

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

**CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE
EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE
DIDACTIQUE DES DISCIPLINES**



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

**CENTER FOR RESEARCH AND
DOCTORATE TRAINING IN
SCIENCES OF EDUCATION**

**UNITY FOR RESEARCH AND
DOCTORATE TRAINING IN
DIDACTICS**

**BILAN DE LA PRATIQUE DE L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES
EN HISTOIRE ET EN EDUCATION A LA CITOYENNETE ET A LA
MORALE DANS LE PREMIER CYCLE AU LYCEE DE SOA : FACTEURS
D'INFLUENCE**

**Mémoire rédigé et présenté en vue de l'obtention du Diplôme de Master en Sciences de
l'Éducation**

Spécialité : *Didactique des Disciplines*

Option : *Didactique de l'Histoire*

Par

ONGONO ZITA LOUIS MARIE

Licencié ès Histoire

Sous la co-direction de

Pr. SOULEY MANE

Maître de Conférences

Dr WAMBA ANDRE

Chargé de Cours



Juin 2022

À

Mes Parents BOMBA Pierre et EWANI Cécile

REMERCIEMENTS

La réalisation de toute œuvre scientifique est rendue possible grâce à la participation de certains acteurs dont les rôles sont variés, mais déterminants, allant de la phase de conception jusqu'à la phase d'aboutissement du projet. Le présent mémoire n'a pas dérogé à cette règle. Nos remerciements vont donc à l'endroit de :

- Dieu tout puissant qui nous a accordé la grâce de commencer et d'achever ce travail sans grands incidents ;
- Pr. Bela Cyrille Bienvenu doyen de la faculté des sciences de l'éducation de l'université de Yaoundé I pour son encadrement ;
- Pr Souley Mane et monsieur Wamba André nos encadreurs, pour leur disponibilité et pour avoir accepté de diriger ce travail de recherche ;
- Pr.Nkeck Solange, chef de département de la didactique des disciplines,
- Tous nos professeurs de la FSE pour leurs conseils et leur encadrement depuis notre entrée dans cette faculté ;
- M.Ngah Ekani et M. Kamegne Claude mes encadreurs de stage pour leurs accueil, disponibilité, formation et conseils pendant notre séjour dans les établissements scolaires secondaires ;
- Ma famille pour son soutien indéfectible et multiforme tout au long de la rédaction de ce mémoire ;
- Mademoiselle Akolo Augustine I. pour ses conseils, son soutien moral et affectif
- Mes camarades de promotion du département de la didactique des disciplines de la Faculté des Sciences de l'Education de l'université de Yaoundé I pour leurs encouragements et leur collaboration;

Que tous ceux et celles qui m'ont soutenu et qui n'ont pas été cités trouvent ici l'expression de ma profonde reconnaissance.

SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES

APC	: Approche Par Compétences.
APS	: Approche Située
BAD	: Banque Africaine de Développement
BIE	: Banque d'Investissement Européenne
CIEP	: Centre International d'Etudes Pédagogiques
CONFEMEN	: Conférence des Ministres d'Education Nationale ayant le français comme langue commune
Dr.	: Docteur
DSCE	: Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi
DSEF	: Document de Stratégie de l'Education et de la Formation
ECM	: Education à la Citoyenneté et à la Morale
EGE	: États Généraux de l'Éducation
ENS	: École Normale Supérieure
EPA	: École Publique d'Application
FMI	: Fonds Monétaire International
M.	: Monsieur
MINESEC	: Ministère des Enseignements Secondaires
NAP	: Nouvelle Approche Pédagogique
OCDE	: Organisation de la Coopération et de Développement Economique
OIF	: Organisation Internationale de la Francophonie
OMC	: Organisation Mondiale du Commerce
PPO	: Pédagogie Par Objectifs
Pr.	: Professeur
TD	: Travaux Dirigés
UNESCO-ONPS	: Organisation des Nations Unies pour l'Education la Science et la Culture-Office National des Publications Scolaires.
UNICEF	: Fonds des Nations Unis pour l'Enfance
ZPD	: Zone Proche du Développement

TABLEAUX DES ILLUSTRATIONS

TABLEAUX

Tableau 1: TABLEAU SYNOPTIQUE	42
Tableau 2: Représentation schématique des principaux courants théoriques de l’enseignement et de l’apprentissage	64
Tableau 3: Tableau synoptique des responsables qui se sont succédés à la tête du lycée depuis son ouverture jusqu’à nos jours	72
Tableau 4: Représentation des classes du lycée de soa par leur nombre	74
Tableau 5: Description des bâtiments du lycée de soa.....	74
Tableau 6: Récapitulatif du découpage horaire journalier du lycée de Soa.	75
Tableau 7: les effectifs des élèves des classes de 6e3 et 3eA1 allant de l’année scolaire 2014-2015 à l’année scolaire 2019- 2020.....	81
Tableau 8: Elèves possédant ou non les manuels d’histoire et d’ECM	83
Tableau 9: Notes annuelles d’histoire des élèves de la 3e A1des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017.....	86
Tableau 10: Notes des apprenants de la 3e A1 en ECM au cours des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017.....	87
Tableau 11: Récapitulatif des notes d’histoire des élèves de la 6e 3 au cours de trois années scolaires allant de 2014 à 2017	89
Tableau 12: Récapitulatif des notes annuelles d’ECM des élèves de la 6e 3 a cours de trois années allant de 2015 à 2017.....	90
Tableau 13: Statistiques des notes des apprenants en histoire et en ECM de la 6e 3 et la 3e A1 par partie de l’épreuve pendant la 4e séquence lors de l’année scolaire 2019-2020.....	92
Tableau 14: Statistiques globaux du BEPC des sessions 2015 et 2019 au lycée de Soa des candidats réguliers.....	94
Tableau 15: Statistiques globaux du BEPC des sessions 2015 et 2018 au lycée de Soa des candidats libres scolarisés	95
Tableau 16: Résultats nationaux du BEPC au Cameroun pendant les cinq dernières années	96
Tableau 17: Récapitulatif des réponses des enseignants sur la question liée aux difficultés méthodologiques	97
Tableau 18: Récapitulatif des réponses des apprenants sur l’utilisation d’une histoire par l’enseignant en début de la leçon	97

SCHEMAS

Schéma 1: Schémas explicatif de la transposition didactique 70

Schéma 2: ORGANIGRAMME DU LYCEE 73

GRAPHIQUES

Graphique 1 : Histogramme représentative des effectifs de la 6e3 et de la 3eA1 entre 2015 et 2020..... 81

Graphique 2: diagramme circulaire représentant la procession des manuels scolaires d’histoire et d’ECM par les élèves de la 3e A1 83

Graphique 3: Diagramme circulaire représentant la possession des manuels scolaires d’histoire et d’ECM par les élèves de la 6e 3 84

Graphique 4: Histogramme représentative des notes annuelles d’histoire des élèves de la 3e A1 des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017 86

Graphique 5 : Histogramme groupée illustrant les notes enregistrées en ECM par les élèves de la 3e A1 au cours des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017 88

Graphique 6: Représentation des notes d’histoire des élèves de la 6e 3 au cours de trois années scolaires allant de 2014 à 2017..... 89

Graphique 7: Représentation des notes d’ECM des élèves de la 6e 3 au cours de trois années scolaires allant de 2014 à 2017 91

Graphique 8: Récapitulant les réponses des enseignants sur la question des difficultés méthodologiques 97

Graphique 9: Récapitulant les réponses des apprenants sur l’utilisation d’une histoire par l’enseignant en début de la leçon 98

PHOTOS

Photo 1: Cérémonie de la levée des couleurs au lycée 76

Photo 2: Ecusson du lycée de Soa 76

Photo 3: Entrée principale du lycée de Soa 77

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
SIGLES ABREVIATIONS ET ACRONYMES	iv
TABLEAUX DES ILLUSTRATIONS	v
SOMMAIRE	vii
RESUME.....	vii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPTRE I : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	5
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DU SUJET	16
I-APPROCHE CONCEPTUELLE ET DEFINITIONNELE.....	16
II-REVUE DE LA LITTERATURE ORGANISEE EN THEME	33
III-TABLEAU SYNOPTIQUE.....	42
IV-GENERALITE SUR LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE L’HISTOIRE-ECM SELON L’APC	44
V-THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	56
CHAPITRE III : APPROCHE METHODOLOGIE	71
I-PRESENTATION DU LYCEE DE SOA	71
II-APPROCHE METHODOLOGIQUE	77
CHAPITRE IV- PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTATS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	81
I- PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTATS	81
II-ANALYSE THEMATIQUE DES RESULTATS	100
III- VERIFICATION DES HYPOTHESES	102
CHAPITRE V : DISCUSSION, IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DU SUJET DIFFICULTES RENCONTREES ET SUGGESTIONS.....	104
I-DISCUSSION DES RESULTATS	104
II-IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DU SUJET	109
III: DIFFICULTES RENCONTREES ET SUGGESTIONS.....	109
CONCLUSION GENERALE	112
SOURCES ET REFFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	115
ANNEXES.....	122
TABLE DES MATIERES	129

RESUME

Plusieurs approches éducatives se sont succédées au Cameroun, allant de la Pédagogie Par Objectif (PPO) aux Approches par Compétences (APC), en passant par la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP). Bien que les trois approches aient chacune sa spécificité, elles n'ont cependant pas le même poids d'un point de vue de l'adéquation formation emploi. Ainsi, il semble être admis que les APC soient les plus adaptées au contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est dans l'optique de mettre en adéquation l'enseignement et le monde de l'emploi que l'APC a fait son apparition comme méthode pédagogique dans l'enseignement secondaire au Cameroun. A travers nos stages dans les établissements, nous avons relevé des manquements liés à la pratique de l'APC aussi bien chez les élèves que chez les enseignants. L'objectif général de cette recherche est, d'une part, de dresser le bilan de la pratique des APC en histoire/ECM dans le premier cycle ; et d'autre part, de présenter les principaux facteurs qui impactent ce bilan tout en exposant les stratégies employées par les enseignants pour surmonter les difficultés liées à ces facteurs. Pour collecter les données, une étude par questionnaires, interviews et entretiens individuels a été conduite, impliquant des élèves des classes de 6^{ème} et ceux de la 3^{ème} du lycée de Soa. Les résultats montrent que plusieurs facteurs qui rendent difficile la pratique des APC impactent fortement son bilan, entre autres, la gestion de la classe en contexte de grands effectifs ; la difficulté liée à la formulation des situations problèmes contextualisées par les enseignants et la non possession du manuel scolaire par les apprenants. A cet effet, nous avons formulé des propositions à l'endroit des autorités compétentes pour améliorer la pratique de cette approche et la rendre effective. Par exemple Concernant le problème lié à la non possession du matériel didactique par les apprenants, l'étude suggère l'ouverture des bibliothèques dans les lycées et de les approvisionner régulièrement en manuels au programme, afin que les élèves puissent accéder aux manuels scolaires.

