doivent être pris en compte afin d'évaluer le développement de la conscience historique chez les élèves du CMII.

Au total de cette revue, la présente étude se veut spécifique, car jetant un regard sur un contenu d'histoire au CMII portant sur l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Ceci dans la perspective de résoudre le problème lié aux difficultés de développement des compétences chez les élèves de ce niveau d'étude. Ayant fait le point de la revue de littérature, il est important de sélectionner quelques théories explicatives de notre recherche.

### **2.3 THÉORIES EXPLICATIVES**

Conscient de ce que toute recherche qui se veut scientifique doit s'inscrire dans un cadre théorique explicite, l'insertion théorique que nous 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 Tsafack (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 le développement de la conscience historique à travers l'unification du Cameroun comme contenu d'histoire en classe du CMII fait appel à des modèles théoriques qui explicitent premièrement le processus de transposition didactique Chevallard (1985) ; deuxièmement le processus de développement des compétences à travers la pédagogie de l'intégration Rogiers (2010) et le socioconstructivisme (Vigotsky, 1997).

### 2.3.1. La théorie de la transposition didactique Chevallard (1985)

La Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) est celle développée par Chevallard (1985). En effet, « le concept de transposition didactique a été mis en avant par Verret (1975), repris dans un ouvrage centré sur les mathématiques par Chevallard » (Chevallard, 1985, p.89). L'auteur parle « du triplet enseignant-élèves-savoir mathématiques pour ainsi décrire le système d'enseignement et la relation entre ces trois éléments qui constitue la relation didactique » (Chevallard, 1985, p.89). C'est dans ce contexte que la théorie de transposition didactique Chevallard (1985) traite le problème pour comprendre, classer et étudier de quelle façon les connaissances produites dans les sphères académiques, s'adapteront et se transformeront en connaissances enseignées en classe.

En effet, la transposition didactique est construite autour de trois pôles en relation qui forme le système didactique : l'élève (pôle psychologique), l'enseignant (pôle sociologique), et le savoir (pôle épistémologique). Le savoir prend plusieurs formes : « savoir savant », « savoir à enseigner », et « savoir enseigné » (Chevallard, 1985). Le savoir savant correspond au savoir scientifique. Il subit des transformations, nommées « transposition didactique externe » qui en font un savoir à enseigner, c'est-à-dire un savoir destiné à l'enseignement (pôle épistémologique). Celui-ci est à son tour modifié par l'enseignant dans le cadre du processus d'enseignement, la « transposition didactique interne », ce qui le transforme en un savoir enseigné. Ce savoir enseigné mis en œuvre en classe sera lui-même transformé par les élèves et le savoir acquis par les apprenants appelé « savoir appris ». Ce dernier processus est l'apprentissage.

La transposition didactique externe est dépendante de son environnement et la transformation du savoir savant ne se résume pas à la transformation d'un objet de savoir en un objet de savoir à enseigner. En effet, le système didactique s'inscrit dans la société et pour Chevallard, c'est la noosphère qui pense le contenu d'enseignement : les universitaires, mais aussi les représentants du système d'enseignement (enseignants, syndicats, etc), les représentants politiques, etc. Le savoir à enseigner est donc le résultat d'une négociation permanente au sein de la société (Chevallard, 1985, p.23).

Le savoir savant est donc le corpus de connaissances produit par la communauté scientifique : « un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. Le savoir savant est essentiellement le produit des chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université.

Le savoir à enseigner est le résultat d'une négociation permanente au sein de la société. (Curriculum prescrit) correspondrait aux contenus qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes « officiels » (programmes, instructions officielles, etc) ; ces textes qui définissent des contenus, des normes, des méthodes ». Le curriculum prescrit ou formel correspond au résultat de la négociation sociale (mais avec un leadership d'experts) Carlos, 2015), et comprend toutes les expériences de formations composées de connaissances, de valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des différents cycles et étapes scolaires (Paun, 2006, p.4). Le savoir à enseigner est donc une scolarisation du savoir savant objectivé dans un programme, des textes officiels, des manuels et divers supports didactiques qui visent à assurer la rationalisation, la normalisation et le contrôle de la transmission du curriculum prescrit (Paun, 2006, p.4). Il est prescrit, car obligatoire et normé, et il est formel Chevallard, 1985, cité par Carlos, 2015, p.81).

Le savoir à enseigner est donc une reconstruction originale du savoir savant puisqu'ils n'ont ni la même fonction, ni la même destination Chevallard, (1985). Ce savoir à enseigner ou curriculum formel n'est pas transmis tel quel, il fait l'objet lui-même d'une transformation de la part de l'enseignant et indirectement des élèves.

C'est la transposition didactique interne car elle se produit dans le cadre de la relation enseignant-élève, est une transformation pragmatique au cours de laquelle de nombreux paramètres entrent en jeu : l'établissement, le type de pédagogie, la formation de l'enseignant, son habitus professionnel, son rapport personnel à la discipline enseignée, le sens qu'il confère aux finalités de l'éducation, ses représentations à l'égard des élèves et de la classe, les opinions de ses collègues, ses compétences pédagogiques, l'évaluation, les manuels, etc. (Paun, 2006). Le savoir enseigné est dès lors le savoir construit par l'enseignant à des fins pragmatiques, c'est-à-dire pour sa classe.

Le savoir appris est l'ensemble des savoirs acquis par les élèves (Chevallard, 1985). De son côté, l'élève ne va pas assimiler le curriculum réel tel qu'il lui est présenté, mais à travers ses représentations sur l'objet de savoir, sur l'enseignant et sur l'école, son habitus, le capital culturel, social et économique et symbolique dont il hérite, ses capacités, les relations qu'il entretient avec les autres élèves, le genre auquel il appartient. Le savoir appris est donc un curriculum personnalisé qui exprime un rapport particulier de l'élève au savoir scolaire (Chevallard, 1985, cité par Paun, 2006, p.6).

Cette théorie est d'une grande importance pour notre recherche car c'est à travers elle que se déroule la transformation du savoir à enseigner, au savoir enseigné et même appris

(Chevallard, 1985). Cela signifie en d'autres termes la transformation du contenu de l'unification du Cameroun comme savoir prescrit (Curriculum niveau 3, 2008, p147), au savoir enseigné et appris aux élèves du CMII. Alors cette théorie de la transposition didactique de Chevallard va s'opérationnaliser à travers la transposition didactique interne. En passant par la transformation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à l'unification du Cameroun. En d'autres termes, il s'agit du processus de transformation des savoirs liés aux concepts et faits de l'unification du Cameroun ; des savoir-faire liés aux avantages et limites de l'unification du Cameroun ; et des savoir-être liés aux valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun.

### **2.3.2. 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 le développement d'une compétence disciplinaire chez les apprenants : la conscience historique nationale. Selon Roegiers (2000), la pédagogie de l'intégration constitue le fondement de l'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. Reliée à l'APC, cette théorie a un triple objectif (Roegiers, 2006, cité par Meboma, 2015, p.44) 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.

Egalement 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'APC 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. Afin 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 » (Roegiers, 2010 cité par Meboma, 2015, p.44) 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.

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, 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 » (Roegiers, 2010, cité par Meboma, 2015, p.44).

Cette théorie est d'une grande importance pour notre étude qui pose le problème d'une compétence disciplinaire comme problème de recherche à savoir : la conscience historique nationale. En effet, (Roegiers, 2010) précise dans ses canons théoriques que l'APC apprend à l'élève à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations. Afin 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.

Nous voyons donc qu'il n'est plus question d'une simple mémorisation des faits dans l'apprentissage de l'histoire, mais d'amener les apprenants à développer des aptitudes et des attitudes pour la vie active. C'est sur ces canons théoriques, en termes de ressources prévues par l'APC pour le développement d'une compétence au primaire, dont la conscience historique nationale en classe de CMII, que nous appuyons notre recherche. Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages (Roegiers, 2010, p.5). Outre les ressources internes à l'élève, ou de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles (Roegiers, 2010, p.6). Voici dès lors, ce que prévoit l'APC pour l'enseignement de l'histoire au CMII au primaire dans le tableau ci-après.



**Tableau 2 : Matériel didactique en histoire prévu par L'APC dans le curriculum du niveau 3**

Ressources prévues par l'APC dans le curriculum	
<p><b>Matériel :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Manuel au programme</li> <li>-Sites et monuments</li> <li>-Objets (masques, statues, sculptures, etc)</li> <li>-Témoignages oraux</li> <li>-Documents visuels (vieux billets de banque, vieux recueils de journaux, vieux calendriers, émissions radio ou télé à caractère historique</li> </ul>	<p><b>Travail de recherche :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Des sorties de terrain (pour visiter un site, un monument, un lieu marquant de l'histoire)</li> <li>-Des enquêtes (auprès des parents ou des personnes âgées)</li> <li>-l'analyse des documents (cartes, photographies, films, vidéos, textes...)</li> <li>-la recherche (à partir des sources diverses, vieux manuels, dictionnaires, encyclopédie, internet..)</li> </ul>

Source : curriculum niveau III, p.143.

Ce tableau illustre ainsi les différentes ressources matérielles à prendre en compte pendant l'enseignement de l'histoire. C'est à partir de ces éléments que nous allons évaluer le développement de la conscience historique dans l'enseignement de l'unification du Cameroun au CMII.

### 2.3.3. Théorie du socioconstructivisme de Vygotsky (1997)

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique qui postule que les connaissances sont construites par le sujet. Ce courant se situe à la jonction de deux autres courants, soient le constructivisme cognitif de Piaget et l'interaction sociale de Vygotsky. Il est possible d'établir un point commun entre ces courants au niveau de l'idée que le sujet est au cœur des apprentissages, que la participation active des apprenants est inhérente à leur apprentissage. Ce point de vue est rejoint par (Jonnaert, 2000, p.23) qui affirme et pose que : « la connaissance implique donc un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui...il postule donc que la connaissance qu'un sujet peut se construire du réel est nécessairement celle qui est liée à sa propre expérience » cité par (Menye, 2018, p.53).

A partir de cette réflexion des auteurs, on peut affirmer que pour mettre en œuvre le socioconstructivisme, il faut trois dimensions de la connaissance : la dimension constructiviste, la dimension sociale et la dimension interactive.

La première dimension relève de la construction de la connaissance. Elle reprend les éléments du triangle didactique. Ce triangle didactique pose qu'il y a une relation entre l'enseignant et le savoir d'une part et l'enseignant et l'élève d'autre part l'enseignant et

l'élève et le savoir. Les pédagogies actives (pédagogie par projets ou l'approche par compétences), exigent donc de l'enseignant une action sur le savoir et une autre sur l'élève. Dans la relation avec l'élève, le savoir en tant que construit impose à l'enseignant de créer les situations qui favorisent l'intérêt de l'enfant vis à vis du savoir. Ainsi, l'enseignant pourra permettre à l'élève d'être le constructeur de ses connaissances.

En classe d'histoire, il pourra utiliser la base de données historiques qui représente ici les manuels scolaires, mais aussi, toute autre source (atlas, vidéo, journaux, etc) que l'enseignant mettra à la disposition des élèves pour qu'ils y puisent des informations. En cherchant par lui-même l'information, l'élève sera motivé. Du constructivisme cognitif, le socioconstructivisme a donc gardé l'idée d'adaptation cherchant à maintenir l'équilibre cognitif, de même que l'idée que c'est le sujet lui-même qui construit ses propres connaissances, c'est-à-dire qu'il est acteur de son apprentissage. En rapport avec notre travail sur le contenu de l'unification du Cameroun, l'élève est amené à produire lui-même son savoir à travers les différents éléments que conçoit pour lui l'enseignant afin de construire son environnement d'apprentissage. Vygotsky (1997) distingue deux situations propres à l'apprenant:

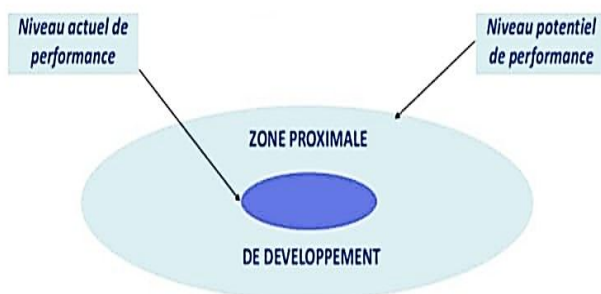
- l'apprenant peut accomplir seul certaines activités, et ainsi apprendre.
- l'apprenant peut réaliser une activité avec l'assistance d'un accompagnateur.

Au niveau de l'apprenant, celui-ci doit pouvoir s'engager avec ses pairs et l'enseignant. L'environnement d'apprentissage conçu est pour lui afin qu'il l'explore et parvienne à déconstruire ses conceptions à travers un conflit sociocognitif.

La deuxième dimension est sociale. En effet, celle-ci pose que le conflit sociocognitif ne peut être créé que par l'interaction sociale. Et pour créer l'interaction sociale, Vygotsky introduit la zone proximale de développement (ZPD). Pour cet auteur la ZPD se définit ainsi : « distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés. » Vygotsky (1978). L'apprentissage à ce niveau n'est pas linéaire, mais le résultat d'une reconstruction de la part de l'apprenant, car les interactions avec le milieu influencent la manière de penser de celui-ci. Le pédagogue doit donc aider l'enfant à dépasser ses limites et lui proposer des activités qui lui permettront d'atteindre son niveau potentiel. Une place particulière est faite à l'utilisation des situations problèmes.

Pour mettre en œuvre les ZPD, l'enseignant doit au préalable former les groupes de travail d'équipe qui travailleront en coopération sur un thème précis. Ce travail sur les exercices de métacognition conduira les élèves à la structuration de nouvelles connaissances. Pour Heimberg (2015)), ces exercices sont constitués d'un corpus de sources, soit plusieurs documents de même nature dont les élèves ont alors à distinguer et à catégoriser les éléments, pour construire, en lien avec des savoirs reliés à ces sources une proposition d'interprétation sous la forme d'une narration destinée à l'enseignant, aux autres élèves et aussi à eux-mêmes.

De ce point de vue le travail en groupe permet donc aux élèves de réfléchir ensemble, de confronter librement leurs points de vue. C'est dans cet esprit qu'on peut comprendre ce mot de (Pallascio et Lafortune, 2000, p.303) lorsqu'ils disent ; « Apprendre à penser serait une activité sociale qui gagne à être réalisée en groupe et dans un climat d'interaction » cité par Menye (2018, p.54). En permettant aux élèves de réfléchir ensemble, en faisant les exercices de métacognition, cela crée chez les élèves des interactions entre les pairs et avec une personne accompagnatrice, mais également avec le milieu émerge la troisième dimension qualifiée d'interactif.



**Figure 4 : Représentation de la zone proximale de développement Coulet (2014)**

Source : Coulet (2014).

Egalement l'un des principaux axes du socioconstructivisme est le rôle que jouent les interactions sociales. C'est la dernière dimension dite interactive. Vigotsky affirmait que toute fonction cognitive commence comme un produit des interactions sociales. Le contexte d'apprentissage prend ici un rôle essentiel, selon Jonnaert (2002). « Il ne s'agit donc plus d'enseigner des contenus disciplinaires décontextualisés...Mais bien de définir des situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent se construire, modifier ou réfuter des connaissances et des compétences à propos de ces contenus disciplinaires ».

C'est l'occasion pour la personne accompagnatrice de présenter des situations d'apprentissage dans lesquelles l'élève peut confronter ses conceptions avec celles des autres et dans lesquelles il importe d'établir des liens entre les apprentissages et les différentes situations. Le socioconstructivisme requiert un élément primaire, le travail en groupe. Cette interaction entre les élèves, l'enseignant et même le monde physique de l'élève est importante et développe les capacités de réflexion de l'élève. Le socioconstructivisme encourage l'apprenant à parvenir à sa propre version de la vérité en interagissant avec les autres. L'enseignant intervient donc comme facilitateur, médiateur du processus EA.

En classe d'histoire, la contextualisation fait référence à l'action d'établir le « où » et le « quand » lorsqu'on tente de comprendre un élément historique mais aussi le contexte socio-culturel dans lequel le document a été créé. Il s'agit pour l'enseignant de mettre les élèves à la place des hommes qui ont vécu pour mieux comprendre les événements auxquels ils sont associés.

Ainsi, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes chez les apprenants. C'est ainsi qu'au cours d'une interaction au sein d'un groupe, un premier déséquilibre individuel apparaît puisque chaque élève est confronté à des points de vue divergents. Quand l'apprenant prend conscience que sa pensée est différente de celle des autres et que celles-ci entrent en conflit avec ses connaissances, il y a conflit sociocognitif. Ce qui provoque par la suite un deuxième déséquilibre intra individuelle lorsque l'apprenant est amené à reconsidérer simultanément ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir (Bruner, 1995).

Le socioconstructivisme voudrait donc mettre l'accent dans le cadre de cette recherche sur les différentes conditions dans lesquelles sont mis les apprenants afin de favoriser chez ses derniers le développement de la conscience historique nationale.

## **2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES**

Notre problématique porte sur les contenus d'enseignement en histoire et le développement des compétences chez les élèves du primaire (CM2). Cette problématique nous conduit à formuler une hypothèse principale et des hypothèses spécifiques

### **2.4.1. Hypothèse principal**

Il existe un lien significatif entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

### **2.4.2. Hypothèses spécifiques**

Afin de rendre opérationnel notre recherche, nous avons décomposé notre hypothèse principale en trois hypothèses spécifiques à savoir :

- Il existe un lien entre l'enseignement des concepts et des faits liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII
- Il existe un lien entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII
- Il existe un lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

### **2.5. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS**

Une variable est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre. Notre sujet comporte une variable dépendante et une variable indépendante. Afin de vérifier nos hypothèses, il est important d'opérationnaliser nos variables en ressortant les modalités et les indicateurs des différentes variables. Le tableau ci-dessous nous présente les modalités et les indicateurs des différentes variables.

### **2.5.1. Variable indépendante**

Notre variable indépendante est l'enseignement de l'unification du Cameroun au primaire à travers l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à ce contenu dans le curriculum du niveau III. Il s'agit en d'autres termes de l'enseignement des connaissances factuelles de l'unification (la définition du concept d'unification, d'Etat unitaire, et les raisons de l'unification), les connaissances procédurales de l'unification à travers (la description des avantages et des limites de l'unification) et l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun comme connaissances liées aux savoir-être.

### **2.5.2. Variable dépendante**

Le développement des compétences historiques concernent la conscience historique nationale comme l'une des compétences à faire développer chez les élèves de ce niveau en histoire. Celle-ci concerne les connaissances sur son passé, l'intérêt pour l'histoire, et les attitudes historiques.

Sujet de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de recherche	Modalités	Indicateurs	Indices
Enseignement sur l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII de l'école primaire de Melen	<b>Hypothèse principale</b> il existe un lien significatif entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2	VI : L'enseignement de l'unification du Cameroun	Concepts et faits de l'unification du Cameroun	-Date de l'unification -Définition de l'unification ou Etat unitaire -Les raisons qui motivèrent à la formation d'un Etat unitaire -les étapes de l'unification du Cameroun	-Définition de l'unification, Etat unitaire -La date du 20 mai 1972 -L'existence de trois gouvernements - L'existence de quatre assemblées -L'existence de deux systèmes judiciaires - Le referendum du 20 mai 1972 et la marche vers l'Etat unitaire
			Avantages et limites de l'unification du Cameroun	-Présentation de l'acteur principal de l'unification du Cameroun -Les avantages de l'unification du Cameroun -Les limites de l'unification du Cameroun	-le rôle d'Ahmadou Ahidjo -La réduction des structures de l'Etat -La réduction des dépenses de l'Etat -La promotion de l'intégration nationale -Le tribalisme -La stigmatisation -Les volontés sécessionnistes
			Valeurs sociales et éthiques de l'unification	-Les valeurs sociales -Les valeurs éthiques	-Le vivre ensemble -La pratique du bilinguisme -Le multiculturalisme -L'amour de la patrie -L'amour du prochain -La paix
		VD : Développement de la conscience historique nationale	-connaissances sur son passé	-connaissance de l'histoire du Cameroun -culture historique	-Connaissance des dates de 1960, 1961, 20 mai 1972. -Connaissance des grandes figures de l'histoire du Cameroun : John Ngu Foncha, Ahmadou Ahidjo, Paul Biya.
			-Intérêt pour l'histoire	-intérêt des élèves pour l'histoire	-Intérêt des élèves pour les cours d'histoire
			-Attitudes historiques	-Utilisation sociale de l'histoire -Esprit critique	- L'amour pour la patrie -La paix et le vivre ensemble -Protéger le patrimoine et la culture de mon pays -L'esprit critique et ouvert

**Tableau 3: Récapitulatif des variables, modalités, indicateurs et indices**

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. Il sera question de mettre dès lors l'accent sur la méthodologie de la recherche.



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

Cette étude porte sur les contenus d'enseignement de l'histoire et le développement des compétences au primaire. Dans le cadre conceptuel, nous avons identifié et décrit plus particulièrement le contenu de l'unification du Cameroun et la conscience historique nationale comme compétence à développer. Nous avons établi que le développement des compétences est dépendant du type de contenu d'enseignement abordé en histoire au CM2 relatif aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. Afin de vérifier cette dépendance, nous proposons un cadre méthodologique qui cherche à les opérationnaliser, mieux à les mesurer afin de parvenir à des conclusions nouvelles. Selon Tsala Tsala (2006), la méthodologie est une partie de l'étude dont l'objet est l'analyse des méthodes (scientifiques) utilisées dans la recherche. Ainsi, il sera question de présenter la population et la justification du choix de la population de l'étude, les caractéristiques de la population de l'étude, les critères de sélection de la population, les techniques d'échantillonnage de l'étude, l'échantillon de l'étude, la description du site de l'étude, la justification de l'outil de collecte des données et justification de ce choix, la construction du questionnaire de l'enquête et les techniques d'analyse des données.

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

Le type de recherche entrepris dans cette étude est une recherche corrélacionnelle confirmative. Le but de ce type de recherche est d'explorer les relations possibles entre les variables distinctes d'un phénomène Legendre (2005). De façon générale on distingue plusieurs types de recherche corrélacionnelle à savoir les recherches corrélacionnelles descriptives, les recherches corrélacionnelles explicatives et les recherches corrélacionnelles confirmatives. En ce qui concerne les recherches corrélacionnelles confirmatives, elles permettent de confirmer des hypothèses ou un modèle théorique proposé. Etant donné qu'il est question dans cette recherche de montrer le lien qui existe entre l'enseignement de l'unification et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII, la recherche corrélacionnelle de confirmation se présente comme la plus adaptée dans la mesure où il sera question de confirmer une série d'hypothèses spécifiques préalablement formulées à partir d'une analyse de bivariée. De façon précise il sera question, de croiser les variables des savoirs, savoir-faire et savoir-être, liées au contenu d'enseignement de l'unification du Cameroun à la variable dépendante portant sur la conscience historique nationale. Cette approche comporte donc un volet quantitatif et qualitatif.

#### **3.1.1. Le volet quantitatif**

Le volet quantitatif comporte un sondage permettant un large échantillonnage sur les apprenants, les types de savoirs enseignés à ces élèves et le développement de la conscience

historique nationale. Ce volet vise à établir une corrélation entre l'enseignement de l'unification du Cameroun en classe d'histoire et le développement de la conscience historique nationale par les élèves du CMII. Ainsi, les données recueillies permettent un premier traitement statistique pour dégager des fréquences de réponses, mais aussi pour identifier les différents types de savoirs enseignés et les compétences développées par les élèves.

### **3.1.2. Le volet qualitatif**

Il s'agit des entretiens de suivi afin de mieux expliciter les types de contenus d'enseignement liés à l'unification du Cameroun, les compétences relatives à la conscience historique nationale, ainsi que les conceptions générales quant à l'enseignement de l'histoire et à l'apprentissage des élèves. Elle consiste à recueillir les avis des enseignants par un entretien d'explicitation semi-dirigé Vermersch (2006) en lien avec le sujet de recherche. L'intérêt d'un tel outil est d'abord de rendre explicite par l'enseignant ce qui aurait pu être inaperçu ou lors des séances d'enseignement. Avec cette approche, nous sommes en mesure de traiter plusieurs types d'informations, ce qui nous permet d'enrichir l'analyse des résultats de notre recherche et surtout de réduire les limites des recherches identifiées. Ces données permettent de dresser le portrait global des contenus d'enseignement en classe d'histoire au CM2 et le développement des compétences par les élèves.

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

La population d'étude est appréhendée comme : « l'ensemble des éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent des autres éléments sur lesquels porte l'investigation » (Beau et Weber, 2010, p.18). La population d'étude est l'ensemble dont les éléments sont choisis parce qu'ils possèdent tous une même nature. Depelteau (2000) quant à lui la définit comme l'ensemble de tous les individus qui ont des caractéristiques précises en relation avec les objectifs de l'étude. Autrement dit la population désigne un groupe des personnes, d'objets, d'unités ayant les mêmes caractéristiques sur lesquelles portent des observations. Elle est, en fait une collection complète d'éléments intéressants une investigation particulière.

### **3.2.1. Choix de la population cible**

Dans toute recherche en sciences humaines et sociales le choix de la population d'étude est fondé sur le fait que les individus sélectionnés remplissent les caractères et les critères ciblés en vue de l'atteinte des objectifs ciblés par la recherche.

La population cible peut être définie comme étant l'ensemble des sujets sur lesquels le chercheur entend mener son étude. Etant donné que nous travaillons sur les contenus d'enseignement en histoire au CM2, principalement l'enseignement de l'unification du Cameroun, notre population d'étude est constituée des enseignants du CM2 et de leurs élèves. Etant l'un des maillons clés du processus enseignement-apprentissage car c'est aux enseignants, que revient la lourde responsabilité de transformer les savoirs savants en savoirs digests pour les apprenants à travers le processus de transposition didactique.

Le choix des élèves se justifie par le fait que nous voulions évaluer l'impact de ces nouveaux contenus d'enseignement sur le développement de la conscience historique nationale chez ces derniers. Dans toute recherche en didactique des disciplines, le travail avec les élèves constitue une étape essentielle des recherches car la didactique a pour finalité l'étude des processus de production et d'acquisition du savoir propre à une discipline scolaire. Dans le cadre de cette recherche en didactique de l'histoire axée sur les dimensions épistémologiques et praxéologiques, nous avons trouvé nécessaire d'impliquer les enseignants et les apprenants. Les enquêtes auprès des enseignants permettront de mieux comprendre les conceptions des enseignants du CM2 sur l'enseignement de l'unification en histoire ainsi que les actions didactiques liées à la transposition didactique et à la co-construction des savoirs à partir de ce contenu. Les apprenants quant à eux, nous permettront de mesurer le niveau de développement de la conscience historique nationale.

### **3.2.2. Population accessible**

C'est le sous-ensemble de la population cible. Elle fait référence à l'ensemble des enseignants prêts à participer à la recherche. Dans le cadre de cette recherche, elle est composée de trois enseignants du CMII de l'école primaire de Melen choisis sur la base de certains critères, et de tous les élèves du CMII. Ces enseignants font partir des trois groupes qui constituent l'école primaire de MELEN, à savoir MELEN I, II, III. Etant donné que les élèves du CMII englobent ces trois groupes, les trois enseignants font également partir de ces trois groupes.

### **3.2.3. Critères de sélection de la population**

Pour obtenir notre échantillon, nous avons appliqué le principe de l'exclusion et de l'inclusion. Ce principe admet que les sujets qui ne remplissent pas les caractéristiques de sélection prévues par le chercheur, sont exclus de l'échantillon. Tandis que le principe de l'inclusion stipule que, les sujets qui présentent les mêmes caractéristiques que celles

identifiées dans la population de l'étude sont favorables pour la sélection (Fortin et Gagnon, 2016). En ce qui concerne les enseignants, il faut avoir les caractéristiques suivantes pour participer à l'étude :

- Être un enseignant formé dans une Ecole Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Générale (ENIEG)

- Avoir une certaine maîtrise épistémologique liée à l'histoire

- Avoir une expérience d'au moins 05 ans dans l'enseignement

- Etre enseignant au CM2 depuis plus de 02 ans

- Etre un enseignant permanent ou vacataire à l'école départementale de Melen.

Ces critères permettent enfin d'atteindre la cible même qui est l'ensemble des élèves de l'école primaire et départementale de Melen. Il s'agit ici des personnes qu'on peut toucher, qu'on peut rencontrer, qu'on peut interroger méthodiquement et recueillir des informations qui nous semble utiles. En ce qui concerne les élèves, ils doivent tout simplement être au CM2 durant l'année scolaire 2020/2021 dans le dit établissement.

### **3.2.3 SITE DE L'ETUDE**

Le site d'étude renvoi quant à lui à l'espace ou aux structures où l'étude a eu lieu. A ce titre nous avons délimité cette recherche au niveau des enseignants du CM2 et de leurs élèves de l'école publique départementale de Melen Yaoundé. Celui-ci est situé dans la région du Centre, département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé 3( Carte cf. annexe 4) . En effet, nous avons limité notre étude dans l'espace géographique de Yaoundé 3 pour deux raisons à savoir : premièrement, par le fait qu'elle est une école pilote d'application. Les écoles primaires d'application instituées par Décret du premier ministre en 2005 constituent des écoles phares pour la formation des maitres. Quoi de plus intéressant d'y mener notre recherche. Par ailleurs, c'est dans cette même école que nous avons eu à effectuer notre stage académique durant notre année académique de Master recherche à la Faculté des Sciences de l'Education, qui se déroulait concomitamment à l'ENIEG Bilingue de Yaoundé suivi des descentes de terrain avec nos encadrants à l'école primaire de Melen.

Nous avons dès lors décidé d'y poursuivre nos enquêtes de terrain puisque le milieu nous était déjà familier. A titre de rappel, l'école primaire est constituée de trois niveaux de deux paliers chacun. Au premier niveau, nous avons la SIL et le CP, au niveau II, le CEI et le CEII, pour terminer le niveau III avec le CMI et le CMII. Chacun de ces paliers est dirigé par

un enseignant ou plus. C'est auprès des enseignants des CMII que nous allons collecter nos données.

### **3.3. TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON**

L'échantillonnage est un processus important dans la recherche du fait qu'il permet de faire le choix sur un certains nombres d'éléments dans une population de telle manière, que les éléments choisis soient représentatifs de ladite population.

#### **3.3.1. Technique d'échantillonnage**

Etant donné que nous sommes dans une recherche mixte, la construction de notre échantillon s'est faite selon une technique d'échantillonnage non-probabiliste. En effet, la construction de l'échantillon des enseignants selon une approche par choix raisonné fondée sur la participation volontaire des enseignants aux entretiens en fonction des critères qui ont été proposés. L'échantillonnage par choix raisonnée est une technique qui permet de travailler avec une population qui a décidé librement de participer à la recherche. Pendant cette étape, nous avons établi des contacts avec certains enseignants de l'établissement au cours du stage pédagogique-didactique mené au sein de l'établissement.

En ce qui concerne les élèves, nous avons procédé à l'enquête exhaustive. C'est-à-dire tous les élèves des classes du CM2 ont été enquêtés. Le choix de cette approche se justifie par le fait que, nous avons, voulu avoir une vue générale du niveau de développement des compétences de tous les élèves du CM2 et éviter par la même occasion des critères d'exclusion qui peuvent biaiser les résultats.

#### **3.3.2. Échantillon de l'étude**

L'échantillon est « une partie d'une quantité permettant par son appréciation de connaître la nature d'une chose. Cette partie est un sous-groupe de sujets prélevés dans une population dans le but d'y faire une étude » (Mucchielli, 1984, p.53). Il s'agit aussi de prélever une partie de la population accessible. Le but dans cette partie consiste à tirer des informations d'un grand groupe. Cette population étant l'ensemble des unités parmi lesquelles l'échantillon est prélevé de façon à en tirer les conclusions au sujet de l'ensemble de la population. Cette étude comporte deux groupes à savoir les enseignants du CM2 et les élèves de la même classe.

Au terme de la construction de notre échantillon, nous avons pu choisi trois enseignants répondant à nos critères et qui ont choisi volontairement d'être les sujets de notre

étude. La présente section fournit des informations relatives aux enseignants ayant participé à l'étude.

**Tableau 2 : Enseignants ayant participé à l'étude et leurs caractéristiques**

sujet	Etablissement	Sexe	Niveau d'étude	Diplôme professionnel	Ancienneté	Age
N° 1	Melen I/ CMII	Féminin	Master I	CAPIEM	15ans	51 ans
N° 2	Melen III /CMII	Féminin	BAC	CAPIEM	13 ans	43 ans
N° 3	Melen II /CMII	Masculin	BAC	CAPIEM	12 ans	32 ans

En ce qui concerne le deuxième groupe, il est constitué des élèves du CM2 durant l'année scolaire 2020/2021. Ces données sont présentées dans le tableau suivant :

**Tableau 4: Répartition des élèves selon les classes**

Groupes	Classes	Effectifs	Total
Melen I	CM2	71	194
Melen II	CM2 A	33	
	CM2 B	35	
Menlen III	CM2 A	55	

### 3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

Puisque nos choix méthodologiques et le cheminement qui nous y a conduit ont été rendus explicites, nous décrirons maintenant nos deux instruments de collecte (un questionnaire et un entretien semi-directif) en identifiant les éléments retenus pour recueillir des données valides et pertinentes. Pour chaque instrument, nous expliquons le choix de nos items et la manière dont les données recueillies seront analysées.

#### 3.4.1. Enquête par questionnaire pour mesurer le niveau de compétences des élèves du CM2

La première phase a pour but d'évaluer les types de compétences développées par les élèves du CM2 lors du cours d'histoire sur l'unification du Cameroun. Cela nous permettra d'identifier les contenus enseignés aux élèves ainsi que les compétences en histoire développées par les élèves relatives à la conscience historique nationale. Pour ce faire, une enquête a été menée auprès des élèves du CM2 par l'entremise d'un questionnaire. L'objectif de cet instrument est d'identifier les types de savoirs enseignés en classe d'histoire liés à

l'unification du Cameroun et les compétences liées à la conscience historique nationale développées par les élèves. Les données de ces questionnaires nous permettront d'établir une corrélation entre l'unification du Cameroun en histoire et le développement de la conscience historique nationale. Ce questionnaire comporte trois principales sections.

La première section sert à identifier les différents répondants au moyen de leurs caractéristiques sociodémographiques (sexe, âge, lieu de résidence), des caractéristiques pédagogiques (moyenne en histoire et son statut dans la salle de classe). Il nous semble pertinent de conserver cet élément dans le questionnaire par souci de prendre en compte ce facteur lors de l'analyse des résultats.

La deuxième section vise les types de savoirs enseignés en salles de classe, les outils et les démarches didactiques mobilisés dans le processus-enseignement-apprentissage. Elle permet également de prendre en compte les conceptions des élèves vis-à-vis de ces contenus enseignés en classe d'histoire.

La troisième section demande aux répondants d'évaluer le niveau d'acquisition des compétences en histoire ainsi que les types de compétences les plus développées. Sur le plan de la didactique de l'histoire, elle permet de comprendre l'apport des contenus d'histoire liés à l'unification du Cameroun dans l'accomplissement des trois missions de l'éducation de base au Cameroun à savoir instruire, socialiser et professionnaliser.

Ces différents items permettent d'évaluer la fréquence des contenus d'enseignement au CM2, des ressources didactiques mobilisées, tout en sondant les types de compétences développées par les élèves.

### **3.4.2. Les entretiens semi-directifs aux enseignants pour saisir leurs conceptions des contenus d'enseignement en histoire et des compétences qui y sont liées**

Cet instrument permet de recueillir les propos des enseignants par un entretien semi-dirigé sur des thèmes découlant du cadre théorique de l'étude. L'intérêt d'un tel outil est d'abord de rendre explicite par l'enseignant des éléments liés à l'enseignement de l'unification du Cameroun. Ensuite, c'est aussi de compléter et de corroborer les données recueillies à l'aide des autres instruments. Les thèmes abordés lors de l'entretien sont issus du cadre conceptuel et sont étoffés par l'explicitation des enseignants. Dans le cadre de ce travail les principaux thèmes porte sur l'enseignement des contenus de l'unification du Cameroun au CM2 et le développement de la conscience historique nationale. Pour des raisons diverses, la majorité des intervenants a requis l'anonymat. C'est donc le lieu de faire remarquer que leur



évoquant dans ce travail se fera à travers l'attribution des codes simples (E1, E2, E3), qui font référence à nos trois enseignants

Les thèmes et les sous thèmes de nos entretiens semi-directifs sont les suivants :

**Thème 1 : Enseignement de l'unification du Cameroun au CMII**

Sous-thème 1 : Les savoirs liés à l'unification du Cameroun

Sous-thème 2 : Les savoir-faire liés à l'unification du Cameroun

Sous-thème 2 : Les savoir-être liés à l'unification du Cameroun

**Thème 2 : Développement de la conscience historique nationale**

Sous-thème 1 : connaissances sur son passé

Sous-thème 2 : l'intérêt pour l'histoire

Sous-thème 3 : les attitudes historiques

**3.4.3. Difficultés rencontrées**

Le déroulement de cette recherche a fait face à une série de difficultés. La première et non des moindres aura été celle de notre adaptation aux techniques de collecte des données en sciences sociales, en recherche quantitative comme 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, il nous a fallu ainsi du temps pour assimiler véritablement notre travail de recherche. Egalement, comme autres difficultés relevons le problème fondamental propre à la didactique en général à savoir la disponibilité des ressources documentaires. Nous pouvons relever la rareté d'ouvrages en didactique de l'histoire au primaire en particulier qui abordent cette question. En outre, l'autre grande difficulté vient du terrain, en ceci qu'il n'a pas été facile pour nous de convaincre les enseignants de participer à l'interview. En effet, ils se sont montrés au départ vraiment hostiles, et d'autres ne nous ont même pas donné la possibilité de leur expliquer de quoi il était question. Un enseignant est allé jusqu'à nous demander de lui faire un dépôt d'argent avant qu'il nous fournisse les informations dont nous avons besoin. Nous avons néanmoins, pu bénéficier du mot du directeur de l'un des groupes qui était pour nous une sorte de laisser passer auprès des enseignants.