ABSTRACT

Several educational approaches have followed one another in Cameroon, ranging from Pedagogy by Objective (PPO) to Competency-Based Approaches (APC), including the New Pedagogical Approach (NAP). Although the three approaches each have their own specificity, they do not however have the same weight from a point of view of the adequacy of training and employment. Thus, it seems to be accepted that APC are the most suitable for the teaching and learning context. It is with a view to aligning education and the world of employment that the APC has emerged as a teaching method in secondary education in Cameroon. Through our internships in schools, we have identified shortcomings related to the practice of APC both among students and teachers. The general objective of this research is, on the one hand, to take stock of the practice of APC in history / ECM in the first cycle; and on the other hand, to present the main factors that impact this assessment while exposing the strategies employed by teachers to overcome the difficulties related to these factors. To collect the data, a study by questionnaires, interviews and individual interviews was carried out, involving pupils from 6th grade and those from 3rd grade of Soa high school. The results show that several factors that make it difficult to practice APC have a strong impact on one's balance sheet, among others, the management of the class in a context of large numbers; the difficulty related to the formulation of contextualized problem situations by teachers and the failure to possession of the textbook by the learners. To this end, we have made proposals to the competent authorities to improve the practice of this approach and make it effective. For example regarding the problem related to the non-possession of teaching materials by learners, the study suggests opening libraries in high schools and providing them regularly, so that students can access textbooks.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le mot « **éducation** » englobe l'apprentissage, le développement des facultés intellectuelles, morales, physique et le développement des compétences. L'éducation est considérée comme un élément important du développement de l'individu d'où le droit à l'éducation obligatoire à tous les êtres humains et inclus dans la charte des nations unies. Selon le sociologue Durkheim.¹, l'éducation est « une socialisation méthodique pour la jeune génération ». Éduquer, c'est transmettre à la génération future un ensemble de connaissances et de valeurs leur permettant de mieux s'insérer dans la vie sociale. Ainsi, la qualité et la réussite du système éducatif d'un État dépendent des compétences éducatives, c'est-à-dire la qualité des enseignements proposés, adoptés, développés et la considération des réalités éducatives de cet État. Suite aux mutations politiques, démographiques, sociales, économiques et culturelles observées à travers le monde dans les années 1990, celles-ci ont obligé de nombreuses sociétés en général et la société camerounaise en particulier à réfléchir sur l'école, son organisation et sa mission.

Ceci amena l'État camerounais à mettre en place une loi en 1998² régissant son système éducatif fixant dès lors les modalités et les pratiques éducatives du pays. Dans son article quatre, cette loi assigne les missions générales de l'éducation et stipule que « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et son insertion harmonieuse dans la société en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux ». Ces missions éducatives ont obligé l'État Camerounais à adopter au cours de son histoire plusieurs approches pédagogiques successives dont la plus récente et actuellement appliquée est **les Approches par les Compétences** (ci-après : **APC**). Cette approche déjà pratiquée dans les deux cycles de l'enseignement secondaire est effective dans l'enseignement secondaire depuis 2014. Elle a été adoptée pour compenser les limites et les manquements des précédentes approches à savoir la NAP et la PPO qui, selon Olembe Marie Becky dans son mémoire intitulé *modalités administratives et niveau de réussite dans la mise en œuvre de la réforme Approche par les compétences dans l'enseignement primaire (2017)*, se caractérisent par le saucissonnage des connaissances, ce qui ne permet pas à l'élève de faire de lien entre les apprentissages reçus à l'école et les problèmes de la vie courante. Les contenus semblent cloisonnés et, par conséquent, encouragent la passivité de l'enseignant. Cette approche ne recommande aucune méthode d'enseignement précise, c'est-à-dire qu'on peut appliquer la PPO et donner un enseignement purement traditionnel où l'élève continue à être traité comme « un vase que le

¹ Durkheim. cité par Tsafack.G, *Comprendre les sciences de l'éducation*, paris, l'Harmattan,2001,P.20

² **Loi n° 98/004 du 14 Avril 1998** d'orientation de l'éducation au Cameroun.

maître remplit ». Ce qui fait que l'enseignant n'est pas obligé de considérer l'apprenant comme le principal acteur du processus enseignement-apprentissage tel que préconise l'APC. Ce dernier mettait plus l'accent sur les trois niveaux inférieurs de pensée (connaissance, compréhension et application³) qui ne favorisent pas le développement des compétences chez l'apprenant et laissant de cotés les niveaux supérieurs de la connaissance que l'école est supposée développer chez les apprenants (analyse, synthèse et évaluation) plus utiles pour l'insertion dans la vie courante selon la taxonomie de Bloom. Nous avons également les insuffisances de la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP) caractérisées par le fait que bien que mettant l'apprenant au centre de son apprentissage cette approche ne lui donne pas toujours l'occasion de résoudre les problèmes réels de la vie. On se limite généralement à la vérification de l'atteinte de l'objectif du cours. Afin de répondre de manière appropriée aux attentes éducatives du pays dans l'optique de mettre en adéquation la formation à travers l'enseignement et le monde de l'emploi, l'Approche par les Compétences apparaît comme la solution adéquate. A cet effet, les profils d'individus attendus sont les camerounais enracinés dans leur cultures et ouverts au reste du monde puisque la mondialisation en expansion l'oblige. Les APC apparaissent donc comme une réponse pertinente au problème de l'efficacité du système éducatif Camerounais.

Cependant, nous constatons que la pratique de l'APC en histoire et ECM dans les établissements scolaires révèle des insuffisances qui entravent son bilan parmi lesquels la gestion de la classe en contexte de grands effectifs ; la difficulté liée à la formulation des situations problèmes contextualisées par les enseignants et la non possession du manuel scolaire par les apprenants. C'est fort de toutes ces observations effectuées lors de nos différents stages dans les établissements secondaires générales que nous avons choisi comme thème de recherche « **le bilan de la pratique de l'Approche Par les Compétences en histoire et en Education à la Citoyenneté et à la Morale dans le premier cycle au lycée de SOA : facteurs d'influence.** ». La question principale qui a guidé notre réflexion est : quels sont les facteurs qui influencent le bilan de la pratique de l'APC en histoire/ECM au premier cycle au lycée de SOA? L'objectif général de cette recherche est d'étudier le lien entre les facteurs qui entravent le bilan de la pratique de l'APC en histoire/ECM au premier cycle au lycée de soa tout en les identifiant et en relevant les stratégies développées par les enseignants pour faire face à ces problèmes d'une part et de dresser le bilan de la pratique de cette approche d'autre part . A cet effet, notre travail est constitué de cinq chapitres. Le premier

³ Il s'agit des trois niveaux inférieurs de la connaissance selon la taxonomie de Bloom

chapitre présente la problématique de l'étude ; le deuxième chapitre est constitué des différentes théories explicatives du sujet ; le chapitre trois présente l'approche méthodologique ; le chapitre quatre est consacré à l'analyse, l'interprétation des résultats et la vérification des hypothèses ; le chapitre cinq est constitué de la discussion, de l'implication professionnelle du sujet, des difficultés rencontrées et des suggestions.

CHAPTRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

1- Contexte de la recherche

La loi No 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun dans son article 17 alinéa 2 structure l'enseignement secondaire du sous-système francophone ainsi qu'il suit :

- Un premier cycle de cinq (5) ans ayant un sous cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous cycle d'orientation de trois ans d'enseignement général ou d'enseignement technique.

- Un second cycle de deux (2) ans d'enseignement général ou d'enseignement techniques.

Mais dans les faits, l'enseignement secondaire du sous- système francophone camerounais comprend deux cycles dont le premier cycle qui va de la 6^e en 3^e et comprenant un sous cycle d'observation de deux ans (classe de 6^e et de 5^e) et un sous cycle d'orientation de deux ans (classe de 4^e et 3^e). Le second cycle quant à lui constitue le cycle de spécialisation et comprend trois classes dont la seconde, la première et la terminale. Dès lors, l'approche pédagogique adoptée fut la pédagogie par les objectifs (PPO). Mais très vite, cette approche pédagogique centrée sur le modèle transmissif ou modèle frontal de transmission des savoirs va décliner ses limites parmi lesquelles l'incapacité des apprenants à mobiliser les savoirs de façon spontanée dans les situations de vie dans lesquelles ils peuvent se retrouver, la soumission des apprenants aux objectifs de l'enseignant et finalement le fractionnement des savoirs à apprendre font perdre à l'apprenant la finalité des apprentissages reçus à l'école lorsque celui-ci est confronté à une difficulté authentique liée à la vie active (Derone, 2012). Dans le souci de remédier à ce problème et de rendre le système éducatif plus performant et répondre aux besoins qui se posent à sa population, le gouvernement camerounais va donc décider de rompre avec cette approche en procédant à un changement de paradigme : c'est l'adoption de l'approche par les compétences comme approche pédagogique dans l'enseignement secondaire général camerounais. Ce changement de paradigme intervient au moment où l'école camerounaise présente de nombreux défis à savoir :

- Les effectifs pléthoriques dans les salles de classe
- L'inadéquation entre la formation et l'emploi
- L'incapacité d'un bon nombre d'élève et de personnes scolarisées à résoudre les problèmes de la vie de tous les jours et donc à donner du sens aux savoirs

A ceci s'ajoutent les insuffisances de l'approche par les objectifs qui selon Olembe Marie Becky⁴ se caractérisent par le saucissonnage des connaissances, ce qui ne permet pas à l'élève de faire de lien entre les apprentissages reçus à l'école et les problèmes de la vie courante. Les contenus semblent cloisonnés encourageant la passivité de l'enseignant. Cette approche ne recommande aucune méthode d'enseignement précise, c'est-à-dire qu'on peut appliquer la PPO et donner un enseignement purement traditionnel où l'élève continue à être traité comme « un vase que le maître remplit ». Ce qui fait que l'enseignant n'est pas obligé de considérer l'apprenant comme le principal acteur du processus enseignement-apprentissage tel que préconise l'APC. Ce dernier mettait plus l'accent sur les trois niveaux inférieurs de la pensée (connaissance, compréhension et application⁵) qui ne favorisent pas le développement des compétences chez l'apprenant et laissant de cotés les niveaux supérieurs de la connaissance que l'école est supposée développer chez les apprenants (analyse, synthèse et évaluation) plus utiles pour l'insertion dans la vie courante selon la taxonomie de Bloom. Des insuffisances de la Nouvelle Approche Pédagogique (NAP)⁶ sont également relevées. En effet, même si elle met l'apprenant au centre de son apprentissage, la NAP ne lui donne pas toujours l'occasion de résoudre les problèmes réels de la vie.

On se limite généralement à la vérification de l'atteinte de l'objectif du cours. Cet objectif du cours étant un savoir à acquérir. Or, l'acquisition d'un savoir ne suffit pas pour permettre à l'apprenant de s'intégrer harmonieusement dans sa société. Il faut, en plus de l'acquisition du savoir, montrer à l'enfant comment l'utiliser pour résoudre un problème que son environnement peut lui poser. C'est pour combler cette insuffisance qu'on a introduit dans le système éducatif Camerounais l'Approche Par les Compétences. Dès lors, le changement de paradigme intervient pour permettre le passage d'une pédagogie frontale et transmissive⁷ à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition des connaissances permettant de résoudre des situations de vie. L'évolution d'une école coupée de la société à

⁴ Olembe Marie B , *Modalités administratives et niveau de réussite dans le la mise en œuvre de la réforme Approche par les Compétences dans l'enseignement primaire ?* P.34-35. mémoire

⁵ Les niveaux de la pensée selon **la taxonomie de Bloom.**

⁶ **NAP** : Nouvelle Approche Pédagogique adoptée par le Cameroun au lendemain des Etats Généraux de l'Education tenus de 1996 à 2000.

⁷ Il s'agit ici de la méthode traditionnelle de l'éducation où l'enseignant est le seul détenteur des savoirs.

une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique et enfin l'évolution, d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable. Ceci s'inscrit en droite ligne avec les objectifs fixés par le DSCE⁸ dans sa partie réservée à l'éducation et où les points suivants sont marqués : « une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé et considérablement renforcé pour pouvoir dispenser aux élèves sortant des cycles d'enseignement fondamental et secondaire un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les déficients à la création d'emplois, la maîtrise réelle indispensable des effectifs pour garantir la qualité de l'enseignement, la définition d'un système de régulation des flux transparents et crédibles ».

En effet, suite à la crise économique de 1990 une réflexion sur le processus de rénovation du système éducatif va s'imposer et, en 1995 vont se tenir des états généraux de l'éducation entérinés par la loi d'orientation de l'éducation en 1998. L'APC fit son apparition au Cameroun dans le cadre de la participation du pays au pool d'experts en sciences de l'éducation dont les travaux portaient sur l'APC en 2001 c'est pendant l'année scolaire 2003-2004 que l'APC sera expérimentée pour la première fois dans 75 écoles primaires pilotes du pays suite à un projet pilote financé par la BAD et visant à apprécier les répercussions de ces approches sur l'amélioration de la qualité de l'éducation. Issue de la théorie socioconstructiviste de Vygotsky, l'APC met l'apprenant au centre de l'apprentissage et dès lors, les connaissances se construisent avec les pairs prenant ainsi le pas sur l'APO. L'APC vit le jour dans le sillage de l'introduction de la notion de compétence dans l'enseignement en général et suite au constat fait selon lequel les attentes des états généraux de l'éducation qui se sont tenus en 1995 et mis en œuvre dans la loi d'orientation de 1998 et qui invitaient l'école Camerounaise à rendre les enseignements significatifs c'est-à-dire utiles et adaptés aux besoins de la société Camerounaise. Plusieurs années après, ces programmes n'ont pas permis d'atteindre ces objectifs à eux assignés d'où la nécessité de passer à une approche susceptible de conduire aux résultats attendus de l'école. Ainsi, les programmes du 21^e siècle présentent deux principaux objectifs⁹ à savoir :

- ✓ Offrir dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais.

⁸ DSCE : Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi P.73-76

⁹ Programme officiel ECM de la classe de 6^e

- ✓ Préparer ceux-ci grâce à des enseignements apprentissages pertinents à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

L'on voit là une volonté claire et nette du politique qui, à travers ces programmes, veut rompre avec une école jadis consacrée à l'acquisition des connaissances très souvent décontextualisées pour la substituer à une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelles, complexes et diversifiées puisque « l'organisation et le contrôle de l'enseignement à tous les niveaux sont les devoirs impérieux de l'État ¹⁰ ». Mais également de mettre fin à une école coupée de la société pour une école intégrée soucieuse du développement durable et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux. C'est dans cette optique que l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie a été adoptée par le gouvernement Camerounais. Dès lors, les programmes d'études conçus selon l'APC définissent en termes de savoir, savoir-faire et savoir-être les compétences essentielles et vérifiables devant être acquises par les élèves au sortir du premier cycle. Ce premier cycle accueille les jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Cette nouvelle approche propose des programmes avec de nouvelles activités permettant de développer les compétences chez les apprenants. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement des capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi de compétences de connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle. Pour ce qui est de l'enseignement de l'histoire et de l'ECM, les programmes ont été repensés en intégrant de nouveaux éléments comme les familles de situation, le développement de nouvelles méthodes d'enseignements ainsi que le changement du mode d'évaluation.

L'enseignant étant le principal garant de la qualité de l'éducation, il a un rôle majeur à jouer dans ce processus. Ainsi, pour le secondaire, les écoles normales supérieures s'emploieront à professionnaliser davantage leur formation en mettant l'accent sur la didactique des disciplines et l'analyse des pratiques. Les enseignants doivent dès lors développer de nouvelles compétences pour mieux s'adapter au nouveau paradigme. Ce développement des compétences repose sur la capacité pour un enseignant à mettre en place un processus d'apprentissage en formation initiale qui ne se contente pas de cumuler les connaissances et les savoir-faire, mais, qui apprend à mobiliser les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être pour résoudre les situations problèmes qui ont un sens pour ces enseignants, car, si l'enseignant n'arrive pas à développer des compétences, il sera difficile

¹⁰ La loi d'orientation de l'éducation au Cameroun du 14 Avril 1998.

pour ses élèves de le faire. La formation initiale des enseignants renvoie à l'ensemble des connaissances théoriques et pratiques, des moyens mis en œuvre pour développer chez ces derniers le savoir-faire nécessaire qu'exige l'exercice de la profession enseignante.

Au travers de tout ce qui suit, nous comprenons et voyons que le processus d'enseignement apprentissage nécessite beaucoup d'efforts de la part de tous les acteurs qui y prennent part. Pour une réussite totale du processus, chaque acteur a un rôle spécifique à jouer. L'on pourrait assimiler le processus d'enseignement-apprentissage à la construction d'un édifice où à chaque étape du travail, un acteur intervient avec une tâche bien précise. Notre préoccupation se fonde sur l'état des lieux de la pratique du paradigme APC dans l'enseignement de l'histoire et de l'ECM au premier cycle de l'enseignement secondaire général. En d'autres termes, il est question de s'intéresser au bilan de cette approche dans l'enseignement de l'histoire au premier cycle, d'autant plus que celle-ci est déjà adoptée au second cycle. À cet effet, pour mieux prendre notre position, nous nous sommes posé une série de question ? Quels sont les critères d'évaluation de la pratique de l'APC en histoire/ECM ? Cette approche s'adapte-t-elle à l'enseignement de l'histoire ? Cette approche est-elle appropriée aux réalités éducatives camerounaises ? Comment les apprenants et les enseignants s'y inscrivent et y répondent ? La rupture avec l'APO est-elle totale ? Devons-nous donner raison ou pas à Eoné Samnig (références) lorsqu'il dit dans son mémoire intitulé *mise en œuvre de l'APC en contexte d'effectifs pléthoriques. Etude de deux écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé III. (2017)*. Que : « en dépit de l'investissement consenti aussi bien par les pouvoirs publics camerounais que par les professionnels e les chercheurs en didactique pour adapter l'APC au contexte Camerounais, il n'existe pas encore à notre connaissance un modèle abouti d'acclimatation de l'APC reconnu par tous ¹¹ » ?

2- Constat et justification

Depuis quelques années, on a assisté au Cameroun à une réforme du système éducatif qui a conduit à l'entrée en vigueur de l'Approche par les compétences (APC). L'adoption de cette approche fait suite au fait que les enfants issus du système éducatif Camerounais étaient peut-être performants mais incapables d'utiliser leur connaissance. Avec l'implémentation de cette approche, l'apprenant est désormais placé au centre du processus

¹¹ Eone Samnig J.P ; « *Mise en œuvre de l'APC en contexte d'effectifs pléthoriques. Etude de deux écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé III.* ». 2007

enseignement/apprentissage. Dès lors, les compétences dont chaque élève a besoin pour passer à l'étape suivante de son parcours scolaire sont définies dans l'optique d'accéder à une qualification et être préparé à l'apprentissage tout au long de la vie autrement dit pour pouvoir concilier ses apprentissages et son milieu. L'apprenant apparaît donc comme principal acteur dans la construction de ses connaissances car désormais, lui-même va à la quête de celles-ci et l'enseignant apparaît juste comme un guide dans cette quête. Pourtant, force est de constater que la pratique enseignante de nos jours dans certains établissements n'a rien de spéciale, comparée à l'ancienne pédagogie à savoir la pédagogie par les objectifs dans l'enseignement d'une manière générale et dans l'enseignement de l'histoire/ECM en particulier. Notre curiosité à travers cette étude nous amène à ressortir les facteurs qui entravent la pratique effective de cette approche qu'est l'Approche par les Compétences et présentés les différentes stratégies déployées par les enseignants pour faire face à ces facteurs d'influences dans les disciplines sus évoquées. D'autant plus que L'APC vise à promouvoir le développement des aptitudes, des habiletés chez les apprenants à travers les activités d'apprentissage spécifiques qui ne peuvent bien se développer qu'en présence du manuel scolaire qui est considéré comme étant une ressource de première importance dans le développement des compétences et donc nous avons observé l'absence lors de nos différents stages.

3- Problème de recherche

Dans son discours d'inauguration de l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé le 30 Janvier 1966, le président Ahmadou Ahidjo déclarait : « le but de l'école ai-je déjà dit n'est pas d'instruire les hommes pour le plaisir de les instruire mais pour les mettre à même de participer avec un rendement accru à la mise en valeur du pays. Il convient de faire de l'éducation une pièce essentielle du développement ». Dans ce même sillage, Tsafack (2001)¹² affirme : « telle qu'elle existe et fonctionne, l'éducation occupe une place de choix dans le secteur social du fait des rôles qu'elle est appelée à jouer ». Ceci démontre à suffisance le but voire le rôle même que doit jouer non seulement l'enseignement mais aussi celui qui le pratique c'est-à-dire l'enseignant et aussi celui qui reçoit les connaissances à savoir l'apprenant, c'est d'ailleurs cet ensemble qui constitue ce que nous appelons le triangle didactique. E. Durkheim cité par Tsafack (1998)¹³ dit : « l'éducation a pour but de développer chez l'enfant les états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui la société

¹² Tsafack. G., *Comprendre les sciences de l'éducation*, paris, l'harmattan, 2001.