### 3.5. TRAITEMENTS ET ANALYSES DES DONNEES

Nous procédons d'abord au traitement et à l'analyse des données quantitatives, ensuite au traitement et à l'analyse des données qualitatives.

#### 3.5.1 Traitement et analyse des données quantitatives Test du Khi deux

Afin de bien analyser nos données, analyse à la fois descriptive et inférentielle, nous avons utilisés plusieurs outils statistiques : le logiciel CSPRo 97 comme masque de saisi. La technique de double saisie a été mise sur pied pour minimiser les erreurs.

Pour améliorer la qualité des données, nous y avons effectué un apurement afin de détecter et de corriger certaines incohérences dans le fichier de données. Après cette dernière étape, nous avons utilisé le logiciel SPSS qui nous a permis à travers un tri à plat de ressortir les différents tableaux des items, les tableaux croisés et de déterminer les valeurs du khi-deux calculées. Quelques tableaux résultant ont été, par la suite, copiés sur Excel en vue de les représenter graphiquement et accorder quelques ajustements aux différents libellés qui doivent être affichés comme titres ou sous-titres pour chaque graphe.

La statistique descriptive comprend les pourcentages et les graphiques alors que les données inférentielles permettront de faire l'inférence des résultats en termes d'existence des relations entre les différentes variables de l'étude. Ainsi nous avons dans notre cas eu recours au test du khi deux (noté  $\chi^2$ ) comme outil statistique, puisque nous voulons déterminer la relation de dépendance qui lie les variables. Les résultats obtenus après calcul, sont comparé au khi-deux critique que l'on lit dans une table en fonction du seuil de signification choisi et du degré de liberté. La formule de khi-deux s'écrit comme suit :

$$\chi^2 = \sum (f_o - f_e)^2 / f_e \text{ avec, } f_e = \frac{T_c \times T_l}{n}$$

$f_o$  = fréquences observées ;

$f_e$  = fréquences attendues ou théoriques ;

$\sum$  = somme ;

$T_c$  = total des colonnes ;

$T_l$  = Total des lignes ;

$n$  = effectif de l'échantillon

Une fois calculé le khi-deux ( $\chi^2_{cal}$ ), il faut déterminer la valeur du khi-deux critique.

Si l'un des effectifs théoriques est inférieur à 5, on effectue la correction de Yates

$$(\chi^2 = \sum \frac{(|f_o - f_e| - 0,5)^2}{f_e})$$

- **Détermination de la valeur du khi-deux critique ( $\chi^2$ critique ou  $\chi^2_{lu}$ )**

Pour obtenir la valeur du khi-deux critique, il faut d'abord définir le degré de liberté noté (DDL) dont la formule est la suivante :  $DDL = (L-1) (C-1)$  avec L = nombre de lignes et C= nombre de colonnes dans le tableau de contingence. Puis on choisit le seuil de signification qu'on note ( $\alpha$ ). Pour notre étude  $\alpha = 0,05$ . Connaissant ainsi le degré de liberté et le seuil de signification, nous pouvons lire la valeur de khi-deux critique sur une table. Notre objectif étant de confirmer ou de rejeter les hypothèses, il nous faut les règles de décision.

- **Règles de décision.**

La décision résulte de la comparaison du khi-deux calculé et du khi-deux critique ou khi-deux lu.

L'hypothèse nulle ( $H_0$ ) et l'hypothèse alternative ( $H_1$ ) sont définis comme suit :

$H_0$  : il n'y a pas de lien significatif entre les variables (indépendante et dépendante) ;

$H_1$  : il y a un lien significatif entre les deux variables ;

. Si khi-deux calculé < khi-deux critique, on accepte l'hypothèse nulle et on conclut qu'il n'y a pas de lien significatif entre les deux variables.

. Si khi-deux calculé > khi-deux critique, on rejette l'hypothèse nulle ( $H_0$ ) et on accepte l'hypothèse alternative ( $H_1$ ) et on conclut qu'il y a un lien significatif entre les variables.

En outre, l'on mesure le degré de liaison. Ce degré de liaison de la relation entre deux variables différentes est évalué par le coefficient de contingence (C) dont la formule est la suivante :

$$CC = \sqrt{\frac{\chi^2_{cal}}{\chi^2_{cal} + N}}$$
 avec N = effectif total de l'échantillon ;

. Si  $CC = 0$  la relation est nulle;

. Si  $0 \leq CC \leq 0,2$  la relation est faible;

. Si  $0,2 \leq CC \leq 0,5$  la relation est d'intensité moyenne;

. Si  $0,50 \leq CC \leq 0,8$  la relation est forte;

. Si  $0,8 \leq CC < 1$  la relation est très forte;

. Si  $CC = 1$  la relation est parfaite.

Le coefficient de contingence nous permettra de déterminer le degré de liaison entre les variables de la recherche.

La méthodologie étant choisie, le chapitre suivant nous permettra de présenter les différentes données obtenues lors de notre enquête.

### **3.5.2 Traitement et analyse des données qualitatives**

Toutes les entrevues des enseignants ont été enregistrées et transcrites. D'après les recommandations de L'Écuyer (1990) et de Miles & Huberman (2003), nous devons effectuer un premier codage manuel dans le but de nous faciliter le traitement des données. Nous avons d'abord réécouté les enregistrements dans le but de fixer rapidement les unités de sens. Les principales étapes de l'analyse de ces données des entretiens sont :

#### **3.5.2.1. Retranscription des données**

Avant de commencer l'analyse, la première étape consistait à faire l'inventaire des informations recueillies et les mettre en forme par écrit. Ce texte appelé verbatim représente les données brutes de l'enquête. La retranscription permettait d'organiser le matériel d'enquête sous un format directement accessible à l'analyse. Plutôt que de traiter directement des enregistrements audio, il est préférable de les mettre à plat par écrit pour en faciliter la lecture et en avoir une trace fidèle Auerbach, Silverstein (2003). Nous avons retranscrits les interviews à la main Silverman (1999) puis nous les avons saisis. Le report mot à mot de tout ce que disait les interviewés, sans en changer le texte, sans l'interpréter et sans abréviation. De temps en temps, en fonction de la pauvreté du discours verbal nous avons intégré les comportements gestuels d'approbation ou de rejet (par exemple les mimiques).

#### **3.5.2.2. Codage des données**

Le codage explore ligne par ligne, étape par étape, les textes d'interviews ou d'observations Berg (2003). Il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes en fonction de la grille d'analyse. 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.

#### **3.5.2.3. Justification de la technique d'analyse des données : l'analyse du contenu**

L'analyse des données qualitatives dont la plus connue est l'analyse de contenu. C'est la méthode la plus répandue pour étudier les interviews ou les observations qualitatives Krippendorff (2003). Elle consiste à retranscrire les données qualitatives, à se donner une grille d'analyse, à coder les informations recueillies et à les traiter. L'analyse décrit le matériel d'enquête et en étudie la signification. Cette partie approfondit les principales étapes 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 ». Le traitement des données qualitatives a été mené d'un point de vue sémantique Andreani, Conchon (2001). Le traitement sémantique des données qualitatives consiste à étudier les idées des sujets interrogés (analyse empirique), les mots qu'ils utilisent (analyse lexicale) et le sens qu'il leur donne (analyse de l'énonciation). Dans le cas de ce traitement dit « sémantique », l'analyse a été conduite à la main, selon la démarche de l'analyse de contenu.

#### **3.5.2.4. Présentation de la grille d'analyse des données**

Notre grille d'analyse a porté sur les points suivants : les savoirs à acquérir, les savoirs à construire, les savoir-être de l'unification du Cameroun ; et le développement de la conscience historique nationale. Cette grille permet d'examiner les différents contenus enseignés au CMII à savoir : les concepts et faits en histoire qui ont traités aux connaissances factuelles, les savoirs à construire liés aux savoir-faire et les savoir-être liés aux valeurs sociales et éthiques. Les différentes compétences en histoire liées à la conscience historique nationale à faire développer chez les apprenants : les connaissances sur son passé, l'intérêt pour l'histoire, les attitudes historiques. Le modèle de grille d'analyse des données est présenté dans le tableau (cf.annexe 5).

Ce chapitre consacré à la méthodologie de la recherche a permis d'une part d'identifier les participants et d'autre part d'élaborer une stratégie de collecte de données auprès de ces derniers. La recherche a présenté des stratégies d'encadrement dans un guide d'entretien tout en proposant un formulaire de consentement aux participants afin que ceux-ci comprennent les objectifs poursuivis, afin d'obtenir de leur part des meilleurs résultats. Après cette étape nous devons présenter et analyser les résultats des entretiens faits pour une meilleure interprétation.

## **CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE**

Ce quatrième chapitre porte sur 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. Il s'agit de confirmer ou d'infirmer les relations de cause à effet entre les variables identifiées dans notre étude corrélative. Après avoir collecté et traité les données, il convient maintenant de présenter les résultats de la recherche. La présentation des résultats comportent (03) volets : la présentation descriptive des résultats, la vérification des hypothèses et la synthèse des analyses.

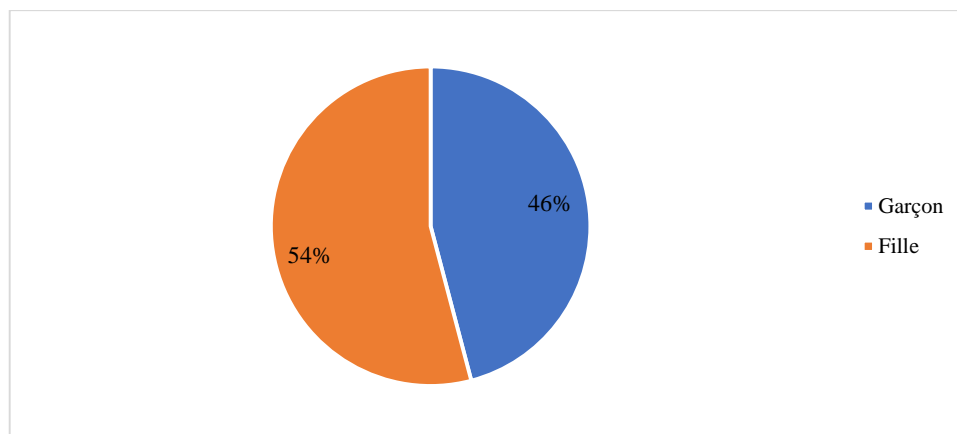
#### **4.1. PRÉSENTATION DES DONNEES SOCIODÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS**

L'analyse des caractéristiques sociodémographiques des apprenants est importante dans une recherche en didactique parce qu'elle permet de saisir le niveau de développement de l'enfant, à prendre en compte dans l'enseignement et l'apprentissage d'un savoir. Il en va de même pour ce qui est de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, car toute discipline a un rapport particulier avec le cours du développement de l'enfant : « c'est une constatation empirique, souvent vérifiée et indiscutable, que l'apprentissage est en relation avec le niveau de développement de l'enfant. Il n'est pas du tout nécessaire de fournir une preuve pour démontrer qu'on ne peut commencer à enseigner, la lecture et l'écriture qu'à un âge déterminé, que l'enfant n'est en mesure d'apprendre l'algèbre qu'à un certain âge aussi » souligne (Vigotsky, p.1). Il existe ainsi une relation entre le niveau de développement de l'enfant et son apprentissage. Nous allons apporter quelques précisions sur les aspects sociodémographiques des élèves du CMII afin de mieux comprendre leur impact dans l'enseignement de l'unification du Cameroun.

##### **4.1.1. Présentation des caractéristiques sociodémographiques des apprenants**

Les caractéristiques sociodémographiques dans cette recherche prennent en compte la présentation du sexe et de l'âge des apprenants du CMII. Ces éléments qui sont essentiels dans le processus enseignement-apprentissage s'illustrent dans notre travail à travers les tableaux et les figures ci –après. Premièrement ils ressortent la répartition des élèves selon le sexe et deuxièmement la répartition des élèves selon leur âge.

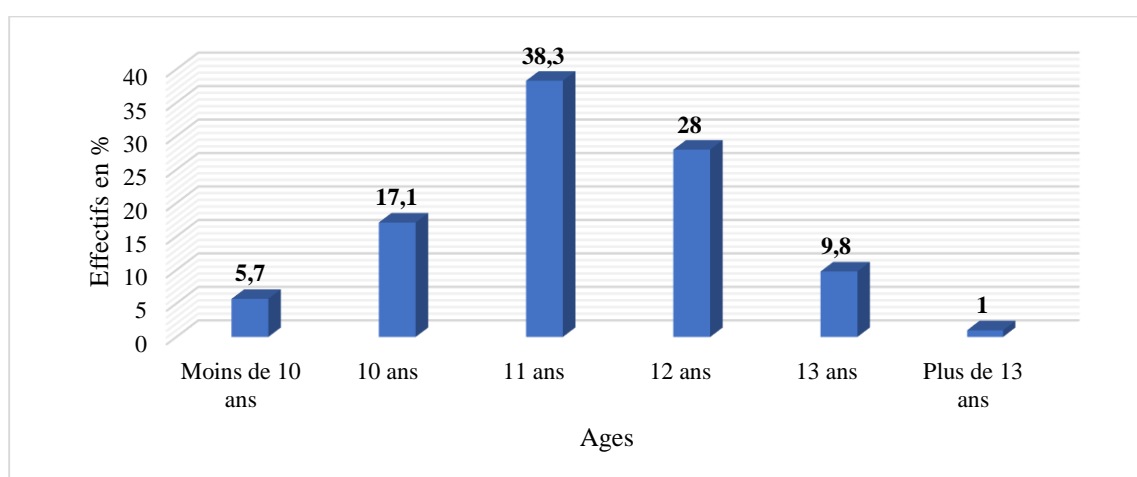




*Source : données de terrain (2022)*

**Figure 5: Répartition des élèves selon le sexe**

Nous constatons à travers ce diagramme que notre échantillon comprend plus de filles que de garçons soit 54% de filles et 46 % de garçons. Ce taux assez élevé des filles trouverait son explication par le fait que le pourcentage de scolarisation des filles est plus élevé que celui des garçons au CMII, selon les informations recueillies au niveau de l'administration de l'établissement comportant les différents effectifs des élèves de ce cycle d'étude. Ce qui renverse la conception habituelle selon laquelle les filles sont moins scolarisées, ceci parfois dû aux facteurs liés à la pauvreté, à l'analphabétisme des parents ou aux normes culturelles (Ministère de l'économie, de la planification et de l'aménagement du territoire, 2010). Par ailleurs, la problématique de l'éducation universelle pose la question de la participation des filles à l'éducation. Sur ce point au Cameroun, la scolarisation des filles demeure un problème récurrent et urgent (Njiale, 2009).

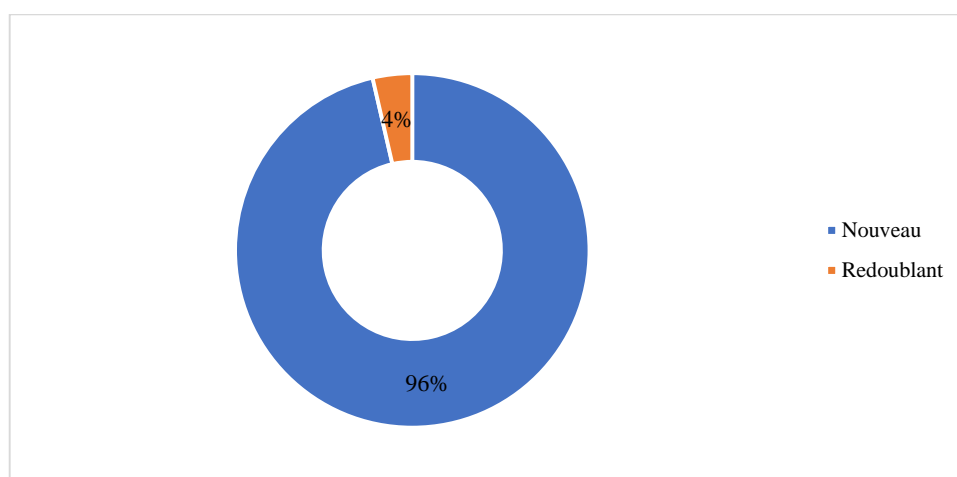


*Source : données de terrain (2022)*

**Figure 6: Répartition des élèves selon l'âge**

Parlant des caractéristiques liées à l'âge, à travers le diagramme ci-dessus, nous

pouvons dire que la population répondante est assez jeune, avec des apprenants de moins de 11 ans en classe de CMII. En effet, la loi d'orientation de l'éducation N° 98/004 du 14 avril 1998, qui régit le système éducatif au Cameroun, stipule que l'âge d'admission à la maternelle est de quatre ans et l'étude y dure deux ans. Par conséquent, l'âge pour le primaire est de six ans. Un simple calcul arithmétique permet de comprendre que 12 ans est l'âge requis pour se présenter au concours d'entrée en 6<sup>e</sup>. 9 ans, 10 ans, 11ans, 12 ans, 13 ans et plus semblent être la tendance des élèves du CM2. En terme de pourcentage, on a 5.7 % de répondants de moins de 10 ans, 17.1 % de répondants de 10 ans, 38.3% de répondants de 11 ans, 28% de répondants de 12 ans, 9.8% de répondants de 13 ans et 1% de répondants de plus de 13 ans. Il ressort de ce diagramme que la tranche d'âge des élèves interrogés est comprise entre 9 ans et 14 ans. L'âge le plus dominant de notre population est ainsi de 11 ans, puis suit 12 ans et 10 ans. L'âge de 13 ans représente moins de 10% tandis que moins de 10 ans représente 5.7%. Juste un élève âgé de plus de 13 ans.



*Source : données de terrain (2022)*

**Figure 7: Répartition des élèves selon le statut**

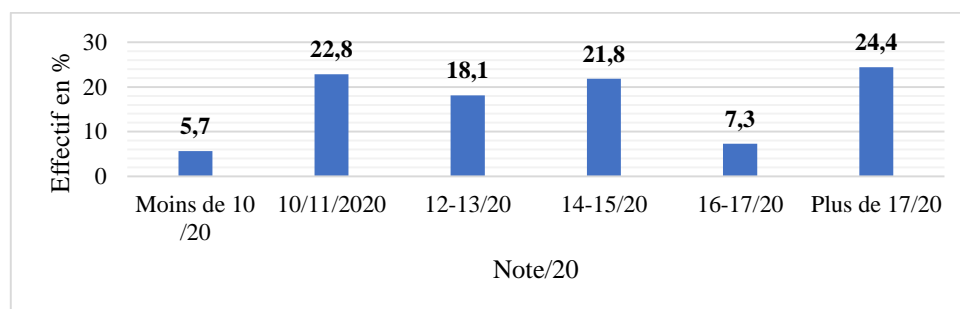
Au regard de ce diagramme, l'on constate que 96% de répondants est non redoublant tandis que 4% seulement est redoublant. En effet, ceci pourrait s'expliquer simplement par « la promotion collective » qui consiste à faire passer pratiquement tous les élèves d'une classe inférieure en une classe supérieure en fin d'année. Le système éducatif introduit la promotion collective dans le souci de limiter les échecs et les redoublements scolaires. L'arrêté N° 315/B15/B1/1464 MINEDUB du 21 février 2006 fixant les modalités de la promotion des élèves du cycle de l'enseignement primaire dans son article 7 alinéa 1, article 8 alinéa 1, article 9 alinéa 2, article 10 alinéa 1 et 2 visent respectivement les objectifs suivant :

- l'élève doit être promu au niveau supérieur,
- la promotion collective à l'intérieur d'un niveau toutefois, le redoublement d'un élève peut être exceptionnellement à la requête du parent d'élève concerné (Cf. annexe 7). Ainsi nous constatons que l'initiative de la promotion collective dans nos écoles vise à réduire le taux de redoublement.

Le texte de redoublement par exemple oblige l'enseignant à envoyer un enfant qui triple en classe supérieure, même s'il n'a pas obtenu la moyenne. « Voilà à qui revient la faute en ce moment quand on pousse l'enfant jusqu'au CMII sans niveau requis, alors qu'il a un examen à présenter » s'interroge le Zenith n° 361 dans sa publication du 14 juin 2021.

#### 4.1.2 Les notes évoquant les résultats des apprenants des trimestres 1 et 2

Après avoir présenté les caractéristiques sociodémographiques des élèves, il revient dès lors de présenter leurs différentes notes scolaires des trimestres 1 et 2 des élèves du CMII tel que nous renseigne les questionnaires, ainsi que les différentes conceptions qu'ils ont des cours sur l'histoire du Cameroun. Ceci afin d'évaluer les notes et ainsi de voir leur évolution en ce qui concerne l'histoire.

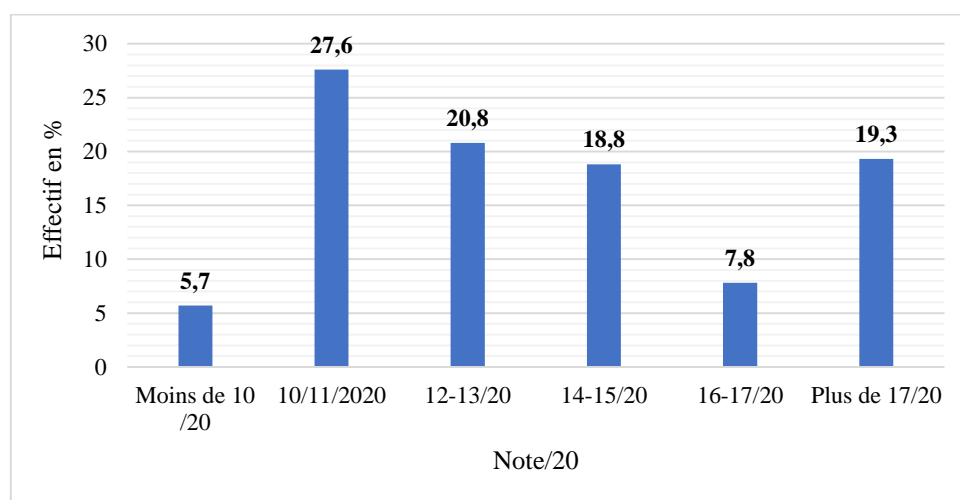


*Source : données de terrain (2022)*

**Figure 8: Répartition des élèves selon les notes en histoire au premier trimestre**

Le diagramme ci-dessus met en relief les notes des élèves du premier trimestre. Elles sont comprises entre 10/20 et 17/20. En effet partant des pourcentages les plus élevés au plus bas, il ressort premièrement le pourcentage de 24.4% avec la moyenne la plus élevée de plus de 17/20. Deuxièmement, 22.8% pour une moyenne comprise entre 10 et 11/20. Ensuite 21.8% pour une moyenne comprise entre 14 et 15/20. En outre, 18.1% représentent le pourcentage de la moyenne comprise entre 12 et 13/20. Enfin, 7.3% représente le pourcentage de la moyenne comprise entre 16 et 17/20. 5.7% représentent la dernière moyenne de moins de 10/20.

Une lecture rapide des chiffres de ce diagramme laisse voir que plus de la moitié des répondants se retrouvent entre le niveau de compétence en cours d'acquisition qui va de 11 à 14/20 selon le barème d'appréciation des productions des élèves du niveau primaire, et 17/20 qui représente dans ce barème la note allant de 15 à 17/20 une compétence acquise. Plus de 17/20 étant considéré au niveau expert. Dans l'ensemble les élèves du CMII ont un niveau moyen en histoire au premier trimestre.



*Source : données de terrain (2022)*

**Figure 9: Répartition des élèves selon les notes en histoire au deuxième trimestre**

Il ressort de ce diagramme les notes du deuxième trimestre en histoire des élèves du CMII. En effet, allant toujours du pourcentage le plus élevé au plus bas 27.6% représentent à ce niveau le pourcentage le plus élevé pour une moyenne comprise entre 10 et 11/20. Vient par la suite 20.8% pour une moyenne comprise entre 12 et 13/20. Puis 19.3% qui représentent plus de 17/20. 18.8% qui représentent la note comprise entre 14 et 15/20. 7.8% qui représentent la moyenne comprise entre 16 et 17/20. 5.7% qui représentent moins de 10/20.

Nous constatons également à travers ces pourcentages que seulement 5.7% d'élèves ont obtenu au deuxième trimestre en histoire une moyenne de moins de 10/20 pour une compétence non acquise. Tandis que le reste de pourcentage vari de 11 à 17/20 pour une compétence en cours d'acquisition allant de 11 à 14/20, à une compétence acquise de 15 à 17/20. Et plus de 17/20 qui est considéré comme le niveau expert.

Par rapport aux notes du premier trimestre, il apparaît que les élèves ont gardé une forme de constance dans les résultats. On s'aperçoit d'une hausse des pourcentages des moyennes de 10-11/20 pour le cas du deuxième trimestre. Egalement une hausse des pourcentages des notes de 12-13/20. Cependant une baisse des résultats des notes de 14-15/20

de 5% par rapport à ceux du premier trimestre. Une légère baisse des notes de 16-17/20 et une baisse également des notes de plus de 17/20. Ce qui fait dire que malgré cette légère baisse, dans l'aspect général les élèves sont restés dans une sorte de constance au niveau de leurs différents résultats entre le premier et le deuxième trimestre.

**Tableau 5: Répartition des apprenants selon leurs conceptions sur l'histoire du Cameroun**

Comment trouves-tu le cours sur l'histoire du Cameroun ?	Fréquence	Pourcentage
<b>Facile</b>	46	23,7
<b>Difficile</b>	71	36,6
<b>Abordable</b>	51	26,3
<b>Je ne sais pas</b>	26	13,4
<b>Total</b>	<b>194</b>	<b>100,0</b>

*Source : données de terrain (2022)*

Il ressort d'après le tableau ci-dessus qui représente la répartition des apprenants selon leurs conceptions sur l'histoire du Cameroun que 23.7% de répondants trouvent l'histoire du Cameroun facile à apprendre. Tandis que 36.6 % la trouve difficile à apprendre et 26.3% la trouve abordable. 26 répondants disent à cet effet ne pas savoir.

Alors on déduit que le taux d'élèves qui trouve l'histoire du Cameroun facile à apprendre est de 46%, pendant que 71 autres la trouve difficile et pour 51 répondants abordable. Ceci pourrait s'expliquer par la représentation qu'ils se font de la matière. 36.6% la trouve difficile, tandis que 26.3% la trouve abordable et 23.7% la trouve facile, 13.4% ont répondu par je ne sais pas. On se rend compte à travers ces pourcentages que le pourcentage le plus dominant est de 36.6% qui correspond à difficile. Cela signifie que les élèves trouvent l'histoire du Cameroun difficile en grande partie. Il faudrait dire à ce niveau que tenir compte des représentations des apprenants, c'est l'une des multiples façons de prendre en compte l'élève et de le mettre au centre des apprentissages puisqu'il importe pour l'enseignant de savoir qu'elle est la pensée de chaque élève par rapport à la matière qu'il apprend. Les conceptions constituent souvent un obstacle à l'apprentissage donc, le fait de les connaître permet à l'enseignant de les anticiper. L'enseignant doit donc savoir que l'élève n'arrive pas en classe vierge de toute représentation et il doit donc les prendre en termes d'obstacles. L'objectif de chaque enseignant étant que chaque élève dépasse ce qui pour lui constitue un obstacle. Raison pour laquelle dans le cadre de notre étude sur l'unification du Cameroun, il est important de savoir ce que les apprenants pensent déjà de l'histoire du Cameroun.

En somme, nous pouvons dire que la récolte des conceptions initiales des élèves dans notre travail est utile aussi bien pour l'enseignant que pour les élèves car ce sont leurs idées qui constituent le matériau de travail de chaque enseignant. Dans une perspective constructiviste où le savoir est construit par l'apprenant, il devient nécessaire de s'appuyer sur les connaissances déjà présentes chez l'élève, sur son déjà là cognitif Morin (2016). Tenir compte de l'apprenant s'avère donc

indispensable. Il faut se centrer sur lui et tenir compte de ce qu'il sait ou de ce qu'il croit savoir de l'histoire du Cameroun.

**Tableau 6: Répartition des élèves selon leur avis sur les difficultés liées à l'histoire du Cameroun**

Qu'est ce qui est difficile dans le cours sur l'histoire du Cameroun ?	Fréquence	Pourcentage
Retenir les dates	57	29,8
Présenter les noms des figures de l'histoire du Cameroun	48	25,1
Retracer l'histoire du Cameroun	21	11,0
Retenir les noms des événements historiques	47	24,6
Je ne sais pas	18	9,4
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0</b>

*Source : données de terrain (2022)*

Le tableau ci-après présente la répartition des avis des élèves sur les difficultés liées à l'histoire du Cameroun. En effet, il ressort de ce tableau que 29.8% d'élèves disent éprouver des difficultés à retenir les dates du Cameroun tandis que 25.1% de répondants disent quant à eux éprouver des difficultés à présenter les noms des figures de l'histoire du Cameroun. 11% disent avoir des difficultés à retracer l'histoire du Cameroun ; pendant que 24.6% d'élèves affirment avoir des difficultés à retenir les noms des évènements historiques. Seul 9.4% déclarent ne pas savoir.

Alors nous pouvons déduire que les difficultés d'apprentissage de l'histoire du Cameroun des apprenants du CMII est perceptible à plusieurs niveaux : d'abord au niveau de la rétention des différentes dates car il n'y a pas de faits historiques sans chronologie. Ensuite la rétention des évènements historiques est également une autre difficulté, et celle-ci pourrait induire une autre telle que la signification de ces évènements. Enfin, l'autre difficulté pour les élèves est de retracer l'histoire du Cameroun. La prise en compte des difficultés des apprenants peut constituer un premier palier pour remédier aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer dans la matière. Ainsi, l'enseignant peut prendre conscience des obstacles des élèves en histoire et mettre en place des séances de remédiation pour les surmonter.

#### **4.1.3. Présentation de l'affectivité des élèves pour les cours d'histoire**

Après avoir présenté les caractéristiques sociodémographiques des apprenants du CMII, il est également important de ressortir l'affectivité et l'intérêt qu'ils peuvent avoir des cours sur l'histoire du Cameroun. Il est donc question dans cette partie de ressortir la répartition des élèves selon l'amour qu'ils attachent au cours d'histoire du Cameroun, ainsi que leur motivation qu'ils ont de faire les cours d'histoire, l'intérêt pour l'histoire du Cameroun, leur intérêt également dans le temps qu'il pourrait accorder à l'apprentissage des cours sur l'histoire du Cameroun. En outre, il est question de ressortir également les sentiments qui se

dégagent de chacun des élèves lors du processus enseignement-apprentissage de cette matière.

**Tableau 7: Répartition des élèves selon leur amour pour l'apprentissage de l'histoire**

Aimes-tu apprendre l'histoire du Cameroun ?	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout	7	3,6
Pas vraiment	9	4,6
Un peu	37	19,1
Beaucoup	141	72,7
<b>Total</b>	<b>194</b>	<b>100,0</b>

*Source : données de terrain (2022)*

D'après l'analyse du tableau, on constate que 7 répondants ont coché pas du tout à la question aimes-tu apprendre l'histoire du Cameroun. 9 ont répondu pas vraiment, tandis que 37 ont répondu un peu. 141 répondants par contre ont coché qu'ils aiment beaucoup apprendre l'histoire du Cameroun.

En termes de pourcentage, on voit que 72.7% de la population accessible ont répondu favorablement car elle aime beaucoup les cours d'histoire. Pendant que 3.6% seulement ont coché pas du tout, 4.6% ont coché pas vraiment et 19.1 % un peu. Nous pouvons conclure par-là que les élèves du CMII manifestent un grand amour pour les cours sur l'histoire du Cameroun tandis qu'une infime partie seulement des élèves disent ne pas aimer ses cours là.

Par rapport à cette question, les enseignants soumis aux interviews s'y sont aussi prononcés à travers la question liée à l'intérêt des élèves pour les cours d'histoire.

**Tableau 8: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'étude de l'histoire du Cameroun**

Etudies-tu l'histoire du Cameroun à la maison ?	Fréquence	Pourcentage
Jamais	6	3,1
Rarement	27	13,9
Souvent	105	54,1
Toujours	56	28,9
<b>Total</b>	<b>194</b>	<b>100,0</b>

*Source : données de terrain (2022)*

En regardant ce tableau, 6 répondants disent ne jamais étudier l'histoire du Cameroun à la maison. Tandis que 27 répondants ont coché rarement à la question. 105 répondants par contre déclarent souvent étudier l'histoire du Cameroun à la maison. Et 56 autres répondants disent toujours étudier l'histoire du Cameroun à la maison.

Alors en terme de pourcentage, 3.1% répondent ne jamais étudier pendant que 13.9% déclarent rarement étudier et 54.1% déclarent souvent étudier. 28.9% déclarent toujours

étudier l'histoire du Cameroun à la maison. Nous pouvons conclure par ces statistiques que la majorité des élèves du CMII manifeste du temps pour souvent étudier leur cours d'histoire à la maison, tandis que le tiers de la population accessible étudie toujours ses leçons d'histoire à la maison. A travers cette lecture, il pourrait ressortir que malgré une infime partie d'élèves qui ne manifestent pas de temps pour la lecture de leurs leçons d'histoire à la maison, la majorité se démarque dans le sens inverse ; et démontre par-là de l'intérêt pour la discipline et pour leur étude.

**Tableau 9: Répartition des élèves selon leur motivation lors du cours sur l'histoire du Cameroun**

Es-tu motivé lors du cours d'histoire sur le Cameroun ?	Fréquence	Pourcentage
Pas du tout	7	3,6
Parfois	73	37,6
Toujours	114	58,8
Total	194	100,0

*Source : données de terrain (2022)*

Le tableau ci-dessus permet de ressortir les avis des élèves du CMII en ce qui concerne leurs motivations des cours d'histoire. Alors l'on se rend compte à travers ce tableau que 7 élèves ont coché pas du tout être motivés lors du cours d'histoire sur le Cameroun. Pendant que 73 autres déclarent parfois être motivés lors du cours d'histoire. 114 autres déclarent être toujours motivés lors du cours d'histoire sur le Cameroun.

En termes de pourcentage, 3.6% de répondants disent ne pas du tout être motivés lors du cours d'histoire sur le Cameroun ; tandis que 37.6% déclarent parfois être motivés et 58.8% autres déclarent par ailleurs toujours être motivés. Rappelons ici que la motivation est un élément moteur dans le processus enseignement-apprentissage. Elle joue un rôle fondamental pour favoriser l'engagement des élèves dans l'activité que peut proposer l'enseignant en classe. Elle conditionne à cet effet à la fois le degré d'attention des élèves et le niveau d'effort qu'ils vont y consacrer. Nous pouvons conclure par-là que la majorité des élèves du CMII à savoir 114/194 sont toujours motivés pour les cours d'histoire.

Nous pouvons dire à travers les propos obtenus des enseignants qu'ils semblent motiver les élèves pour l'apprentissage de l'histoire. *Les cours d'histoire sont toujours précédés d'un texte, d'une situation de départ qui capte les apprenants au début même de la leçon. Par moment aussi il y a les bonus que nous attribuons à ceux qui donnent les réponses justes (E1). Moi je les motive à travers les applaudissements lorsqu'ils répondent aux questions (E2). (E3) a parlé des applaudissements qui stimulent et motivent les élèves.* La motivation est à la



fois intrinsèque et extrinsèque nous apprend Viau (1998). Intrinsèque lorsque les forces qui incitent les élèves à effectuer les activités volontairement, par intérêt pour elle-même et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire. Extrinsèque lorsqu'elle se situe extérieurement au sujet ceci à travers les récompenses, renforcements qui alimentent la motivation. Alors nous présentons ces deux motivations pour montrer ici que, le plaisir de l'élève du CMII d'apprendre l'histoire émane d'une récompense en terme de bonus qu'il reçoit des enseignants ou de tout autre situation mise en œuvre par ce dernier ; et non pas toujours du plaisir d'apprendre. Ce bonus qui vient quelque fois renforcer la motivation intrinsèque de l'élève. Raison pour laquelle les enseignants ont interpellé le niveau d'âge des apprenants sur cette question car étant encore en bas âge, la motivation de l'élève ne vient pas trop de l'envie d'apprendre mais d'avoir les points afin de passer la matière.

**Tableau 10: Répartition des élèves selon leur avis sur leur intérêt dans le cours d'histoire du Cameroun**

Qu'est ce qui t'intéresse dans le cours sur l'histoire du Cameroun ?	Fréquence	Pourcentage
Les royaumes et les chefferies	10	5,2
La colonisation du Cameroun	34	17,5
L'indépendance du Cameroun	80	41,2
La réunification du Cameroun	34	17,5
L'unification du Cameroun	21	10,8
Les figures de l'histoire du Cameroun	15	7,7
<b>Total</b>	<b>194</b>	<b>100,0</b>

*Source : données de terrain (2022)*

Le tableau ci-après présente les avis des élèves en ce qui concerne l'intérêt pour les cours d'histoire du Cameroun. 10 élèves manifestent plus d'intérêt pour les cours sur les royaumes et les chefferies ; pendant que 34 élèves manifestent plutôt un intérêt en ce qui concerne la colonisation du Cameroun. 80 autres montrent quant à eux un intérêt pour l'indépendance du Cameroun, pendant que 34 répondants manifestent leur intérêt pour les cours sur la réunification du Cameroun. 21 répondants manifestent leur intérêt sur l'unification du Cameroun. 15 autres sur les figures de l'histoire du Cameroun

En termes de pourcentage, relevons que 41.2 % représentent le taux le plus élevé en ce qui concerne l'intérêt des cours d'histoire des répondants portant sur l'indépendance du Cameroun. Ensuite, le pourcentage le plus élevé est de 17.5% et concerne les cours sur la colonisation du Cameroun et la réunification du Cameroun. Vient après le pourcentage de 10.8% qui porte ici l'intérêt des élèves sur l'unification du Cameroun. 7.7% représentent le pourcentage des cours qui intéresse les élèves dans l'histoire du Cameroun. Et enfin le pourcentage de 5.2 % qui porte sur les royaumes et les chefferies. On peut conclure que les élèves sont plus intéressés par les cours portant sur

l'indépendance du Cameroun. Le cours de l'unification du Cameroun intéresse les apprenants à seulement 10.8% par rapport aux autres leçons qui ont un pourcentage plus élevé. Ce qui pourrait justifier ces différences s'explique ici par leur intérêt qu'ils peuvent porter face à chaque leçon d'histoire, qui diffère les unes des autres bien qu'elles peuvent suivre une cohérence historique.

*Les élèves sont intéressés par les cours d'histoire car certaines choses qu'ils ne connaissaient pas ou bien qu'ils connaissent partiellement, le cours d'histoire leur permet d'avoir une idée afin qu'ils puissent se construire leurs propres idées[...]. Les cours d'histoire sont toujours précédés d'un texte, d'une situation de départ qui capte les apprenants au début même de la leçon. Par moment aussi il y a les bonus que nous attribuons à ceux qui donnent les réponses justes (E1). Oui ils sont intéressés par les cours d'histoire mais je peux dire qu'ici que élèves sont encore plus intéressés par les points.[...] Moi je les motive à travers les applaudissements lorsqu'ils répondent aux questions (E2). Les élèves ont un intérêt particulier dans la mesure où ils doivent connaître l'histoire de leur pays. Les élèves sont intéressés par les cours d'histoire. [...] Des applaudissements lors des séances de cours, cela motive les élèves. (E3)*

**Tableau 11: répartition des élèves selon leur ressenti lors du cours d'histoire du Cameroun**

<b>Que ressens-tu lorsque l'enseignant dispense le cours sur l'histoire du Cameroun ?</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Valide		
Tristesse	32	16,5
Joie	57	29,4
Curiosité	75	38,7
Peur	13	6,7
Aucune émotion	17	8,8
<b>Total</b>	<b>194</b>	<b>100,0</b>

*Source : données de terrain (2022)*

Le tableau ci-dessus présente les avis des élèves en ce qui concerne leur ressenti lors des cours portant sur l'histoire du Cameroun. En effet, 32 répondants disent ressentir de la tristesse, pendant que 57 autres déclarent ressentir de la joie. 75 autres répondants déclarent ressentir de la curiosité, tandis que 13 autres disent ressentir de la peur. 17 répondants ont dit ne ressentir aucune émotion. En termes de pourcentage, on a 38.7% qui représentent le pourcentage le plus élevé et qui expriment de la part des apprenants un sentiment de curiosité. Puis 29.4 % représentent le second pourcentage élevé et expriment le sentiment de joie de la part des apprenants. 16.5% représentent le troisième pourcentage élevé et expriment le sentiment de tristesse de la part des apprenants. Enfin, 6.7% qui expriment le sentiment de

peur est le dernier pourcentage en terme de ressenti de la part de l'échantillon. 8.8 % par ailleurs disent n'avoir aucune émotion.

Nous pouvons conclure que la variation des émotions des apprenants pour les cours d'histoire, pourrait être liée à la leçon qui est étudiée. Si par exemple la leçon sur la colonisation du Cameroun leur est enseignée en évoquant les différents faits et événements liés à celle-ci. Cela pourrait s'expliquer qu'il est à ressentir un sentiment de tristesse vu les conséquences de cette colonisation.

Il était question dans cette partie de notre travail de présenter les données du terrain relatives aux caractéristiques sociodémographiques des élèves du CMII. En effet, il ressort de cette analyse que nous avons à faire à une population jeune constituée en majeure partie des filles plus précisément de 54% de filles, qui représentent le pourcentage le plus élevé au CMII. En ce qui concerne l'âge des apprenants, il varie de 9 à 14 ans avec un maximum d'élèves ayant l'âge compris entre 10 et 13 ans. Parlant de leur statut, l'échantillon de l'étude est en grande partie constitué de nouveaux élèves tous inscrits en classe du CMII. Parlant de leurs notes, les résultats que nous avons eus témoignent d'un niveau moyen en termes de performances scolaires pour ce qui est de l'histoire. Ils semblent manifester un assez grand intérêt pour la matière enseignée, de même qu'un amour pour l'apprentissage de la discipline historique.

Bien que les préférences des cours d'histoire peuvent varier d'un élève à l'autre et d'une leçon à une autre, ils semblent manifester en grande partie lors de l'enseignement de cette matière un sentiment de curiosité, mélangé des fois à de la peur, de la joie et même de la tristesse. Dans l'ensemble la grande partie des élèves a répondu être toujours motivé pour les cours d'histoire du Cameroun. Nous allons à présent présenter dès lors les avis des élèves sur les différents savoirs liés à l'unification du Cameroun. Il s'agit des avis portant sur l'enseignement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à l'unification du Cameroun et la conscience historique nationale.

#### **4.2. ANALYSE DES AVIS DES APPRENANTS SUR L'ENSEIGNEMENT DES CONCEPTS ET FAITS LIÉS À L'UNIFICATION DU CAMEROUN**

Cette autre partie de notre travail porte sur l'analyse des différents avis des élèves sur l'enseignement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à l'unification du Cameroun. Nous allons tout d'abord présenter l'enseignement des concepts et faits liés à l'unification du Cameroun pour ce qui est des savoirs ; ensuite l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun relevant des savoir-faire ; et enfin l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun relevant quant à elles des

savoir-être.

**Tableau 12: répartition des élèves selon leur avis sur l'apprentissage de la date de l'unification du Cameroun**

<b>Pendant le cours, j'ai appris la date de l'unification du Cameroun ?</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	10	5,2
Rarement	24	12,4
Souvent	69	35,8
Toujours	90	46,6
<b>Total</b>	<b>193</b>	<b>100,0</b>

Source : *données de terrain (2022)*.

Le tableau ci-après présente la répartition des élèves selon leur avis sur l'apprentissage de la date de l'unification du Cameroun.

D'après ce tableau, 10 répondants ont coché qu'ils n'ont jamais appris la date de l'unification du Cameroun, 24 ont répondu avoir rarement appris la date de l'unification du Cameroun, il y a 69 répondants qui déclarent par contre avoir souvent appris la date de l'unification du Cameroun ; et 90 autres qui affirment avoir toujours appris la date de l'unification du Cameroun.

En termes de pourcentage, 46.6% est le pourcentage le plus élevé et représentent la masse de l'échantillon ayant toujours appris la date de l'unification du Cameroun. 35.8% est le pourcentage suivant et représentent quant à lui l'échantillon ayant répondu souvent avoir appris la date de l'unification du Cameroun. 12.6% est le pourcentage qui suit le précédent et représentent le pourcentage de l'échantillon ayant rarement appris la date de l'unification du Cameroun. 5.2% représentent le pourcentage de l'échantillon n'ayant jamais appris la date de l'unification du Cameroun. Alors nous pouvons conclure que la majeure partie de l'échantillon déclare avoir appris la date de l'unification du Cameroun lors de l'enseignement de la leçon tandis que, 5.2% représentent l'infime partie de l'échantillon déclarant n'avoir jamais appris la date de l'unification du Cameroun.

**Tableau 13: Répartition des élèves selon leurs avis sur la définition des concepts unification et Etat unitaire**

<b>Pendant le cours j'ai défini le terme unification du Cameroun, Etat unitaire</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	46	24,3
Rarement	45	23,8
Souvent	51	27,0
Toujours	47	24,9
<b>Total</b>	<b>189</b>	<b>100,0</b>

Source : *données de terrain (2022)*

Ce tableau présente la répartition des élèves selon leurs avis sur la définition des concepts unification et Etat unitaire. D'après le tableau, 46 répondants déclarent n'avoir jamais défini le terme de unification du Cameroun et d'Etat unitaire, 45 ont coché n'avoir rarement défini les concepts, 51 autres ont coché avoir souvent défini les concepts d'unification et d'Etat unitaire, 47 répondants ont répondu avoir toujours défini les concepts d'unification et d'Etat unitaire.

En termes de pourcentage, nous remarquons que 27% représentent le pourcentage le plus élevé de l'échantillon ayant souvent défini les concepts d'unification du Cameroun et d'Etat unitaire. 24.9% représentent le pourcentage suivant de l'échantillon ayant répondu toujours. Tandis que 23.8% ont déclaré avoir rarement défini les concepts. 24.3% représentent le pourcentage ayant répondu jamais. Nous pouvons conclure dès lors que la moitié de l'échantillon a répondu avoir toujours défini les concepts d'unification et d'Etat unitaire tandis que l'autre moitié a répondu n'avoir rarement ou presque jamais défini les concepts.

**Tableau 14: Répartition des élèves selon leurs avis sur la rétention des raisons de l'unification du Cameroun**

<b>Pendant le cours, j'ai retenu les raisons de l'unification du Cameroun</b>	Fréquence	Pourcentage
Jamais	39	20,4
Rarement	30	15,7
Souvent	62	32,5
Toujours	60	31,4
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0</b>

Source : données de terrain (2022)

Le tableau ci-après présente la répartition des élèves selon leurs avis sur la rétention des raisons de l'unification du Cameroun. D'après celui-ci, 39 répondants ont déclaré n'avoir jamais retenu les raisons de l'unification du Cameroun, 30 ont répondu avoir rarement retenu, 62 ont coché avoir souvent retenu et 60 autres ont coché avoir toujours retenu. En terme de pourcentage, 32.5% est le pourcentage le plus élevé de l'échantillon ayant répondu avoir souvent retenu les raisons de l'unification. 31.4% représentent l'échantillon ayant toujours retenu. Tandis que 20.4% représentent l'échantillon n'ayant jamais retenu les raisons de l'unification ; et enfin 15.7% représentent l'échantillon ayant rarement retenu les raisons de l'unification.

Nous pouvons conclure que les raisons de l'unification ont dans une certaine mesure été abordés par les enseignants chacun à sa manière. Cependant, un enseignant a déclaré n'avoir pas relevé cet élément lors de l'enseignement de cette leçon parce qu'il fallait aller à l'essentiel.

**Tableau 15: Répartition des élèves selon leurs avis sur la description des étapes de l'unification du Cameroun**

<b>Pendant les cours, j'ai décrit les étapes de l'unification du Cameroun</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	39	20,2
Rarement	53	27,5
Souvent	49	25,4
Toujours	52	26,9
<b>Total</b>	<b>193</b>	<b>100,0</b>

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-après présente la répartition des élèves selon leurs avis sur la description des étapes de l'unification du Cameroun. D'après celui-ci, 39 répondants ont coché n'avoir jamais décrit les étapes de l'unification du Cameroun, 53 ont coché avoir rarement décrit les étapes de l'unification du Cameroun. 49 ont coché avoir souvent décrit ; et enfin 52 répondants ont déclaré avoir toujours décrit les étapes de l'unification du Cameroun. En terme de pourcentage, 27.5% représentent le pourcentage de l'échantillon le plus élevé ayant coché avoir rarement décrit les étapes de l'unification du Cameroun. 26.9% représentent l'échantillon suivant, et ayant coché toujours. 25.4% représentent l'échantillon ayant souvent décrit les étapes de l'unification. 20.2% enfin représentent le pourcentage n'ayant jamais décrit les étapes de l'unification du Cameroun.

Nous pouvons conclure à partir de ses résultats qu'une grande partie des élèves est à même de décrire les étapes de l'unification du Cameroun, tandis qu'une partie non négligeable d'élèves n'a pas assimilé l'enseignement de ces étapes.

**Tableau 16: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'explication de la marche du Cameroun vers l'Etat unitaire**

<b>Pendant les cours, j'ai pu expliquer la marche du Cameroun vers l'Etat unitaire</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	36	18,8
Rarement	32	16,8
Souvent	48	25,1
Toujours	75	39,3
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0</b>

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-après présente l'avis des élèves sur l'explication de la marche du Cameroun vers l'Etat unitaire. D'après le tableau, 36 répondants n'ont jamais expliqué avec l'enseignant la marche du Cameroun vers l'Etat unitaire, 32 répondants ont rarement expliqué, tandis que 48 répondants ont souvent expliqué et 75 répondants ont toujours

expliqué. En terme de pourcentage, 39.3% ont répondu avoir toujours expliqué la marche du Cameroun vers l'Etat unitaire, tandis que 25.1% ont répondu avoir souvent expliqué. 18.8% par contre ont répondu n'avoir jamais expliqué et 16.8% ont répondu avoir rarement expliqué. Il ressort ainsi de ses résultats, que l'explication sur l'enseignement de la marche du Cameroun vers l'Etat unitaire a été faite par les enseignants avec les élèves. Cependant, il se pourrait que certains des élèves n'aient pas assimilé cet élément.

**Tableau 17: Répartition des élèves selon leurs avis sur les concepts et les faits enseignés lors du cours sur l'unification du Cameroun**

Comment trouves-tu ces concepts et faits que l'enseignant a étudié avec toi en classe ?	Fréquence	Pourcentage
Très facile à apprendre	31	16,2
Facile à apprendre	82	42,9
C'est abordable	41	21,5
C'est difficile à apprendre	33	17,3
C'est très difficile	4	2,1
<b>Total</b>	<b>191</b>	<b>100,0</b>

Source : données de terrain (2022)

A la lecture de ce tableau, il ressort que 31 répondants déclarent que les concepts et les faits de l'unification du Cameroun sont très facile à apprendre, 82 ont répondu facile à apprendre, 41 autres ont répondu c'est abordable, 33 ont répondu c'est difficile à apprendre et 4 autres c'est très difficile. En termes de pourcentage, 42.9% qui représentent le pourcentage le plus élevé de l'échantillon ont répondu facile à apprendre, puis 21.5% ont répondu c'est abordable tandis que 17.3% ont répondu c'est très difficile à apprendre. 16.2% de la population accessible ont répondu c'est très facile à apprendre, pendant que 2.1% ont répondu c'est très difficile. On peut conclure que les concepts et faits liés aux savoirs de l'unification du Cameroun sont considérés par les élèves comme étant faciles à apprendre voire abordables. Cependant, quelques élèves considèrent ces concepts et faits difficiles voire très difficiles.

Il ressort des avis des enseignants sur l'enseignement des concepts et faits liés à l'unification du Cameroun les avis suivants ci-après.

*Le seul terme que nous avons défini avec les apprenants c'est la notion de référendum. On a également ajouté que l'unification c'est le fait de regrouper le Cameroun oriental et occidental pour former un seul Cameroun. [...] Nous avons abordé la date de l'unification qui est le 20 mai 1972. Nous n'avons pas évoqué avec eux les raisons de l'unification. (E1)*

*Nous n'avons pas défini les notions, nous avons évoqué juste les dates et les personnalités qui ont marqué l'unification. Nous avons abordé la date de 1972 en ceci que*

*c'est le 20 mai qui marque l'unification du Cameroun. Nous avons évoqué les raisons de l'unification puisque nous partons du Cameroun fédéral pour l'unification du Cameroun. Bon les avantages j'ai noté particulièrement ici que le Cameroun est devenu un. (E2)*

*Oui nous avons évoqué la notion d'Etat unitaire [...] nous avons abordé la date du 20 mai 1972, également le 1<sup>er</sup> janvier 1960 (nous avons parlé de 1960 comme la date d'indépendance du Cameroun francophone). Nous avons évoqué les raisons de l'unification du fait de la volonté des deux Cameroun qui voulait s'unifier [...] Nous avons évoqué cela car en s'unifiant ensemble (les deux Cameroun) le pays se sentait plus fort à être uni qu'à être divisé (E3).*

L'enseignement des concepts et faits liés à l'unification du Cameroun a été abordé par les enseignants avec les élèves. Certainement pas de manière exhaustive mais, l'essentiel leur a été enseigné sans toutefois être totalement assimilés par les élèves.

Nous passons à présent à l'enseignement des savoir-faire liés à l'unification du Cameroun.

#### **4.3. ANALYSE DES AVIS DES ELEVES SUR L'ENSEIGNEMENT DES AVANTAGES ET LIMITES DE L'UNIFICATION DU CAMEROUN**

L'enseignement des savoir-faire liés à l'unification du Cameroun concernent l'enseignement des avantages et les limites de l'unification du Cameroun.

**Tableau 18: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'explication des avantages de l'unification Cameroun lors du cours d'histoire**

<b>Pendant les cours, l'enseignant a retracé avec nous les avantages de l'unification du Cameroun</b>	Fréquence	Pourcentage
Jamais	32	16,7
Rarement	28	14,6
Souvent	50	26,0
Toujours	82	42,7
Total	192	100,0

Source : données de terrain (2022)

Le tableau ci-après concerne la répartition des élèves selon leurs avis sur l'explication des avantages de l'unification du Cameroun. Au regard de ce tableau, 32 répondants ont répondu jamais en ce qui concerne leur avis sur l'explication des avantages de l'unification lors du cours, 28 ont répondu rarement, 50 ont répondu souvent et 82 ont répondu toujours. En termes de pourcentage, 42.7% ont répondu toujours, tandis que 26% ont répondu souvent, 16.7% ont répondu jamais et enfin 14.6% ont répondu rarement. Les enseignants quant à eux parlant des avantages de l'unification du Cameroun ont donné leur avis lors des entretiens passés avec eux.



Cependant, il est important de jeter un regard sur la manière dont est enseigné ce contenu qui est un savoir-faire et qui appelle à la pratique de l'élève. Meirieu (1988) nous apprend qu'il relève du domaine des habiletés motrices des élèves. Et (Jadoulle, 1998) d'ajouter : « définir les savoirs à enseigner ne signifie pas seulement s'interroger sur ce qui est à apprendre, mais aussi sur les démarches dont l'apprenant doit se montrer capable une fois qu'il aura appris » (p.4). Ici pour montrer le choix des démarches à mettre en œuvre en phase d'apprentissage. L'enfant pourrait donc relever une information d'un texte, choisir la bonne information etc. Nous pouvons conclure que la grande partie des élèves a répondu avoir toujours retracé les avantages de l'unification du Cameroun lors du cours d'histoire.

**Tableau 19: Répartition des élèves selon leurs avis sur les limites de l'unification du Cameroun ressorties avec l'enseignant pendant le cours d'histoire**

<b>Pendant le cours j'ai ressorti avec l'enseignant les limites sur l'unification du Cameroun pendant le cours</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	23	12,9
Rarement	36	20,2
Souvent	39	21,9
Toujours	80	44,9
Total	178	100,0

Source : données de terrain (2022)

Le tableau ci-dessus présente la répartition des élèves selon leurs avis sur les limites de l'unification du Cameroun ressorties avec l'enseignant pendant le cours. Au regard du tableau, 23 répondants ont répondu n'avoir jamais ressorti les limites de l'unification avec l'enseignant. 36 répondants ont répondu rarement, pendant que 39 répondants ont répondu souvent. 80 répondants ont répondu toujours. En termes de pourcentage, 44.9% de répondants ont répondu toujours, pendant que 21.9% ont répondu souvent, 20.2% ont répondu rarement et 12.9% ont répondu jamais. Nous pouvons conclure que la majeure partie de répondants a répondu toujours avoir ressorti avec l'enseignant pendant le cours les limites de l'unification du Cameroun. Cependant, 20.2% et 12.9% déclarent rarement voire jamais.

Alors, nous constatons à travers les informations collectées auprès des enseignants qu'il y a eu un effort de contextualisation de la leçon ; à travers la situation liée au contexte actuelle du Cameroun dans les régions anglophones. Cependant, d'autres éléments liés aux limites n'ont pas été évoqués de façon singulière par les enseignants, qui ont procédé par une généralisation. Seules les volontés sécessionnistes ont été relevées. Nous pourrions aussi tenter une explication à ce niveau en évoquant le temps imparti à la leçon ; et même la leçon à ce

cycle d'étude se veut très concise et précise vu le niveau d'âge des apprenants. Tous les élèves n'ont pas pu assimiler les limites de l'unification du Cameroun.

**Tableau 20: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'acteur principal de l'unification du Cameroun**

<b>Pendant les cours, j'ai pu identifier avec l'enseignant le principal acteur de l'unification du Cameroun</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	65	33,7
Rarement	45	23,3
Souvent	43	22,3
Toujours	40	20,7
Total	193	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-dessus présente la répartition des élèves selon leurs avis sur l'acteur principal de l'unification du Cameroun. D'après celui-ci, 65 répondants déclarent n'avoir jamais identifié l'acteur principal de l'unification du Cameroun, 45 ont coché rarement. 43 autres ont coché souvent et 40 répondants ont coché toujours. En termes de pourcentage, 33.7% ont répondu jamais et c'est le pourcentage dominant, tandis que 23.3% ont répondu rarement et 22.3% ont répondu souvent. 20.7% ont répondu toujours. Nous constatons à ce niveau que l'échantillon ayant répondu jamais représente le pourcentage élevé ; pendant que toujours représente l'échantillon ayant le pourcentage le plus bas.

Nous pouvons relever qu'à ce niveau, les enseignants ont plus parlé des acteurs de l'unification dans le cadre de l'enseignement de cette leçon en incluant Ahmadou Ahidjo et John Ngu Foncha. Par ailleurs, en évoquant ce savoir-faire, il est également question de s'interroger quel outil didactique l'enseignant a pu mettre en œuvre à ce niveau. On parle de personnage qu'on peut visualiser. Est-ce que cela a donc été fait en salle de classe avec les élèves ?

**Tableau 21: Répartition des élèves selon leurs avis sur la schématisation d'une frise chronologique de l'unification du Cameroun**

<b>Pendant les cours, j'ai schématisé une frise chronologique de l'unification du Cameroun</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	96	50,0
Rarement	25	13,0
Souvent	33	17,2
Toujours	38	19,8
Total	192	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-dessus présente la répartition des élèves selon leurs avis sur la schématisation d'une frise chronologique de l'unification du Cameroun. D'après ce tableau, 96 répondants déclarent n'avoir jamais schématisé une frise chronologique, 25 affirment également rarement. Pendant que 33 répondent par souvent et 38 par toujours. En termes de pourcentage, 50% de l'échantillon affirme n'avoir jamais schématisé de frise chronologique. L'écart est grand par rapport aux autres pourcentages de toujours et même de souvent où il n'apparaît que 17.2% et 19.8 % qui ont déclaré avoir souvent et toujours schématisé une frise chronologique. Parmi les enseignants, un seul a affirmé avoir schématisé avec les élèves une frise chronologique. On déduit de ce grand écart qui existe entre les différents pourcentages, que les enseignants n'ont probablement pas intégré ce savoir-faire dans l'enseignement de cette leçon.

Pourtant l'APC dans l'enseignement de l'histoire impose en termes de savoir-faire l'acquisition des méthodes, outils ou raisonnement historique. Il n'est juste pas question d'une transmission des connaissances purement intellectuelles mais aussi des savoirs qui appellent à la pratique en histoire.

**Tableau 22: Répartition des élèves selon leur capacité à débattre sur l'importance de l'unification pour le Cameroun**

Je peux débattre sur l'importance de l'unification pour le Cameroun	Fréquence	Pourcentage
Jamais	45	23,6
Rarement	45	23,6
Souvent	43	22,5
Toujours	58	30,4
Total	191	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

D'après ce tableau, 45 répondants affirment n'avoir jamais débattu sur l'importance de l'unification pour le Cameroun, 45 affirment rarement, pendant que 43 affirment souvent et 58 affirment toujours. En termes de pourcentage, il ressort 30.4% ayant répondu toujours, 23.6% ayant répondu jamais et rarement ; 22.5% ayant répondu souvent.

Nous pouvons conclure que malgré le pourcentage de 30.4% en terme de toujours, l'écart entre ce pourcentage et les pourcentages de jamais et rarement n'est pas à négliger. Au contraire on pourrait se demander comment pratiquement 46% de l'échantillon n'a pas la capacité à pouvoir débattre sur l'importance de l'unification du Cameroun. Hors dans la pratique de l'APC, le débat est considéré comme une technique d'apprentissage qui favorise un échange entre les élèves et au milieu crée un conflit sociocognitif entre élèves. C'est en cela que la théorie du socioconstructivisme intervient comme théorie d'apprentissage.

**Tableau 23: Répartition des élèves selon leur évaluation des savoir-faire liés à l'unification du Cameroun**

Comment trouves-tu ces savoir-faire sur l'unification qui ont été enseignés ?	Fréquence	Pourcentage
Trop théoriques	17	9,1
Un peu pratiques	51	27,4
Pratiques	63	33,9
Très pratiques	55	29,6
Total	186	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

D'après ce tableau, 17 répondants déclarent que les savoir-faire liés à l'unification sont trop théoriques, 51 répondants les trouvent un peu pratiques, 63 répondants les trouvent pratiques et 55 répondants les trouvent très pratiques.

En termes de pourcentage, nous allons dire ici que 33.9% s'avère être le pourcentage le plus élevé et correspond à la réponse pratiques. 29.6% intervient comme second pourcentage et il correspond à très pratiques. 27.4% est le troisième pourcentage de cette réponse et correspond à un peu pratiques. 9.1% intervient comme le dernier pourcentage et correspond à trop théoriques. On peut déduire de ces différentes réponses que les élèves trouvent en majeure partie que les contenus de l'unification liés aux savoir-faire sont pratiques voir très pratiques. Quelques élèves les trouvent un peu pratiques voir théoriques. Ceci pourrait s'expliquer par les pratiques enseignantes des enseignants par rapport à ces contenus, comment ils procèdent pour qu'ils puissent être assimilés par les élèves.

Les enseignants ont également donné leur avis en ce qui concerne les avantages et les limites de l'unification du Cameroun.

*Comme acteur de l'unification, nous avons juste parlé de Ahmadou Ahidjo. nous nous sommes limités à évoquer le personnage sans entrer en profondeur du rôle qu'il y a joué [...]. Nous avons parlé du référendum avec les élèves, oui nous leur avons expliqué que c'est de ce référendum que l'on aboutit l'unification du Cameroun.[...] Nous avons abordé la date de l'unification qui est le 20 mai 1972. Nous n'avons pas abordés l'aspect lié aux limites. (E1) oui j'ai présenté les acteurs de l'unification à savoir Ahmadou Ahidjo et même John Ngu Foncha[...]. Non je n'ai pas abordé la question du référendum mais j'ai présenté aux apprenants la date du 20 mai qui marque l'unification pour montrer ici que les deux Cameroun formaient déjà un Cameroun [...]. Parlant des limites ou désavantages, pendant que je faisais la leçon j'ai pris le cas du NOSO pour leur expliquer les limites de l'unification du Cameroun. (E2).*

*Au Cameroun francophone nous avons parlé de Ahmadou Ahidjo et au Cameroun anglophone de John Ngu Foncha qui a œuvré chacun à sa manière pour cette unification [...] Non nous n'avons pas parlé du referendum. Cependant de la date du 20 mai 1972[...]La principale limite ici était qu'une partie devait perdre un peu du sien pour s'unir avec le Cameroun francophone car le Cameroun anglophone étant minoritaire devait s'unir à un Cameroun francophone majoritaire..(E3)*

L'enseignement des avantages et limites de l'unification du Cameroun a été abordé par les enseignants avec les élèves. Après avoir présenté leurs avis en rapport avec les savoir-faire liés à l'unification du Cameroun, il revient dès lors de présenter leurs avis par rapport aux savoir-être liés à l'unification du Cameroun.

#### **4.4. ANALYSE DES AVIS DES ELEVES SUR L'ENSEIGNEMENT DES VALEURS SOCIALES ET ETHIQUES LIEES A L'UNIFICATION DU CAMEROUN**

Après avoir présenté les avis des élèves sur les savoirs et les savoir-faire liés à l'unification du Cameroun, il revient dès lors de présenter les avis des élèves sur l'enseignement des valeurs sociales et éthiques des savoir-être liés à l'unification du Cameroun. Il faudrait dire que le contenu de l'unification du Cameroun vise également à former les élèves sur le plan du savoir-être. Ce dernier savoir relève Shairi (2010) des attitudes, des sensibilités et de la présence du sujet au monde. Les valeurs sociales de l'enseignement de l'unification du Cameroun fait appel au vivre ensemble, au multiculturalisme, à la pratique du bilinguisme. Les valeurs éthiques quant à elles font appel à l'amour de la patrie, à l'amour du prochain, à la paix.

**Tableau 24: Répartition des élèves selon leur avis sur l'étude des notions de paix et de vivre ensemble**

<b>A partir de l'unification du Cameroun, nous avons étudié les notions de paix et de vivre ensemble</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	16	9,0
Presque pas	17	9,6
Moyennement vrai	37	20,9
Très vrai	107	60,5
<b>Total</b>	<b>177</b>	<b>100,0</b>

Source : données de terrain (2022)

Le tableau ci-dessus présente la répartition des élèves selon leur avis sur l'étude des notions de paix et de vivre ensemble. D'après ces données, on a constaté que 16 répondants ont répondu par pas vrai, 17 répondants par presque pas, 37 répondants par moyennement vrai et 107 répondants par très vrai. En termes de pourcentage, 60.5% de répondants affirment

très vrai et c'est le pourcentage le plus élevé. 20.9% déclarent moyennement vrai tandis que les pourcentages de 9.6% et 9% interviennent en dernière position avec les réponses de presque pas et pas vrai. Parlant des enseignants, nous pouvons relever que l'enseignant 1 lors de l'entretien a déclaré avoir abordé la notion de paix, pareillement pour l'enseignant 2 qui indiquent que cette paix évoque également le vivre ensemble indirectement donc affirme-t-il : « nous l'avons mentionné ». L'enseignant 3 a aussi parlé de la paix tout en évoquant les explications qui convergent vers le point de vue de ses collègues en parlant du vivre ensemble.

Nous pouvons conclure que les notions de paix et de vivre ensemble ont été enseignées en classe pendant le cours portant sur l'unification du Cameroun, ceci à travers les différents pourcentages des répondants à la question.

**Tableau 25: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'apprentissage du multiculturalisme**

<b>L'enseignant nous a appris l'importance du multiculturalisme lors du cours de l'unification du Cameroun</b>	Fréquence	Pourcentage
Pas vrai	40	20,8
Presque pas	25	13,0
Moyennement vrai	33	17,2
Très vrai	94	49,0
Total	192	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-dessus présente la répartition des élèves selon leur avis sur l'apprentissage du multiculturalisme. D'après ces données, on peut lire que 40 répondants ont coché pas vrai, 25 répondants ont coché presque pas, 33 répondants ont coché moyennement vrai et 94 ont coché très vrai. En termes de pourcentage, 49% de répondants ont répondu par très vrai et c'est le pourcentage le plus élevé, 20.8% ont répondu par pas vrai. 17.2% de l'échantillon ont répondu par moyennement vrai et 13% ont répondu par presque pas.

Nous pouvons conclure dès lors que la majeure partie des élèves a appris l'importance du multiculturalisme lors du cours de l'unification du Cameroun. Cependant, une partie non négligeable d'élèves a répondu par pas vrai et presque pas. Cela pourrait laisser penser qu'ils n'ont pas assimilés cette notion. Nous n'allons pas aussi oublier le fait que le multiculturalisme est une nouvelle notion intégrée au nouveau contenu et en l'absence des documents explicites, il est assez difficile pour les enseignants de l'enseigner.

**Tableau 26: Répartition des élèves selon leur avis sur la sensibilisation sur l'importance du bilinguisme**

<b>Pendant les cours de l'unification, l'enseignant nous a dit pourquoi il est important d'être bilingue</b>	Fréquence	Pourcentage
Pas vrai	40	20,9
Presque pas	31	16,2
Moyennement vrai	33	17,3
Très vrai	87	45,5
Total	191	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-dessus présente la répartition des élèves selon leurs avis sur l'importance d'être bilingue. D'après ces données, 40 répondants ont coché pas vrai, 31 répondants ont coché presque pas, 33 répondants ont coché moyennement vrai et 87 répondants ont coché très vrai. En termes de pourcentage, 45.5% ont répondu par très vrai et c'est d'ailleurs le pourcentage le plus élevé. Ensuite 20.9% qui ont répondu par pas vrai, tandis que 17.3% ont répondu par moyennement vrai et 16.2% par presque pas.

Nous pouvons conclure que la majeure partie des élèves a compris la nécessité d'être bilingue à partir du cours de l'unification du Cameroun. Cependant, tous n'ont pas assimilé cette importance et l'on pourrait trouver l'explication dans les pratiques enseignantes ou dans la motivation des apprenants pour les cours d'histoire.

**Tableau 27: Le cours de l'unification du Cameroun a développé en nous l'esprit critique et ouvert**

<b>Le cours sur l'unification du Cameroun a développé en nous l'esprit critique et ouvert</b>		Fréquence	Pour cent
Valide	Pas vrai	55	28,4
	Presque pas	27	13,9
	Moyennement vrai	38	19,6
	Très vrai	74	38,1
	Total	194	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-après présente les avis des apprenants en ce qui concerne le développement de leur esprit critique par l'enseignement sur l'unification du Cameroun. D'après les données de ce tableau, 55 répondants ont coché pas vrai, 27 autres ont coché presque pas, 38 par contre ont coché vrai et 74 très vrai.

En termes de pourcentage, 38.1% qui représentent le pourcentage le plus élevé de l'échantillon ont répondu par très vrai. 28.4% ont répondu par pas vrai, tandis que 19.6% ont répondu par moyennement vrai et 13.9% ont répondu par presque pas. Nous pouvons

conclure que le cours de l'unification du Cameroun a développé chez les apprenants à partir du pourcentage de réponses de très vrai et de moyennement vrai, l'esprit critique et ouvert. Cependant une grande partie d'élèves semblent n'avoir pas développé ces savoirs et ceci pourrait s'expliquer par leur motivation lors des cours d'histoire. On pourrait aussi dire dans une certaine mesure que les enseignants semblent plus mettre l'accent sur les connaissances factuelles que sur les savoir-faire et savoir-être.

**Tableau 28: Répartition des élèves selon leurs avis sur l'apprentissage de l'importance de l'amour pour la patrie, l'amour du prochain et la paix**

<b>Pendant le cours sur l'unification du Cameroun, j'ai appris l'importance de l'amour pour la patrie, l'amour du prochain et la paix</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas vrai	17	8,9
Presque pas	17	8,9
Moyennement vrai	40	20,8
Très vrai	118	61,5
Total	192	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-après présente la répartition des élèves selon leurs avis sur l'apprentissage de l'importance de l'amour pour la patrie, l'amour du prochain et la paix.

D'après les données de ce tableau, l'on constate que 17 répondants ont coché pas vrai, 17 autres ont coché presque pas, 40 ont coché moyennement vrai et 118 ont coché très vrai. En termes de pourcentage, 61.5% ont répondu par très vrai, 20.8% par moyennement vrai et 8.9% par presque pas et pas vrai. Nous pouvons conclure que les valeurs éthiques ont été assimilées par les élèves vu l'écart qui s'observe entre les différents pourcentages. Le pourcentage le plus élevé de 61.5% démontre que les élèves ont appris l'importance de ces valeurs.

Nous pouvons donc dire que l'enseignement des valeurs sociales et éthiques a été abordé par les enseignants.

**Tableau 29: Répartition des élèves selon leurs avis sur les valeurs sociales et éthiques étudiées**

<b>Comment trouves-tu ces valeurs sociales et éthiques que tu as étudiées à partir de l'unification ?</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Pas utile pour moi	8	4,2
Un peu utile pour moi	26	13,5
Utile pour moi	65	33,9
Très utile pour moi	93	48,4
Total	192	100,0

Source : *données de terrain (2022)*



Le tableau ci-après présente la répartition des élèves selon leur avis sur les valeurs sociales et éthiques.

D'après les données de ce tableau, il ressort que 8 répondants ont coché pas utile pour moi, 26 répondants ont coché un peu utile pour moi, 65 répondants ont coché utile pour moi et 93 répondants ont coché très utile pour moi. En termes de pourcentage, 93% de l'échantillon de l'étude a répondu par très utile pour moi, 65% par utile pour moi, 26% par un peu utile pour moi et 8% par pas utile pour moi. Nous pouvons conclure que les valeurs sociales et éthiques ont été enseignées aux élèves. Ceci est visible à travers les pourcentages de réponses en très utile pour moi et utile pour moi.