¹³ Tsafack. G., *Éthique et déontologie de l'éducation*, PUA, 1998

politique et le milieu social auquel il est destiné » en d'autres termes, ceci revient à dire que l'approche éducative est choisie en fonction des besoins sociaux qui imposent donc un type d'hommes à former. Ainsi, dans son souci d'avoir des apprenants compétents et capables de s'insérer dans la société, l'Etat Camerounais a adopté une approche capable de satisfaire ces besoins à savoir l'Approche par les Compétences. Parlant de cette approche, plusieurs chercheurs s'y sont intéressés. Selon le professeur B. Bessala¹⁴, l'APC est un paradigme puerocentré puisque mettant l'élève même au centre de l'apprentissage. L'APC est selon Rogiers dans son œuvre intitulée « *Une pédagogie de l'intégration,* » une approche qui repose sur la mobilisation des savoirs faire et des savoirs être pour résoudre une situation problème donnée. Cette approche permet à l'apprenant de développer les compétences particulières et de les appliquer dans la vie quotidienne pour résoudre les situations problèmes qui se présentent à lui. Elle recommande les pratiques enseignantes et les modes d'évaluation particulières. Selon la théorie socio constructiviste de Vygotsky¹⁵ l'une des théories motrices de l'approche par les compétences, l'apprenant développe les compétences dans la construction collective des connaissances, l'enseignant intervient dès lors comme guide.

A cet effet, dans *Construire les compétences dès l'école* (1997) Perrenoud souligne l'importance d'accorder du temps à des mises en situation, afin de développer les compétences. Selon l'auteur, « on ne peut prétendre développer des compétences sans accorder du temps à des mises en situation ». « L'APC se positionne ainsi comme le passage obligé vers l'universalité d'une éducation de qualité, mais aussi comme l'archétype pour l'arrimage du Cameroun à l'économie mondiale et à la société non seulement des savoirs mais aussi et surtout des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-vivre ensemble dans le respect des principes de justice, d'égalité et d'équité. C'est dans un tel contexte de mouvement et de réformes que s'est développée l'APC au Cameroun » Nkeck Bidias (2013, p. 242). Développer les compétences dans les pratiques, à l'école et en formation semble être désormais la mission de l'école Camerounaise.

Le système éducatif camerounais, à l'instar d'autres systèmes, s'est assigné à l'issue des derniers états généraux de l'éducation et la promulgation de la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun le 04 Avril 1998 comme orientation « la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral et de son insertion dans la société en

¹⁴ Bessala.B, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Editions CLE2013

¹⁵ Cité par Mikhel Brossard, *lectures et perspectives de recherche en éducation*

prenant en compte les facteurs socioculturels, politiques et moraux ». Cette intention s'est traduite par l'introduction de l'Approche par les Compétences dans le système éducatif Camerounais qui valorise le développement des « savoirs vivants », c'est-à-dire des outils pour penser et pour agir à l'école et en dehors de l'école (OCDE, 1993). Cette approche prescrit aux enseignants d'appliquer les caractéristiques de l'Approche par les Compétence (usage des situations problèmes ; l'interdisciplinarité ; l'usage des savoirs) dans les pratiques de classe (définition des méthodes pédagogiques, l'évaluation des apprentissages) qui sont susceptibles de faciliter le développement des compétences des apprenants voir même celui des pratiques professionnelles des enseignants en situation de classe (Bipoupout et Nneck, 2015). Ainsi, les caractéristiques de l'approche par les compétences dans les pratiques de classe sont prises comme développement des compétences. Elles font corps avec la pédagogie de l'intégration (Roegiers, 2000 ; Bipoupout¹⁶ 2011) qui repose sur la mise en place d'un processus d'enseignement-apprentissage qui ne se contente pas de cumuler les connaissances ; les savoir-faire ; savoir-être pour résoudre les situations problèmes qui ont un sens pour l'élève mais de développer chez l'apprenant la capacité de maîtriser, de résoudre les situations concrètes et complexes de la vie (Roegiers, 2000).

Le développement des compétences est un processus qui consiste à utiliser un ensemble de techniques faisant recours à un ensemble d'activités et de matériels didactiques qui soient conformes aux exigences d'une approche intégratrice de la formation. Avec la pédagogie de l'intégration, l'enseignant doit être mieux outillé sur le terrain pour la réussite des apprenants. Avec cette innovation, les enseignants dans leurs pratiques de classe devront prévoir pendant la préparation et le déroulement d'une séquence didactique des situations problèmes complexes. Selon leur fonction, ces situations peuvent être des situations à visée didactique ; des situations d'intégration ; des situations d'évaluation etc. ayant un contexte, une tâche à réaliser et une consigne car le développement des compétences est d'autant plus probable que le degré de présence des situations dans la pratique de classe est élevé. Pour satisfaire aux exigences de l'APC dans leurs pratiques de classe, les enseignants doivent se préoccuper en permanence de l'usage des savoirs pendant la préparation et le déroulement d'une séquence didactique. Il s'agit pour l'enseignant de permettre le lien entre les apprentissages scolaires et la vie liée au métier de l'élève, à son statut de membre d'une famille, d'une société car, il est impossible d'espérer développer chez les apprenants des savoirs agir en situation sans se

¹⁶ Bipoupout.J.C , *Développer les compétences à l'école: un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage*, Syllabus Review Vol.2 No 3 PP.1296182.

préoccuper constamment du lien entre les savoirs construits à l'école et leur usage dans les ; situations de la vie quotidienne (Bipoupout et Nkeck 2015)¹⁷.

Or l'expérience montre que les enseignants ne sont pas formés à ces approches et qu'ils éprouvent des difficultés à l'utiliser dans leur programmation d'enseignement. Par ailleurs, une observation des pratiques sur le terrain révèle que les enseignants ont du mal à passer de la pédagogie par objectif à l'approche par les compétences. Plus concrètement, certains enseignants n'étant pas formés à l'APC, ne maîtrisent pas la formulation des situations problèmes et par conséquent ils ne les utilisent pas ou alors, ils formulent les situations problèmes non contextualisées et d'autres restent figés dans la forme traditionnelle de l'enseignement magistral centrée sur l'enseignant. Également, nous avons les élèves qui n'ont rien de spécial par rapport à ceux issus de l'ancienne approche. En fait l'approche par les compétences prône le développement des compétences et les compétences acquises ici se limitent à la résolution d'exercices qui traduisent l'acquisition. En effet, les connaissances sont uniquement livresques et n'ont rien à avoir avec la pratique, ce qui était déjà le cas avec la pédagogie par les objectifs. Aussi, le contexte éducatif camerounais en général ne répond pas aux principes prônés par cette approche. En effet, les écoles camerounaises n'ont pas d'infrastructures adéquates pour la pratique de l'APC et le phénomène de grands effectifs dans les classes constitue également un énorme problème dans la pratique de cette approche. Nous voulons d'une manière générale savoir ce qu'il en est du bilan de la pratique de cette approche dans l'enseignement secondaire général ceci dans l'enseignement de l'histoire et l'ECM dans le premier cycle au lycée de Soa en particulier au vue de toutes ces contraintes. Puisque cette approche est déjà implémentée au second cycle de l'enseignement secondaire général.

A cet effet, tous les facteurs sus évoqués iraient à l'encontre des normes de l'APC, car selon le bureau international de l'éducation (BIE, 2004) cité par Mahamat (2011), l'APC ne peut être mise en œuvre valablement et de manière durable que par les enseignants qui sont suffisamment bien formés. De plus, elle nécessite des conditions bien précises, notamment des groupes d'élèves réduits, des locaux appropriés, la présence du matériel didactique outil indispensable à la pratique de l'APC. Scallon (2005) cité par Mahamat (2011)¹⁸ souligne que le développement des compétences impose de grands défis selon la pédagogie, l'organisation

¹⁷ Bipoupout.JC & Nkeck Bidias.S, *Régulation des apprentissages en situation scolaire e de formation : enseignement des pratiques professionnelles, Séminaire sur la révision des programmes*. ENS Yaoundé, 2015.

¹⁸ Mahamat.A, *La pratique de l'Approche par les Compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousséri (région de l'extrême nord du Cameroun)*. Spiral-E Revue de recherche en éducation.2011

scolaire et l'évaluation. Il relève également que le développement de l'APC repose sur un certain nombre considérable de savoirs et de savoir-faire en rapport avec l'évaluation des apprentissages au niveau des enseignants. C'est dans cette perspective que Roegiers (2004) abordait déjà le problème de résistance au changement par les enseignants face à l'introduction de l'APC dans le processus enseignement-apprentissage.

4- Questions de recherche

Une question de recherche est le fil conducteur de l'étude. Elle doit être cruciale, précise et centrale par rapport au thème de recherche. A cet effet, compte tenu des facteurs qui influencent de nos jours la pratique de l'APC en histoire /ECM dans le premier cycle au lycée de SOA, nous avons voulu en dresser un bilan d'où la question de recherche principale Suivante : Par quels procédés les enseignants d'histoire/ECM surmontent-ils les difficultés méthodologiques liées à la pratique de L'APC au premier cycle au lycée de Soa ?

A cette question principale se greffent plusieurs questions secondaires qui sont :

- Quels moyens et méthodes les enseignants d'histoire/ECM utilisent en contexte de pratique de l'APC pour faire face aux effectifs pléthoriques dans le premier cycle au lycée de Soa ?

- Quelles stratégies les enseignants déploient dans leur pratique de classe en histoire et ECM dans le premier cycle au lycée de Soa en contexte d'APC pour surmonter les difficultés pédagogiques dues à l'insuffisance ou à l'absence du matériel didactique ?

De ces questions de recherche, découlent également des hypothèses de recherche y afférentes

5- Objectifs de la recherche

L'objectif général visé par notre étude est celui de faire une évaluation à mi parcours de la pratique de l'APC en histoire/ECM dans le premier cycle au lycée de Soa. De cet objectif général découlent deux objectifs spécifiques à savoir :

- D'une part, l'étude cherche à rendre compte des méthodes et moyens pédagogiques que les enseignants d'histoire et d'ECM pratiquant l'APC au premier cycle au lycée de Soa mettent en œuvre pour faire face aux effectifs pléthoriques, afin d'améliorer les apprentissages chez les apprenants.

➤ D'autre part, cette recherche vise à analyser et à décrire les stratégies déployées par les enseignants dans leur pratique de classe en histoire et ECM en contexte d'APC dans le premier cycle au lycée de Soa pour surmonter les difficultés pédagogiques dues à l'insuffisance ou à l'absence du matériel didactique.

Toute recherche scientifique se fondant sur un certain nombre d'intérêts, nous présentons ceux de la nôtre dans la suite de notre travail.