Les enseignants ont également donné leur avis en ce qui concerne les valeurs sociales et éthiques liées à l'unification du Cameroun. *Nous n'avons pas trop abordé les valeurs éthiques si oui la paix [...].Juste dans les explications puisque nous avons eu à étudier ces valeurs dans le cadre de notre leçon sur le vivre ensemble depuis longtemps. Nous avons juste évoqué l'importance d'être bilingue qui permet de pouvoir communiquer avec les autres. (E1)*  
*Nous avons évoqué la paix [...].Comme valeurs sociales, l'enfant doit connaître les valeurs de vivre ensemble, d'amour pour la patrie, qu'avant lui il y a eu des martyrs et des patriotes et que ce dernier doit être prêt à se battre pour son pays lui aussi. J'ai évoqué cela avec les apprenants puisque les leçons d'histoire sont des leçons graduées qui se suivent. Alors nous ne pouvons avoir eu à parler du Cameroun anglophone sans parler du bilinguisme. (E2)*  
*Oui je pense bien que l'enseignement de l'unification permet aux élèves d'avoir les connaissances sur leur passé. [...], pourquoi parce que nous sommes partis des autres faits historiques pour en aboutir à l'unification alors il doit avoir une culture historique. (E)*

L'enseignement des valeurs sociales et éthiques liées à l'unification du Cameroun a été abordé par les enseignants avec les élèves du CMII différemment en fonction de chacun des enseignants. Cependant, il est important de relever des éléments liés aux pratiques enseignantes et aux supports didactiques en ce qui concerne l'enseignement de ce contenu. Nous passons à la présentation des avis des élèves et enseignants sur le développement de la conscience historique.

#### **4.5. ANALYSE DES AVIS DES ELEVES SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE NATIONALE**

Parlant de la conscience historique, Letourneau (2009) indique qu'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 également à

faire ressortir l'autre indice de la conscience historique à savoir les attitudes historiques qui font référence ici à l'esprit critique et à l'utilisation sociale de l'histoire. Il est question dans cette partie de présenter les avis des élèves en ce qui concerne le développement de la conscience historique nationale.

Les indicateurs qui permettent d'évaluer cette conscience historique s'observent à travers la connaissance de l'élève sur son passé, l'intérêt des élèves pour l'histoire et les attitudes historiques. L'utilisation sociale de l'histoire dans cette partie renvoie aux questions des apprenants sur la conscience historique nationale portant sur : prôner la paix et le vivre ensemble, protéger le patrimoine et la culture de son pays et vivre avec son prochain. Nous allons à partir des informations recueillies chez les enseignants ressortir les attitudes historiques qui relèvent de l'enseignement de l'unification.

**Tableau 30: Répartition des élèves selon leurs avis sur la maîtrise de la vraie histoire du Cameroun**

<b>L'enseignement de l'unification du Cameroun me permet de maîtriser la vraie histoire de mon pays</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	4	2,1
Un peu	37	19,1
Beaucoup	153	78,9
Total	194	100,0

Source : données de terrain (2022)

Le tableau ci-après présente la répartition des élèves selon leurs avis sur la maîtrise de la vraie histoire du Cameroun. D'après le tableau, 4 répondants ont coché jamais, 37 répondants ont coché un peu et 153 répondants ont coché beaucoup. En termes de pourcentage, 78.9% de la population accessible ont répondu par beaucoup, tandis que 19.1% ont répondu par un peu, et 2.1% ont répondu par jamais. On peut conclure à partir de ces pourcentages que l'enseignement de l'unification du Cameroun permet à l'élève de maîtriser la vraie histoire de son pays. Et rappelons que ces élèves sont en fin de cycle, sont censés avoir ne se reste qu'une petite connaissance de la vie de leur pays, les personnalités qui ont marqué la vie historique de leur pays, la vie de la nation.

Les avis ci-après présentent ceux des enseignants sur la connaissance des élèves du passé et de la culture historique. *L'enseignement de l'unification permet aux élèves d'avoir une connaissance générale sur leur passé.[...] L'enseignement de l'histoire permet à l'élève d'avoir une culture historique ceci à travers les différentes étapes par lesquelles le pays est passé pour parvenir à cette unification. Ces étapes constituent déjà une grande culture pour l'élève.* (E1)

*Oui l'enseignement de l'unification permet aux élèves d'avoir une connaissance générale de leur histoire à travers les monuments tels que le monument de la réunification, la signification du défilé du 20 mai, à travers certaines figures de l'histoire. Nous avons évoqué les raisons de l'unification puisque nous partons du Cameroun fédéral pour l'unification du Cameroun [...]Oui je pense que l'enseignement de l'histoire permet à l'élève d'avoir une culture historique à travers les éléments que je vous ai cités tantôt en ce qui concerne les figures de l'histoire, les grands monuments. (E2)*

*Oui nous avons évoqué la notion d'Etat unitaire [...] nous avons abordé la date du 20 mai 1972, également le 1<sup>er</sup> janvier 1960 (nous avons parlé de 1960 comme la date d'indépendance du Cameroun francophone). Nous avons évoqué les raisons de l'unification du fait de la volonté des deux Cameroun qui voulait s'unifier.[...]Nous avons évoqué cela car en s'unifiant ensemble (les deux Cameroun) le pays se sentait plus fort à être uni qu'à être divisé.(E3).*

**Tableau 31: Répartition des élèves selon leur avis sur le respect des symboles et figures historiques du Cameroun**

<b>L'enseignement de l'unification du Cameroun me permet de respecter les symboles et les figures historiques de mon pays</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	10	5,2
Un peu	41	21,1
Beaucoup	143	73,7
Total	194	100,0

Source : données de terrain (2022)

Le tableau ci-dessus présente la répartition des élèves selon leur avis sur le respect des symboles et figures historiques du Cameroun. D'après ce tableau, il ressort que 10 répondants ont coché jamais, 41 répondants ont coché un peu et 143 ont coché beaucoup.

En terme de pourcentage, il ressort 73.7% de la population accessible ayant répondu beaucoup tandis que 21.1% ont répondu un peu et 5.2% jamais. On peut donc conclure que l'enseignement de l'unification du Cameroun permet à l'élève de respecter les symboles et les figures historiques de son pays. Ceci s'affirme à travers le pourcentage assez élevé de l'échantillon sur la réponse beaucoup. En ce qui concerne leur culture historique, il était question de se rassurer de la connaissance par ses derniers, des grandes figures de l'histoire du Cameroun tels que John Ngu Foncha, Ahmadou Ahidjo dans la mesure où nous sommes à un niveau assez délicat d'enseignement avec les élèves du CMII dont la rigueur ne doit pas être tenue comme avec les élèves du secondaire. Les réponses des enseignants à cette question

laissent à penser que les élèves doivent avoir d’office une culture historique vu que l’enseignement de l’histoire se fait de manière graduelle.

**Tableau 32: répartition des élèves selon leurs avis sur le choix des sources et des informations**

<b>L'enseignement de l'unification du Cameroun me permet de choisir les sources et informations</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	14	7,2
Un peu	88	45,4
Beaucoup	92	47,4
Total	194	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-après présente la répartition des élèves selon leurs avis sur le choix des sources et des informations. D’après ce tableau, on peut constater que 14 répondants ont répondu par jamais, 88 répondants par un peu et 92 par beaucoup. En termes de pourcentage, 47.4% de l’échantillon qui représente d’ailleurs le pourcentage le plus élevé ont répondu par beaucoup, tandis que 45.4% a répondu par un peu et 7.2% ont répondu par jamais. On peut conclure à ce niveau que les élèves à partir du cours de l’unification du Cameroun parviennent à choisir les sources et informations. Cependant les pourcentages montrent que les enfants pourraient avoir des difficultés à choisir les sources et informations.

L’enseignement de l’unification doit également permettre à l’élève de choisir les sources et informations, ceci en développant chez ce dernier un esprit critique et ouvert. Parlant de cette attitude historique, les enseignants se sont exprimés lors de différentes interviews.

**Tableau 33: répartition des élèves selon leurs avis sur l’apport de l’enseignement de l’unification sur le vivre ensemble et la paix**

<b>L'enseignement de l'unification du Cameroun me permet de prôner la paix et le vivre ensemble</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	8	4,2
Un peu	38	19,8
Beaucoup	146	76,0
Total	192	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-après présente la répartition des élèves selon leur avis sur l’apport de l’enseignement de l’unification sur le vivre ensemble et la paix. D’après ce tableau, on constate que 8 répondants ont coché jamais, 38 ont coché un peu et 146 ont coché beaucoup. En termes de pourcentage, 76% ont répondu par beaucoup, 19.8% ont répondu par un peu et

4.2% par jamais. On peut conclure que l'enseignement de l'unification permet aux élèves de prôner les valeurs de paix et de vivre ensemble au regard des pourcentages obtenus. Cette valeur qui appelle à l'utilisation sociale de l'histoire.

**Tableau 34: répartition des élèves selon leurs avis sur l'apport de l'enseignement de l'unification du Cameroun dans la protection de la culture et du patrimoine du pays**

<b>L'enseignement de l'unification du Cameroun me permet de protéger le patrimoine et la culture de mon pays</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	8	4,2
Un peu	42	21,9
Beaucoup	142	74,0
Total	192	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Ce tableau présente la répartition des élèves selon leur avis sur l'apport de l'enseignement de l'unification du Cameroun dans la protection de la culture et du patrimoine du pays. D'après le tableau, il ressort que 8 répondants ont coché jamais, 42 répondants ont coché un peu, et 142 ont coché beaucoup. En termes de pourcentage, 74 % ont répondu par beaucoup, 21.9% par un peu et 4.2% par jamais. On peut déduire d'après l'analyse de ce tableau que l'enseignement de l'unification du Cameroun permet aux élèves d'avoir cette valeur sociale de protection à la fois du patrimoine de son pays et de sa culture.

**Tableau 35: répartition des élèves selon leur avis sur l'apport de l'enseignement de l'unification du Cameroun sur le vivre avec son prochain**

<b>L'enseignement de l'unification du Cameroun me permet de vivre avec mon prochain</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Jamais	10	5,2
Un peu	32	16,5
Beaucoup	152	78,4
Total	194	100,0

Source : *données de terrain (2022)*

Le tableau ci-dessus présente la répartition des élèves selon leur avis sur l'apport de l'enseignement de l'unification du Cameroun sur le vivre ensemble. D'après ce tableau, 10 répondants ont coché jamais, 32 ont coché un peu et 152 ont coché beaucoup. En termes de pourcentage, 78.4% de l'échantillon ont répondu par beaucoup et cela représente le pourcentage le plus élevé, tandis que 16.5% ont répondu par un peu et 5.2% par jamais. On peut en déduire à partir de ces différents pourcentages que l'enseignement de l'unification du Cameroun permet aux élèves de vivre avec leur prochain. C'est également une utilisation

sociale de l'histoire.

Les différents avis des enseignants parlant des attitudes historiques liées à l'utilisation sociale de l'histoire, et à l'esprit critique et ouvert sont visibles par leurs propos ci-dessous.

*Les élèves savent qu'il y a des anglophones et francophones au Cameroun et qu'ils doivent s'accepter pour pouvoir vivre ensemble, partager les cultures, ne pas dire que l'autre est différent de moi. C'est de la même manière en rapport avec les différentes cultures, ils savent qu'ils doivent s'accepter, vivre ensemble et partager pourquoi pas leurs différentes cultures.[...] vraiment je n'ai aucune idée. (E1)*

*Les élèves ont une connaissance de la valeur sociale de l'histoire. Mais dans les comportements des élèves ce n'est pas aussi ça car très peu souvent semblent prouver le contraire par leurs attitudes [...].En réalité il est difficile pour nous de parler d'esprit critique actuellement à travers les cours d'histoire parce que c'est à peu près comme des cours d'évangile, qu'il faut juste retenir [...]Donc je pense honnêtement qu'on ne peut parler d'acquisition de la conscience historique chez les apprenants de ce niveau car ils ne retiennent vraiment que l'essentiel.(E2) l'enseignement de l'unification permet à l'apprenant d'avoir des valeurs sociales oui et non parce que parfois leurs attitudes démontrent tout le contraire. [...] L'apprenant doit déjà maîtriser les dates et les événements historiques. S'il ne connaît pas il ne pourra pas avoir cet esprit critique là et c'est là la difficulté [...]C'est entre autres l'une des notions qui la permette. (E3)*

**Tableau 36: répartition des élèves selon leur avis sur le niveau de compétence liée à la conscience historique nationale**

<b>Quel est ton niveau de compétence après les évaluations en histoire</b>	<b>Fréquence</b>	<b>Pourcentage</b>
Non acquis	8	4,1
En cours d'acquisition	70	36,3
Acquis	104	53,9
Expert	11	5,7
Total	193	100,0

Source : données de terrain (2022)

Le tableau ci-dessus présente la répartition des élèves selon leur avis sur le niveau de compétence liée à la conscience historique nationale. D'après ce tableau, il apparaît que 8 répondants ont coché non acquis, 70 ont coché en cours d'acquisition, 104 ont coché acquis et 11 expert. En termes de pourcentage, il ressort 53.9% de l'échantillon d'acquis, 36.3% de en cours d'acquisition, 5.7% d'expert et 4.1% de non acquis. Alors pour chacune des évaluations il existe une cotation des appréciations définies par les barèmes suivants :

- de 0 à 10/20 égale à NA (compétence non acquise)
- de 11 à 14/20 égale à ECA (en cours d'acquisition)
- de 15 à 17/20 égale à A (acquis)
- de 18 à 20/20 égale à A+ (expert)

A partir de ce barème obtenu dans le document relatif aux modules de formation des enseignants à l'appropriation des nouveaux curricula de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire, nous pouvons dire que plus de la moitié de notre échantillon se retrouve dans la rubrique en ECA et A. Aux résultats de ces différentes notes, nous pouvons dire que les élèves manifestent un intérêt pour l'histoire de leur pays dans la mesure où les résultats obtenus présentent en majeure partie que les compétences ont été acquises. Parlant de l'intérêt des apprenants dans ce sens, le tableau des différents avis des élèves a présenté que ceux-ci sont intéressés par les cours d'histoire. Cet intérêt est visible à travers la curiosité que ces derniers démontrent le plus souvent pendant les cours d'histoire.

Nous pouvons nous rendre compte que les enseignants parlant des attitudes historiques attendues chez les élèves ont des idées qui semblent converger dans le même sens du fait que les élèves affichent très souvent une attitude contraire de ce qui est attendu des compétences. Si l'on s'en tient aux propos d'un auteur, la mémoire y joue un rôle fondamental. On déclare une personne de compétente lorsqu'elle sait agir avec efficacité dans un contexte donné. Elle sait agir parce qu'elle se rappelle, pour les avoir pratiquées régulièrement, quelles sont les actions importantes à poser dans une situation particulière. La compétence repose donc sur l'intégration en mémoire d'un savoir-agir.

De ce qui précède, il est indéniable que le développement de la conscience historique nationale passe par un enseignement intégral qui suppose la parfaite intégration de toutes les dimensions du savoir historique, notamment le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Notons pour le souligner, nous inspirant des travaux de (Merenne-Shoumaker, 1994) cité par (Noupoudem, 2019, p.12), que le savoir historique pourrait renvoyer à la connaissance des concepts et des faits ; le savoir-faire historique, à la mise en intelligibilité de ces faits par la maîtrise du raisonnement historique ; et le savoir-être historique, à la finalité civique et morale, et donc sociale de l'enseignement de l'histoire.

#### **4.6. ANALYSE DE LA CORRÉLATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIFICATION DU CAMEROUN ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE NATIONALE CHEZ LES ÉLÈVES DU CM2**

Cette étude corrélative intervient à trois niveaux des différents savoirs sur lesquels repose l'enseignement de l'unification du Cameroun. Premièrement au niveau de

l'enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun ; deuxièmement au niveau l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et troisièmement dans l'enseignement sur les valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale. Celle-ci fait appel à la connaissance de l'apprenant sur son passé, à l'intérêt pour l'histoire et aux attitudes historiques.

#### **4.4.1. Corrélation entre l'enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale.**

L'analyse inférentielle de nos données est l'une des étapes cruciales ayant pour but de tirer des conclusions sur nos hypothèses à partir des résultats empiriques. Cette analyse permet de vérifier nos hypothèses de recherche en calculant la valeur du khi deux et de le comparer à la valeur du khi deux lu. L'objectif ici est de tester l'existence d'un lien de dépendance significatif entre les variables indépendante et dépendante de chacune de nos hypothèses de recherche. Cette analyse, tout comme l'analyse descriptive, a été faite par ordinateur pour minimiser les risques d'erreurs.

Pour la vérification de chaque hypothèse de recherche, le protocole est le suivant :

1. Formulation des hypothèses statistiques ( $H_a$ ) et ( $H_0$ ).
2. Choix du seuil de signification
3. Calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique
4. Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

NB : A cette étape, nous allons chaque fois nous référer à la règle de décision qui suit:

- Si  $\chi^2$  calculé est supérieure au  $\chi^2$  lu, on accepte  $H_a$  et rejette  $H_0$
- Si  $\chi^2$  calculé est inférieure au  $\chi^2$  lu, on accepte  $H_0$  et rejette  $H_a$

Notre première hypothèse stipule qu'il existe un lien entre l'enseignement des concepts et des faits liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2.



### 1<sup>ère</sup> étape : Formulation des hypothèses statistiques

**H<sub>a</sub>** : il existe un lien entre l'enseignement des concepts et des faits liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2.

**H<sub>0</sub>** : il n'existe pas de lien entre l'enseignement des concepts et des faits liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2.

### 2<sup>ème</sup> étape : choix du seuil de signification

Nous sommes en sciences sociales, alors nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chance de ne pas le faire.

#### Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
Enseignement des concepts et des faits * Développement de la conscience historique	179	92,3%	15	7,7%	194	100,0%

### 3<sup>ème</sup> étape : Calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique

Tableau croisé Enseignement des concepts et des faits \* Développement de la conscience historique

Effectif		Développement de la conscience historique											Total	
		10,00	11,00	12,00	13,00	15,00	16,00	17,00	18,00	19,00	20,00	21,00		22,00
Enseignement des concepts et des faits	9,00	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	3
	10,00	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	2
	11,00	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0	0	3
	12,00	0	0	1	0	1	0	2	2	0	1	1	0	8
	13,00	1	0	0	0	0	1	1	1	4	1	2	0	11
	14,00	0	0	0	0	0	2	2	3	2	3	1	0	13
	15,00	0	0	0	0	1	2	1	8	6	3	0	0	21
	16,00	0	0	0	0	1	5	2	2	7	3	4	0	24
	17,00	0	0	0	0	0	1	2	6	4	6	5	0	24
	18,00	0	0	0	0	0	0	1	3	1	9	4	0	18
	19,00	0	0	0	0	0	1	1	4	3	7	1	0	17
	20,00	0	0	0	0	0	0	0	4	6	2	2	0	14
	21,00	0	0	0	0	1	0	1	3	0	3	7	0	15
	22,00	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2	0	0	4
	23,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	2
Total		1	1	1	1	4	13	14	39	34	41	29	1	179

**nddl** = (L - 1) (C - 1) avec L = nombre de lignes et C = nombre de colonnes

**A.N** :  $nddl = (15 - 1) (12 - 1) = 14 \times 11 = 154$

### Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	333,951 <sup>a</sup>	154	,000
Rapport de vraisemblance	137,094	154	,832
Association linéaire par linéaire	24,812	1	,000
Nombre d'observations valides	179		

a. 176 cellules (97,8%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,01.

- Il ressort de ce tableau que la valeur du  $\chi^2$  calculé est de 333

### Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Phi	1,366	,000
V de Cramer	,412	,000
Nombre d'observations valides	179	

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

- Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient Phi de Cramer est de 0,412

#### **4<sup>e</sup> étape : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision**

- D'après la table de distribution du Khi carré, pour  $nddl = 154$  et  $\alpha = 0,05$ , le  $\chi^2_{lu}$  est de 190.

**Décision :** Etant donné que  $\chi^2_{cal} (333) > \chi^2_{lu} (190)$ ,  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est acceptée : il existe un lien entre l'enseignement des concepts et des faits liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique chez les élèves du CM2.

#### **5<sup>e</sup> étape: Conclusion**

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche  $HR_1$  est confirmée. Le coefficient Phi de Cramer permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,412 il existe un lien entre l'enseignement des concepts et des faits liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2.

#### **4.4.2. Corrélation entre l'enseignement des avantages et limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale.**

Notre deuxième hypothèse stipule qu'il existe un lien entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2.

### 1<sup>ère</sup> étape : Formulation des hypothèses statistiques

**H<sub>a</sub>** : Il existe un lien entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2

**H<sub>0</sub>** : Il n'existe pas de lien entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2

### 2<sup>ème</sup> étape : choix du seuil de signification

Nous sommes en sciences sociales, alors nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chance de ne pas le faire.

#### Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
Enseignement des avantages et des limites * Développement de la conscience historique	171	88,1%	23	11,9%	194	100,0%

### 3<sup>ème</sup> étape : Calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique

Tableau croisé Enseignement des avantages et des limites \* Développement de la conscience historique

Effectif		Développement de la conscience historique											Total		
		10,00	11,00	12,00	13,00	15,00	16,00	17,00	18,00	19,00	20,00	21,00		22,00	
Enseignement des avantages et des limites	8,00	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	9,00	0	0	0	0	0	2	0	2	2	0	0	0	0	6
	10,00	0	0	0	0	0	2	1	0	2	2	1	0	0	6
	11,00	0	0	0	0	0	1	0	1	2	0	2	0	0	6
	12,00	0	0	0	0	0	1	1	4	2	2	0	0	0	10
	13,00	0	0	0	0	2	0	1	1	2	1	2	0	0	9
	14,00	0	0	0	0	0	2	1	4	4	5	0	0	0	16
	15,00	0	0	0	0	2	2	2	6	5	5	3	0	0	25
	16,00	0	0	0	0	1	2	1	6	4	6	6	0	0	26
	17,00	0	1	0	0	0	0	0	5	4	5	6	0	0	21
	18,00	0	0	1	0	0	1	3	3	0	4	2	0	0	14
	19,00	0	0	0	0	0	0	0	3	3	3	1	0	0	10
	20,00	0	0	0	0	0	0	1	0	2	2	2	0	0	7
	21,00	0	0	0	1	0	0	1	2	1	0	1	1	1	7
	22,00	0	0	0	0	0	0	2	0	1	2	0	0	0	5
	23,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	2
Total		1	1	1	1	5	13	14	37	32	38	27	1	1	171

$nddl = (L - 1) (C - 1)$  avec L = nombre de lignes et C = nombre de colonnes

**A.N** :  $nddl = (16 - 1) (12 - 1) = 15 \times 11 = 165$

### Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	319,774 <sup>a</sup>	165	,000
Rapport de vraisemblance	128,577	165	,984
Association linéaire par linéaire	5,546	1	,019
Nombre d'observations valides	171		

a. 188 cellules (97,9%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,01.

- Il ressort de ce tableau que la valeur du  $\chi^2$  calculé est de 319

### Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Phi	1,367	,000
V de Cramer	,412	,000
Nombre d'observations valides	171	

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

- Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient Phi de Cramer est de 0,412

#### **4<sup>e</sup> étape : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision**

- D'après la table de distribution du Khi carré, pour  $n_{ddl} = 165$  et  $\alpha = 0,05$ , le  $\chi^2_{lu}$  est de 212.

**Décision :** Etant donné que  $\chi^2_{cal} (320) > \chi^2_{lu} (165)$ ,  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est acceptée : Il existe un lien entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2.

#### **5<sup>e</sup> étape: Conclusion**

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche  $HR_1$  est confirmée. Le coefficient Phi de Cramer permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,412 Il existe un lien entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2.

#### 4.4.3. Corrélation entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale.

Notre troisième hypothèse stipule qu'il existe un lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2.

##### 1<sup>ère</sup> étape : Formulation des hypothèses statistiques

$H_a$  : Il existe un lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2

$H_0$  : Il n'existe pas de lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2

##### 2<sup>ème</sup> étape : choix du seuil de signification

Nous sommes en sciences sociales, alors nous avons choisi comme seuil de signification 0,05. Ce qui signifie que nous avons 5% de chance de nous tromper lors de la prise de décision et 95 % de chance de ne pas le faire.

Il existe un lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2

##### Récapitulatif du traitement des observations

	Observations					
	Valide		Manquante		Total	
	N	Pourcent	N	Pourcent	N	Pourcent
Enseignement des valeurs éthiques et sociales *	175	90,2%	19	9,8%	194	100,0%
Développement de la conscience historique						

##### 3<sup>ème</sup> étape : Calcul du nombre de degré de liberté et de la valeur de la statistique

Tableau croisé Enseignement des valeurs éthiques et sociales \* Développement de la conscience historique

Effectif		Développement de la conscience historique										Total	
		10,00	11,00	13,00	15,00	16,00	17,00	18,00	19,00	20,00	21,00		22,00
Enseignement	7,00	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
des valeurs	10,00	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
éthiques et	12,00	0	0	0	0	3	1	0	0	0	0	0	4
sociales	13,00	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2
	14,00	0	0	0	0	0	0	1	1	3	1	0	6
	15,00	0	0	0	1	1	0	4	2	1	2	0	11
	16,00	0	0	1	1	2	1	4	2	2	3	0	16
	17,00	0	0	0	1	3	1	2	5	2	3	0	17
	18,00	0	0	0	1	1	3	7	5	2	4	0	23
	19,00	0	0	0	0	0	4	6	4	7	2	0	23
	20,00	0	1	0	0	1	0	6	7	11	2	0	28
	21,00	0	0	0	0	2	1	5	5	2	3	1	19
	22,00	0	0	0	0	0	2	2	3	3	3	0	13
	23,00	0	0	0	0	0	1	1	0	3	2	0	7
	24,00	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	0	4
Total		1	1	1	5	13	14	38	34	39	28	1	175

$nddl = (L - 1) (C - 1)$  avec  $L$  = nombre de lignes et  $C$  = nombre de colonnes

**A.N :**  $nddl = (11 - 1) (15 - 1) = 10 \times 14 = 140$

### Tests du Khi-deux

	Valeur	ddl	Signification asymptotique (bilatérale)
Khi-deux de Pearson	303,028 <sup>a</sup>	140	,000
Rapport de vraisemblance	114,195	140	,946
Association linéaire par linéaire	15,642	1	,000
Nombre d'observations valides	175		

a. 160 cellules (97,0%) ont un effectif théorique inférieur à 5. L'effectif théorique minimum est de ,01.

- Il ressort de ce tableau que la valeur du  $\chi^2$  calculé est de 303

### Mesures symétriques

	Valeur	Signification approximée
Nominal par Nominal Phi	1,316	,000
V de Cramer	,416	,000
Nombre d'observations valides	175	

a. L'hypothèse nulle n'est pas considérée.

b. Utilisation de l'erreur standard asymptotique dans l'hypothèse nulle.

- Il ressort de ce tableau que la valeur du coefficient Phi de Cramer est de 0,416

### 4<sup>e</sup> étape : Lecture de la valeur critique du Khi-deux sur une table et prise de décision

- D'après la table de distribution du Khi carré, pour  $nddl = 140$  et  $\alpha = 0,05$ , le  $\chi^2$  lu est de 168.

**Décision :** Etant donné que  $\chi^2_{\text{cal}} (303) > \chi^2_{\text{lu}} (168)$ ,  $H_0$  est rejetée et  $H_a$  est acceptée : Il existe un lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique chez les élèves du CM2

### 5<sup>e</sup> étape: Conclusion

L'acceptation de l'hypothèse alternative nous permet de dire que notre hypothèse de recherche  $HR_3$  est confirmée. Le coefficient Phi de Cramer permettant de mesurer la force de liaison entre ces deux variables est de 0,416. Il existe un lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CM2.

**Tableau 37: Récapitulatif des tests d'hypothèses avec le khi-deux**

Hypothèses	Seuil de signification	nddl	$\chi^2_{\text{cal}}$	$\chi^2_{\text{lu}}$	Phi de Cramer	Observations	Décisions
HR <sub>1</sub>	0,05	154	333	190	0,412	$\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$	On accepte $H_a$ et on rejette $H_0$
HR <sub>2</sub>	0,05	165	320	212	0,412	$\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$	On accepte $H_a$ et on rejette $H_0$
HR <sub>3</sub>	0,05	140	303	168	0,416	$\chi^2_{\text{cal}} > \chi^2_{\text{lu}}$	On accepte $H_a$ et on rejette $H_0$

Ce tableau, montre que nos trois hypothèses de recherches sont validées avec des coefficients Phi de Cramer moyens. Par conséquent notre hypothèse de recherche générale est validée.

De tout ce qui précède, il ressort que l'hypothèse principale de notre recherche qui est la suivante : Il existe un lien significatif entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Alors cela signifie que l'enseignement de l'unification du Cameroun détermine le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Il reste dès lors d'interpréter les résultats et c'est là l'objet du chapitre suivant.

**CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET  
SUGGESTIONS**



Nous cherchons au début de ce travail à étudier le lien significatif qui existe entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Le chapitre précédent nous a permis de présenter les résultats obtenus auprès de notre échantillon d'élèves et d'enseignants. Dans ce dernier chapitre, il s'agit d'interpréter les résultats en question, de discuter du nouveau curriculum du niveau III, et de leurs applications par les enseignants. Il sera d'abord question d'une interprétation des résultats à travers nos différentes théories à savoir : la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985), la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) et le socioconstructivisme de Vigotsky (1997). Par la suite, il sera question de présenter l'apport des différents savoirs dans l'enseignement de l'unification du Cameroun. Et enfin, des suggestions dans le sens du renforcement de la conscience historique nationale chez nos jeunes élèves seront formulées.

## **5.1 Bref rappel théorique**

Les théories qui plutôt ont expliqué notre sujet, sont à ce stade de la recherche utilisées pour interpréter les résultats. La transposition didactique a été utilisée dans notre travail pour expliquer le processus de passage du savoir savant aux savoirs à enseigner et savoir enseigné. Ainsi, ce processus se fait au préalable à travers la transposition didactique interne. Nous avons vu à travers elle que c'est à l'enseignant que revient la lourde tâche de transformer les savoirs à faire apprendre aux élèves. Au niveau de la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010), disons qu'elle est au cœur des démarches pédagogiques au primaire. Et au niveau du socioconstructivisme, il interpelle à la fois les dimensions constructiviste, sociale et interactive de la connaissance. Cette théorie plonge les élèves dans une démarche de construction sociale et interactive du savoir avec l'aide de l'enseignant qui intervient comme un médiateur.

### **5.1.1. La transposition didactique de Chevallard (1985)**

Nous allons repréciser avec Chevallard (1985) que le savoir prend plusieurs formes : savoir savant, savoir à enseigner, savoir enseigné et savoir appris et retenu Chevallard (1985) avant de se constituer en tant qu'objet d'enseignement. Premièrement à travers la transposition didactique externe, et deuxièmement la transposition didactique interne ; où les autres transformations qui se produisent dans le cadre du processus E/A opèrent dans les relations professeurs-élèves et s'objectivent dans les différentes formes de curriculum qui constitue la transposition didactique interne.

Rappelons bien sûr qu'avant d'être un savoir appris par l'élève, le savoir subit de multiples transformations, dont la première est le passage du savoir savant au savoir à enseigner. « L'histoire scolaire est tout à la fois le produit de connaissances validées par la recherche universitaire, d'élaborations proprement disciplinaires » souligne (Moniot, 2008, p.96). Ce savoir à enseigner est dès lors celui-là qui incombe à l'enseignant transformation pour le rendre en contenu digeste pour les élèves, et ceci en tenant compte de plusieurs paramètres dont : l'établissement, le type de pédagogie, la formation de l'enseignant, son habitus professionnel, son rapport personnel à la discipline enseignée, le sens qu'il confère aux finalités de l'éducation, ses représentations à l'égard des élèves et de la classe, les opinions de ses collègues, ses compétences pédagogiques, l'évaluation, les manuels (Paun, 2006).

Dans le cadre de notre étude la théorie de la transposition didactique est celle qui explique le passage du savoir des concepts et faits liés à l'unification du Cameroun, qui correspond à la première hypothèse de recherche ; le passage des savoir-faire liés aux avantages et limites de l'unification du Cameroun, qui correspond à la seconde hypothèse de notre recherche : et la transformation des savoir-être liés aux avantages et limites de l'unification du Cameroun et qui correspond à la troisième hypothèse de notre recherche.

C'est à travers ses différentes transformations du contenu de l'unification du Cameroun que découle le savoir appris de l'élève (Chevallard, 1985). Le savoir appris constitue ainsi l'ensemble des savoirs acquis par les élèves. De son côté, l'élève ne va pas assimiler le curriculum réel tel qu'il lui est présenté, mais à travers ses représentations sur l'objet de savoir, sur l'enseignant et sur l'école, son habitus, le capital culturel, social et économique et symbolique dont il hérite, ses capacités, les relations qu'il entretient avec les autres élèves, le genre auquel il appartient (Chevallard, 1985).

Ce processus de transformation passe à ce moment à travers les programmes d'histoire scolaires du curriculum, qui sont la matrice de l'enseignement de l'histoire, car étant la matérialisation de la transposition des thématiques historiques en contenus d'enseignement avant la situation pédagogique.

### **5.1.2 La pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010)**

En effet, rappelons que l'enseignement d'un contenu ne saurait se faire sans son apprentissage par les élèves. Raison pour laquelle on parle du processus E/A. Ainsi, les

ressources internes externes de l'apprentissage constituent le socle de toute pédagogie d'intégration des compétences (Roegiers, 2010). L'intégration des ressources implique également de donner du sens aux apprentissages, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Enfin de certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situation concrète et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier. Bien plus, elle consiste en l'intégration des ressources appropriés 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 secteur éducatif. D'où la présence actuellement à travers l'enseignement de chaque contenu à l'école primaire de l'activité d'intégration telle que prescrite par la nouvelle approche pédagogique.

Ainsi, il est clair que l'enseignement d'un contenu ne saurait se faire sans ressources pédagogiques car, c'est à travers les ressources matérielles externes que l'enseignant crée l'environnement nécessaire d'apprentissage de l'élève dans une situation de vie ou situation problème pour développer des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être utiles à l'apprenant. Dans le cadre de cette étude, il est question de développer la conscience historique nationale chez les élèves du CMII à savoir : la connaissance de son passé, sa culture historique, les attitudes historiques. Le développement de celle-ci doit ainsi passer par les ressources ou matériel didactique que l'enseignant doit utiliser pour l'enseignement de l'unification du Cameroun et par ricochet, favoriser le développement de la conscience historique nationale. Ces différentes ressources sont bien inscrites dans le curriculum du niveau 3 au primaire ; ceci dans le but d'amener « l'enfant à aimer son pays et en ressentir la fierté. Pour ce faire, il doit connaître son histoire à travers les faits historiques car c'est de là que le patriotisme prend sa source et s'alimente » (Curriculum du niveau 3, 2008, p.143).

D'où la prise en compte des ressources prévues par l'APC pour comprendre le développement de la conscience historique chez les élèves du CMII.

### **5.1.3 Le socioconstructivisme de Vigotsky (1997)**

Nous avons à travers notre théorie sur le socioconstructivisme rappeler qu'il permettait trois dimensions de la connaissance à savoir : la dimension constructiviste, la dimension sociale et la dimension interactive. En effet, la dimension constructiviste rappelle ici le triangle didactique à travers les trois relations qui se nouent par ce triangle à savoir : la

relation entre l'enseignant et le savoir d'une part, l'enseignant et l'élève d'autre part, et l'élève et le savoir. L'APC en tant que pédagogie active exige donc de l'enseignant une action sur le savoir et une autre sur l'élève. Dans le cadre de notre étude, c'est l'enseignant le concepteur de l'environnement d'apprentissage de l'élève.

C'est également à lui de transformer les savoirs en contenus digestes pour les apprenants. La dimension constructiviste du savoir s'établit dans la relation avec l'élève, le savoir en tant que construit impose à l'enseignant de créer les situations qui favorisent l'intérêt de l'élève vis-à-vis du savoir. Ainsi l'enseignant pourra permettre à l'élève d'être le constructeur de ses connaissances. En classe d'histoire, particulièrement sur le contenu de l'unification du Cameroun, il pourra utiliser le matériel didactique que prescrit le curriculum pour l'enseignement de ce contenu (dictionnaire, photographies, vidéos, textes historiques) que l'enseignant mettra à la disposition des élèves pour qu'ils y puisent des informations. Nous pouvons à l'exemple du dictionnaire, ressortir les définitions d'un Etat, Etat unitaire, unification. Les photographies dans le but de présenter les images des acteurs de l'unification du Cameroun, afin que les élèves qui sont en plein apprentissage se fassent une idée matérielle de ce qu'ils apprennent.

Par ailleurs, une descente sur le site de la réunification avec un bref rappel de l'histoire de cette réunification aurait suscité un plus grand intérêt des élèves dans le contenu portant sur l'unification du Cameroun. Rappelons que la leçon de l'unification du Cameroun a pour centre d'intérêt l'espace, et comme sous-centres d'intérêts, le voyage spatiale, le système solaire et les stations spatiales. Alors les stations spatiales peuvent être prises comme déclencheur de la leçon. Il s'agit pour l'enseignant à ce niveau d'enregistrer par exemple une émission diffusée à la télévision afin de venir la faire écouter aux apprenants avec qui, il va échanger dans un jeu de questions-réponses. Et par la suite une synthèse sera faite en guise de récapitulatif. C'est en cela que l'élève est amené à produire par lui-même son savoir en tant qu'acteur de son apprentissage.

La dimension d'interaction sociale pose que le conflit sociocognitif ne peut être créé que par l'interaction sociale. Et pour créer l'interaction sociale, Vigotsky introduit la zone proximale de développement ZPD. Pour mettre en œuvre les ZPD, l'enseignant doit au préalable former les groupes de travail d'équipe qui travailleront en coopération sur les différents aspects des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à l'enseignement sur l'unification du Cameroun. Par ailleurs, organiser des débats, discussions entre les élèves afin de faciliter chez ces derniers le conflit sociocognitif (Vygotsky, 1997).

L'enseignant apparaît donc ici comme le médiateur, car comme Vygotsky (1997) le socioconstructivisme décrit le rôle important de l'enseignant dont la tâche est d'exploiter cette zone judicieusement ; et de fournir à l'apprenant des moyens et des outils conformes à ses besoins d'apprentissage. Les deux concepts clés qui découlent ainsi de cette théorie sont la médiation et la ZPD. La médiation qui est l'intervention d'un adulte ou d'un pair avancé pour réguler le comportement tant cognitif que physique ou psychique de l'apprenant.

## **5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS**

L'interprétation des résultats est une mise en débats des conclusions de la recherche. Cette partie de notre travail consiste en la lecture théorique de nos résultats à partir des théories qui sous-tendent notre recherche, pour rendre compréhensibles les dits résultats en les confrontant avec les théories et les auteurs exploités. Nous sommes partis de l'hypothèse principale qui est : il existe un lien significatif entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. De cette hypothèse principale, découle trois hypothèses secondaires que nous essayerons de discuter.

### **5.2.1. Enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII**

Les résultats de la première hypothèse de recherche (HR1) qui stipule que : « il existe un lien entre l'enseignement des concepts et des faits liés à l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Cette hypothèse a été validée comme le confirme le tableau 37. Ce qui veut dire que l'enseignement des concepts et faits liés à l'unification du Cameroun développe chez les élèves du CMII la conscience historique nationale. En d'autres termes l'enseignement des concepts et faits liés à l'unification du Cameroun détermine le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

En effet, cet ordre d'enseignement concerne la date de l'unification, les concepts de l'unification ou d'Etat unitaire, les raisons de la formation d'un Etat unitaire, les étapes de l'unification. Cet enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun est de l'ordre des savoirs et relève ainsi des finalités intellectuelles et critiques de l'histoire (Audigier, 1985).

Il est important de rappeler que c'est à partir de la transposition didactique interne que l'enseignant procède à la stratification des différents contenus à enseigner dans le cadre de l'unification du Cameroun afin d'aboutir à un curriculum réel et réalisé, ceci à travers la transposition didactique interne. On aura ainsi les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être de l'unification comme savoir à enseigner constituant le curriculum réel et le curriculum réalisé (Paun, 2006) constituant le savoir enseigné et appris d'après Chevallard (1985). Cette partie concerne l'enseignement des savoirs à travers les concepts et faits de l'unification du Cameroun.

(Astolfi, 2008) nous renseigne dans ce sens « que lorsque le professeur prépare une leçon, il a en tête tous les éléments notionnels, disponibles chez lui à la manière d'une « carte mentale » synoptique. Mais pour enseigner cette leçon, il devra décider d'une programmation didactique, c'est-à-dire présenter les choses les unes après les autres, dans un certain ordre. Ne serait-ce que parce que la parole comme l'écriture sont des processus inscrits dans la durée, et qu'il est impossible de tout dire ou de tout écrire en même temps. Ainsi, le professeur doit transformer le « nœud systémique » du savoir qu'il a en tête, en une sorte d'« avenue » où les élèves vont avoir à avancer, grâce à une alternance d'exemples, de notions, de règles, de formules... Ce n'est donc pas par hasard qu'on parle de progressions pédagogiques » (p.43).

Ce qui signifie en d'autres termes que l'enseignement du contenu portant sur l'unification du Cameroun obéit à une progression logique allant des savoirs aux savoir-faire et savoir-être. En effet, en classe de CMII, le déroulement de l'enseignement de ce contenu débute par la mise en situation des apprentissages. C'est une phase qui se fait avant de lancer les élèves dans la leçon proprement dite, c'est pendant cette phase que l'enseignant cherche à susciter l'intérêt des élèves. C'est durant celle-ci que l'enseignant obtient l'attention de ses élèves et qu'ensuite, il suscite l'intérêt de ces derniers tout en passant à l'activation des connaissances préalables.

De façon générale, les élèves du CMII de par les résultats statistiques sont intéressés par les cours d'histoire. Cet intérêt doit être stimulé par l'action de l'enseignant et ce en début de leçon à travers la situation de départ, (E1) a révélé que l'intérêt des élèves est captivé en tout début de la leçon. Tandis que (E2) et (E3) les stimulent par des applaudissements ou les points.

*Les élèves sont intéressés par les cours d'histoire car certaines choses qu'ils ne connaissaient pas ou bien qu'ils connaissent partiellement, les cours d'histoire leur permet d'avoir une idée afin qu'ils puissent se construire leurs propres idées [...]. Les cours*

*d'histoire sont toujours précédés d'un texte, d'une situation de départ qui capte les apprenants au début même de la leçon. Par moment aussi il y a les bonus que nous attribuons à ceux qui donnent les réponses justes (E1). Moi je les motive à travers les applaudissements lorsqu'ils répondent aux questions (E2). Les élèves ont un intérêt particulier dans la mesure où ils doivent connaître l'histoire de leur pays. Les élèves sont intéressés par les cours d'histoire. [...] Des applaudissements lors des séances de cours, cela motive les élèves. (E3)*

Il est important de rappeler que l'intérêt de l'élève pour une matière fait appel à sa disposition psychologique voire intérieure à accueillir ou pas la matière. L'enseignant doit dès lors intervenir dans ce sens afin d'aiguiser son attention pour la leçon. En outre, nous sommes à un niveau d'étude assez délicat, il s'agit des élèves dont la moyenne d'âge est de 12 ans ; et donc ils devraient davantage être stimulés par l'enseignant afin qu'ils développent un intérêt manifeste pour la matière. Cet intérêt de l'élève a un lien direct avec le développement de sa conscience historique nationale, car le manque d'intérêt des élèves pour la discipline pourrait avoir un impact sur le développement de la conscience historique nationale de ces derniers.

C'est au cours de la phase de découverte que l'élève découvre l'objet de l'étude au travers d'une situation problème. Le maître à ce niveau par une méthode interrogative, structure et organise un parcours raisonné qui va conduire l'élève à découvrir l'objet de l'étude. (E1) captive ainsi l'attention des élèves et aiguise leur curiosité par une situation problème de départ, à travers l'utilisation d'un texte par exemple, qui pose un problème concret à partir du centre d'intérêt du mois. En effet, « le centre d'intérêt permet de mieux fixer l'attention de l'élève, il crée des associations d'idées et fixe plus profondément le souvenir, devenant ainsi un précieux auxiliaire pour la mémoire » (Curriculum, 2018, p.19). Parlant de l'enseignement de l'unification du Cameroun, il faudrait rappeler que le centre d'intérêt relatif à cette leçon est l'espace et les différents sous centres d'intérêt font appel aux stations spatiales.

On peut voir à travers cette démarche entreprise pour l'enseignement de l'unification, la dimension constructive de la connaissance telle que nous rappelle notre théorie socioconstructiviste. Cette dimension du savoir qui s'établit dans la relation avec l'élève, le savoir en tant que construit impose à l'enseignant de créer les situations qui favorisent l'intérêt de l'enfant vis à vis du savoir. C'est ainsi que l'enseignant pourra permettre à l'élève d'être le constructeur de son savoir. Nous pouvons également relever que les enseignants soumis à nos entretiens nous ont dit utiliser les petits textes dans cette phase d'enseignement afin de poser la situation d'intégration de départ tel que le préconise le curriculum « c'est

autour des différents centres d'intérêt que se créent des situations d'intégration » (Curriculum, 2018, p.19). L'utilisation des textes dans l'E/A de l'histoire s'explique à travers la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) dans l'APC, en termes de ressources externes nécessaires pour exercer la compétence. Et qui permettent dès lors aux élèves de s'investir dans les activités mises sur pied par l'enseignant, à travers l'analyse des documents liés aux textes historiques. C'est ainsi que (Roegiers, 2010, p. 5) affirme, « il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match en double au tennis, si on ne dispose pas d'une raquette ».

Passé cette étape, nous entrons de plein pied dans la phase de l'analyse qui est celle au cours de laquelle l'élève guidé par les consignes et questions de l'enseignant, découvre un savoir, savoir-faire ou savoir-être associé à l'objet de l'étude. L'élève doit également au cours de cette phase mettre en œuvre les savoirs nouveaux dans la résolution d'autres situations problèmes. C'est donc pendant la phase de l'analyse que se déroule le processus d'E/A du contenu de l'unification du Cameroun.

Parlant de l'enseignement des savoirs liés à l'unification du Cameroun, il est premièrement important de rappeler que de manière générale, les savoirs concernent les connaissances factuelles et les représentations chronologiques (Audigier, 1995). Les savoirs qui découlent de l'enseignement de l'unification du Cameroun, sont présentés dans le curriculum comme savoir à acquérir. Ce savoir à acquérir appelle de ce fait aux finalités intellectuelles de l'histoire.

C'est pourquoi l'enseignant doit être capable de définir des objectifs d'apprentissage en fonction des textes officiels. Ici nous faisons référence au curriculum du niveau III. En effet, les finalités intellectuelles de l'histoire selon Audigier (1995) se traduisent par des visées d'apprentissage centrées sur l'interprétation, la compréhension, l'argumentation, et le développement de l'esprit critique. Ces finalités incitent à choisir, à raisonner des choix effectués, à chercher et à vérifier les informations et des sources, à les confronter, à présenter des informations etc.

L'enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun englobe la définition des concepts d'unification et d'Etat unitaire, la date de l'unification du Cameroun ainsi que les raisons qui motivèrent à l'instauration d'un Etat unitaire au Cameroun. C'est à travers la théorie de la transposition didactique interne de Chevallard (1985) que l'enseignant transforme et structure les différents savoirs à enseigner liés aux concepts et faits de l'unification du Cameroun. Ces savoirs qui vont constituer dès lors les savoirs appris pour les



élèves (Chevallard, 1985). Et ainsi, développer la connaissance qu'ils ont de leur histoire et par là leur culture historique. Parlant de la définition des concepts d'Etat unitaire et l'unification du Cameroun, elle aide à préciser les contours du contenu l'unification du Cameroun. En effet, on ne saurait en tant qu'enseignant prétendre enseigner une notion aux apprenants sans au préalable définir cette notion ou l'ensemble des termes qui peuvent graviter autour de cette notion et qui aiderait davantage à sa compréhension.

C'est ainsi que dans nos lectures sur l'histoire de l'unification du Cameroun, nous avons à plusieurs reprises observé les notions d'unification et d'Etat unitaire ; car l'unification du Cameroun concerne un Etat qui est le Cameroun. Les enseignants n'ont pas tous procédé à la définition de ces concepts, chacun y est allé de sa conception du curriculum. Cela appelle ainsi à leur transposition didactique interne. (E2) n'a pas procédé aux définitions conceptuelles et affirme : *Non n'avons pas défini les notions, nous avons évoqué juste les dates et les personnalités qui ont marqué l'unification.*

Hors, si l'apprentissage des savoirs par les élèves appelle ses derniers à devoir vérifier les informations comme les sources voire à les confronter, il est tout aussi nécessaire que l'enseignement du contenu soit fait dans ses contours. Cependant nous ne perdons pas de vue le fait que nous sommes au primaire. Ce qui signifie que l'enseignement de la notion doit se faire de manière simplifiée autant que possible, car tenant compte de l'âge mental des élèves. L'enseignement de ces concepts favorisent le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du fait qu'ils apprennent de nouveaux concepts liés à leur passé historique et à l'évolution de celui-ci dans le temps. C'est ainsi que (Charland, 2003) précise que la conscience historique est le filtre par lequel un individu appréhende le passé tout en lui permettant d'envisager le futur.

L'enseignement de l'unification au CMII doit également passer par l'enseignement de l'année 1972, qui est l'année pendant laquelle l'unification du Cameroun a été proclamée. Les trois enseignants ont procédé à l'enseignement de cette date. C'est ainsi que (Levi-Strauss, 1963) nous rappelle qu'il n'y a pas d'histoire sans chronologie :

Il n'y a pas d'histoire sans dates : pour s'en convaincre, il suffit de considérer comment un élève parvient à apprendre l'histoire : il l'a réduit à un corps décharné dont les dates forment le squelette. Non sans raison, on a réagi contre cette méthode desséchante, mais en tombant souvent dans l'excès inverse. Si les dates ne sont pas toute l'histoire, ni le plus intéressant dans l'histoire, elles sont ceux à défaut de quoi l'histoire elle-même s'évanouirait, puisque toute son originalité et sa spécificité sont dans l'appréhension du rapport de l'avant et de l'après, qui serait voué à se dissoudre si, au moins virtuellement, ses termes ne pouvaient être datés. Or le codage chronologique dissimule une nature beaucoup plus complexe qu'on

ne l'imagine, quand on conçoit les dates de l'histoire sous la forme d'une simple série linéaire (p.342).

L'auteur montre par-là que, l'enseignement de l'histoire ne saurait s'opérer sans ce repère chronologique qui est la date. D'où l'enseignement de l'année de 1972 comme date à laquelle l'unification du Cameroun est proclamée. L'enseignement de cette date est un élément fondamental pour le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII, car la connaissance du passé ne saurait se faire sans les dates qui permettent de situer les événements historiques dans le temps.

Par ailleurs, l'enseignement des concepts et des faits parlant des savoirs liés à l'unification appelle également à l'enseignement des raisons de l'instauration de l'unification du Cameroun. En effet, il convient également d'envisager un enseignement qui permet aux élèves d'acquérir les notions relatives aux raisons qui expliquent « le pourquoi » de l'instauration de l'Etat unitaire bien entendu que l'histoire est une succession chronologique d'événements. Il faudrait partir ici de la leçon précédente qui aborde l'Etat fédéral pour leur expliquer pourquoi le Cameroun s'est unifié. C'est ainsi que nous rappelons à ce niveau, des institutions de l'ancien Etat fédéral qui asphyxiaient le Cameroun sur le plan financier à travers l'existence de ses trois gouvernements, de quatre assemblées fédérales, et de deux systèmes judiciaires.

Bien plus, le rappel des raisons de l'unification tout comme les étapes de l'unification font appel aux éléments liés aux faits, à l'histoire de l'unification du Cameroun. Les entretiens faits avec les enseignants montrent qu'ils ont abordé les raisons de l'unification différemment : *nous n'avons pas évoqué avec eux les raisons de l'unification (E1). Nous avons évoqué les raisons de l'unification puisque nous partons du Cameroun fédéral pour l'unification du Cameroun (E2). Nous avons évoqué les raisons de l'unification du fait de la volonté des deux Cameroun qui voulait s'unifier.[...]Nous avons évoqué cela car en s'unifiant ensemble (les deux Cameroun) le pays se sentait plus fort à être uni qu'à être divisé.(E3).*

Nous pouvons voire à ce niveau que la transposition didactique interne des enseignants est différente d'un enseignant à un autre et chacun y en va de sa conception du curriculum. L'enseignement des savoirs fait ainsi appel à l'enseignement des faits qui rappellent l'événement de l'unification. A partir de ces savoirs, les élèves du CMII parviennent à développer la connaissance qu'ils ont de leur passé et de fait leur culture historique. C'est ainsi que déclare (E1) *l'enseignement de l'histoire permet à l'élève d'avoir une culture*

*historique ceci à travers les différentes étapes par lesquelles le pays est passé pour parvenir à cette unification. Ces étapes constituent déjà une grande culture pour l'élève.*

En classe de CMII, c'est à travers les activités d'intégration que se font les apprentissages des élèves. Le socioconstructivisme postule que les connaissances sont construites par le sujet. Sa traduction est faite en trois dimensions à savoir : la dimension constructive, la dimension sociale et la dimension interactive. Les enseignants ont déclaré utiliser des textes historiques dans l'enseignement de l'unification du Cameroun. Ces textes utilisés dans les activités d'E/A, permettent ainsi aux élèves de ressortir les différents éléments liés aux savoirs. Et par là ils sont au centre de la construction de leurs savoirs en situation, comme le recommande le socioconstructivisme.

Nous devrions être loin d'un savoir historique qui se contenterait d'un apprentissage mécanique des faits dans la mesure où l'histoire reste encore souvent perçue comme cet empilement des données, une culture encyclopédique ne mettant en valeur que des capacités de mémorisation Nopoudem (2019). Nous pouvons justifier cette affirmation par ces propos d'un enseignant : *En réalité il est difficile pour nous de parler d'esprit critique actuellement à travers les cours d'histoire parce que c'est à peu près comme des cours d'évangile, qu'il faut juste retenir[...]Donc je pense honnêtement qu'on ne peut parler d'acquisition de la conscience historique chez les apprenants de ce niveau car ils ne retiennent vraiment que l'essentiel.(E2).*

Certes certains repères sont nécessaires, ces repères chronologiques, patrimoniaux, spatiaux ne doivent pas être mémorisés pour eux même mais pour être utilisés dans des situations de raisonnement disciplinaire leur conférant du sens (Nopoudem, 2019). C'est pourquoi dans les séances, il faut clairement préciser ce qui doit être mémorisé, distinguer l'accessoire du nécessaire. La mémorisation peut certes être évaluée par restitution par cœur mais devrait surtout l'être par réinvestissement. C'est ce à quoi nous invite d'ailleurs la nouvelle approche pédagogique. En effet, la mémoire joue un rôle fondamental dans la construction des compétences et dont (Richard et Bissonnette, 2001) rappelle qu'elle est la clé du développement des compétences.

Ils précisent en ces termes : « On déclare une personne de compétente lorsqu'elle sait agir avec efficacité dans un contexte donné. Elle sait agir parce qu'elle se rappelle, pour les avoir pratiquées régulièrement, quelles sont les actions importantes à poser dans une situation particulière. La compétence repose donc sur l'intégration en mémoire d'un savoir-agir. Afin

de saisir comment se développe une compétence, il devient alors essentiel de bien comprendre le fonctionnement de la mémoire » (p.7).

Le tableau récapitulatif des savoirs de l'unification du Cameroun présente selon le tableau de la répartition des avis des apprenants sur cette catégorie de savoirs, le pourcentage le plus élevé des savoirs les plus faciles à apprendre. On peut à travers ces savoirs dire qu'ils permettent de développer chez les apprenants la connaissance de leur histoire et même leur culture historique par l'enseignement des concepts d'unification, d'Etat unitaire. Bien que les concepts n'aient pas été définis par tous les enseignants. De la date de 1972, et par l'enseignement des faits de l'unification du Cameroun, tels les raisons de la formation de l'Etat unitaire et des étapes de l'unification. Par ailleurs, parlant de l'intérêt des élèves, il faudrait dire qu'ils sont intéressés par les cours d'histoire, mais plus encore stimulés d'entrée de jeu par l'attention du maître ou de la maîtresse qui profite d'une situation d'intégration de départ pour susciter leur attention. Nous pouvons ainsi dire avec Letourneau (2009) que la conscience historique est 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.

Ces savoirs participent également au développement de l'esprit critique et ouvert de l'élève, qui a appris en qu'elle année a eu lieu la date de l'unification de son pays et donc des événements qui gravitent autour de l'enseignement de ce contenu. Ce qui lui permet à cet effet, d'être plus ouvert et peut ainsi se permettre de donner un avis divergent à ce qu'il a appris en salle de classe. Nous passons par la suite à la présentation de la seconde hypothèse parlant de l'enseignement des savoir-faire de l'unification du Cameroun.

### **5.2.2. Enseignement des avantages et limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII**

Les résultats de la deuxième hypothèse de recherche (HR2) qui stipule que : « il existe un lien entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Cette hypothèse a été validée tel que nous le confirme le tableau 37. En d'autres termes, l'enseignement des avantages et limites de l'unification du Cameroun, détermine le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Cet ordre d'enseignement de l'unification du Cameroun, fait référence aux savoir-faire liés à l'unification du Cameroun, et appel aux finalités pratiques et professionnelles (Audigier, 1995).

En effet, il faudrait rappeler ici le caractère utilitaire attribué à l'enseignement de l'histoire, car outre le développement intellectuel, l'enseignement de l'histoire doit permettre aux élèves l'acquisition des connaissances qui sont censées avoir un usage pratique dans leur vie sociale courante, mais également dans leur vie professionnelle ou dans la poursuite de leurs études. C'est ainsi que cette famille de finalités tend à privilégier le développement de certaines habiletés d'ordre technique comme (la représentation temporelle et spatiale) ainsi que l'acquisition de certaines connaissances factuelles jugées essentielles à la formation d'un citoyen fonctionnel au sein de la société.

C'est d'ailleurs ce à quoi vise la nouvelle approche pédagogique l'APC. Dans cet ordre d'enseignement, il est question pour l'élève du CMII de présenter l'acteur principal de l'unification du Cameroun, d'identifier les avantages de l'unification du Cameroun ainsi que ses limites. L'élève devra schématiser une frise chronologique de l'unification du Cameroun de même, que débattre sur l'importance de l'unification. Cette deuxième catégorie de savoir répond aux questions « comment faire », « apprendre à », « savoir comment » selon Meirieu (1985).

La transposition didactique interne des enseignants intervient également à ce niveau de l'enseignement, car c'est chacun qui sélectionne les éléments qui entrent en jeu dans l'apprentissage de ce contenu. C'est également à travers la transposition didactique interne que l'enseignant procède à la transformation de ce savoir-faire de l'unification du Cameroun. Il procède ainsi à une stratification simplifiée des savoir-faire en savoirs enseignés, puis appris pour les élèves (Chevallard, 1985). (Paun, 2006) quant à lui parle du curriculum réel et réalisé par les élèves. Nous allons rappeler que l'enseignement de cet autre contenu de l'unification du Cameroun se déroule toujours dans la phase de l'analyse.

Durant celle-ci, l'enseignant doit présenter les photos d'Ahmadou Ahidjo et de John Ngu Foncha aux élèves, en leur demandant d'identifier ces personnages, et de présenter leur rôle dans l'histoire de l'unification. Les élèves du CMII devront minutieusement observer les photos afin d'identifier les personnages et d'établir la relation entre ces personnages et l'histoire de l'unification. Il faut dire ici que la présentation des photos par l'enseignant peut être suivie d'une petite histoire, qui plonge les élèves dans le rôle qu'ont joué ces figures dans l'unification du Cameroun.

La présentation des photos est suivie de questions, qui permettent aux élèves à leur tour de pouvoir s'exprimer sur l'identité de ces personnages ; ainsi que leur rôle dans l'unification

du Cameroun. Les enseignants ont révélé avoir procédé à l'enseignement de ce contenu. Cet enseignement fait appel aux ressources matérielles telle que prescrit la pédagogie de l'intégration, par l'usage des photos dans l'enseignement de l'histoire.

Seule (E1) a présenté Ahmadou Ahidjo comme acteur principal de l'unification du Cameroun. *Comme acteur de l'unification, nous avons juste parlé de Ahmadou Ahidjo. Nous nous sommes limités à évoquer le personnage sans entrer en profondeur du rôle qu'il y a joué [...].* Nous pouvons dire à ce niveau que l'enseignement de Ahmadou Ahidjo tel qu'il est présenté à l'apprenant du CMII par l'enseignant, est de fait ce qui va développer sa conscience historique nationale. Alors comment présenter une aussi grande figure en se limitant juste à le citer sans conduire les élèves du CMII dans l'apprentissage du rôle qu'il a joué dans l'unification du Cameroun. C'est en cela qu'intervient les différents paramètres de la transposition didactique interne de l'enseignant qui fait appel ici à son « rapport au savoir de la discipline enseignée » (Paun, 2006, p.6). Ainsi, « l'intervention de l'enseignant dans le curriculum prescrit peut mener à l'enrichissement ou à l'appauvrissement de celui-ci, à sa réinterprétation » (Perrenoud, 1994, cité par Paun, 2006, p.9).

(E3) par contre a présenté les deux acteurs : au Cameroun francophone *nous avons parlé de Ahmadou Ahidjo et au Cameroun anglophone de John Ngu Foncha qui ont œuvré chacun à sa manière pour cette unification.* Il faudrait rappeler qu'en tant qu'historienne de formation, les ouvrages en histoire nous renseigne que l'acteur de l'unification du Cameroun est Ahmadou Ahidjo, car John Ngu Foncha avait été comme un figurant pendant l'instauration de l'Etat unitaire. « Dès 1962, il est marginalisé par le président Ahmadou Ahidjo, lorsque ce dernier organise à son insu, un référendum qui aboutit à l'instauration d'un Etat unitaire, en 1972 » (Ebanda, 2015, p.79).

L'auteur révèle qu'il a été un artisan incontestable de la réunification du Cameroun. Cependant, il est écarté par Ahidjo lorsqu'il décide à son insu d'organiser un référendum pour l'instauration de l'Etat unitaire. Les ouvrages éclairent sur cet élément en précisant l'acteur de l'unification du Cameroun. Le constat qui se dégage de l'enseignement de ce contenu est que l'élève est au centre de l'apprentissage, car c'est lui qui procède à l'identification des différents personnages historiques. A travers les ressources prévues par la pédagogie de l'intégration dans l'APC, dont les photos et images dans l'enseignement de l'histoire. Cependant, tous les enseignants n'ont pas fait usage de cet outil didactique dans l'enseignement de ce contenu.

Par ailleurs, le socioconstructivisme préconise une interactivité de l'enseignant, de l'élève avec le savoir. C'est à l'enseignant de créer des situations qui favorisent l'intérêt de l'élève vis-à-vis du savoir. A l'observation des photos, l'intérêt de l'élève est aiguisé car, à ce moment il est curieux de savoir qui sont ces personnages qu'on lui présente. D'où le sentiment de curiosité qui a été exprimé par la majeure partie des élèves du CMII, dans le cadre des sentiments qu'ils éprouvent lors des leçons d'histoire. Falaize (1945) à ce propos déclare que :

l'histoire fait partie de ces disciplines, si l'on suit Yves Reuter, pour lesquelles les élèves d'école primaire ont une conscience disciplinaire relativement claire, comme les mathématiques, le français ou le sport... Repérée comme une discipline forte, placée après le français, et les mathématiques dans les priorités enseignantes, l'histoire est une discipline scolaire qui intéresse et permet de varier l'exercice quotidien de la salle de classe. Avec les recherches de François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, une idée s'est imposée selon laquelle l'histoire à l'école élémentaire est une discipline « de respiration » à côté d'autres enseignements réputés plus fondamentaux comme le français et les mathématiques, car elle sollicite l'imagination et la curiosité (p.21).

L'enseignement des acteurs de l'unification du Cameroun permet ainsi de développer chez l'élève la conscience historique nationale ; à travers l'identification des figures de l'histoire qui sont enseignés dans le cadre de cette leçon. L'élève du CMII pourra à partir de l'enseignement de ce contenu, avoir en mémoire Ahmadou Ahidjo et John Ngu Foncha comme des personnages historiques importants pour son pays, à travers ce qu'il a appris pendant la leçon. Et tel que le précise Falaize (1945), nous voyons que l'exercice d'enseignement de ce contenu doit se faire dès lors à travers les photos, et non plus uniquement des textes historiques. Ce qui stimule l'élève et aiguisé son intérêt pendant le processus E/A. Nous pouvons dire que l'enseignement de l'histoire doit être diversifié, à travers l'utilisation de divers outils que l'on met à la disposition de l'élève lors du processus E/A. L'auteur ajoute par-là que l'histoire est considérée comme l'une des disciplines qui suscite à la fois l'imagination de l'élève et son sens de la curiosité.

En outre, dans l'enseignement de ce savoir-faire de l'unification, les élèves sont également soumis à la représentation d'une frise chronologique. Les élèves apprennent aussi « le maniement disciplinaire de documents hétérogènes par leur nature (texte, image, graphique, carte, frise chronologique, photographie...) et leur statut (source primaire ou secondaire) » (Tutiaux Guillon, 2019, p.132). Ainsi, l'enseignement d'un savoir-faire en histoire doit passer au préalable par l'utilisation de divers documents qui ont une fonction

précise de par leur nature. Se référant au tableau 1 de compétence exercée et évaluée en situation, le savoir-faire appelle au « comment faire ».

L'enseignement du savoir-faire de l'unification appelle à la schématisation d'une frise chronologique par les élèves dans la mesure où, l'enseignement de l'histoire en terme de savoir-faire impose l'acquisition des outils, méthodes et raisonnement historique. Les enquêtes de terrain ont révélé que 50% d'élèves n'ont pas procédé à la schématisation d'une frise chronologique de l'unification du Cameroun ; pour 19.8% qui ont révélé toujours la faire. L'écart est grand, et pourrait signifier que les enseignants négligent cet aspect de l'enseignement qui, appelle à la mise en application pratique de l'élève d'un savoir-faire. Qui peut être relier, hachurer, relever, encadrer, schématiser, comme schématiser une frise chronologique. Pourtant, la frise chronologique ou ligne du temps est une représentation visuelle de la séquence chronologique des événements d'une histoire.

L'importance de cette frise chronologique dans l'enseignement de l'unification est qu'à travers elle, les repères des étapes qui interviennent avant l'unification du Cameroun peuvent être représentés, en intégrant la date qui marque l'unification du Cameroun. Ainsi l'élève pourra, soit reproduire et délimiter sur la frise chronologique la période qui correspond à l'unification du Cameroun. C'est un exercice qui appelle à la mémoire de l'élève car à partir de là, il pourra fixer sa connaissance sur les événements qui précèdent la période étudiée et la période de l'unification en étude. Cela pourrait signifier que les enseignants négligent ou ne se prêtent pas à cet aspect pratique de l'enseignement de l'unification du Cameroun. Hors le savoir-faire appelle à l'action de l'élève, à travers une combinaison d'opérations mentales pour résoudre un problème. D'où la question du comment faire ?

Par ailleurs, l'enseignement des savoir-faire concerne également les avantages et les limites de l'unification du Cameroun. Il s'agit à ce niveau de faire relever aux apprenants partant du centre d'intérêt relatif à l'histoire de l'unification, les éléments liés aux avantages et limites de l'unification du Cameroun. Mais, l'on va se rendre compte à travers la transposition didactique interne, que les enseignants vont procéder différemment dans l'enseignement de ce contenu. Tout en respectant le caractère normatif (Paun, 2006) des contenus à enseigner. Comme avantage, (E1) *oui nous leur avons expliqué que c'est de ce référendum que l'on aboutit l'unification du Cameroun.* Pourtant (E3) *a précisé le fait que le principal avantage était lié au fait que le Cameroun était devenu un.*



Cet enseignement dépend du temps qui lui est alloué en classe, de la formation des enseignants et des ressources à leur disposition. L'histoire « est un construit, elle n'est pas une simple accumulation ou mémorisation de faits, mais elle est aussi la maîtrise d'opérations intellectuelles spécifiques» renseigne (Boutonnet, 2015, p.227). Donc l'enseignement de l'histoire appelle également à la maîtrise d'opérations intellectuelles spécifiques. D'où l'utilisation du tableau taxonomique de Bloom, à travers les verbes d'action qui appelle aux savoir-faire et à l'action de l'élève. Nous allons donc constater que les enseignants vont user d'autres stratégies afin d'enseigner les avantages liés à l'unification, ceci à travers les explications.

A ce niveau, les enseignants déclarent ne pas trop s'y attarder et ne parler que de l'essentiel à l'élève à savoir le Cameroun qui était devenu un. Hors, les ouvrages d'histoire nous renseigne sur les informations relatives à cet élément de la leçon telles que : la réduction des structures de l'Etat, la réduction des dépenses de l'Etat et même la promotion de l'intégration nationale. Précisons que ces différents éléments sont absents du manuel d'histoire actuellement en utilisation à l'école primaire (Champions en Histoire-Géographie CM2). Ce qui biaise les enseignements sur les contenus des avantages de l'unification du Cameroun. Bien que l'élève ne soit amené qu'à retenir l'essentiel, l'activité d'apprentissage devient fondamentale pour que l'élève puisse acquérir des connaissances.

En outre, les contenus portant sur les limites de l'unification sont absents du manuel scolaire en histoire (Champions en Histoire-Géographie CM2) et les enseignements de cet autre élément des savoir-faire portent sur le tribalisme, la stigmatisation, les volontés sécessionnistes etc. Les enseignants nous ont signifié que l'enseignement de ce contenu s'est fait à travers l'exemple de la situation vécue actuellement dans le Nord-Ouest et le Sud-Ouest (NOSO).

*(E2) pendant que je faisais la leçon j'ai pris le cas du NOSO pour leur expliquer les limites de l'unification du Cameroun. (E3) La principale limite ici était qu'une partie devait perdre un peu du sien pour s'unir avec le Cameroun francophone car le Cameroun anglophone étant minoritaire devait s'unir à un Cameroun francophone majoritaire. )* A travers cet exemple, les enseignants ont essayé de plonger les élèves dans le contexte de vie réel qui prévaut actuellement au Cameroun ; et qui est dû à la revendication de la partie anglophone du pays. C'est donc à travers cet exemple de situation que les élèves du CMII, ont matérialisé l'enseignement des limites de l'unification du Cameroun.

C'est en cela que la pédagogie d'intégration Roegiers (2010) parle de la contextualisation des apprentissages. Il n'est plus question des enseignements décontextualisés dénués de tout contexte, mais de partir de l'environnement d'apprentissage de l'élève pour l'E/A d'un contenu. C'est en cela que Roegiers parle de l'intégration « des savoirs et des savoir-faire » à partir du transfert des apprentissages « du contexte scolaire à un contexte quotidien » (Roegiers, 2006, p.10).

Cet enseignement s'est donc fait à travers des questions posées aux élèves par les enseignants, en ce qui concerne l'état actuel dans les régions anglophones. Et le lien a été fait avec la leçon pour pouvoir en ressortir les limites de l'unification. Nous pouvons dire à ce niveau que l'enseignant s'est servi d'un contexte de vie réel, pour plonger les apprenants au cœur de l'apprentissage. L'action à laquelle est appelé l'apprenant à ce niveau est celle de le plonger dans son contexte de vie, afin qu'il puisse percevoir le lien entre ce qui lui est appris, et son environnement de vie. C'est la contextualisation des enseignements.

En outre, l'enseignement des avantages et limites de l'unification du Cameroun nous a amené à demander aux élèves s'ils peuvent débattre sur l'importance de l'unification du Cameroun. Ceci parce que l'APC est une nouvelle approche qui place les apprenants au centre de l'apprentissage. Et la théorie du socioconstructivisme met en avant la dimension interactive et sociale de la connaissance. L'élève doit donc être capable à ce niveau, de pouvoir tenir un débat sur l'importance de l'unification du Cameroun. Ce débat qui ne se fait pas seul mais, avec les autres élèves et qui permet ainsi une discussion, des échanges, une interaction sociale entre eux. C'est une occasion qu'à l'élève de discuter avec les autres élèves, pour comparer ce qu'il a compris.

Un exercice qui met en jeu l'élève dans un conflit social et l'enseignant qui intervient dès lors à travers la médiation pour recadrer et recentrer les apprentissages. Un travail en groupe permet aux élèves de réfléchir ensemble, de confronter leurs points de vue. C'est dans cet esprit que s'expriment (Pallascio et Lafortune, 2000) parlant de la dimension de la connaissance : « Apprendre à penser serait une activité sociale qui gagne à être réalisée en groupe et dans un climat d'interaction » (p.303) faisant référence à la dimension sociale de la connaissance. A leur suite, Eveleigh (2002) renseigne dès lors que la psychologie sociale et les didacticiens de disciplines ont montré l'importance dans le processus E/A, de la confrontation des idées entre pairs qui favorise l'évolution des représentations. En effet, l'interaction sociale verbale, le conflit sociocognitif, la coopération interactive, facilitent un

rapport constructif au savoir. D'où l'intérêt dans toutes les disciplines de moments de débats en groupe, de travail en atelier dans les activités d'E/A.

Il est important de rappeler que ces savoir-faire de l'unification du Cameroun sont réinvestis plus tard ; juste avant la fin de la leçon, afin que l'élève puisse mobiliser ce qu'il a appris à travers ce contenu dans une situation de vie courante. Cela se fait à travers la situation d'intégration partielle. Alors, nous dirons en ce qui concerne l'enseignement de ce savoir-faire, que les éléments enseignés favorisent le développement de la conscience historique nationale chez les élèves. Elle est une compétence à faire développer chez les élèves en ceci que, les éléments enseignés dans le cadre de cette partie de la leçon, concourent à faire connaître l'histoire des acteurs de l'unification du Cameroun chez le jeune apprenant du CMII.

Par ailleurs, il enrichit la culture qu'il a de son pays car, c'est une notion qui demeurait encore pour lui inconnue parlant de l'unification du Cameroun ou encore du Cameroun fédéral ou bien des différentes étapes qui précèdent 1972 ; et qui rappellent les différentes phases chronologiques qu'a subies le Cameroun. Il rappelle également les avantages du Cameroun d'avoir été unifié et en ressort les limites de celle-ci. Duquette (2011) définit ainsi la conscience historique comme la compréhension du présent grâce à l'interprétation du passé afin d'envisager le futur. Alors nous pouvons bien affirmer que l'enseignement de ce contenu relatif aux savoir-faire, détermine chez l'élève le développement de sa conscience historique nationale. Nous passons à l'enseignement des différentes valeurs liées au savoir-être de l'unification du Cameroun.