6- Intérêts de la recherche

Notre recherche présente plusieurs intérêts dont :

Un intérêt administratif ; il est question ici d'interpeler les décideurs administratifs en charge de l'éducation à veiller sur les quotas d'apprenants par classe, ce qui nécessite impérativement la construction et l'équipement de nouvelles salles de classe et de nouveaux établissements scolaires sans oublier la rénovation des établissements vieillissants en les adaptant aux normes exigées par l'approche par les compétences.

Un intérêt pédagogique-didactique ; l'approche par les compétences plaçant l'apprenant au centre de l'action éducative, ce dernier devient le principal acteur dans le processus enseignement/apprentissage. A cet effet, pour une meilleure pratique de cette approche dans le processus enseignement /apprentissage de l'histoire-ECM, plusieurs paramètres doivent être respectés. Déjà les manuels scolaires doivent être spécifiques et adaptés à l'approche. Egalement, les enseignants doivent être qualifiés et aptes à la pratique de cette approche qui exige une méthodologie particulière ceci entraîne automatiquement une formation spécifique et approfondie du collègue enseignant. Ceci améliorera davantage non seulement la pratique de classe avec l'APC dans l'enseignement de l'histoire-ECM mais également les taux de réussite des apprenants et les rendra davantage plus compétents et plus compétitifs tout en les permettant de mieux s'insérer dans le monde de l'emploi tel est d'ailleurs l'objectif primordial de l'APC. Notre étude ambitionne améliorer le processus enseignement-apprentissage en mettant un accent particulier sur la pratique.

CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DU SUJET

I- APPROCHE CONCEPTUELLE ET DEFINITIONNELE

Il est question dans cette partie de notre travail de présenter tout en les définissant les concepts et les mots clés qui entourent notre recherche.

1- Histoire

C'est une discipline scientifique ayant pour principal précurseur le grec Hérodote d'Halicarnasse¹⁹. Cette science tire ses origines des différentes enquêtes menées par ce derniers dans la cité grecque suite aux différentes guerres qui s'y déroulaient notamment celle du Péloponnèse opposant les deux principales cités grecques à savoir ATHENE et SPARTE. Hérodote s'y était intéressé dans l'optique de déterminer ses causes, son déroulement ainsi que son issue. Il consigna donc les résultats de ses recherches dans un grand livre qu'il titra « HISTORIA » signifiant « ENQUETE ». En tant que discipline, l'histoire s'intéresse au temps c'est-à-dire qu'elle s'intéresse aux événements passés en vue de les restituer dans le temps et d'en expliquer leur impact dans le présent et y apporter des solutions. Ainsi, l'histoire s'intéresse donc aux trois principaux temps qui sont le passé ; le présent et le futur ce qui confère à cette discipline un triple rôle à savoir : étudier le passé, expliquer et faire comprendre le présent et enfin projeter l'avenir. Matière enseignée dans tous les cycles du système éducatif Camerounais, l'histoire a pour objet d'étude « l'homme » dans son ensemble, son évolution ainsi que ses relations avec autrui. C'est une discipline qui touche tous les domaines de la vie de l'homme.

Cependant, le découpage de l'histoire Africaine se différencie du découpage occidental ; ainsi, nous distinguons la période précoloniale caractérisée par les événements marquants tels que la pratique de la traite négrière qui était la commercialisation des esclaves noirs (15^e -19^esiècle) et l'émergence des grands empires et royaumes en Afrique. La période coloniale qui est marquée par l'envahissement, la soumission, la domination, l'exploitation bref la colonisation du continent Africain par les puissances colonisatrices Européennes (fin du 19^e et 20^e siècle). Enfin, nous avons la période post-coloniale caractérisée par l'octroi des indépendances et le néocolonialisme. Quant à l'histoire Européenne, sa répartition

¹⁹ Herodote D'halicarnasse, premier historien grec et père de l'histoire né vers 480 avant J.C. et mort vers 425 avant J.C. c'est lui qui lança les bases de la discipline historique à partir de ses nombreuses enquêtes.

quadrupartite s'est faite de la manière suivante : l'antiquité qui va de -4000 ans avant Jésus Christ jusqu'à 476 et est caractérisée par la chute de l'empire romain d'orient ensuite vint la période moyenâgeuse qui va de la fin du 5^e siècle jusqu'en 1492 et est marquée par la chute de l'empire romain d'occident cédant la place aux temps modernes qui vont de la fin du 15^e siècle jusqu'en 1789 et sont marqués par la révolution française et dès lors, nous sommes à la période des temps contemporains.

L'histoire est donc selon Henri Irénée Marrou cité par Kwodjip²⁰ « la connaissance du passé des hommes ». Dans un sens plus large, l'histoire est la connaissance du passé des hommes à travers des faits réels et avérés pendant une période donnée. Pour l'académie française, « l'histoire est le récit des choses dignes de mémoires individuelles, biologiques ou généalogiques ». Au regard de ces deux définitions, il ressort que l'histoire est la connaissance du passé des hommes à travers différentes sources lesquelles peuvent être consignées dans les documents et dans les mémoires des hommes (source orale).

2- Approche par les Compétences

L'Approche Par les Compétences (APC) est un groupe de mots donc les plus importants sont : approche et compétence. Ainsi, l'approche peut être définie comme une démarche, une méthode, une procédure et la compétence quant à elle est le fait pour quelqu'un de réaliser correctement une tâche complexe. La tâche complexe ici est le problème face auquel l'individu doit porter les solutions. Roegiers dans son ouvrage *L'APC qu'est-ce que c'est ?*²¹ dit qu'être compétent c'est savoir faire face aux problèmes du quotidien. Pour cela, l'enseignant doit donner aux élèves des outils appelés ressources. L'approche par les compétences peut donc être définie comme étant l'ensemble des méthodes ou des stratégies d'enseignements récentes conçues dans l'optique de pouvoir désormais mettre l'apprenant au centre de ses apprentissages afin de développer chez celui-ci des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à travers les activités précises. Il s'agit de former les hommes capables de résoudre des problèmes de leur vécu quotidien. Avec cette approche, l'apprenant doit construire lui-même son savoir sous l'égide d'un guide. L'approche par les compétences comprend des « méthodes » axées sur l'intégration de l'apprenant, à travers le recours à son milieu de vie. Dans le processus enseignement/apprentissage, l'approche par les compétences permet à l'élève d'acquérir les compétences durables susceptibles de l'aider dans son parcours

²⁰ Kwodjip Lieuwou ; *L'inadaptation des manuels scolaires en histoire et l'application de l'approche par les compétences : le cas de la 5^{ème} B1 du lycée bilingue de Bafoussam*. 2015. P.12

²¹ Roegiers , *L'APC qu'est-ce que c'est ?* Paris, Edicef, 2006.

éducatif et dans sa vie quotidienne. Elle met l'accent sur tout ce qui est fondamental afin de ; garantir une meilleure transmission des savoirs. Ce qui est fondamental ici en situation de classe c'est non seulement la méthode adoptée mais également les effectifs et l'environnement d'apprentissage.

L'APC est une approche pédagogique qui tire ses fondements théoriques du constructivisme et du socioconstructivisme tout en plaçant la compétence au cœur de ses démarches. Son application a commencé dans le monde professionnel puis dans l'éducation suite aux multiples pressions du monde du travail.

Actuellement dans le monde de l'éducation, la notion même d'« approche par compétences » est loin d'être entièrement stabilisée. Elle est comprise de plusieurs manières différentes, et est traduite à travers un certain nombre de variantes dans les curricula. Parmi ces variantes, on peut citer l'approche par compétences de base appelée aussi pédagogie de l'intégration qui relève de la tendance développée surtout par. Roegiers et Deketele.

En somme, l'APC selon Roegiers poursuit trois objectifs principaux :

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

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

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

Il y a également une autre tendance qui privilégie l'approche par les compétences transversales et les compétences disciplinaires.

Une autre variante privilégie carrément l'entrée par les situations d'où son appellation d'approche située ou approche par les situations (APS). Cette tendance est développée par Joennart et certains chercheurs canadiens.

Selon Milled²², l'APC repose sur les deux principes suivants :

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

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

Comme nous l'avions déjà évoqué, l'Approche par les Compétences trouve ses origines sur divers plans. D'abord sur le plan éducatif, elle tire son origine des insuffisances de notre système éducatif, de son incapacité à former des ressources humaines répondant aux besoins du marché de l'emploi ; sur le plan politique, elle est suscitée par les institutions de Brettons Wood et autres (Banque Mondiale, OCDE, OMC, FMI) ainsi que de nombreux partenaires étrangers (Belgique, Canada, France, Luxembourg) qui ont pour ambitions de subordonner l'école à la logique de l'économie du marché. Et ces origines de l'APC renseignent à suffisance sur ses promoteurs et les objectifs qu'ils poursuivent à travers cet instrument pédagogique. Les gouvernements adoptent l'APC dans leur pays respectif eu égard aux injonctions des institutions sus-évoquées. L'objectif de l'APC est donc de donner aux élèves les compétences nécessaires pour répondre efficacement aux problèmes de la vie et d'arrimer l'école à l'économie pour mieux répondre aux besoins du marché du travail et résoudre les problèmes du chômage.

D'après Mahamat .A²³ la réforme des curricula ayant conduit à l'adoption de l'APC dans les écoles primaires date des années 1994-1995 (même si l'auteur appelle cette approche APC, en fait, il s'agit de la NAP qui s'apparente sur certains points à l'APC) et consiste à révolutionner l'enseignement primaire au Cameroun :

²² Milled.M, *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, la refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation, bureau international de l'éducation. Alger : UNESCO-ONPS. Ministère de l'éducation nationale. Algérie, 2005,*

²³.Mahamat.A, *La pratique de l'approche par les compétences dans les écoles primaires d'application (EPA) de la ville de Kousseri (région de l'extrême nord/Cameroun).* Spiral-E-Revue de recherches en Education. 2011

Cette réforme concerne non seulement les élèves, mais également les enseignants, les inspecteurs et les éditeurs de manuels scolaires (Unesco, 2000). Les responsables du système éducatif Camerounais estiment qu'il s'agit là d'une des meilleures approches connues pour répondre aux exigences et aux défis de la société d'aujourd'hui, tant sur le plan économique que social. Elle permettra en outre d'adapter les contenus et les méthodes pédagogiques à; une demande sociale plus exigeante et à un environnement changeant.

Perrenoud Philippe (2000)²⁴ montre que l'approche par compétences donne plus de sens au métier d'élève car, loin de tourner le dos aux savoirs, elle « *leur donne une force nouvelle en les liant à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Ce faisant, elle peut, sans s'attaquer à toutes les causes de l'échec scolaire, prétendre au moins traiter de façon décidée de la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire* ». Pour cet auteur, la lutte contre l'échec scolaire surtout avec la pratique de l'approche par les compétences passe par au moins cinq stratégies conjuguées :

- **Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages.** En fait, l'approche par les compétences offre des meilleures chances de créer des situations porteuses de sens, du simple fait qu'elle relie les savoirs à des pratiques sociales, des plus philosophiques et métaphysiques aux plus terre-à-terre.