### **5.2.3. Enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.**

Les résultats de la troisième hypothèse de recherche (HR3) stipule que : « il existe un lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Cette hypothèse a été validée à la vue du tableau 37. En d'autres termes, l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun détermine le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

En effet, l'enseignement des savoir-être liés à l'unification du Cameroun appelle quant à eux aux finalités patrimoniales et civiques de la discipline historique (Audigier, 1995). Falaize (1945) parle de la finalité civique comme un autre ordre de l'enseignement de l'histoire.

Partant de la prémisse selon laquelle, l'enseignement des sciences humaines et sociales doit participer à l'intégration de l'élève dans le corps social en favorisant la cohésion sociale et le développement d'un sentiment d'appartenance à une société donnée.

En effet, l'enseignement des sciences humaines et sociales en général et de l'histoire en particulier est posé en termes d'acquisition de connaissances, et d'attitudes dont le but est principalement l'insertion de l'élève dans le monde social. Cette insertion semble alors être le principal apport de cet enseignement, lorsqu'on privilégie une telle finalité. L'enseignement de l'histoire privilégie ainsi l'acquisition de connaissances factuelles sur la société d'appartenance (faits et personnages historiques), ainsi que le développement d'attitudes socialement acceptables. Ces différentes attitudes historiques dans cette partie de l'enseignement de l'unification, concernent les différentes valeurs enseignées dans ce savoir-être à savoir : les valeurs sociales et éthiques. L'enseignement de ces valeurs passe également par la transposition didactique de l'enseignant, qui doit les simplifier en contenus digests pour les élèves du CMII. (Belinga Bessala, 2009) précisent que « les valeurs constituent le socle de l'éducation de l'homme dans toutes les sociétés » (p.148).

Les valeurs sociales de l'enseignement de l'unification du Cameroun font appel au vivre ensemble, au multiculturalisme, à la pratique du bilinguisme. Les valeurs éthiques quant à elles font appel à l'amour de la patrie, l'amour du prochain, à la paix. C'est à travers l'enseignement de ces valeurs que l'élève développe sa conscience historique nationale. A travers l'utilisation sociale qu'il fait des notions de l'unification du Cameroun, les attitudes historiques qu'il développe et aussi l'esprit critique et ouvert. En cela, Falaize (1945) parle de cette finalité civique de l'enseignement de l'histoire comme « un objectif central de l'école car l'histoire enseignée est reconnue comme le gage d'une formation citoyenne en permettant la construction d'un esprit critique pour agir dans la société de façon libre et responsable » (p.15).

Parlant des valeurs sociales de l'enseignement de l'unification, les éléments de l'analyse intègre également l'enseignement des valeurs telles que : le vivre ensemble, le multiculturalisme et la pratique du bilinguisme. En effet, il faudrait rappeler que l'APC en vigueur au cycle primaire vise à développer chez les élèves, dans un cadre prescrit à cet effet des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Elle vise des objectifs précis tels que le renseigne Roegiers (2010) : donner du sens aux apprentissages, les rendre plus efficace. A partir du tableau 1 de compétence exercée et évaluée en situation, il est particulièrement

question des manières d'être relatives à des normes, des attitudes, des comportements, des valeurs.

Alors, le vivre ensemble est une attitude sociale à laquelle l'élève du CMII est appelé à travers l'enseignement de l'unification du Cameroun ; tout comme le multiculturalisme et la pratique du bilinguisme. L'enseignement de ces valeurs sociales se fait à travers les ressources prévues dans l'APC par Roegiers (2010), dans l'enseignement de l'histoire et donc, de l'unification du Cameroun. Ces ressources que l'enseignant doit mobiliser et exploiter avec les élèves dans un contexte d'interaction sociale telle que voulue par la théorie socioconstructiviste.

La prise en compte du vivre ensemble dans les programmes scolaires permet d'une part, de donner aux enseignants une méthodologie pour affronter ces questions. D'autre part, elle amène les élèves à réfléchir sur cette thématique sociale. Dès lors, enseigner les valeurs du vivre ensemble dans le cadre formel qu'est l'école devient indispensable. Surtout que, l'éducation au vivre ensemble prend pour objet les questions sociales en étudiant des problèmes perçus et vécus dans la société Ouattara (2013). Dans un monde où nous nous retrouvons régulièrement témoins de tensions comme le cas du NOSO, d'actes de haine et de violence, du rejet des autres et de discriminations, de pertes de repères..., la quête de la paix et la volonté de vivre ensemble, en harmonie, sont plus fondamentales que jamais. D'où l'importance fondamentale d'enseigner cette valeur à nos jeunes enfants pour qu'ils puissent en faire une véritable valeur en grandissant. L'enseignement du vivre ensemble tel que nous l'avons perçu sur le terrain a été associé à celui de la paix par les enseignants qui ont choisi d'englober l'enseignement de ces concepts dans la mesure où, qui dit vivre ensemble parle en quelque sorte d'une culture de la paix.

L'enseignement de cette valeur s'est fait à travers une interaction sociale entre l'enseignant et les élèves dans un jeu de questions et de réponses. Et c'est en tant que médiateur qu'intervient l'enseignant pour recadrer les élèves et recentrer. (Tutiaux Guillon, 2019) déclare ainsi que : « les interactions enseignants et élèves visent à susciter la participation et l'adhésion des élèves à un contenu préparé en amont et peu infléchi par leurs apports. Ils apprennent à la fois qu'il faut prendre la parole et qu'il faut accepter qu'elle soit contrôlée. Les élèves prennent ainsi l'habitude de chercher la bonne réponse » (p.132).

L'enseignement de ce contenu au CMII a été fait relativement en rapport avec le contexte de crises sociales que nous vivons actuellement dans notre pays le Cameroun. Les enseignants nous ont révélé prendre les exemples de la société pour enseigner ces différentes

valeurs étant donné que le manuel (Champions en histoire-géographie CM2) n'est pas fourni à ce niveau. Les questions sont dès lors posées aux apprenants dans ce sens, afin qu'ils puissent décrire ce qui se passe actuellement au Cameroun dans les régions particulièrement en crises. Et les élèves interagissent ainsi avec les enseignants afin de répondre aux questions.

L'enseignant quant à lui peu établir le lien entre la situation vécue actuellement dans le pays et la leçon de l'unification du Cameroun. C'est ce qui en ressort des analyses que nous avons pu faire des différents échanges avec les enseignants sur le terrain. Nous pouvons dire par là qu'en prenant des exemples liés au contexte de l'élève, qu'il le maîtrise ou pas, pourrait susciter son intérêt de l'apprentissage de la leçon d'histoire. Par ailleurs, le socioconstructivisme valorise une coconstruction en contexte de connaissances et de compétences, plutôt qu'une transmission des savoirs décontextualisés. Les exemples de situations d'enseignement pris dans l'environnement de l'élève sont ainsi préconisées.

C'est d'ailleurs une des évolutions du nouveau programme au primaire. Les situations de vie des contenus d'enseignement doivent être prises dans l'environnement d'apprentissage de l'élève c'est-à-dire qu'elles doivent être contextualisées. C'est ainsi que l'école à travers ses curricula, doit promouvoir une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ; plutôt qu'une école coupée de la société. « L'apprentissage gagne à ce que ce qui est enseigné soit significatif pour l'élève, fasse sens par rapport à ce qu'elle il vit, espère, croit » (Lalague-Dullac, 2010 cité par Tutiaux-Guillon, p.134).

Le dictionnaire la toupie définit le multiculturalisme comme la coexistence de plusieurs cultures dans une même société, dans un même pays. Une deuxième définition nous est proposée à savoir qu'elle est aussi une doctrine ou un mouvement, qui met en avant la diversité culturelle comme source d'enrichissement de la société. L'enseignement de l'unification présente ainsi aux élèves du CMII les différentes aires culturelles du Cameroun ; et deux parties du Cameroun qui jadis séparées ont décidé de s'unifier, d'être un malgré leurs différences. A ce niveau, de manière générale, les enseignants ont procédé par des explications pour l'enseignement de ces valeurs.

C'est à travers cette interaction qu'ils amènent les élèves à identifier la richesse culturelle du Cameroun ; et en cela les élèves comprennent pourquoi la diversité culturelle est une richesse. Ayant mis un accent sur la situation que l'on vit aujourd'hui dans le NOSO du Cameroun, les élèves pourront à travers cette situation intégrer l'importance de vivre avec l'autre qui est différent de lui. Et apprendre en cela, la richesse qui se trouve dans les

différences culturelles. Evidemment que nous nous rendons compte qu'il s'agit des élèves du CMII mais, en prenant des exemples de situation de vie qui se trouvent dans son environnement, l'élève intègre plus vite les notions.

L'enseignement du muticulturalisme a simplement été évoqué par deux enseignants nous ont-ils précisé à travers les explications, car aucun aspect des valeurs sociales ne figure dans le manuel champions en histoire-géographie au CM2. L'enseignement de cette partie s'est également faite à travers la prise en compte de l'exemple de la situation qui se vit actuellement dans le NOSO. Cette situation de vie liée au contexte du Cameroun, a donc été prise pour que les élèves puissent assimiler ce que c'est que le multiculturalisme et le vivre ensemble ; et ce à quoi ils sont appelés à travers l'enseignement de l'unification du Cameroun. Ces valeurs du multiculturalisme, du vivre ensemble, de la paix sont liés. Les programmes tiennent compte des compétences du socle commun ; et de l'enseignement des sciences sociales dont l'histoire, pour définir les compétences attendues à l'issue d'une leçon d'histoire.

*Les élèves savent qu'il y a des anglophones et francophones au Cameroun et qu'ils doivent s'accepter pour pouvoir vivre ensemble, partager les cultures, ne pas dire que l'autre est différent de moi. C'est de la même manière en rapport avec les différentes cultures, ils savent qu'ils doivent s'accepter, vivre ensemble et partager pourquoi pas leurs différentes cultures.[..] (E3).* La culture du multiculturalisme invite donc à partager les cultures, donne les clés pour comprendre le monde sur le plan de la diversité, développe le regard critique des élèves. Toutes ces valeurs sont étroitement liées et sont indissociables de l'acquisition des connaissances. Rattachées à l'enseignement de l'unification, elles doivent développer chez les élèves plusieurs attitudes historiques telles que protéger sa culture, aller à la découverte d'une culture différente de la sienne, protéger le patrimoine de son pays et aussi avoir l'esprit critique et ouvert.

La pratique du Bilinguisme est également un aspect lié aux valeurs sociales à enseigner aux élèves du CMII ; et cela intègre également un aspect de l'attitude historique à développer chez ces derniers à savoir qu'elle est une attitude civique. En effet, du fait de notre double héritage colonial, l'anglais et le français sont les deux langues officielles du Cameroun. Il est inscrit à cet effet au niveau de la loi fondamentale en son article premier : « La République du Cameroun adopte l'anglais et le français comme langues officielles d'égale valeur. Elle garantit la promotion du bilinguisme sur toute l'étendue du territoire. » Cameroun Tribune (2017). Ajouté à cela, rappelons qu'une semaine est consacrée chaque année au bilinguisme

afin de permettre aux élèves de montrer leur capacité à s'exprimer, à comprendre et à écrire soit le français pour les anglophones et l'anglais pour les francophones. Et donc, les enseignants ont déclaré avoir enseignés aux élèves l'importance du bilinguisme ; car le français comme l'anglais sont les deux langues officielles du Cameroun.

Les enseignants ont à travers le passé historique du Cameroun expliqué aux élèves par une discussion avec ces derniers la question du Bilinguisme, qui tire son origine de l'héritage colonial du Cameroun. Alors l'enseignement de ce contenu s'est également déroulé sans l'utilisation des ressources didactiques mais, à travers la culture des enseignants de l'histoire du Cameroun. Et par des questions réponses, ont échangé avec les élèves sur le bilinguisme. Rappelons à ce niveau que l'enseignement au primaire doit également permettre le croisement des disciplines qui appelle à l'interdisciplinarité. Donc, l'enseignant du CMII en enseignant cet aspect de la leçon, pouvait lui-même commencer par dire quelques mots en anglais, afin d'amener les élèves à pouvoir faire de-même par un jeu d'échanges avec ces derniers. Afin qu'ils comprennent pourquoi s'exprime l'enseignant aujourd'hui en anglais. Emprunter à l'anglais pour enseigner l'histoire c'est en cela que se perçoit l'interdisciplinarité. Le curriculum nous renseigne à cet effet que, l'un des principes pour le développement des compétences disciplinaires au primaire est une approche intégrative qui croise les connaissances disciplinaires (Curriculum niveau III, 2008, p.20).

L'enseignement de ces valeurs sociales permet certes de développer chez les élèves à la fois des attitudes historiques à travers (l'utilisation sociale) qu'ils font de leur apprentissage des leçons d'histoire ; de même que l'esprit critique et ouvert. Cependant, disons avec Minla (2014) que le manuel et toutes autres ressources utilisées en classe, sont des outils utilisés selon des objectifs, et des besoins de leurs utilisateurs. Ces valeurs sociales n'ont pas été enseignées avec un manuel d'histoire car ses éléments de l'unification n'y figurent pas.

Par ailleurs, les enseignants se sont servis des explications liées au contexte qui prévaut actuellement au NOSO pour enseigner ces valeurs sociales ; qui sont tout aussi capitales que les savoirs de l'unification du Cameroun. Ceci répond à la théorie du socioconstructivisme qui fait référence à la contextualisation des apprentissages. La pratique de l'APC en tant que nouveau paradigme du processus E/A au primaire, impose l'usage des ressources pour favoriser le développement des compétences chez les élèves dont la conscience historique nationale. Mais aussi à pouvoir se servir de l'environnement de l'enfant afin qu'il puisse se retrouver dans son apprentissage.



Par ailleurs, les pratiques enseignantes s'inscrivent dans le cadre d'une intervention éducative planifiée et pilotée par l'enseignant pour le développement des compétences chez les élèves renseigne Assoumme-Mendene (2014). Mais le constat qui s'observe de l'enseignement de l'unification au primaire, est que les pratiques des enseignants du primaire pourraient encore être transmissives compte tenu de la manière donc sont dispensés certains aspects des contenus de l'unification. Ce qui constituerait également une difficulté de développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

Les valeurs éthiques liées à l'enseignement de l'unification concernent l'amour de la patrie, l'amour du prochain et la paix. En effet, aimer son pays c'est en être fier et ressentir qu'il est merveilleux, c'est l'aimer comme on aime sa famille et chercher à lui faire du bien. C'est montrer de la bienveillance et se sentir appartenir à un peuple de compagnons et d'amis. L'enseignement de l'unification appelle à susciter chez l'élève l'amour pour son pays, à développer le culte d'un héros national historique, tels que les grandes figures de notre passé historique que nous enseignons. Cet enseignement fait appel à la pédagogie de l'intégration à travers l'utilisation des ressources et se fait à travers les personnages d'Ahmadou Ahidjo et de John Ngu Foncha qui sont étudiés en salle de classe avec les élèves.

L'enseignant revient sur ces personnages pour montrer à travers eux l'exemple de l'amour qu'ils ont eu pour la nation camerounaise. Ils sont donc à cet effet pris comme modèles pour susciter chez les élèves l'amour de leur pays. C'est aussi les amener à célébrer les fêtes nationales et les commémorations nationales avec la connaissance qu'ils ont du passé, à l'exemple du cinquantenaire du 20 mai qui a précédemment été célébré. Les enseignants ont déclaré à cet effet, avoir indiqué aux élèves pourquoi célébrer le 20 mai chaque année à travers cette leçon. Pour qu'ils soient conscients de la commémoration de la fête du 20 mai de chaque année. Beaucoup d'élèves sont juste fiers du défilé du 20 mai sans en connaître la symbolique de la célébration, d'où le rappel qui doit être fait par les enseignants au niveau de cet élément de la leçon. Les enseignants ont déclaré avoir abordé la date du 20 mai pendant la leçon. *[...]j'ai présenté aux apprenants la date du 20 mai qui marque l'unification pour montrer ici que les deux Cameroun formaient déjà un Cameroun [...](E2). [...] nous avons abordé la date du 20 mai 1972.(E3).*

Et c'est à travers ses multiples exemples que pourra se développer l'esprit critique et ouvert de l'élève. Parlant d'esprit critique, aujourd'hui plus que jamais, on a besoin de citoyens capables de faire le tri dans les informations et d'effectuer des choix pertinents. Développer l'esprit critique des élèves est pour Gérard de Vecchi (2016) aussi fondamental

que leur apprendre à lire, écrire ou compter. Il est, en réalité, l'autre face de l'exigence de précision, de justesse et de vérité que chaque élève doit s'appliquer.

Cela est davantage plus pertinent dans la mesure où, les élèves célèbrent parfois la fête du 20 mai 1972 sans savoir ce qu'ils fêtent réellement, sans connaître la symbolique qui entoure cette célébration. Bien entendu se sont encore de petits élèves compte tenu de leur âge et de leur classe, mais c'est également à ce niveau que l'enseignant du primaire fixe la connaissance chez l'élève. La levée du drapeau avec hymne national non seulement dans les écoles, mais également de passage en route est une attitude historique qui se doit d'être développée par l'enseignement de l'unification à travers l'amour pour la patrie.

Dans son célèbre discours en 1961, John F. Kennedy avait prononcé la phrase : « ne demandez pas ce que votre pays peut faire pour vous, demandez ce que vous pouvez faire pour votre pays ». C'est à cela qu'appelle l'amour pour la patrie. C'est par l'éducation qu'on évitera les dérives auxquelles on assiste de nos jours à travers les crises dans les régions anglophones, il est important de rappeler aux élèves l'usage qu'ils doivent faire de leur histoire de même que les différentes attitudes historiques qu'ils se doivent de développer à travers cet élément.

L'amour du prochain appel à regarder l'autre comme un autre moi. L'autre qui est différent de moi mais, qui est moi est une valeur à développer à travers l'enseignement de l'unification du Cameroun. En effet, le Cameroun à travers son unification, rassemble des camerounais d'origines diverses de l'Est à l'Ouest, du Nord au Sud. Alors l'enseignant est celui-là qui à travers l'enseignement de cette valeur enseigne à l'apprenant l'acceptation de l'autre. C'est également une attitude de bienveillance que l'élève développe à travers l'enseignement de ce contenu.

Il s'agit du « comment être » de l'apprenant vis-à-vis de l'autre : la classe, les apprenants, les enseignants, le monde. Il s'agit donc d'une présence du sujet apprenant au monde et à l'autre. Et c'est en cela que Gauthier (2006) interpelle sur la question des contenus. Celle-ci ne doit pas privilégier seulement les connaissances académiques mais aussi, les compétences et plus particulièrement les « life skills » que (Roegiers, 2008) a défini comme (« psychosocial and interpersonal skill used in every day interactions ») (p.4). Et qui appel au savoir-vivre ensemble en société, une éducation à la citoyenneté, à la paix, à l'amour, à la tolérance qui sont nécessaires à la vie courante.

Alors nous voyons par-là qu'il est plus que fondamental de mettre un accent dans l'enseignement de ces contenus qui appellent ainsi à l'existence d'une société de paix où il fait bon vivre. Les enseignants ont également enseigné ce contenu à travers les explications étant donné que le manuel en histoire-géographie champions n'a aucune information relative à ce contenu. La transposition didactique interne de ce contenu devient également biaisée pour l'enseignant car sa principale ressource est vierge, et n'évoquant aucun élément de ce contenu.

La paix est la troisième valeur éthique de l'enseignement de l'unification du Cameroun. Elle permet de développer les valeurs et les compétences des élèves en histoire, dans le but de prévenir la violence éducative et la violence entre les élèves ; tisser la cohésion sociale et la paix en classe et dans la vie. L'éducation à la culture de la paix apporte du sens aux élèves. En effet, les enfants et les jeunes sont en quête de sens, d'autant plus que l'école ne répond pas suffisamment à ce besoin fondamental. En travaillant sur leurs valeurs humaines, leur identité et leur rôle dans l'humanité, l'éducation à la culture de la paix permet aux enfants de se situer, de se sentir reconnus et d'avoir un vrai but valorisant : celui de vivre en harmonie et de contribuer eux-mêmes à cette harmonie dans leur vie et dans le monde. En outre, l'éducation à la paix enseigne l'éducation de l'être, les compétences pour interagir et le discernement.

En effet, elle développe l'être et le savoir-être, fondé sur les valeurs humaines, les compétences de paix (humaines, sociales, interculturelles et citoyennes) et les capacités de discernement. Elle enseigne le respect et l'estime mutuel, l'écoute sensible, le dialogue, l'aide, la résolution des conflits, l'apaisement. Elle travaille les attitudes et comportements des élèves envers les autres. C'est ainsi une éducation à la socialisation ayant pour but la paix et une sensibilisation aux droits humains des autres. Cet enseignement s'est également fait sur la base des explications entre enseignants et élèves sans supports didactiques mais, à travers des exemples de la vie quotidienne pour expliciter ce contenu sur la paix. C'est à travers ces différentes situations que les pratiques transmissives de l'enseignement de l'histoire sont toujours perceptibles au primaire, ce qui fragilise donc le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

L'enseignement des valeurs éthiques à savoir l'amour de la patrie, l'amour du prochain et la paix liés au savoir-être permettent aux élèves du CMII d'utiliser socialement les notions apprises en classe d'histoire. Ceci à travers les attitudes historiques citoyennes qu'ils doivent développer à l'issue de l'enseignement de ces contenus, de même que l'esprit critique et ouvert du jeune élève. Letourneau (2009) parle de la conscience historique comme la

connaissance des faits humains du passé, mais bien plus encore l'utilisation de ce passé par le sujet pour devenir acteur de son propre monde cité par Meboma (2015). Bien que de nos jours, l'on assiste aux dérives des jeunes dans la société. C'est ainsi que (Belinga Bessala, 2009, p.148) déclare : « nous constatons beaucoup de dérapages dans les comportements de nos jeunes à cause d'un vide axiologique au niveau de leur agir ». Cette affirmation peut être confirmée à travers les propos de cet enseignant : *les élèves ont une connaissance de la valeur sociale de l'histoire. Mais dans les comportements des élèves ce n'est pas aussi ça car très peu souvent semblent prouver le contraire par leurs attitudes* (E2).

Pourtant, (Belinga Bessala, 2009) précise que « la finalité de toute éducation morale est de développer en l'homme des valeurs cardinales...Il s'agit de former des personnes intègres, conscientes et responsables devant leurs actes et décisions à prendre. L'école doit enseigner aux apprenants des critères objectifs pour leur auto direction dans la société » (p148).

L'enseignement des savoirs, savoir-faire et savoir être de l'unification du Cameroun présente cependant quelques difficultés dans le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

#### **5.2.4 Difficultés de développement de la conscience historique nationale au CMII dans l'enseignement de l'unification du Cameroun**

On ne peut être compétent que si on est capable d'intégrer un ensemble de choses qu'on a apprises (Roegiers, 2010). La nouvelle approche prend à la fois les contenus, les activités à exercer et les situations dans lesquelles s'exercent ces activités. A cet effet, nous allons dire qu'au primaire, il existe deux types de situation d'intégration : partielle et totale. La première intervient à la fin d'un apprentissage et permet ainsi de vérifier les acquis des élèves au terme de l'apprentissage. Celle totale intervient au bout d'une séquence (propos recueillis du terrain), afin de vérifier les différents acquis des élèves. Alors la conscience historique nationale s'évalue au terme de l'enseignement de l'unification du Cameroun en classe de CMII à travers la situation d'intégration partielle et totale, pendant laquelle l'enseignant présente aux élèves des situations « complexes » et les invite à les résoudre.

Ce contenu dont la transposition didactique a permis de spécifier les différents savoirs à enseigner aux élèves en terme de savoirs, savoir-faire et savoir-être est celui par lequel la connaissance du passé, l'intérêt et l'usage du passé ( conscience historique nationale) sont exercés pour être appliqués par les élèves dans la vie courante. C'est à travers ces situations d'intégration, que l'on parvient à déterminer la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Car c'est à travers celles-ci que les élèves parviennent à transférer ou intégrer leurs

apprentissages dans des situations de la vie courante. Et c'est cela savoir faire face aux problèmes du quotidien selon (Roegiers, 2006, p.9).

Alors si l'enseignement de l'unification n'a pas été bien planifié en amont en respectant les exigences de l'APC, les élèves eux-aussi auront du mal à résoudre les situations de vie et par là à développer leur conscience historique nationale. Jadouille (2020) quant à lui précise que, la nouveauté essentielle du programme d'étude réside dès lors dans la promotion d'une pédagogie de l'intégration, c'est-à-dire d'une pédagogie qui vise à apprendre aux élèves à intégrer ou exploiter, mobiliser, combiner, utiliser dans des situations nouvelles les connaissances préalablement apprises. Ainsi développer des compétences suppose donc de définir, de manière relativement précise, les démarches ou les situations auxquelles les élèves doivent être confrontés et face auxquelles ils leur incombent de démontrer leur maîtrise des connaissances (savoir et savoir-faire) préalablement acquises. Nous voyons par-là que le développement d'une compétence appelle à un réinvestissement de la part des apprenants des différentes ressources mis à leur disposition au cours de la leçon.

Nous remarquons principalement à travers les informations recueillies au cours de cette étude que les instituteurs de l'école primaire privilégient certains aspects de l'enseignement de l'unification en histoire par des explications. En effet, les difficultés des enseignants résident dans l'absence d'un matériel didactique approprié pour faciliter les enseignements selon l'APC. Ce qui a une influence dans la pratique de l'enseignement par APC en histoire et par là, entraîne les difficultés de développement de la conscience historique nationale. S'agissant de l'enseignement des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être de l'unification du Cameroun, l'on constate que les enseignants diversifient très peu le matériel d'apprentissage et très souvent usent d'explications afin de faire apprendre les cours aux élèves. Nous remarquons également qu'ils forment peu les travaux de groupe des élèves tels que exigés par le socioconstructivisme. Ceci parfois dû aux effectifs pléthoriques, car nous avons été dans une classe de CMII de 71 élèves et une autre de 55 élèves.

Du coup il devient difficile pour les enseignants d'organiser les travaux de groupe quand ils sont également pris par les progressions ; ils privilégient parfois le travail individuel de l'élève à travers les questions posées à répondre sur l'ardoise ou oralement. Par ailleurs, les résultats de notre recherche nous ont témoigné d'un déficit de présence de ressources ou matériel didactique de la part des enseignants du CMII. Le manuel au programme ne répond pas à la nouvelle approche pédagogique en vigueur actuellement, on pourrait dire qu'il est désuet. Ce déficit de matériel didactique au programme, indispensable à la construction des

savoirs à faire enseigner aux apprenants tout comme au bon déroulement de la leçon, fausse déjà le développement de la conscience historique nationale chez les apprenants.

Le comité de rédaction de la revue Education et Francophonie (2016) présente quant à lui, les dimensions contextuelles sur lesquelles l'enseignant peut agir pour susciter le développement des compétences en salle de classe. Puisqu'il s'agit du développement d'une compétence, cela est tout aussi valable pour la conscience historique nationale. Ces éléments qui sont les ressources, les contraintes de l'environnement et les pratiques de classe. Nous percevons à travers ses éléments que les ressources dont les enseignants du primaire mobilisent pour l'enseignement de l'unification, et par là favoriser le développement de la conscience historique nationale chez les élèves sont très peu enrichies.

Puisque le manuel scolaire pour le moment ne répond pas à la nouvelle approche l'APC. Il n'est donc pas varié, et n'est pas pour le moment adapté pour l'enseignement des nouveaux contenus en histoire en générale et de l'unification du Cameroun en particulier. Cependant les données historiques ne changent pas, et il constitue tout de même un outil didactique pour l'enseignant. Hors les ressources spécialisées en histoire impliquent la visite des musées, monuments, l'utilisation de diverses autres sources de l'histoire etc. Et quoi de plus stimulant pour les élèves du CMII que la visite des alentours du palais de l'unité, par les enseignants avec ceux-ci dans le cadre de l'enseignement de cette leçon sur l'unification du Cameroun. Et de même, la visite du monument de la réunification qui en appelle aux symboles de l'histoire.

Par ailleurs, les pratiques de classe des enseignants sont interpellatives dans la mesure où, ils doivent planifier en amont et respecter les étapes du déroulement d'une leçon afin de parvenir à l'objectif de toute phase d'enseignement qui est de développer chez les élèves du CMII des compétences telle la conscience historique nationale. On peut voir ici la phase de la découverte qui est fondamentale car c'est à ce niveau que l'élève découvre l'objet de l'étude à travers une situation qui le plonge dans la leçon.

Cette phase est tout aussi importante car c'est au début qu'est captivé l'intérêt des élèves. Nous voyons par-là que les pratiques de classe des enseignants sont un élément fondamental dans le développement de la conscience historique nationale chez les élèves. Bien que selon les informations recueillies sur le terrain, certains enseignants nous ont avoué éprouver des difficultés à adopter les nouvelles pratiques de classe prescrits par la réforme. La conscience historique nationale à développer chez les élèves du CMII à travers l'enseignement de l'unification dépend également de la formation des enseignants.

En outre, en ce qui concerne la transposition didactique, disons que les enseignants du primaire sont formés pour enseigner toutes les disciplines de la maternelle à l'école primaire. Cette mission le conduit à une sorte de polyvalence, qui ne leur permet pas d'être de véritables experts de l'enseignement de cette discipline historique.

Il est donc difficile pour l'enseignant du primaire dans sa pratique dans l'enseignement de l'unification du Cameroun de respecter les canons et les exigences de la transposition didactique en histoire quand on sait qu'il pourrait adopter une didactique générale pour toutes les matières du primaire en dépit de la formation reçue en didactique de l'histoire.

Dès lors, nous formulons dans cette suite des suggestions pour l'amélioration du problème de recherche.

### **5.3. SUGGESTIONS DE LA RECHERCHE**

Après interprétation nos résultats, il nous revient de proposer comment développer mieux la conscience historique nationale chez les apprenants du CMII à l'heure de l'APC. A l'image de tout travail en didactique dont la finalité est de trouver des solutions au problème investigué, cette recherche présente des suggestions pour un meilleur enseignement de l'histoire au primaire afin de favoriser une plus grande conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

#### **5.3.1. Sur le plan didactique**

Sur le plan didactique, il faudrait dire que notre sujet sur les contenus en didactique de l'histoire, principalement de l'unification du Cameroun nécessite de nouveaux manuels scolaires en histoire au CMII, qui répondent à la structuration des nouveaux contenus de savoirs, savoir-faire et savoir-être. En effet, présent dans tous les niveaux d'éducation, le manuel scolaire est un espace de construction d'un contenu didactique, c'est un outil didactique indispensable pour l'enseignement d'une discipline. C'est à lui que se réfère généralement l'enseignant dans le cadre de l'enseignement d'un contenu didactique. Alors une élaboration de celui-ci pour la classe de CMII en histoire est fondamentale dans l'application de la nouvelle approche pédagogique à l'école primaire. Par ailleurs, sur le plan curriculaire, il est important de rappeler que l'unification du Cameroun a été principalement à l'actif de Ahmadou Ahidjo tel que présente les ouvrages consultés en histoire.

Cependant, nous devons enseigner la vraie histoire aux apprenants, ainsi il serait préférable de parler au niveau du curriculum de l'acteur de l'unification du Cameroun et non

des acteurs de l'unification du Cameroun car John Ngu Foncha n'avait pas été consulté à ce sujet tel que relatent les ouvrages. Le manuel est tout aussi fondamental pour le maître dans son enseignement, que pour l'élève pour mener à bien son activité d'apprentissage et par là exercer sa conscience historique nationale.

Les suggestions au niveau des enseignants du primaire concernent leur formation, leur formation initiale et leurs pratiques en classe. En effet, dans le cadre de leur formation dans les ENIEG, il est important d'insister sur les canons de l'épistémologie de la discipline dans l'enseignement de la didactique de l'histoire. La transposition didactique d'une discipline répond à des normes et exigences de la discipline Paun (2006). Ainsi, il serait important de mettre également plus d'accent sur la transposition didactique dans l'enseignement de la didactique de l'histoire à l'ENIEG ; car c'est un processus influencé par de nombreux facteurs, et qui a comme points de départ l'ensemble du savoir scientifique et comme point final l'ensemble des connaissances acquises par les élèves Paun (2006) à travers le curriculum réalisé. Deuxièmement, 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 éducation (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. A l'école primaire par exemple où nous avons fait notre enquête de terrain, les maitres possèdent une tablette, un appareil qui leur permet de pouvoir s'arrimer aux nouvelles technologies pour les recherches pédagogiques. Les enseignants ont déclaré que cet outil avait été un don de l'UNESCO. Cependant, combien sont les enseignants de l'éducation de base qui possèdent des tablettes numériques ? 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, méthodes et attitudes historiques qu'on appelle conscience historique nationale. C'est justement ce que l'APC prévoit à travers les concepts de situations de vie et de centre d'intérêt. Des suggestions sont aussi nécessaires sur le plan politique.

### **5.3.2. Sur le plan politique**

Nous interpellons à ce niveau les responsables en charge du Ministère de l'Education de Base (MINEDUB), il est important qu'ils fournissent le matériel pédagogique adéquat aux



enseignants afin qu'ils parviennent à varier les activités d'enseignement-apprentissage. Car l'un des grands problèmes face à l'APC au primaire est l'absence de ressources didactiques, l'absence de moyens financiers pour permettre aux enseignants de pouvoir visiter les monuments historiques avec les élèves afin de toucher du doigt l'histoire de ces monuments et sites historiques. En effet, l'éducation est « l'action exercée par les générations adultes, sur celles qui ne sont pas encore mures pour la vie sociale » (Durkheim, 1922, p.8). 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 d'une meilleure intégration sociale (Obenga, 1996) cité par Meboma (2015). La société africaine est actuellement en perte de repères, minée par une kyrielle de problèmes (haine, violence en milieu scolaire, tribalisme, etc) Meboma (2015).

Au problème général du sous-développement, des jeunes élèves en perte de repères véritable, il suffit d'observer la situation dans les écoles de nos jours avec le comportement négatif des élèves. L'attitude de certains jeunes laisse véritablement à désirer, il suffit d'observer tout ce qui se passe dans notre société à travers les réseaux sociaux, en ce qui concerne les attitudes de certains élèves à l'école. Quel exemple donc pour les plus jeunes du primaire ? A partir de ce moment, l'intérêt, la connaissance, l'usage, la référence au passé (conscience historique nationale) doivent être source de solution à cette situation. L'histoire est une discipline qui aujourd'hui, à travers la nouvelle approche pédagogique doit dans son enseignement faire usage d'une pluralité de stratégies d'enseignement afin de permettre aux apprenants de toucher du doigt ce qui est enseigné. Alors tous les ministères qui sont à la charge des musées, de la culture doivent être des partenaires majeurs des différents ministères en charge de l'éducation en général et de l'enseignement de base en particulier.

Il est à titre d'exemple difficile de penser qu'un cours sur la réunification du Cameroun se fasse sans toutefois faire une descente sur le terrain avec les apprenants dans le cadre de la classe promenade ; pour qu'ils puissent toucher du doigt la réalité étudiée à travers le monument de la réunification ou le palais de l'unité, lieu de résidence du chef de l'Etat. Cependant cette proposition n'est valable que pour la ville de Yaoundé, où se trouvent ce monument et ce palais de l'unité. Les enseignants des autres villes qui enseignent ce contenu, pourraient monter des powerpoint sur l'unification du Cameroun dans le but de mettre en lumière ces aspects de ce contenu que les élèves auraient à visionner dans le cadre des cours en salle d'informatique. A défaut compte tenu des contextes et réalités différentes d'une ville

à une autre ; ou du temps imparti à l'enseignement de ce contenu, tout simplement monter des documents photographiques de cette leçon qui, seront des ressources matérielles dans le processus enseignement-apprentissage de ce contenu.

L'histoire est certes une discipline du passé, mais elle est aussi une mémoire vivante et celle-ci est palpable à travers l'existence des musées, des sites historiques, des archives nationales, des artefacts, des routes, des stades portant le nom des grandes figures historiques etc. Alors l'enseignement avec l'APC qui exige et impose que les enseignements soient liés au contexte de l'apprenant, nécessite de même que l'enseignement de cette discipline puisse être facilité par l'usage des lieux portant l'histoire du Cameroun afin de diversifier non seulement les pratiques enseignantes, mais également favoriser l'interdisciplinarité. Par exemple une excursion pourrait être organisée au cours d'une année entre enseignants et élèves afin que les élèves puissent également avoir une autre vision de la discipline historique qu'elle n'est pas que livresque, « coran » Meboma (2015). Cette autre manière d'enseigner pourrait effectivement modifier les conceptions des apprenants qu'ils ont de l'histoire, et susciter davantage leur intérêt de la discipline. Vu que nous sommes au primaire cet intérêt pourrait justement être grandissant au fur et à mesure de l'évolution des classes d'apprentissage.

Par ailleurs, les projections, les vidéos en salle de cinéma ou même dans des salles d'informatiques peuvent également être mis en œuvre afin de diversifier les enseignements et favoriser aussi l'interdisciplinarité. Nous sommes à l'ère du numérique et même les tous petits pourraient apprendre l'histoire en salle d'informatique, à travers des power point montés au préalable par les enseignants. C'est en cela que doit contribuer les cours de technologie éducative dans les écoles normales. C'est aussi cela l'émergence à laquelle nous sommes appelés à l'horizon 2035. Enseigner l'histoire à travers les nouvelles technologies même au primaire, quoi de plus captivant pour les petits élèves de faire un cours d'histoire par power point. Cependant, toutes ces innovations au niveau de l'enseignement de l'histoire ne seraient possibles qu'à travers l'appui de l'Etat, des politiques publiques, des différents ministères qui pourraient être des partenaires de l'amélioration des enseignements dans le secteur éducatif.

### **5.3.3. Sur le plan professionnel**

La formation des enseignants du primaire aux nouvelles normes des curricula se présente comme un impératif obligatoire. En effet, les inspecteurs pédagogiques, associés aux écoles normales, se présentent comme les responsables de cette vaste entreprise. Ceci, pour

rappeler l'urgence fait aux inspecteurs. (Meboma, 2015) affirme en ces termes : « 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 les enseignants travaillent ne sont pas favorables au déploiement souhaité par cette pédagogie » (p.130). Certains aspects de remarque de Meboma (2015) pourrait être également valable au niveau de l'enseignement de base car jusqu'ici, il persiste des difficultés au niveau de l'implémentation de cette approche pédagogique par les enseignants, les inspecteurs sont donc interpellés, car c'est à eux que revient la charge de former les formateurs.

En outre, Mahamat (2011) dans son travail précise que les changements induits par l'APC sont encore difficilement perceptibles au niveau de la mise en pratique des enseignants. On pourrait donc dire 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 » (Melingui, 2014, p.128). Tout ceci concoure 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 à l'information des enseignants.

L'enseignement de l'histoire requiert au niveau de l'enseignant du primaire une grande rigueur intellectuelle. En effet, les enseignants doivent au-delà d'attendre le paquet minimum de l'administration en charge de l'éducation apprendre à se documenter, ils doivent bouquiner plus que le manuel au programme, ils doivent s'abonner dans des librairies, fréquenter les lieux de vente de divers livres, car c'est dans ces lieux que l'on retrouve très souvent des livres rares, des anciens comme des nouveaux livres, et même des livres qui ne relèvent pas directement de notre discipline. Mais qui peuvent aider à l'enseignement d'une leçon d'histoire. Et pendant les explications en classe, ils peuvent en profiter pour mieux expliciter la leçon avec d'autres éléments qui ne doivent pas nécessairement entrer dans le contenu de la synthèse de la leçon. C'est aussi cela l'interdisciplinarité. Il est important que nos élèves puissent s'approprier de la véritable histoire de leur pays, et cela passe en majeure partie par l'action de l'enseignant qui use de plusieurs outils didactiques afin de captiver au maximum l'attention et même l'intérêt du jeune apprenant en ce qui concerne les cours d'histoire.

Alors la conscience du passé est constitutive de l'existence historique. L'homme n'a véritablement un passé que s'il a conscience d'en avoir un. Et cette conscience pour l'élève d'avoir un passé, peut-être travaillée au quotidien par l'enseignant au travers de la diversification des ressources utilisées pour l'enseignement de l'histoire. L'élève en observant les photos des grandes figures de l'histoire, en visitant des musées et même des monuments ou des sites historiques, il sera difficile de faire oublier ce vécu de son apprentissage à l'apprenant quand on sait le rôle que peut jouer la mémoire dans le développement d'une compétence et par là celle de la conscience historique nationale chez les apprenants. Une formation adéquate des enseignants, renforcée par la production d'outils et de ressources multiples et variées, susceptibles de les aider dans l'enrichissement de leurs pratiques d'enseignement est tout aussi fondamental dans l'enseignement des nouveaux contenus en histoire.

**CONCLUSION GENERALE**

Notre étude intitulée « Enseignement de l'unification du Cameroun et développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII de l'école primaire de Melen à Yaoundé » visait comme objectif, de montrer le lien qui existe entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. La présente étude fait suite aux difficultés de développement des compétences dont la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Pour atteindre notre but, nous avons formulé l'hypothèse générale comme suit : il existe un lien significatif entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Cette hypothèse a été opérationnalisée en hypothèses secondaires suivantes : HR1 : il existe un lien entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII ; HR2 : il existe un lien entre l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII ; HR3 : il existe un lien entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII.

Pour vérifier nos hypothèses, nous avons fait usage d'un questionnaire administré à tous les élèves du CMII de l'école primaire de Melen. Les données ont été traitées à l'aide du logiciel informatique SPSS et analysées grâce au test de corrélation avec le test de Khi carrée. En plus, nous avons procédé à des entretiens semi directifs auprès des enseignants de la dite classe, par une technique d'échantillonnage non probabiliste et une approche par choix raisonnée. Cette étude corrélative est donc à la fois quantitative et qualitative, car permet de montrer le lien entre nos deux variables d'une part, et d'expliquer comment la variable indépendante l'enseignement de l'unification du Cameroun détermine le développement de la conscience historique chez les élèves du CMII.

Les théories qui sous-tendent notre étude sont : la théorie de la transposition didactique de Chevallard (1985) à travers laquelle, l'enseignant transforme les savoirs à faire apprendre aux élèves ; la pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) qui est au cœur des démarches pédagogiques par l'APC ; et le socioconstructivisme de Vigotsky (1997) à travers les dimensions constructive, sociale et interactive de la connaissance.

A la suite de notre investigation, toutes les trois hypothèses ont été confirmées. Les résultats auxquels nous sommes parvenue nous ont permis de vérifier l'atteinte de ses

résultats. Il en ressort qu'effectivement, il existe un lien significatif entre l'enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. En effet, ce lien ou cette relation entre l'enseignement de l'unification du Cameroun concerne à la fois les savoirs liés aux concepts et faits de l'unification du Cameroun ; les savoir-faire liés aux avantages et inconvénients de l'unification du Cameroun ; et les savoir-être liés aux valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Alors l'actuel curriculum du primaire précise que les contenus disciplinaires ont pour finalité le développement des compétences clés et transversales du socle national. Parlant des compétences disciplinaires en histoire, on a la conscience historique. Les connaissances deviennent ainsi un passage obligé, un ensemble d'outils que l'apprenant sera appelé à un moment à mobiliser pour résoudre les problèmes de son environnement. C'est en cela que se rapporte l'APC au primaire à travers la pédagogie de l'intégration.

Ainsi, l'enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun permet à l'élève du CMII d'avoir des connaissances sur la définition des concepts d'unification, d'Etat unitaire, de la date de l'unification ; et des faits sur les raisons, les étapes de l'unification du Cameroun. Ces savoirs qui rappellent les finalités intellectuelles de l'histoire. En outre, l'enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun permet à l'élève du CMII d'avoir des procédures et outils qui se rapportent ici aux finalités pratiques de l'histoire. Egalement, l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun fait référence au vivre ensemble, au multiculturalisme, à la pratique du bilinguisme pour ce qui est des valeurs sociales ; tandis que les valeurs éthiques concernent l'amour de la patrie, l'amour du prochain, la paix. C'est l'ensemble de ces éléments liés aux différents savoirs en histoire qui permettent d'établir le lien avec le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. Celle-ci se matérialise ainsi à travers la connaissance que les élèves ont de leur passé, leur culture historique, l'intérêt qu'ils ont de l'histoire et leurs attitudes historiques. C'est à travers ces différents contenus que sont développés chez les élèves du CMII ces éléments de la conscience historique nationale.

Cependant, disons que plusieurs éléments biaisent le développement de cette conscience historique nationale et sont liés ici aux pratiques enseignantes et à l'absence d'outils didactiques. C'est ainsi que le rapport de (Cros et Ali, 2017 cité par Osseynou et Chane, 2010) révèle qu'une approche par compétence est difficilement compatible avec un nombre pléthoriques d'élèves et avec des supports didactiques inexistantes. En effet, nous remarquons

que les maîtres privilégient encore les cours par des explications, nous remarquons aussi que les maîtres utilisent peu l'approche reposant sur les travaux de groupe tels que recommandés par la théorie socioconstructiviste des apprentissages. Par ailleurs, l'inexistence du matériel didactique en histoire au CMII tel que recommandé par la pédagogie de l'intégration, est un véritable frein pour assurer l'enseignement de ces nouveaux contenus et par là le développement optimale de la conscience historique nationale. Il revient à l'enseignant dès lors d'élaborer l'environnement d'apprentissage de l'élève. Alors si lui-même ne le possède pas, les enseignements sont faits sur quels éléments ?

Pourtant chaque étape de l'enseignement des contenus de l'unification du Cameroun appelle à un savoir précis dont les élèves doivent mettre en jeu plus tard pour la vie courante. On verra donc comme conséquence immédiate que l'accent ne pourra véritablement être mis que sur les savoirs, en lésant les savoir-faire et les savoir-être. L'accent sera ainsi mis plus sur la mémorisation des faits, hors aujourd'hui il est question avec la nouvelle approche l'APC d'enseigner les procédures, les attitudes, les valeurs se rapportant à chacun des savoirs. Et apprendre ainsi à ses derniers à les intégrer, à les exploiter, à les mobiliser, à les combiner, à les utiliser dans des situations de vie. Raison pour laquelle des suggestions ont été émises à l'endroit des politiques et des enseignants.

Aujourd'hui face à une jeunesse en proie à la violence scolaire, à la haine, à une baisse de la morale, à une perte des repères, à un environnement de crises sociales, il est fondamental que l'enseignement de l'histoire dans le processus de formation de l'élève puisse retrouver son rôle à travers ses différentes finalités, et compétences telle que, la conscience historique nationale. Cette recherche serait ainsi bénéfique et utilitaire aux enseignants du CMII qui enseignent ce contenu. Surtout face à la question de l'unité nationale et du vivre ensemble qui se posent de plus en plus dans notre société camerounaise. D'où cet impératif, autant pour les enseignants qui en sont les bâtisseurs ; que pour les élèves. Afin que ces derniers deviennent des artisans de cette unité nationale à l'école, dans la société et dans leur environnement de vie. Cette conscience historique nationale pourrait donc s'inscrire en termes de continuité pour le nouveau cycle de l'élève qui quitte le CMII pour le secondaire.



## **SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES**

## 1-SOURCES ORALES

Atangana Atangana Jean, directeur de l'école primaire de Melen I Yaoundé, 49 ans, entretien en mai 2021

Ekoko'o Jean Michel, enseignant à l'ENIEG Bilingue de Ngoumou, 40 ans, entretien en mars 2021

Maffo Jeanne, enseignante en classe de CMII à l'école primaire de Melen, 51 ans, entretien en mai 2021

Ngono Bernadette, enseignante en classe de CMII à l'école primaire de Melen, 43 ans, entretien en mai 2021

Ngorbo Jeanine, directeur de l'école primaire de Melen III Yaoundé, 50 ans, entretien en mai 2021

Obolo Paul Martin, enseignant en classe de CMII à l'école primaire de Melen, 32 ans, entretien en mai 2021

Olinga Georges, directeur de l'école primaire de Melen II Yaoundé, 51 ans, entretien en mai 2021

## 2- REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Aaron, R. (1964). « Dimensions de la conscience historique ». *Revue française de sociologie*, 3(3), 330-364. <https://www.persee.fr>

Abwa, D. (2010). *Cameroun, Histoire d'un nationalisme 1884-1961*. Yaoundé : Editions Clé.

Agbodjogbé, B., Attikléme. K., Atoum. C. (2014). « L'implémentation des nouveaux programmes par compétences en EPS au Bénin : Une analyse des contenus enseignés ». *OpenEditionJournals*, 22, 1-31. <https://doi.org/10.4000/questionsvives>. 1579

Akouzoule, R. ? Azoo. E., Sondzia, J., Dogmo, G. (2018). *Champions en Histoire-Géographie CM2*. Edicef.

Alipour, M. (2018). « Approche socioconstructiviste pour l'enseignement-apprentissage du lexique spécialisé : apport du corpus dans la conception d'activités lexicales ». Université de Montréal.

APA. (2020). « Présentation des citations et références bibliographiques style APA 7 e édition. Bibliothèques des domaines Santé et Travail social de la HES-SO for academicwriting. [www.mtroyal.ca/codeofstudentconduct](http://www.mtroyal.ca/codeofstudentconduct) ». <https://blog.apastyle.org/>).

Arrêtés, circulaires et lois ministérielles de l'éducation au Cameroun. Loi N°98/004 du 04 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.

Arrêtés, circulaires et lois ministériels de l'éducation au Cameroun (1996-2006).

Assoume-Mendene., et Clermont, G., (2014). « L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme ». *Bulletin d'histoire politique*, 22, (3), 122-123. <https://doi.org/10.7202/1024150ar>

Astolfi, J-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Paris : ESF Editeur.

Audigier, F. (2018). « L'esprit critique et l'enseignement de l'histoire : quelles pratiques pour quelles fins ? Dans pensée critique, enseignement de l'histoire et de la citoyenneté ». *Cairn.info*, 27-40. <https://doi.org/103917/dbu.ethie.2018.01.0027>.

Badya, L. (2007). « Approche par compétences et changement de paradigmes représentations d'un échantillon d'enseignants à propos de leur métier, de l'apprentissage et de l'enseignement. Mémoire online Université de Rouen.

Baillat, G. (1997). « Didactique, discipline scolaire, pédagogie ». In *Recherche et Formation*, (25) 85-96. <https://www.persée.fr/doc/refor-0988-1824-1997.num25-1-1431>

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.

Belinga Bessala, S. (2009). « Du statut épistémique de l'enseignement secondaire au Cameroun ». *Syllabus Review*, 1(1), 140-152. <https://docplayer.fr/66401886>

Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignants*, 2 e édition revue et augmentée, CLE, Yaoundé.

Bibana, J. (2017). « L'approche par compétences et son impact sur l'amélioration de la qualité de l'éducation dans les écoles primaires publiques gabonaises : points de vue des enseignants du primaire des circonscriptions scolaires de Libreville ». Mémoire de maîtrise. Université de Laval, Québec, Canada.

Bilo'o, H. (2014). « Le français et l'enracinement culturel au Cameroun : analyse d'un manuel de langue française de la langue de terminale ». Université de Laval.

- Biloua, T.M. (2016-2017). « Didactique de géographie et développement des compétences chez les apprenants du primaire ». Université de Yaoundé I.
- Boutonnet, V. (2013). « Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire ». Thèse de Doctorat en Didactique, faculté des sciences de l'Éducation. Université de Montréal.
- Boutonnet, V. (2015). « Pratiques déclarées d'enseignants d'histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique ». *McGill Journal of Education/Revue*, 50(2), 225-246. DOI : <https://doi.org/10.7202/1036431ar>
- Boutonnet, V. (2018). « Usages et fonctions du matériel didactique : pratiques déclarées d'enseignants et de futurs enseignants d'histoire au secondaire ». *ResearchGate*, 50 (2-3), 3-17. <https://doi.org/10.7202/1036431ar>
- Bronckart, J. Plazada, I. (1998). « La transposition didactique Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. In : Pratiques » : *linguistique, littérature, didactique*, (97-98), 35-58. <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>
- Brousseau, B. (2010). « Théorisation des phénomènes d'enseignement des mathématiques ». Université sciences et technologies - Bordeaux i, 1986 « tel-00471995v3 » .
- Chauvigné, C. (2016). « Evaluer des compétences : un jugement d'adaptabilité ». *Education et francophonie*, 44, (2), 86-108. <https://doi.org/10.7202/1039023ar>
- Chervel, A. (1988) « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». In : *Histoire de l'éducation*, (38), 59-119, [https://www.persee.fr/doc/hedu\\_0221-6280\\_1988\\_num\\_38\\_1\\_1593](https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1988_num_38_1_1593)
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble : Editions la Pensée Sauvage.
- Chevallard, y. Joshua. A. (1982). *Un exemple d'analyse et de la transposition didactique : la notion de distance*. Provence : Edition la Pensée sauvage.
- Chevallard, Y., (1985), *la transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Coumba, S. (2013). « L'implantation du nouveau curriculum basé sur l'Approche par Compétences telle que vécue par les enseignants de la première étape du primaire au Sénégal ». Université du Québec à Montréal.

- Courbet, D. (2017). « Comment rédiger un projet de recherche ? ». Comment faire un projet thèse ou de recherche. *Institut en Sciences de Recherche et de la Communication*, 3, 19. [https://archivessic.ccd.cnrs.fr/sic\\_01560460](https://archivessic.ccd.cnrs.fr/sic_01560460)
- DeBlois, L. Barma, S. et Lavallée, S. (2017). « L'enseignement ayant comme visée la compétence à résoudre des problèmes mathématiques : quels enjeux ? ». *Erudit revue*, 44, (2), 40-67. <https://doi.org/10.7202/1039021ar>
- Destin, I. (2017). « L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels dans le cas d'Haïti et du Burkina Faso ? ». Université de Sorbonne Nouvelle- Paris 3.
- Devalay, M. (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines. Une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.
- Devalay, M. (1992). « Le sens d'une réflexion épistémologique ». Sciences de l'Education. Université de Lyon 2.
- Devalay, M. (1993). « Pour une épistémologie des savoirs scolaires ». *Pédagogie collégiale*, 7(1), 35-40.
- Devalay, M. (1993). *De l'apprentissage à l'enseignement. Pour une épistémologie scolaire. (3<sup>e</sup> édition)*. Paris : ESF Editeur.
- Doussot, S. (2017). « Savoirs et pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire ». *Education et didactique*, 11(2), 103-130. <http://journals.openedition.org>
- Durkheim, E. (1920). *Education et sociologie (2<sup>ème</sup> édition)*. Paris : PUR.
- Duy-Thiem, P. (2008). « Réflexions sur la transposition didactique d'un savoir dans un manuel : cas du passé composé et de l'imparfait ». *Revue japonaise de didactique du français*, 3, 1-11. [https://doi.org/10.24495rjdf.3.1\\_100](https://doi.org/10.24495rjdf.3.1_100)
- Ebanda, J. (2016). *Visages politiques du Cameroun entre 1940 et 1982*. Yaoundé : Les Editions du Net.
- Ebogue, A. (2014). « Pour un enseignement/apprentissage du français et de l'anglais comme langues étrangères au Cameroun ». *Revue du Gerflint*, (3), 193-208. <https://gerflint.fr/Base/Afrique.GrandsLacs/3>
- Falaize, B. (2017). « L'histoire à l'école élémentaire depuis 1945 ». *Revue française de pédagogie*, 1(194), 13-27. <https://doi.org/10.3917rhmc.641.0216>

- Feyfant, A. (2013). « Quels contenus pour l'enseignement obligatoire ? ». Dossier d'actualité Veille et Analyses IFE, (85). <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueildossier=85lang=fr>
- Feyfant, A. (2017). « La forme scolaire et les savoirs ». *Eduveille autour des recherches en éducation et formation*. <https://eduveille.hypotheses.org/8743>
- Fout, N. (2010). « L'épanouissement de l'enseignant et son engagement au travail : cas des enseignants et quelques établissements de Yaoundé ». Université de Yaoundé I.
- Francoise, C., De ketele, J-M., Dembélé, M., Develay, M., Gauthier, R., et al (2009). « Etude sur les reformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique ». *Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP)*, 222. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00523433>
- Gauthier, R. (2007). « Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : états des lieux et choix stratégiques ». *Revue française de la pédagogie*, 119-121. <https://journals.openedition.org/rfp/856>
- Gauthier, R. (2008). « La question des contenus d'enseignement : ce qui est réellement en jeu, actualité éducative ». *Cahiers pédagogiques*, (460), 6-7.
- Gauthier, R-F. (2006). *Les contenus de l'enseignement secondaire dans le monde : état des lieux et choix stratégiques*. Paris : UNESCO.
- Gilbert, A. Rey, O. (2018). « D'où viennent les programmes scolaires ? ». *Edubref*, 1-3. <http://ife.ens-lyon.fr/ife>
- Gouband, M. et Viaux, A. (2018). « Enseigner l'histoire par le récit historique ». Mémoire de master 2 « métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation ». Université de Nantes.
- Grondeux, J. (2017). « Peut-on enseigner l'esprit critique ? ». In : *Sciences humaines*, (296), 8. <https://www.scienceshumaines.com/peut-on-enseigner-l-esprit-critiquefr38614.html>
- Guide de rédaction et d'évaluation d'un mémoire de fin d'étude en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur de l'enseignement normal de deuxième grade (D.I.P.E.N II) et du diplôme de conseiller d'orientation (D.I.P.C.O).
- Guide du directeur de l'école primaire.
- Guiffo, J-P. (2006). *Le Cameroun de Toujours*. Yaoundé : Les Editions de l'Essoah.
- Hamid, C. et Bittar, M. ((2016). « La théorie anthropologique du didactique : paradigme, avancées et perspectives ». *Caminhos da Educacao Matematica e m Revista/Online*, 9(1), 1-14. <https://applicacoes.ifs.edu.br>

- Hungu, C. (2012). « L'impact de l'intégration des logiciels éducatifs dans l'enseignement des sciences au Kenya ». Université de Cergy-Pontoise.
- Iramène, D. (2017). « L'approche par compétences en contextes scolaires francophones : quels enjeux contextuels dans le cas d'Haiti et du Burkina Faso ? »
- Jadoulle, J. (2021). « Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en communauté française de Belgique ». *Cartable de Clio*, (2), 73-85. [https : //orbi.uliege.be/bitstream/2268/57075/1cartable%20clio08\\_04.pdf](https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/57075/1cartable%20clio08_04.pdf)
- Kahn, S. et Rey, B. (2017). « La notion de compétence : une approche épistémologique ». *Education et francophonie*, 44(2), 4-18. <https://doi.org/10.7202/1039019ar>
- Kake, I. (1973). « Recherche et enseignement de l'histoire en Afrique : problèmes et perspectives ». *Codesria Books publication*, (1), 1-13. <https://publication.codesria.org>
- Kassenti, T., Savoie Zajc, L. (2006). *Recherche en éducation : Etapes et approches*. Université de Sherbrooke, Faculté des sciences de l'éducation : Edition du CRP.
- Lange, M-F. et Martin, Y-Y., (1995). *Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne*. Paris : ORSTOM.
- Lanoix, A. (2015). « Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire ». Université de Montréal.
- Lautier, N. et Allieu-Mary, N. (2008). « La didactique de l'histoire ». *Revue française de pédagogie*, (162), 95-131. <http://journals.openedition.org/rfp/926>
- Le cartable de Clio. Revue romande et tessinoise sur les didactiques de l'histoire n° 2001, 2002, 2003, 2004, 2005.
- Le grand Larousse de la langue française. (2008). Paris : Larousse.
- Lucie, A. (2009). « Mémoire sur le développement des compétences pour l'apprentissage à distance : points de vue des enseignants, tuteurs et apprenants ». REFAD
- Mahamat, A. (2011). « La pratique de l'approche par compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousseri (Région de l'Extrême-nord /Cameroun) ». In : Spiral-E. *Revue de recherches en éducation*, (47), 33-50. <https://www.persee.fr/doi.org/10.3406/spira.2011.1718>

- Mamoumi, I. (2013). « Didactique et Epistémologie ». CMRF Rabat, 1-37. <http://myismail.net>
- Marcel, J-F. Olry, P. Rothier-Bautzer, E. Sonntag M. (2002). « Les pratiques comme objet d'analyse ». *Revue française de pédagogie*, (138). <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue.francaise-de-pedagogie/INRP-RF138-14.pdf>
- 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.
- Maud, T. (2017-2018). « Le développement de l'esprit critique des élèves en histoire-géographie-ECM ». Université de Poitiers.
- Mba, G. (2019). « Comprendre et appliquer l'approche par les compétences en classe de Langues et Cultures nationales au Cameroun ». *Syllabus Review*, 8(2), 1-9, <http://docplayer.fr/201093820>
- Meboma, N. (2015). « Matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire ». Université de Yaoundé I.
- Melingui, N. (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.
- Mimche, H. Méthodes de recherche en sciences sociales.
- MINEDUB. (2004). Comité de mise en œuvre et de suivi du projet « la main à la pâte ». Enseigner les sciences à l'école. Maternelle et Primaire, p.1-120.
- MINEDUB. (2018) Curriculum de L'enseignement Primaire Francophone Camerounais. Niveau 3 : cycle des approfondissements (CM1-CM2).
- MINEDUB. Modules de formation des enseignants du Cameroun à l'appropriation des nouveaux curricula de l'enseignement maternel et de l'enseignement primaire, p.1-8.
- Ministère de l'Education de Base. Inspection générale des enseignements. Expérimentation du nouveau curriculum.
- Minla, E. (2014). « Le statut des savoirs historiques dans deux manuels scolaires d'histoire de l'école primaire camerounaise contemporaine ». Québec : livres en ligne su



CRIRES,

1-60.

[http://lel.crires.ulaval.ca/public/savoirs\\_manuels\\_camerounaise.pdf](http://lel.crires.ulaval.ca/public/savoirs_manuels_camerounaise.pdf)

- Mongieu, P. (2008), *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec Le Delta I.
- Moniot, H. (1987). « La didactique de l'histoire : quel profil ? ». *Histoire-Géographie-Instruction civique, bulletin de liaison des professeurs*, (1), 117-122. Centre Régional de Documentation de Paris.
- Moundjiegout, P. (2017). « Quels contenus d'enseignement et d'apprentissage dans les présentations orales en maternelle : étude des interactions langagières et didactiques ». Université Charles De Gaulle-Lille III.
- Murray, N. (2014). « Portrait des activités privilégiées par les enseignants en exercice pour le développement des compétences professionnelles en contextes préscolaire, primaire et secondaire ». Université du Québec à trois rivières en association avec université du Québec à Montréal.
- Ndjoh, N. (2020). « Pratiques d'enseignement-apprentissage de l'histoire et développement de l'esprit critique chez les élèves du premier cycle du secondaire général dans l'espace francophone. Le cas du Cameroun ». Mémoire en didactique de l'histoire, Université de Yaoundé I.
- Njiale, P. (2006). « Crise de la société, crise de l'école ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. 41, 53-63, <http://journals.openedition.org/ries/1151>
- Njiale, P. (2009). « Entre héritage et globalisation : l'urgence d'une réforme de l'école au Cameroun ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <https://journals.openedition.org/ries/5638>
- Nkoum, B. (2010). *Initiation à la recherche : une nécessité professionnelle*. Yaoundé : Presses de L'UCAC.
- Noumba, I. (2008). *Le système éducatif camerounais face aux exigences de la mondialisation*. Paris : L'Harmattan.
- Noupoudem, J. (2019). « L'approche par les compétences peut-elle redonner du sens à l'enseignement de l'histoire au Cameroun ? ». *Syllabus Review*, 8(2), 115-142
- Ordonez-Pichetti, O. (2020). « La compréhension des contenus disciplinaires et son vécu. Qu'est-ce que « comprendre » dans différentes disciplines scolaires pour des élèves de troisième de collège ? ». Université Lille Nord de France.
- Oudin, A. (2008-2009). « Contribution au développement des compétences et de l'apprenance en vue d'une professionnalisation : le cas de l'association

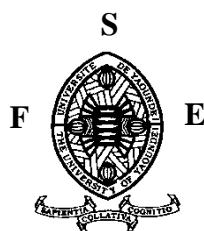
- socioculturelle de courteline ». Mémoire de master professionnel 2<sup>ème</sup> année. Université François-Rabelais- Tours.
- Ousseynou, T. et Chnane, F. (2017). « L'approche par compétences peut-elle être efficace sur n'importe quel terrain ? ». *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 16, 117-137, <http://journals.openedition.org/cres/3037>
- Paun, E. (2006). « Transposition didactique : un processus de construction du savoir scolaire ». *Carrefours de l'éducation*, 22, 3-13, <https://doi.org/10.3917/cdle.022.003>
- Pepin, M. (2016). « Le développement des compétences à l'école primaire au regard de la théorie de l'enquête de Dewey ». *Education et francophonie*. 44(2), 19-39, <https://doi.org/10.7202/1039020ar>
- Philippe de C. (2015). « Le savoir historique à l'épreuve des représentations sociales : l'exemple de la préhistoire et de Cro-magnon chez les élèves de cycle 3 ». Thèse de Doctorat en Sciences de l'éducation. Faculté de Cergy-pontoise.
- Philippot, T. « Les enseignants de l'école primaire et l'histoire-géographie : Quelle « histoire-géographie » ». *Revue internationale en sciences de l'éducation et didactique enseignée*. 39, 62-75. <https://doi.org/10.4000/trema.2950>
- Pichetti, O. (2020). « La compréhension des contenus disciplinaires et son vécu. Qu'est-ce que «comprendre» dans différentes disciplines scolaires pour des élèves de troisième de collège ». Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education. Université de Lille.
- popa. N. (2017). « La conscience historique en didactique de l'histoire au Canada ». *Revue canadienne de l'éducation*, 40(1), 1-25. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/2256>
- Rapport PASSEC. (1995-1996). L'enseignement primaire au Cameroun. Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif. Etude réalisée dans le cadre du programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).
- Reuter, Y., Cora, C., Bertrand, D., Delcambre, I., Dominique, L. (2013). Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. De Boeck Supérieur.
- Revue internationale d'éducation de Sèvres. Open Edition Journals, colloque 2009 : un seul monde, une seule école ? Les modèles scolaires à l'époque de la mondialisation. Valeurs et contenus d'enseignement. Le cas français, Dominique Raulin.

- Roegiers, X. (2006). « L'APC qu'est-ce que c'est ? » Approche par les compétences et pédagogie de l'intégration expliquée aux enseignants. Paris : Gallimard, 1-31.
- Roegiers, X. (2008). « L'approche par compétences en Afrique francophone : quelques tendances ». *Working papers on curriculum issues*, 7, 28, Genève:UNESCO/BIE
- Sansterre, N. (2004). *Afrique. L'histoire entre le Cameroun anglophone et le Cameroun francophone. De 1472 à 2003*. Paris : Publibook.
- Shairi, H., Momtaz, H. (2010). « Place du savoir-faire et du savoir-être dans l'enseignement /apprentissage des langues étrangères ». *Revue plume*, (152), 21. [http://www.revueplume/ir/article\\_48827\\_700bc01330a66aa9bce54e99a2cfe597](http://www.revueplume/ir/article_48827_700bc01330a66aa9bce54e99a2cfe597)
- St-Pierre, J. (2018). « L'intervention éducative : quelles définitions, quels usages, quels ancrages ? ». *Revue des sciences de l'éducation*, 44(3), 17-47. <https://doi.org/10.7202/1059952ar>
- Tsafack, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Tutiaux-Guillon, N. (2020). « Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles les élèves ? ». *Revue des sciences de l'éducation*. 45, (2), 129-159. <https://doi.org/10.7202/1067536ar>

## **ANNEXES**

## Annexe 1 : Questionnaire pour les élèves

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
 -----  
 FACULTE DES SCIENCES DE  
 L'EDUCATION  
 -----  
 CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
 FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN  
 SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
 EDUCATIVES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 -----  
 FACULTY OF EDUCATION  
 SCIENCES  
 -----  
 POST COORDINATE SCHOOL FOR  
 SOCIAL AND EDUCATIONAL  
 SCIENCES

UNITE DE RECHERCHE ET DE  
 FORMATION DOCTORALE EN  
 SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
 INGENIERIE EDUCATIVE

DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
 TRAINING IN SCIENCE OF  
 EDUCATION AND EDUCATIONAL  
 ENGINEERING

### QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DU CMII

#### QUESTIONNAIRE ADRESSE AUX ELEVES DU NIVEAU III DE L'ECOLE PRIMAIRE DE MELEN

Bonjour.

Dans le cadre de notre mémoire de master en didactique de l'histoire, je mène une recherche sur le thème « **Enseignement de l'unification du Cameroun et développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII de l'école primaire de Melen** »

Vous voudrez bien contribuer à cette étude en répondant de façon simple, spontanée et concise à ce questionnaire.

NB : nous pouvons vous rassurer que vos réponses seront utilisées exclusivement à des fins académiques.

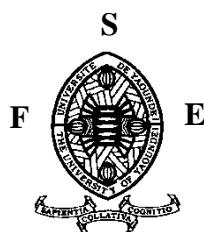
Section 1 : Caractéristiques sociodémographiques des élèves		
S1Q1	<b>Quel est ton sexe ?</b> 1. Garçon 2. Fille	
S1Q2	<b>Quel est ton âge</b> 1. Moins de 10 ans 2.10 ans 3.11 ans 4.12 ans 5.13 ans 6.Plus de 13 ans	
S1Q3	Ton niveau 1. CM1 2.CM2	
S1Q4	<b>Statut</b> 1.Nouveau 2 ; redoublant	
S1Q5	Ta note au premier trimestre en histoire 1. Moins de 10 2.10-11 3.12-13 4.14-15 6.16-17 7.Plus de 17	
S1Q6	Ta note au deuxième trimestre 1. Moins de 10 2.10-11 3.12-13 4.14-15 6.16-17 7.Plus de 17	
S1Q7	<b>Comment trouves-tu le cours sur l'histoire du Cameroun ?</b> 1.Facile 2. Difficile 3.Abordable 4.Je ne sais pas	
S1Q8	<b>Qu'est ce qui est difficile dans l'histoire du Cameroun</b> 1. Retenir les dates 2. Présenter les noms des figures de l'histoire du Cameroun 3. Retracer l'histoire du Cameroun 4. Retenir les noms des événements historiques 5.Je ne sais pas	
S1Q9	<b>Qu'est ce qui est facile pour toi dans le cours sur l'histoire du Cameroun ?</b> 1. Retenir les dates 2. Présenter les noms des figures de l'histoire du Cameroun 2. Retracer l'histoire du Cameroun 4. Retenir les noms des événements historiques 5.Je ne sais pas	
S1Q10	<b>Aimes-tu apprendre l'histoire du Cameroun ?</b>	

	1. Pas du tout    2.Pas vraiment    3.Un peu    4.beaucoup				
S1Q11	<b>Etudies-tu l'histoire du Cameroun à la maison ?</b> 1. Jamais 2.Rarement 3.Souvent 4.Toujours				
S1Q12	<b>Es-tu motivé lors du cours d'histoire sur le Cameroun ?</b> 1. Pas du tout 2.Parfois    3. Toujours				
S1Q13	<b>Qu'est ce qui t'intéresse dans le cours de l'histoire du Cameroun</b> 1. les royaumes et les chefferies    2.La colonisation du Cameroun    3. L'indépendance du Cameroun 4. La réunification    5.L'unification 6.Les figures de l'histoire du Cameroun. justifie ta réponse :				
S1Q14	<b>Que ressens-tu lorsque l'enseignant dispense le cours sur l'histoire du Cameroun ?</b> 1. Tristesse    2.Joie    3.Curiosité    4.Peur    5.Aucune émotion				
<b>Section 2 : Enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun</b> <i>1. Jamais    2. Rarement    3.Souvent 4.Toujours</i>					
S2Q1		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	<i>Pendant le cours, j'ai appris la date de l'unification du Cameroun</i>				
	<i>Pendant le cours j'ai défini le terme unification du Cameroun, Etat unitaire</i>				
	<i>Pendant le cours j'ai retenu les raisons de l'unification du Cameroun</i>				
	<i>Pendant le cours j'ai décrit les étapes de l'unification du Cameroun</i>				
	<i>Pendant le cours l'enseignant nous a expliqué la marche du Cameroun vers l'Etat unitaire</i>				
S2Q2	Comment trouves-tu ces notions et ces faits que l'enseignant a étudié avec toi en classe <i>1. Très facile à apprendre    2. Facile à apprendre    3.C'est abordable    4.C'est difficile à apprendre    5.C'est très difficile</i>				
<b>Section 3 : Enseignement des avantages et limites de l'unification du Cameroun</b> <i>1.Jamais    2.Rarement    3.Souvent 4.Toujours</i>					
S3Q1	Pendant le cours j'ai retracé avec l'enseignant les avantages de l'unification du Cameroun	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	Pendant, le cours j'ai ressorti avec l'enseignant les limites de l'unification du Cameroun				
	Pendant le cours j'ai schématisé une frise chronologique de l'unification du Cameroun				
	Pendant le cours j'ai pu identifier le principal acteur de l'unification du Cameroun				
	Je peux débattre sur l'importance de l'unification pour le Cameroun				
S3Q2	Comment trouves-tu ces savoir-faire de l'unification qui ont été enseignés <i>1. Trop théoriques    2. Un peu pratiques    3. Pratiques    4. Très pratiques</i>				
<b>Section 4: Enseignement des valeurs sociales et éthiques liées à l'unification du Cameroun</b> <i>1. Pas vrai    2. Presque pas    3.Moyennement vrai    4.Très vrai</i>					
S4Q1	A partir de l'unification du Cameroun nous avons étudié les notions de paix et de vivre ensemble	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
	L'enseignant nous a appris l'importance du multiculturalisme lors du cours sur l'unification du Cameroun				
	Pendant le cours sur l'unification l'enseignant nous a dit pourquoi il est important d'être bilingue				
	Le cours sur l'unification du Cameroun a développé en nous l'esprit critique et ouvert				
	Pendant le cours sur l'unification du Cameroun j'ai appris l'importance du pardon, du dialogue et l'amour pour la patrie				

S4Q2	<p><b>Comment trouves-tu ces valeurs sociales et éthiques que tu as étudiées à partir de l'unification du Cameroun ?</b></p> <p>1. Pas utile pour moi    2. Un peu utile pour moi    3. Utile pour moi    4.Très utile pour moi</p> <p>Justifie ta réponse :</p>																													
<b>SECTION 5 : développement de la conscience historique nationale</b>																														
S5Q1	<p>L'enseignement de l'unification du Cameroun me permet de :</p> <table border="1" data-bbox="300 430 1337 676"> <thead> <tr> <th></th> <th><i>Jamais</i></th> <th><i>Un peu</i></th> <th><i>Beaucoup</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td><i>Maitriser la vraie histoire de mon pays</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Respecter les symboles et les figures historiques de mon pays</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Choisir les sources et informations</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Prôner la paix et le vivre ensemble</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Protéger le patrimoine et la culture de mon pays</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td><i>Vivre avec mon prochain</i></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		<i>Jamais</i>	<i>Un peu</i>	<i>Beaucoup</i>	<i>Maitriser la vraie histoire de mon pays</i>				<i>Respecter les symboles et les figures historiques de mon pays</i>				<i>Choisir les sources et informations</i>				<i>Prôner la paix et le vivre ensemble</i>				<i>Protéger le patrimoine et la culture de mon pays</i>				<i>Vivre avec mon prochain</i>				
	<i>Jamais</i>	<i>Un peu</i>	<i>Beaucoup</i>																											
<i>Maitriser la vraie histoire de mon pays</i>																														
<i>Respecter les symboles et les figures historiques de mon pays</i>																														
<i>Choisir les sources et informations</i>																														
<i>Prôner la paix et le vivre ensemble</i>																														
<i>Protéger le patrimoine et la culture de mon pays</i>																														
<i>Vivre avec mon prochain</i>																														
S5Q2	<p>Quel est ton niveau de compétence après les évaluations en histoire. Souligne</p> <p><b>1. Non acquis    2.En cours d'acquisition    3.Acquis    4.Expert</b></p>																													

## Annexe 2 : Guide d'entretien pour enseignant

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
 -----  
 FACULTE DES SCIENCES DE  
 L'EDUCATION  
 -----  
 CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
 FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN  
 SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
 EDUCATIVES  
 -----  
 UNITE DE RECHERCHE ET DE  
 FORMATION DOCTORALE EN  
 SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
 INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 -----  
 FACULTY OF EDUCATION  
 SCIENCES  
 -----  
 POST COORDINATE SCHOOL FOR  
 SOCIAL AND EDUCATIONAL  
 SCIENCES  
 -----  
 DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
 TRAINING IN SCIENCE OF  
 EDUCATION AND EDUCATIONAL  
 ENGINEERING

### Guide d'entretien avec les enseignants

**THEME** : Enseignement de l'unification du Cameroun et développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII de l'école primaire de Melen.