- **Les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement.** Différencier, c'est organiser les activités et les interactions de sorte que chaque apprenant soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui.

- **Développer une observation formative et une régulation interactive en situation, en travaillant sur les objectifs-obstacles.**

- **Maitriser les effets des relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique.** L'approche par compétences suppose une démarche très souvent coopérative, qui place l'enseignant, sinon à égalité avec ses élèves, du moins en position d'acteur solidaire de l'entreprise commune.

²⁴ **Ph.Perrenoud**, *du curriculum aux pratiques : question d'adhésion, d'énergie ou de compétence ?2000*

▪ **individualiser les parcours de formation dans le cadre de cycles d'apprentissage pluriannuels.**

Bref pour Perrenoud, la réduction des échecs scolaires passe inéluctablement à l'ère de l'introduction dans les systèmes éducatifs à travers le monde de l'approche par les compétences, par le recours à la pédagogie différenciée et l'individualisation des parcours de formation. Seulement, pour que l'approche par les compétences puisse contribuer efficacement à la réduction des échecs scolaires, il est important que tous les acteurs s'y impliquent dans sa pratique, car comme le note Perrenoud, « *une approche par compétences n'existant que dans les textes ministériels, à laquelle nombre d'enseignants n'adhèreraient pas, rendrait les règles du jeu scolaire encore plus opaques et les exigences des professeurs encore plus diverses les uns en jouant mollement le jeu de la réforme, les autres enseignants et évaluant à leur guise.* ». Ainsi, l'auteur met en garde contre l'absence d'adhésion véritable des uns et des autres à une pratique véritable de cette approche. Pour Perrenoud en effet, « *si l'approche par les compétences restent une « demi réforme », qui ne renonce à rien et ne contraint personne, il est peu probable qu'elle fasse progresser la lutte contre l'échec scolaire. Si rien ne change, sauf les mots, si l'on fait sous couvert de compétences ce que l'on faisait hier sous couvert de savoirs, pourquoi s'attendrait-on à produire moins d'échecs scolaires ?* »

De ce qui précède, l'APC ou pédagogie de l'intégration apparaît véritablement comme une solution à l'inefficacité des systèmes éducatifs mais surtout aux échecs scolaires qui sont très coûteux à l'Etat et à la communauté éducative. C'est ce que souligne Perrenoud Philippe (2000). La pédagogie de l'intégration considère l'éducation comme un bien commun accessible à tous. En ce sens, elle a un souci d'équité : il s'agit de donner la même chance de réussite à chacun. Plusieurs études (Perrenoud 2000 et Roegiers 2003²⁵ ; 2006²⁶) ont montré outre-mer que les résultats des apprenants de la pédagogie de l'intégration sont meilleurs, en particulier lors de la résolution des situations complexes, où des gains jusqu'à 30% sont observés sur l'ensemble d'un cycle. Philippe Perrenoud 2000 déclare :

Loin de tourner le dos aux savoirs, l'approche par compétences leur donne une force nouvelle, en les liants à des pratiques sociales, à des situations complexes, à des problèmes, à des projets. Ce faisant, elle peut sans s'attaquer à toutes les causes de l'échec scolaire,

²⁵ Roegiers.X, *Des situations pour intégrer les acquis scolaires*. Bruxelles : De Boeck Université, 2003

²⁶ Roegiers.X, *La pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat, ministère de l'éducation nationale. 2006

prétendre au moins traiter de façon décidée à la question du rapport au savoir et du sens du travail scolaire. Mais cela ne va pas sans interroger le rapport au savoir des enseignants et le sens de leur propre travail.

Le souci d'équité sus-évoqué se concrétise par l'introduction progressive et non exclusive des innovations pédagogiques et des modalités explicites d'évaluation de l'apprenant, en veillant à les accompagner de mesures appropriées d'accompagnement et de régulation. Les travaux de Perrenoud et Roegiers établissent ainsi une corrélation entre l'APC, les apprentissages et les résultats scolaires. En effet, cette approche curriculaire rangée parmi les méthodes actives d'enseignement place l'élève au centre de la construction de ses savoirs et de la vie scolaire. Pour Bipoupout (2011 : 134)²⁷, l'APC :

Tout en reconnaissant à l'enseignant un rôle déterminant dans la réussite de l'apprentissage scolaire affecte la première place à l'apprenant car c'est lui qui doit apprendre-installer les savoirs, savoir-faire, savoir-être et ensuite intégrer ces ressources et les mobiliser en situation. Dans cette approche, l'enseignant n'est qu'un guide pour l'apprenant et son rôle consiste à : « organiser la situation pédagogique en mettant en place les circonstances d'apprentissages optimales pour une installation des ressources cognitives, socio-affectives et psychomotrices ainsi que pour l'intégration de ces dernières » (Bipoupout 2011 : 134).

De ce qui précède, la pédagogie de l'intégration améliore le rendement scolaire des apprenants. Pour Bipoupout (2011 :142), l'APC « *privilégie la construction d'un réseau d'interactions riches et pluridimensionnelles dont l'un des buts est l'établissement de conditions facilitatrices d'une activité permanente ou très fréquente, et une productivité élevée des apprenants* ». Comme l'ont montré les travaux sus-évoqués, l'APC permet de soutenir des apprenants éprouvants des difficultés d'apprentissage grâce à la rémédiation qui constitue une phase importante du processus enseignement/apprentissage de cette approche Pédagogique.

Cependant, cette approche qui présente de nombreux avantages comporte néanmoins aussi plusieurs points faibles comme l'a montré Ngo-Djon (2015 :38)²⁸ à savoir : Concept encore flou pour bon nombre d'enseignants de par le manque de précision dans la formulation

²⁷ Bipoupout. J.C, *Développer les compétences à l'école :un modèle intégrateur de ;l'enseignement-apprentissage*. Syllabus Review vol.2, 2011

²⁸ Ngo Djon.G, *La prise en compte de la dimension affective dans le développement des compétences en éducation à la citoyenneté et à la morale*. MEMOIRE de DIPCO, ENS Yaoundé, 2015.

des compétences ; Insuffisances des formations des enseignants et des acteurs du système éducatif ; cadre de formation inadapté pour les enseignants; absence de programmes cohérents dans certaines disciplines ; non publication des manuels, des guides; faiblesse de l'implication du monde de travail ; résistances aux changements ; moyens matériels et logistiques insuffisants alloués aux enseignants et aux encadreurs ; effectifs pléthoriques dans les classes ; non effectivité de la mise à disposition des manuels ; déficit des préparations dans la conduite des activités de classe ; insuffisance de matériels didactiques en plus de la rareté des laboratoires équipés; insuffisance de suivi de la formation des élèves; improvisation dans l'écriture des référentiels; non implication des partenaires sociaux dans la conception et dans la mise en œuvre de l'APC dans les pays Africains. La notion de compétence étant l'élément fondamental de l'approche par les compétences, il est judicieux pour nous de définir cet élément important.

3- Programme scolaire

Les définitions sur le concept de programme sont abondantes dans la littérature qui traite du sujet. Elles varient considérablement selon les individus, les buts visés et l'usage que l'on en fait. Ainsi, pour tenir compte des liens qui existent entre les éléments d'un programme, certaines définitions mettent l'accent sur son aspect **systemique**. De ce fait, Chen (2005), cité par Lopez L. M., Grahay M. (2009)²⁹ considère le programme comme : « *un ensemble constitué de trois éléments en interaction dans un environnement bien déterminé. Il s'agit des intrants, du processus et des résultats* »

Les **intrants** incluent les clients, leurs besoins, les objectifs poursuivis et les ressources. **Le processus** assure la transformation du programme. **Les résultats** rendent compte du degré de transformation atteint. L'environnement dans lequel évolue se réfère aux normes sociales ; aux structures politiques et économiques, à la législation, aux groupes de pressions et aux intérêts sociaux.

Le programme dont il s'agit dans le cadre de cette recherche, est l'ensemble comprenant les buts, les objectifs spécifiques, les ressources, le contenu présenté de façon séquentielle, les moyens didactiques, les activités d'apprentissage et les procédés. Tous ces éléments reliés entre eux et de façon solidaire doivent également concourir au développement de compétences au niveau des apprenants. Il ressort que la mise en œuvre d'un programme

²⁹ Lopez.L ; Grahay.M, *Evaluation en tension : entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*, Bruxelles, De Boeck Université PP.293, 1^{ère} édition, 2009.

doit nécessairement tenir compte d'un ensemble de décisions dont certaines relèvent du niveau politique et d'autres de l'ingénierie pédagogique.

Pour celles qui relevant du niveau politique, il y a les décisions concernant l'orientation majeures du programme, c'est-à-dire celles qui concernent le choix des buts et des objectifs. Quant aux décisions relevant de l'ingénierie pédagogique, on trouve celles concernant la sélection et l'organisation du contenu, les activités d'apprentissage, les moyens pédagogiques, les méthodes ; d'enseignement, les moyens d'évaluation, le matériel et le personnel appelé à œuvrer dans le programme à savoir les professeurs, le personnel non-enseignant, les étudiants et les administrateurs.

Un programme repose fondamentalement sur deux éléments à savoir les objectifs et les orientations.

➤ **Les orientations du programme**

Les orientations du programme sont relatives à la finalité de ce dernier qui doit servir de cadre de référence à la justification du programme en question et de base à la l'explication de ses buts. La finalité d'un programme découle des besoins de formation identifiés à travers une analyse approfondie.

➤ **Les objectifs du programme**

Ils sont subdivisés en deux principaux types dont les objectifs généraux et les objectifs spécifiques. Les objectifs généraux ou de formation du programme d'étude traduisent les buts déjà formulés en habiletés intellectuelles, en attitudes ou en habiletés motrices. Ils doivent indiquer ce que les apprenants devraient être capables de démontrer à la fin du programme. Quant aux objectifs spécifiques, ils transposent les objectifs généraux en comportements observables et mesurables. Ces objectifs décrivent ce que l'apprenant doit être capable de faire à la fin du programme, en termes de comportement observable, donc de changements attendus chez l'apprenant à la suite d'activités d'apprentissage.

Ainsi, on distingue les programmes centrés sur les contenus, les programmes centrés sur les objectifs et les programmes centrés sur les compétences chaque type étant propre à une approche pédagogique.

➤ **Les programmes centrés sur les contenus**

Les programmes centrés sur les contenus tirent leurs fondements des modèles d'enseignement transmissifs inspirés de la pédagogie traditionnelle et privilégiant la méthode magistrale comme mode de transmission des connaissances. A ce niveau, l'entrée se fait essentiellement par les contenus car, ce qui est visé c'est la maîtrise d'une somme de savoirs par l'élève pouvant les restituer fidèlement. C'est pourquoi l'accent est plus mis sur l'écoute et la mémorisation. Contrairement aux autres modèles, les savoirs sont abstraits et décontextualisés et le contenu ne présente pas tellement de sens pour les élèves. Dans la salle de classe, ces derniers réagissent et participent peu. En somme, ils sont passifs et soumis. L'objectif ici est de couvrir tout le programme sans un réel souci de participation des apprenants dans la construction du savoir.

➤ **Les programmes centrés sur les objectifs**

Ces programmes ont connu leur succès du behaviorisme. L'enseignement est exclusivement centré sur les connaissances, les comportements et les attitudes à maîtriser. Leurs caractéristiques essentielles résident dans le fait que ce sont des programmes qui valorisent les connaissances isolées, parcellisées. L'accent est mis sur la mémorisation et l'accumulation de connaissances par les élèves.

Dans le domaine de l'évaluation, Tardif J. (2006)³⁰ précise que les programmes par objectifs incitent les formatrices et les formateurs à concevoir l'évaluation comme une série d'additions de photos que l'on juxtapose les unes aux autres. On est donc ici dans la logique de l'évaluation de type photographique contrairement à l'évaluation de type vidéographique qui est globale et dynamique.

➤ **Les programmes centrés sur les compétences**

Les programmes formulés par compétences tirent leurs fondements théoriques du constructivisme et du socioconstructivisme et se basent sur une démarche pédagogique appelée Approche Par Compétences (APC) d'où l'appellation de programme selon l'APC. Ces programmes sont actuellement appliqués dans le système éducatif Camerounais dans l'espoir d'apporter les réponses aux défis que les programmes basés sur les objectifs n'ont pas pu surmonter : sens des apprentissages, transfert des connaissances dans les situations de vie

³⁰ Tardif J., *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation*, les éditions logiques 2006.

réelle, échec scolaire et la mise en adéquation de l'école avec l'économie du marché. Tels sont là quelques défis que ces programmes veulent surmonter.

Les programmes par compétences invitent à la construction croissante et autonome du savoir à travers des tâches globales de complexité croissante ; au dynamisme de l'apprenant, ce qui entraîne une diminution des exposés théoriques ; à la mise en relation avec les connaissances déjà acquises ; à l'adoption d'une méthodologie visant la responsabilisation et la métacognition et enfin à l'autoévaluation et l'évaluation formative fréquente à partir de stratégies dynamiques.

Comme le note Tardif.J. (1996) cité par Perrenoud Ph. (2000), « *dans tout programme axé sur le développement de compétences, ces dernières ont un pouvoir de gérance sur les connaissances disciplinaires. La compétence reste et demeure alors le maître d'œuvre dans la planification et l'organisation de la formation axée sur le développement des compétences.* »

Perrenoud Ph. (*Op. cit.*, p.45) souligne qu'une telle approche conduit en effet à considérer les savoirs comme des outils à mobiliser au gré des besoins, à travailler régulièrement par situation-problèmes, à négocier et conduire des projets avec les élèves à adopter une planification souple et indicative, à improviser, à mettre en place et expliciter un nouveau contrat didactique, à pratiquer une évaluation formative, à aller vers un moindre cloisonnement disciplinaire. On comprend alors l'importance de l'interdisciplinarité dans le cadre de la mise en œuvre de ces programmes.

Citant Maroy C. (2004) Draelants H (2009)³¹ conçoit que « *la norme pédagogique à travers le paradigme de l'apprentissage se caractérise principalement par une théorie de l'apprentissage socioconstructiviste, par une pédagogie active, organisée en cycle et différenciée ainsi que par un mode d'élaboration des programmes selon l'APC* ». A ce niveau, la professionnalité enseignante est celle qui insiste sur l'apprentissage, le travail collectif, la réflexivité. C'est à ce paradigme que se réfère donc la formation donnée dans les écoles normales à travers les nouveaux programmes. Cependant, le paradigme d'enseignement, c'est-à-dire celui de la transmission se caractérise par une pédagogie frontale, indifférenciée, centrée sur les savoirs et les connaissances et organisée en années. L'élaboration d'un programme étant toujours précédée d'une réforme, il est judicieux pour nous de se pencher sur ce concept.

³¹ Draelants.H, *Réforme pédagogique et légitimation, le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*, Bruxelles, Editions De Boeck Université, PP.449, 2009

4- Réforme scolaire

A l'instar de plusieurs concepts dans le monde de l'éducation, celui de réforme donne aussi lieu à une multitude de définitions. La réforme est d'abord vue sous l'angle d'un changement qui est à la fois volontaire et planifié capable d'apporter une plus grande efficacité dans l'atteinte des objectifs. Selon Lebrun, Berthelot (1994)³² citant Gagnon (1977), « *la réforme implique donc la recherche d'un but adapté au contexte* ».

Ainsi, on ne peut qualifier de réforme le simple fait d'utiliser un appareil plutôt qu'un autre sans la volonté et le souci d'apporter de véritables et efficaces améliorations pédagogiques conduisant à un réel changement. La réforme se présente donc de ce fait sous la forme d'une transformation apportée intentionnellement et systématiquement à un système éducatif, en vue de réviser les objectifs de ce système ou de mieux atteindre et de façon plus durable les objectifs qui lui sont déjà assignés.

Dans le *dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*³³, c'est avec l'économiste Schumpeter, dans les années 1930 que le mot réforme prend son sens dans les démocraties occidentales. En général, la réforme est définie comme l'introduction d'un nouveau programme dans un système existant en vue d'une amélioration et dans une perspective cohérente. Dans cette perspective, la réforme est donc toujours contextualisée.

S'agissant de l'introduction de cette nouvelle réforme et de son type de diffusion, celle-ci peut être imposée par la hiérarchie (innovation venue d'en haut ou du centre. A ce niveau, on parle spécifiquement de réforme) ou émergée de la base, des acteurs eux-mêmes (innovation venue de la périphérie ou innovation spontanée). Elle peut aussi être contrôlée par un organisme reconnu pour son caractère politique et /ou scientifique qui impulse, accompagne et évalue les effets.

Eu égard de ce qui est sus-évoqué, l'introduction des programmes selon l'APC dans l'enseignement de l'histoire/ECM au secondaire est une innovation car, c'est un élément nouveau adopté par l'Etat Camerounais et qui vient s'insérer dans un système déjà existant. Sur la base des objectifs clairs et précis, cette intervention sur les programmes des écoles vise à apporter une amélioration à une situation jugée peu satisfaisante donc le but ici est de rendre

³² Lebrun.L, Berthelot.S, *Plan pédagogique, une démarche systématique de planification de l'enseignement*, De Boeck Université, 1994

³³ Champy.P ; Eteve.CH, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition, Paris, Nathan, 1998.

les apprenants compétents. Mais pour le cas présent, cette innovation qui vient d'en haut est l'œuvre du gouvernement donc il s'agit d'une réforme.

5- Facteur d'influence

Concept constitué de deux mots à savoir **facteur** et **influence**. Ce concept renvoie dans le cadre de cette recherche à l'ensemble des difficultés, des obstacles, des problèmes et des contraintes vécus par les enseignants dans le cadre de l'application de l'APC. En d'autres termes, c'est tout ce qui entrave la mise en œuvre efficace de l'APC dans l'enseignement secondaire en général et dans le premier cycle en particulier.

6- Bilan

Le bilan ici renvoie à une sorte d'évaluation à mi-parcours de la pratique de l'APC vue que celle-ci est désormais pratiquée au second cycle. D'une manière plus concrète, il est question pour nous d'interroger le degré de pratique de l'Approche par les Compétences au vu des manquements et difficultés observés sur le terrain pour une amélioration et une pratique effective de cette approche

7- Manuel scolaire

De nos jours, avec l'enseignement basé sur les écrits et des approches pédagogiques qui placent l'enfant au centre des apprentissages et se fondent sur le besoin de ces enfants, le matériel didactique devient une nécessité. Au rang de ces matériels, nous avons le manuel scolaire qui est le principal matériel en situation de classe. Le manuel scolaire est considéré au XIX^e siècle comme le livre résumant tous les autres. C'est un ouvrage didactique ayant un format maniable et regroupant l'essentiel des connaissances relatives à un domaine donné. Le manuel scolaire est destiné à être utilisé en classe comme support de cours ou support didactique avec l'aide directe ou indirecte d'un enseignant. Il doit tenir compte du caractère progressif de l'apprentissage (âge des élèves, capacité cognitive)³⁴. Ainsi, avec l'APC, en vigueur dans notre pays et où l'élève est l'acteur central de son propre apprentissage, l'école doit lui fournir les moyens (ressources) nécessaires pour construire lui-même son propre savoir. Ces moyens doivent éveiller l'élève c'est-à-dire capter son attention et lui donner le désir d'apprendre. Il s'agit dans notre étude de promouvoir un enseignement attrayant à partir des manuels parlants, captivants et intéressants.

³⁴Bianchini.P, *Le mondediplomatique*, septembre 2013, p.17 cité par Kwodjip.B

8- Compétence

Ayant émergé pendant la période de la révolution industrielle, s'employait dans le domaine économique particulièrement dans le domaine du travail industriel et étant par la suite devenue l'élément central de l'Approche par les compétences, la notion de compétence n'a pas de définition claire et complète car, le mot se prête à de multiples usages et fait l'objet d'une variété d'approche se situant dans une diversité de champs disciplinaires néanmoins, ce mot renvoie à l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être développés dans un domaine particulier. Dans ce même ordre d'idée, Le Boterf (1955) cité par Legendre(2005 p.15) affirme « une compétence ne réside pas dans les ressources (connaissances, capacités) à mobiliser mais dans la mobilisation même de ces ressources [...] elle n'est pas de l'ordre de la simple application mais de celui de la construction. ».Roegiers X. renchérit en disant : « être compétent c'est savoir faire face aux problèmes du quotidien »³.

Pour Jonnaert Ph., Ettayebi M.,Defise R. (2009), plusieurs éléments constitutifs se dégagent de l'analyse de la littérature relative à cette notion :

- ✓ Une compétence est toujours associée à une situation, à une famille de situation ainsi qu'aux champs d'expériences d'une personne ou d'un collectif de personne ;
- ✓ Le développement d'une compétence repose sur la mobilisation et la coordination par une personne ou d'un collectif de personnes, d'une diversité de ressources ;
- ✓ Une compétence n'est construite que dans le cas d'un traitement achevé et socialement acceptable de la situation ;
- ✓ Une compétence résulte du processus dynamique et constructif du traitement de la situation par une personne ou par un collectif de personnes ;
- ✓ Une compétence n'est pas prédictible et donc ne peut être à priori définie ; leur compréhension de la situation est fonction d'une personne ou d'un collectif de personnes, de leurs propres connaissances, de ce qu'elles imaginent qu'elles peuvent faire dans cette situation. De ces définitions, il ressort que le développement de toute compétence s'effectue dans une situation ou une famille de situation à travers la mobilisation d'une diversité de ressources.