Bonjour. Dans le cadre d'un mémoire de recherche de Master en didactique de l'histoire, je mène une étude de l'unification du Cameroun et le développement des compétences liées à la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. En d'autres termes, je voudrais comprendre le lien entre l'enseignement des contenus en histoire des nouveaux programmes à savoir l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les apprenants. Je souhaite donc mener avec vous un entretien sur les thématiques portant sur l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale.

### Profil de l'enseignant

Age :

Sexe :

Expérience :

Diplôme académique :

Diplôme professionnelle :

Quartier de résidence :



## GUIDE D'ENTRETIEN

### **THEME 1 : CONTENUS D'ENSEIGNEMENT : L'UNIFICATION DU CAMEROUN AU CM2**

Sous-thème 1 : enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun

- définition de l'unification, Etat unitaire
- la date de l'unification et les raisons de l'instauration de l'Etat unitaire

Sous-thème 2 : enseignement des avantages et limites de l'unification du Cameroun

- les atouts de l'Etat unitaire du Cameroun
- les limites de l'Etat unitaire du Cameroun

Sous-thème 2 : enseignement des valeurs sociales et éthiques liées à l'unification du Cameroun

- enseignement du vivre ensemble, du multiculturalisme
- enseignement du Bilinguisme
- enseignement de l'amour pour la patrie, l'amour du prochain et la paix

### **THEME 2 : DEVELOPPEMENT DES COMPETENCES EN HISTOIRE AU CM2 : LA CONSCIENCE HISTORIQUE NATIONALE**

Sous-thème 1 : connaissances sur son passé

- connaissance sur l'histoire du Cameroun
- culture historique

Sous-thème 2 : intérêt des élèves pour l'histoire

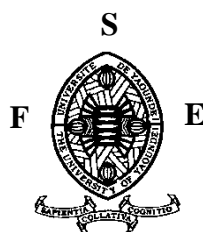
- intérêt des apprenants pour les cours d'histoire

Sous-thème 3 : attitudes historiques

- connaissance de la valeur sociale de l'histoire
- esprit critique et ouvert

### Annexe 3 : Exemple de Protocole d'entretien

UNIVERSITE DE YAOUNDE I  
 -----  
 FACULTE DES SCIENCES DE  
 L'EDUCATION  
 -----  
 CENTRE DE RECHERCHE ET DE  
 FORMATION DOCTORALE (CRFD) EN  
 SCIENCES HUMAINES, SOCIALES ET  
 EDUCATIVES  
 -----  
 UNITE DE RECHERCHE ET DE  
 FORMATION DOCTORALE EN  
 SCIENCES DE L'EDUCATION ET  
 INGENIERIE EDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I  
 -----  
 FACULTY OF EDUCATION  
 SCIENCES  
 -----  
 POST COORDINATE SCHOOL FOR  
 SOCIAL AND EDUCATIONAL  
 SCIENCES  
 -----  
 DOCTORAL UNIT OF RESEARCH AND  
 TRAINING IN SCIENCE OF  
 EDUCATION AND EDUCATIONAL  
 ENGINEERING

## PROTOCOLE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

Enseignant N° 1

Identification de l'enseignant

Contenu de l'entretien

Sujet	Etablissement	Sexe	Niveau d'instruction	Diplôme professionnel	Ancienneté	Age
N° 3	Melen II	M	BAC	CAPIEM	12 ans	32 ans

### THEME 1 : Contenus d'enseignement : l'unification du Cameroun

#### Sous-thème 1 : Enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun

- 1- Avez-vous procédé à la définition des notions suivantes lors de votre cours sur l'unification du Cameroun : unification, Etat unitaire

**Réponse :** oui nous avons évoqué la notion d'Etat unitaire,

- 2- Avez-vous abordé avec les élèves la date de l'unification et les raisons qui ont poussé à l'instauration de l'Etat unitaire ?

**Réponse :** oui, nous avons abordé la date du 20 mai 1972, également le 1<sup>er</sup> janvier 1960 (nous avons parlé de 1960 comme la date d'indépendance du Cameroun francophone).

Nous avons évoqué les raisons de l'unification du fait de la volonté des deux Cameroun qui voulait s'unifier.

- 3- Avez-vous abordé avec les élèves les avantages de l'unification du Cameroun. Que leur avez-vous dit à ce propos ?

**Réponse :** oui nous avons évoqué cela car en s'unifiant ensemble (les deux Cameroun) le pays se sentait plus fort à être uni qu'à être divisé.

### **Sous-thème 2 : Enseignement des avantages et des limites de l'unification du Cameroun**

- 1- Avez-vous présenté aux enfants les acteurs de l'unification du Cameroun ? Que leur avez-vous dit à ce propos ?

**Réponse :** au Cameroun francophone nous avons parlé de Ahmadou Ahidjo et au Cameroun anglophone de John Ngu Foncha qui a œuvré chacun à sa manière pour cette unification

- 2- Parlant du référendum de 1972. Avez-vous évoqué cet évènement aux apprenants pour qu'ils sachent par quel moyen le Cameroun devient unifié ?

**Réponse :** non nous n'avons pas parlé du referendum. Cependant de la date du 20 mai 1972.

- 3- Avez-vous abordé avec les apprenants les limites liées à l'Etat unitaire ?

**Réponse :** la principale limite ici était qu'une partie devait perdre un peu du sien pour s'unir avec le Cameroun francophone car le Cameroun anglophone étant minoritaire devait s'unir à un Cameroun francophone majoritaire.

### **Sous-thème 3 : Enseignement des valeurs sociales et éthiques liées à l'unification du Cameroun**

- 1- Parlant des valeurs éthiques de liées à l'enseignement de l'unification, qu'avez-vous abordé avec les apprenants ?

**Réponse :** oui la paix en général, de l'acceptation de l'autre mais nous n'avons pas évoqué d'autres valeurs éthiques

- 2- Parlant des valeurs sociales liées à l'enseignement de l'unification, qu'avez-vous abordé avec les apprenants ?

**Réponse :** oui nous leur avons parlé des valeurs sociales telles que le vivre ensemble, le multiculturalisme. Nous avons évoqué le bilinguisme pour leur permettre de comprendre pourquoi nous avons deux langues officielles aujourd'hui dans notre pays. Et nous sommes rentrés un peu avec l'histoire de la colonisation pour leur permettre de bien comprendre. Nous sommes dans les préparatifs actuels du 20 mai et il fallait leur expliquer pourquoi est-ce qu'on célèbre le 20 mai et pourquoi même le 20 mai d'ailleurs. Je peux dire que c'est à partir de ses réponses que chacun des élèves connaît la symbolique de la célébration du 20 mai.

## **THEME 2 : Développement des compétences en histoire au CMII : la conscience historique nationale**

### **Sous-thème 1 : connaissances sur son passé**

- 1- Les élèves du CMII ont-ils une connaissance large de l'histoire de leur pays de manière générale ?

**Réponse :** oui je pense bien que l'enseignement de l'unification permet aux élèves d'avoir les connaissances sur leur passé. Et rappelons que ces élèves sont en fin de cycle ; alors étant en fin de cycle ils sont censés connaître la vie de leur pays, les personnalités qui ont marqué la vie historique de leur pays, la vie de la nation.

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

**Réponse :** oui, pourquoi parce que nous sommes partis des autres faits historiques pour en aboutir à l'unification alors il doit avoir une culture historique. Nous sommes partir du Cameroun allemand pour la colonisation, pour les indépendances et des différentes étapes qui ont marqué la vie du Cameroun jusqu'à son unification et cela nous l'avons étudié. Donc il doit avoir une culture historique.

### **Sous-thème 2 : intérêt des élèves pour l'histoire**

- 1- Est-ce que les élèves présentent très souvent un intérêt quelconque pour les cours d'histoire ?

**Réponse :** les élèves ont un intérêt particulier dans la mesure où ils doivent connaître l'histoire de leur pays. Les élèves sont intéressés par les cours d'histoire. Je peux dire qu'il est vrai que c'est une discipline qui demande véritablement un effort de mémoire car il faut parfois associer les dates aux événements et ce n'est pas facile pour eux

- 2- Que faites-vous à votre niveau pour susciter leur intérêt ?

**Réponse :** des applaudissements lors des séances de cours, cela motive les élèves.

### **Sous-thème 3 : attitudes historiques**

- 1- Pensez-vous qu'à la sortie de vos cours d'histoire, dans la société, les élèves ont une connaissance de la valeur sociale de l'histoire ?

**Réponse :** l'enseignement de l'unification permet à l'apprenant d'avoir des valeurs sociales oui et non parce que parfois leurs attitudes démontrent tout le contraire.

- 2- En quoi l'enseignement de l'unification permet de développer chez l'apprenant un esprit critique et ouvert ?

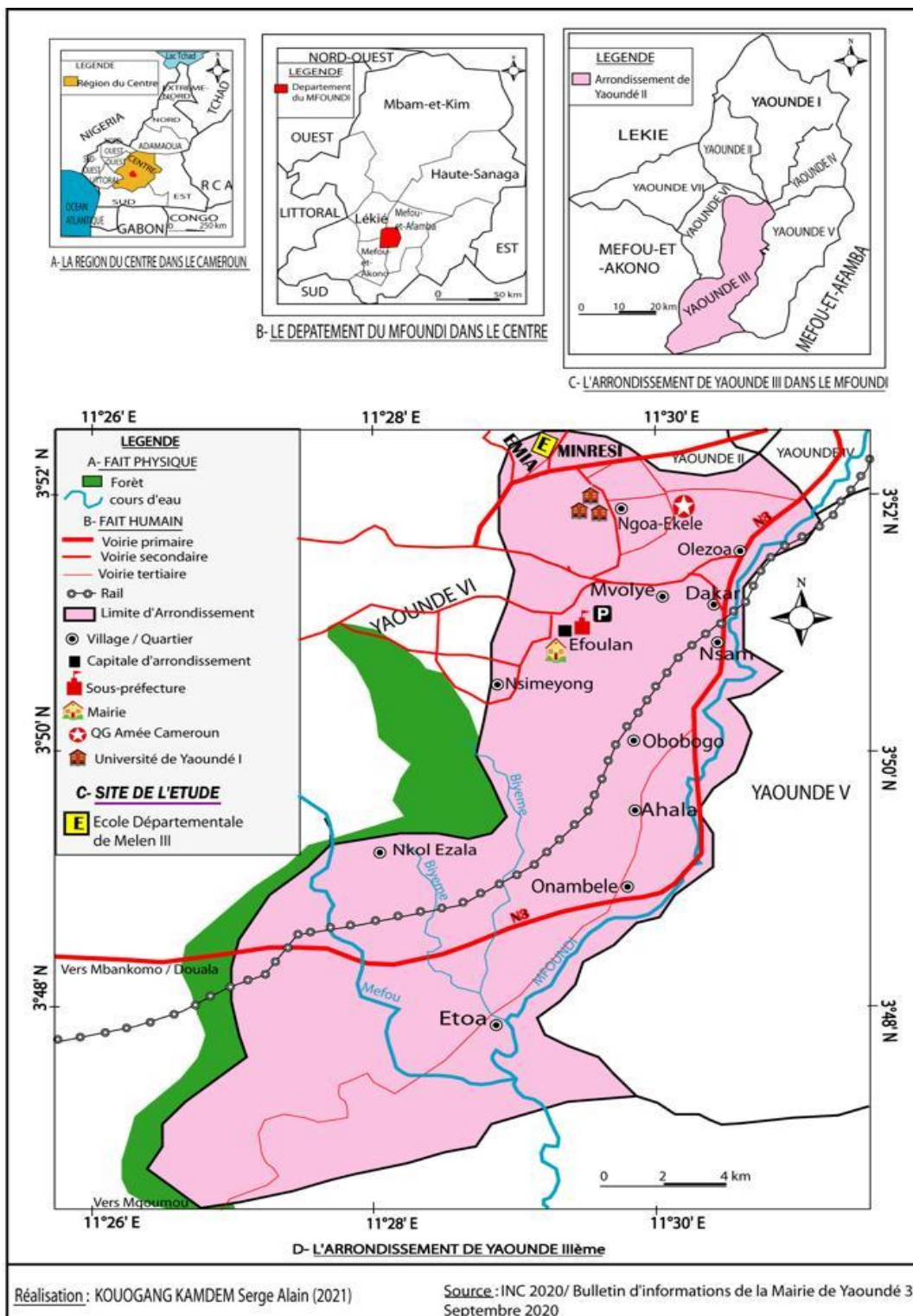
**Réponse :** l'apprenant doit déjà maîtriser les dates et les événements historiques. S'il ne connaît pas il ne pourra pas avoir cet esprit critique là et c'est là la difficulté. On

peut percevoir cet esprit critique chez l'apprenant à travers une évaluation, à travers un jeu de débat avec ses camarades.

- 3- Est-ce que vous pensez pour terminer que l'enseignement de l'unification permet le développement de la conscience historique nationale chez l'élève ?

**Réponse :** C'est entre autre l'une des notions qui le permet.

**Annexe 4 : Carte de localisation de l'arrondissement de Yaoundé III et de l'école départementale de Melen**



### Annexe 5 : Grille d'analyse des données d'observation

THEMES	CODES	SOUS-THEMES	CODES	REPERTOIRE COMPORTEMENTAL			
				(o)	(+)	(-)	(+-)
Enseignement de l'unification du Cameroun	Savoir à acquérir	Concepts et faits de l'unification du Cameroun	a1				
		Les raisons de l'instauration de l'Etat unitaire	a2				
	Savoir à construire	Les avantages et les limites de l'unification du Cameroun	b1				
		Les valeurs sociales et éthiques Vivre ensemble, multiculturalisme, pratique du bilinguisme. amour de la patrie, amour du prochain, paix.					
Développement de la conscience historique nationale	Savoir-être						
	Connaissances sur son passé	-connaissances de l'histoire du Cameroun -culture historique	c1				
		Intérêt pour l'histoire	-intérêt des apprenants pour les cours d'histoire	d1			
Les attitudes historiques	Connaissance de la valeur sociale de l'histoire	e 1					
	Esprit critique et ouvert	e 2					

0 : absent

+ : très présent

- : contraire au discours des participants

+\_ : confusion ou moyen

## Annexe 6 : Ancien programme d'histoire au primaire

Discipline : HISTOIRE

Niveau : III

Séquence : 1

Classe : CM2

Semaine	Domäne	Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage	Code
1	D1	L'Afrique, berceau de l'humanité - Les premières apparitions de l'homme sur la terre	- Indiquer le lieu de la 1 <sup>ère</sup> apparition de l'homme sur la terre - Indiquer les lieux et dates de la découverte de vestiges (ossements et outils) qui prouvent l'existence de l'homme préhistorique	D1.1 D1.2
2	D2	Les grandes civilisations du monde antique - Les romains, les grecs et les phéniciens - Les arabes, les perses et les carthaginois	- Situer le lieu de naissance de chaque civilisation - Donner les zones de son influence et les dates de son expansion	D2.1 D2.2
3	D1	Les empires africains du moyen âge - Les empires du Ghana et du Mali - L'empire du Songhaï - Les empires du Congo et du Monomotapa	- Situer chaque empire sur la carte de l'Afrique - Donner la période de son apogée et les noms des empereurs	D1.3 D1.4
4	D1	-/-	-/-	
5	D3	Les grandes inventions : le gouvernail, la boussole, la caravelle, la poudre à canon, le papier, l'imprimerie	- Donner pour chaque invention le nom de son inventeur - Décrire la nature et l'utilité de l'invention - Donner la date et le lieu d'invention	D3.1 D3.2 D3.3
6		- Evaluation – Remédiation – Intégration	Consolider les acquis et les utiliser dans les situations significatives de la vie courante	



Discipline : HISTOIRE

Séquence : 2

Niveau : III

Classe : CM2

Semaine	Domaine	Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage	Code	Niveau d'habileté
1	D3	Les grandes découvertes - Le Cap de Bonne Espérance, le tour du monde, la route des Indes, l'Amérique	- Donner pour chaque grande découverte le nom de l'explorateur	D3.4	H2
2	D3	-/-	- Indiquer les circonstances et les conséquences de chaque découverte	D3.5	H3
3	D4	La traite des noirs	- Donner les raisons de l'achat des esclaves par les Blancs	D4.1	H2
4	D4	- Les raisons et les conséquences économiques, démographiques et sociales de la traite	- Donner les raisons de la vente des esclaves par les chefs africains	D4.2	H2
5	D4	-/-	- Expliquer les conséquences économiques, démographiques et sociales de la traite	D4.3	H3
6		- Evaluation – Remédiation – Intégration	Consolider les acquis et les utiliser dans les situations significatives de la vie courante		H5

Discipline : HISTOIRE

Niveau : III

Séquence : 3

Classe : CM2

Semaine	Domaine	Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage	Code	N.H
1	D3	La révolution industrielle - Les transformations scientifiques, techniques et leurs conséquences	- Préciser quelles ont été les grandes transformations scientifiques et techniques intervenues pendant la révolution industrielle et les principales conséquences de cette révolution	D3.3	H3
2	D1	L'exploration de l'Afrique par les européens - Les Portugais, les Hollandais et les Anglais	- Préciser pour chaque puissance exploratrice, la période d'exploration et situer les zones d'exploration sur une carte de l'Afrique	D1.5	H4
3	D1	-/-	-/-	D1.6	H4
4	D1	Le partage de l'Afrique - La conférence de Berlin (1884)	- Préciser le nom de l'empereur qui a convoqué la conférence de Berlin et le nom de sa puissance colonisatrice	D1.7	H4
5	D1	-/-	-/-	D1.8	H4
6		- Evaluation – Remédiation – Intégration	Consolider les acquis et les utiliser dans les situations significatives de la vie courante		H5

Discipline : HISTOIRE

Niveau : III

Séquence : 4

Classe : CM2

Semaine	Domaine	Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage	Code	N.H
1	D1	Le partage de l'Afrique	- Situer sur la carte de l'Afrique les zones d'occupation de chaque puissance	D1.9	H3
2	D5	L'évolution du Cameroun de 1884 à 2000 - Un protectorat allemand : des accords de commerce et de protectorat à la conquête du Cameroun	- Expliquer en quoi consistaient les accords signés entre les rois douala et les européens et les conséquences de ces accords	D5.1	H3
3	D5	-/-	-/-	D5.2	H3
4	D5	-/-	-/-	D5.3	H4
5	D5	L'évolution du Cameroun de 1884 à 2000 - Les résistances contre l'occupation allemande	- Indiquer les zones de résistance à la présence allemande et décrire leurs méthodes de conquête	D5.4	H4
6		- Evaluation – Remédiation – Intégration	Consolider les acquis et les utiliser dans les situations significatives de la vie courante		H5

Discipline : HISTOIRE

Niveau : III

Séquence : 5

Classe : CM2

Semaine	Domaine	Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage	Code	N.H
1	D5	L'administration allemande du Cameroun - La carte du Cameroun allemand et les circonscriptions administratives - La mise en valeur du Cameroun : les réalisations	- Dessiner la carte du Cameroun allemand avec les circonscriptions administratives - Indiquer quelles ont été les réalisations de l'administration allemande au Cameroun sur les plans économique, des voies de communication, des infrastructures, de la santé et de l'éducation	D5.5 D5.6	H3 H4
2	D5	Le Cameroun dans la première guerre mondiale - L'Allemagne perd le Cameroun - Le traité de Versailles et le statut des territoires sous mandat du Cameroun	- Expliquer comment l'Allemagne perd le Cameroun, quand et comment le pays a été partagé entre la France et la Grande Bretagne - Donner les raisons du traité de Versailles (1919) et les Nations qui y ont participé	D5.7 D5.8	H3 H2
3	D5	- La Société des Nations (SDN) - L'organisation administrative du Cameroun sous-mandat britannique et sous-mandat français	- Indiquer le rôle de la SDN dans le partage du Cameroun entre la Grande Bretagne et la France - Expliquer en quoi le statut du territoire sous-mandat. Préciser sa durée au Cameroun et comment était administré chaque territoire sous-mandat	D5.9 D5.10	H4 H3
4	D5	Le Cameroun dans la deuxième guerre mondiale - Les causes de la 2 <sup>ème</sup> guerre mondiale - L'effort de guerre des camerounais dans les troupes alliées - La conférence de Brazzaville (30 janvier 1944)	- Expliquer les causes de la 2 <sup>ème</sup> guerre mondiale et la contribution des camerounais dans l'effort de guerre - Dire qui a présidé la conférence de Brazzaville : la date et l'objet de la conférence, les territoires présents, les résolutions, puis les conséquences	D5.11 D5.12	H3 H2
5	D5	Le Cameroun dans la deuxième guerre mondiale - Le Cameroun sous-tutelle de l'Organisation des Nations Unies (ONU) : 1945 – 1960 / 61	- Expliquer ce qu'est l'ONU, sa date de création et le rôle joué au Cameroun - Expliquer le régime de tutelle, donner sa période et ses réalisations au Cameroun aux plans administratif, économique, politique et social	D5.13 D5.14	H3 H3
6		- Evaluation – Remédiation – Intégration	Consolider les acquis et les utiliser dans les situations significatives de la vie courante		H5

Discipline : HISTOIRE

Niveau : III

Séquence : 6

Classe : CM2

Semaine	Domäne	Contenus d'apprentissage	Objectifs d'apprentissage	Code	N.H
1	D5	Evolution du Cameroun de 1956 à 2000 - Le régime d'autonomie	- Expliquer le régime d'autonomie et donner les noms des assemblées qui ont existés pendant ce régime - Citer les grandes figures camerounaises qui ont joué un rôle politique pendant le régime d'autonomie	D5.15	H3
2	D5	L'indépendance du Cameroun sous tutelle française : 1 <sup>er</sup> janvier 1960 L'indépendance du Cameroun sous-tutelle britannique et la réunification : 1961	- Donner les noms des grands critiques de l'indépendance du Cameroun - Expliquer pourquoi la date de l'indépendance du Cameroun sous-tutelle britannique coïncide avec la réunification - Donner les grandes figures de la réunification	D5.17 D5.18 D5.19	H1 H3 H1
3	D5	La République Fédérale du Cameroun (1961 – 1972) L'unification du Cameroun : la République Unie du Cameroun (1972 – 1984)	- Expliquer ce qu'est une fédération et une République Fédérale. Citer les structures du système fédéral du Cameroun - Expliquer en quoi a consisté l'unification du Cameroun et comment le pays est arrivé à l'unification	D5.20 D5.21	H3 H3
4	D5	La République du Cameroun à partir de 1984 La vie politique à partir de 1990 : la constitution de 1996 et la décentralisation	- Expliquer comment le Cameroun est revenu à la République - Expliquer cette constitution et la décentralisation	D5.22 D5.23	H3 H3
5	D5	Les grandes figures de l'histoire du Cameroun de 1956 à 2000 - R. Ben Ouim Nyobé, André-Marie Mbida et Ahmadou Ahidjo - John Ngu Foncha, Salomon Muna Tandeng et Charles Assié - Paul Biya	- Expliquer l'œuvre politique de chaque personnalité et ses relations avec les autres	D5.24	H3
6		- Evaluation – Remédiation – Intégration	Consolider les acquis et les utiliser dans les situations significatives de la vie courante		H5

**Annexe 7 : Arrêté n°315 /B15/B1/1464 MINEDUB du 21 Février 2006 fixant les modalités de promotion collective des élèves du cycle de l'enseignement primaire**

MINISTERE DE L'EDUCATION DE BASE

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

PAIX - TRAVAIL - PATRIE

ARRETE N° 315/B1/1464 MINEDUB DU 21 FEV. 2006  
fixant les modalités de promotion des élèves du cycle de  
l'Enseignement Primaire.

LE MINISTRE DE L'EDUCATION DE BASE,

- VU la Constitution ;
- VU la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'Orientation de l'Education au Cameroun ;
- VU la loi n° 2004/022 du 22 juillet 2004 fixant les règles relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'Enseignement Privé au Cameroun ;
- VU le décret 2004/320 du 08 décembre 2004 portant organisation du Gouvernement ;
- VU le décret 2004/322 du 08 décembre 2004 portant formation du Gouvernement ;
- VU le décret 2005/140 du 25 avril 2005 portant organisation du Ministère de l'Éducation de Base ;
- VU l'arrêté n° 63/C/84/MINEDUC/CAB du 16 février 2001 portant réforme du système d'évaluation continue et de promotion dans l'Enseignement Primaire francophone ;
- VU l'arrêté n° 64/C/84/MINEDUC/CAB du 16 février 2001 portant réforme du système d'évaluation continue et de promotion dans l'Enseignement Primaire anglophone ;

ARRETE :

TITRE I

DISPOSITIONS GENERALES

ARTICLE 1<sup>er</sup> - Le présent arrêté fixe les modalités de promotion des élèves du cycle de l'Enseignement Primaire.

ARTICLE 2. (1) Le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, conformément à l'option nationale du biculturalisme.

(2) Les sous-systèmes éducatifs cités à l'alinéa (1) ci-dessus coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et de certification.

ARTICLE 3. - Les cycles respectivement de l'Enseignement Primaire du sous-système anglophone et de l'Enseignement Primaire du sous-système francophone durent six (6) ans chacun.





TITRE II  
DE LA STRUCTURE DU CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

ARTICLE 4.- (1) Le cycle de l'Enseignement Primaire comprend trois (3) niveaux.

(2) Le niveau est l'ensemble des compétences susceptibles d'être acquises au terme de deux années de scolarité.

(3) Chaque niveau comprend deux (2) cours.

ARTICLE 5.- (1) Le niveau I du sous-système anglophone comprend la Classe Une et la Classe Deux.

(2) Le niveau II du sous-système anglophone comprend la Classe Trois et la Classe Quatre.

(3) Le niveau III du sous-système anglophone comprend la Classe Cinq et la Classe Six.

ARTICLE 6.- (1) Le niveau I du sous-système francophone comprend la Section d'Initiation au Langage, en abrégé SIL, et le Cours Préparatoire, en abrégé CP.

(2) Le niveau II du sous-système francophone comprend le Cours Élémentaire Première Année, en abrégé CE1, et le Cours Élémentaire Deuxième Année, en abrégé CE2.

(3) Le niveau III du sous-système francophone comprend le Cours Moyen Première Année, en abrégé CM1, et le Cours Moyen Deuxième Année, en abrégé CM2.

TITRE III  
DES PROGRAMMES ET DES METHODES D'ENSEIGNEMENT  
ET D'APPRENTISSAGE

ARTICLE 7.- (1) Les programmes visent à identifier et à définir pour le cycle, les compétences à maîtriser par l'élève pour chaque niveau.

(2) Ils font l'objet de textes particuliers.

ARTICLE 8.- (1) Les méthodes d'enseignement et d'apprentissage doivent être actives.

(2) Elles doivent être adaptées à la diversité des élèves et tenir compte du rythme d'apprentissage de chacun.

TITRE IV  
DE L'EVALUATION ET DE LA PROMOTION DES ELEVES

ARTICLE 9.- (1) L'évaluation doit permettre de mesurer chez l'élève la progression des apprentissages, de vérifier l'acquisition et de déterminer le degré de maîtrise des compétences.

- (2) Elle doit être diagnostique, formative ou critériée à l'intérieur des niveaux.
- (3) L'évaluation permet aux enseignants d'adapter leurs enseignements aux besoins spécifiques des élèves.
- (4) Les modalités d'organisation des évaluations sont déterminées par des textes particuliers.

ARTICLE 10.- (1) L'élève qui a satisfait à l'évaluation à la fin d'un niveau est promu au niveau supérieur.

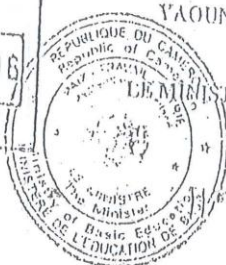
(2) La promotion est collective à l'intérieur d'un niveau. Toutefois, le redoublement d'un élève peut être autorisé exceptionnellement à la requête du parent de l'élève concerné.

#### TITRE V DISPOSITIONS DIVERSES, TRANSITOIRES ET FINALES

ARTICLE 11.- Les dispositions du présent arrêté prennent effet à compter de l'année scolaire 2006/2007.

ARTICLE 12.- Sont abrogées toutes les dispositions antérieures contraires, notamment celles de l'arrêté n° 806/B1/1505/MINEDUB du 20 septembre 2005 portant organisation du cycle de l'Enseignement Primaire.

ARTICLE 13.- Le présent arrêté sera enregistré, publié suivant la procédure d'urgence, puis inséré au Journal Officiel en français et en anglais./-



YAOUNDE, le 21 FEV. 2006

*[Signature]*  
Mme HAMAN DANIA

## TABLE DES MATIERES

<b>SOMMAIRE</b> .....	<b>i</b>
<b>DEDICACE</b> .....	<b>ii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iii</b>
<b>LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES</b> .....	<b>iv</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>v</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>vii</b>
<b>RESUME</b> .....	<b>viii</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ETUDE</b> .....	<b>5</b>
1.1.CONTEXTE DE L'ETUDE.....	<b>6</b>
1.1.1Transposition didactique de « l'histoire savante » à « l'histoire scolaire » : origine disciplinaire des savoirs .....	<b>7</b>
1.1.2 La place des contenus de l'enseignement dans les finalités de l'enseignement de l'histoire .....	<b>13</b>
1.1.2.Analyse des contenus d'enseignement en histoire dans le nouveau curriculum de l'enseignement primaire francophone camerounais (CMII). .....	<b>15</b>
1.1.4 Les contenus d'enseignement dans les reformes curriculaires au Cameroun .....	<b>20</b>
1.2 JUSTIFICATION DU CHOIX DU SUJET .....	<b>23</b>
1.3 POSITION ET FORMULATION DU PROBLÈME.....	<b>26</b>
1.3.1. Les constats .....	<b>26</b>
1.3.2. Formulation du problème .....	<b>29</b>
1.4 QUESTIONS DE RECHERCHE.....	<b>31</b>
1.4.1 Question principale .....	<b>31</b>
1.4.2 Questions spécifiques.....	<b>31</b>
1.5 OBJECTIFS DE LA RECHERCHE .....	<b>32</b>
1.5.1 Objectif principal.....	<b>32</b>
1.5.2 Objectifs spécifiques .....	<b>32</b>
1.6 INTÉRÊT DE L'ÉTUDE .....	<b>32</b>
1.6.1 Intérêt scientifique.....	<b>32</b>
1.6.3 Intérêt didactique.....	<b>33</b>
1.6.2 Intérêt social .....	<b>34</b>



1.7 DÉLIMITATION DE L'ÉTUDE .....	34
1.7.1 Délimitation temporelle.....	34
1.7.2 Délimitation spatiale .....	35
1.7.3 Délimitation thématique.....	35
1.7.4 Délimitation théorique.....	35
<b>CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>36</b>
2.1 APPROCHE CONCEPTUELLE .....	37
2.1.1 Contenus d'enseignement au primaire et l'unification du cameroun.....	37
2.1.2. Developpement des competences.....	41
2.1.3 Conscience historique nationale.....	46
2.2 REVUE DE LA LITTÉRATURE.....	48
2.2.1 Revue de la littérature .....	49
2.3 THÉORIES EXPLICATIVES .....	58
2.3.1.La théorie de la transposition didactique Chevallard ( 1985) .....	59
2.3.2.Pédagogie de l'intégration des compétences de Roegiers (2010).....	61
2.3.3.Théorie du socioconstructivisme de Vygotsky (1997).....	63
2.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES.....	66
2.4.1. Hypothèse principal.....	66
2.4.2. Hypothèses spécifiques .....	67
2.5. DÉFINITION DES VARIABLES ET INDICATEURS.....	67
2.5.1. Variable indépendante.....	68
2.5.2. Variable dépendante .....	68
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE .....</b>	<b>71</b>
3.1. TYPE DE RECHERCHE.....	72
3.1.1. Le volet quantitatif .....	72
3.1.2. Le volet qualitatif .....	73
3.2. POPULATION DE L'ETUDE.....	73
3.2.1. Choix de la population cible.....	73
3.2.2. Population accessible .....	74
3.2.3. Critères de sélection de la population .....	74
3.2.3 SITE DE L'ETUDE .....	75
3.3. TECHNIQUE D' ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON .....	76
3.3.1. Technique d'échantillonnage .....	76
3.3.2. Échantillon de l'étude.....	76

3.4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES .....	77
3.4.1. Enquête par questionnaire pour mesurer le niveau de compétences des élèves du CM2 .....	77
3.4.2. Les entretiens semi-directifs aux enseignants pour saisir leurs conceptions des contenus d'enseignement en histoire et des compétences qui y sont liées.....	78
3.5. TRAITEMENTS ET ANALYSES DES DONNEES .....	80
3.5.1 Traitement et analyse des données quantitatives Test du Khi deux .....	80
3.5.2 Traitement et analyse des données qualitatives.....	82
<b>CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE</b> .....	85
4.1. PRÉSENTATION DES DONNEES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES DES PARTICIPANTS.....	86
4.1.1. Présentation des caractéristiques sociodémographiques des apprenants .....	86
4.1.2 Les notes évoquant les résultats des apprenants des trimestres 1 et 2.....	89
4.1.3. Présentation de l'affectivité des élèves pour les cours d'histoire.....	92
4.2. ANALYSE DES AVIS DES APPRENANTS SUR L'ENSEIGNEMENT DES CONCEPTS ET FAITS LIÉS À L'UNIFICATION DU CAMEROUN.....	97
4.3. ANALYSE DES AVIS DES ELEVES SUR L'ENSEIGNEMENT DES AVANTAGES ET LIMITES DE L'UNIFICATION DU CAMEROUN.....	102
4.4 ANALYSE DES AVIS DES ELEVES SUR L'ENSEIGNEMENT DES VALEURS SOCIALES ET ETHIQUES LIEES A L'UNIFICATION DU CAMEROUN .....	107
4.5. ANALYSE DES AVIS DES ELEVES SUR LE DEVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE NATIONALE.....	111
4.6. ANALYSE DE LA CORRÉLATION ENTRE L'ENSEIGNEMENT DE L'UNIFICATION DU CAMEROUN ET LE DÉVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE HISTORIQUE NATIONALE CHEZ LES ÉLÈVES DU CM2 .....	117
4.6.1. Corrélacion entre l'enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale.....	118
4.6.2. Corrélacion entre l'enseignement des avantages et limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale.....	120
4.6.3. Corrélacion entre l'enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale. ....	123
<b>CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS .</b> .....	126
5.1 BREF RAPPEL THEORIQUE .....	127

5.1.1. La transposition didactique de Chevallard (1985) .....	127
5.1.2 La pédagogie de l'intégration de Roegiers (2010) .....	128
5.1.3 Le socioconstructivisme de Vigotsky (1997) .....	129
<b>5.2. INTERPRETATION DES RESULTATS</b> .....	<b>131</b>
5.2.1. Enseignement des concepts et faits de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII .....	131
5.2.2. Enseignement des avantages et limites de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII .....	138
5.2.3. Enseignement des valeurs sociales et éthiques de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez les élèves du CMII. ....	145
5.2.4 Difficultés de développement de la conscience historique nationale au CMII dans l'enseignement de l'unification du Cameroun .....	154
<b>5.3. SUGGESTIONS DE LA RECHERCHE</b> .....	<b>157</b>
5.3.1. Sur le plan didactique et curriculaire .....	157
5.3.2. Sur le plan politique .....	158
5.3.3. Sur le plan professionnel .....	160
<b>CONCLUSION GENERALE</b> .....	<b>163</b>
<b>SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	<b>167</b>
<b>ANNEXES</b> .....	<b>178</b>
<b>TABLE DES MATIERES</b> .....	<b>198</b>