Pour Perrenoud Ph. (2000), en abordant la notion de compétence, évoque un certain nombre de caractéristiques à travers lesquelles on peut appréhender cette notion complexe. Il s'agit notamment de :

A- La mobilisation d'un ensemble de ressources

Perrenoud ph. Démontre d'abord que la compétence fait appel à la mobilisation d'un ensemble de ressources qui sont :

- Les connaissances déclaratives qui décrivent la réalité sous forme de faits, lois, constantes ou régularités ;
- Les connaissances procédurales qui décrivent la procédure à suivre pour obtenir tel ou tel résultat ; les connaissances méthodologiques en sont une sous-espèce ;
- Les connaissances conditionnelles quant à elles précisent les conditions de validité des connaissances procédurales ;
- Les savoirs d'expérience ;
- Des capacités
- Des savoir-faire ;
- Les schèmes qui selon la conception piagétienne, sont considérées « *comme une structure invariante d'une opération ou d'une action, ne condamne pas à une répétition à l'identique mais permet au contraire au prix d'accommodations* »

Perrenoud ph. Ajoute : « *une compétence présuppose l'existence des ressources mobilisables, mais ne se confond pas avec elles puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace en situation complexe* ».

B- Les liens à une famille de situation

L'individu fait souvent face à des situations nouvelles qu'il tente de maîtriser en puisant dans ses acquis et ses expériences. Cela suppose que la compétence ne répond pas à une situation unique mais que cette mobilisation permet de faire face à des familles de situations bien déterminées. Ainsi, chaque type de familles de situation appelle à des compétences spécifiques. Par ailleurs, les compétences d'une personne sont fonction des situations qu'elle rencontre le plus souvent.

C- Le caractère finalisé

Cette caractéristique évoque la fonction sociale (utilité sociale) de la compétence étant donné que les diverses ressources qui sont mobilisées doivent répondre à un but bien précis et servir l'élève dans la pratique scolaire ou dans la vie de tous les jours, c'est-à-dire en

contexte. Le caractère finalisé concerne donc la question du réinvestissement des connaissances et le sens que les apprentissages ont pour les élèves.

Selon Tardif. J (2006), une compétence est « *un savoir agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations* ».

L'idée de « *savoir-agir* » donne un caractère très englobant à la compétence et elle évite que cette dernière soit réduite à un ensemble de savoir-faire. L'idée de « *mobilisation et de combinaison efficaces* » rend chaque compétence indissociable des contextes dans lesquels elle est mise en œuvre et elle accorde une très grande importance à l'efficacité de la mobilisation et de la combinaison des ressources compte tenu du contexte en question.

Ainsi pour Tardif,

- Une compétence se développe tout au long de la vie ;
- L'orchestration des ressources (qui incluent non seulement les connaissances mais aussi les attributs, les valeurs, les approches) ; compte tenu du contexte, se situe au cœur de la dynamique de la mise en œuvre de chaque compétence ;
- La détermination des compétences dans un programme correspond toujours à une démarche complexe malgré une définition précise du concept de compétence,
- Toute compétence est évolutive et cette évolution est déterminable par les ressources mobilisées et par la variété des contextes de mobilisation.

Ainsi, dans le cadre de notre étude la définition de la compétence à laquelle nous nous référons le plus est celle donnée dans les programmes d'étude dans l'enseignement secondaire qui stipule qu'une compétence est la « *capacité d'agir efficacement dans un type de situation donnée, capacité à mobiliser des ressources pertinentes pour résoudre des problèmes dans une situation donnée* ».2 Nous retiendrons également la définition qui stipule qu'une compétence est « *un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (connaissances, habiletés de divers domaines, perceptions, attitudes etc.)* »2

Toutes ces définitions précitées, nous amènent à distinguer plusieurs types de compétences, notamment :

❖ **Les compétences transversales ou génériques**

Une compétence est dite transversale, lorsqu'elle permet d'agir efficacement dans une large variété de situations ayant des composantes disciplinaires et thématiques diverses. Les compétences transversales sont définies par la capacité de transposer dans différents domaines d'activités un savoir acquis dans un contexte particulier. A travers les compétences transversales, se trouvent privilégiées l'acquisition d'habiletés cognitives de haut niveau, la formation de l'intelligence et l'acquisition des connaissances structurantes permettant d'organiser l'information et d'intégrer de nouveaux savoirs. Elles relèvent à ce titre de la responsabilité collective de l'ensemble des enseignants et non pas uniquement des connaissances propres à une discipline.

Selon PERRENOUD Ph. (2000) « *les compétences transversales constituent non seulement les démarches fondamentales de la pensée, transférables d'une matière à l'autre, mais englobent également toutes les interactions sociales cognitives, effectives, culturelles et psychomotrices entre l'apprenant, et la réalité qui l'entoure* »

La compétence transversale peut être donc, d'ordre intellectuel, communicationnel, méthodologique, personnel ou social.

❖ **Les compétences disciplinaires**

Les compétences disciplinaires visent dans chaque domaine de formation à assurer l'appropriation du contenu d'une ou de plusieurs disciplines. Parmi les compétences disciplinaires, PERRENOUD Ph. distingue des compétences globales dites d'intégration « qui rassemblent et organisent un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans leurs dimensions transversales et disciplinaires »²²² et les compétences spécifiques, « à développer dans les situations d'apprentissage pour atteindre, au fil du temps, une plus grande maîtrise des compétences d'intégration ».

❖ **Les compétences de vie**

Les compétences de vie reflètent les aspects de la vie contemporaine et expriment l'attente sociale et les priorités éducatives. Elles traduisent les défis auxquels les élèves auront à faire face. Elles sont la manifestation des attitudes et des comportements essentiels pour s'adapter à la vie et servent de lien entre les apprentissages scolaires et la vie quotidienne. Les compétences de vie concernent essentiellement les domaines de la communication, de la santé-nutrition, des activités socio-économiques, du leadership, de la culture de la paix, des

droits humains, de la démocratie, de la protection de l'environnement, du genre et de la protection de l'enfant.

❖ **La compétence professionnelle**

La notion de compétence professionnelle est au centre des débats qui alimentent la question de la formation professionnelle des enseignants.

BECKERS J. (2007) aborde la question du point de vue de l'action et de l'expérience acquise dans l'agir. Elle conçoit que les savoirs professionnels sont des savoirs incorporés dans la pratique et qui s'élaborent grâce à celle-ci ; ce qui implique que la compétence professionnelle ne peut s'enseigner, elle s'acquiert par un accompagnement avec un enseignant expérimenté qui aide à réfléchir sur les actions problématiques ou réussies.

De ce point de vue, les compétences professionnelles d'un enseignant ne reposent plus uniquement sur la formation professionnelle initiale qui lui confère un titre et une certaine légitimité institutionnelle. C'est dans la pratique quotidienne à l'école et dans les classes que s'acquièrent les vraies compétences.

Il ressort que l'enseignant professionnel est un enseignant efficace dans l'action, qui peut analyser ses pratiques et qui possède des capacités de s'auto-former tout au long de sa carrière. La compétence professionnelle de l'enseignant renvoie au fait de maîtriser l'ensemble des paramètres qui permettent à un acteur de faire évoluer la situation dans laquelle il se trouve dans un sens qui lui semble favorable.

II- REVUE DE LA LITTÉRATURE ORGANISÉE EN THÈME

La revue de la littérature peut se définir comme étant l'ensemble des travaux qui ont été réalisés sur un thème et pouvant servir de point de départ à de nouvelles recherches. C'est ainsi que la revue ci-dessous vise à récapituler sans toutefois être exhaustive les auteurs ayant abordé de la question que nous traitons. Nous soulignerons les aspects abordés de notre thème et relèverons ceux qui n'ont pas été abordés par ces derniers tout en confrontant les différentes idées.

1- Le manuel scolaire un outil didactique indispensable à la pratique de l'APC

De nos jours, avec l'enseignement basé sur les écrits et des approches pédagogiques qui placent l'enfant au centre des apprentissages et se fondent sur les besoins de ces enfants, le matériel didactique devient une nécessité. Au rang de ces matériels, nous avons le manuel scolaire qui est le principal outil didactique en situation de classe. Parlant du manuel scolaire, Kwodjip Lieuouo Bibiane dans son mémoire intitulé *inadaptation des manuels scolaires en histoire et l'application de l'approche par les compétences : le cas de la classe de 5^e B1 du lycée bilingue de Bafoussam* présente le manuel scolaire comme une donnée extrêmement importante pour la construction des savoirs tant chez l'enseignant que chez l'élève.

Ainsi, cet outil se doit d'être contextualisé en fonction de l'approche pédagogique adoptée. A travers ce mémoire, le problème qui y est soulevé nous montre que les manuels scolaires qui constituent les outils essentiels pour les principaux acteurs dans l'implémentation de l'APC à savoir l'enseignant et l'élève dans le processus enseignement apprentissage pose déjà de sérieux problèmes donc celui de l'inadaptation du manuel scolaire avant même que celle-ci ne soit appliquée dans la salle de classe. L'auteur relève d'une part l'absence des situations de vie et des activités d'intégration dans les manuels scolaire qui limitent l'implémentation de l'Approche par les compétences et d'une autre part il présente la non contextualisation du contenu du manuel scolaire au programme comme frein au développement des compétences chez les élèves.

Dans la même suite d'idées, Bernard J.M, Nkengne A.P et Robert F. cité par Tchakounte P. dans son mémoire, font un constat selon lequel en Afrique, l'APC est la méthode choisie pour l'élaboration de nouveaux programmes scolaires et elle est présentée comme un facteur déterminant de l'amélioration de la qualité de l'éducation. Leur analyse fait également ressortir que l'APC actuellement mise en œuvre est peu explicite sur la façon de choisir des compétences (qui choisit les compétences ? Selon ces auteurs, elle propose seulement pour des compétences supposées connues, de dire comment les faire atteindre par des enfants au moyens de programmes et de méthodes associées. En plus, ils soutiennent que l'APC, marquée par un enchainement de concepts, a des exigences qui ne peuvent qu'alourdir la tâche de l'enseignant dans un contexte pourtant déjà très difficile. Cependant, les questions relatives au choix des compétences, aux valeurs à promouvoir pour faciliter la relation école-communauté, questions sur lesquelles l'APC ne donne pas assez d'informations selon ces auteurs, relancent d'avantage le débat car, en effet lorsqu'un système éducatif choisit

d'appliquer l'APC comme nouvelle approche, cela nécessite un changement global du curriculum. De même, Les assises du CONFEMEN de 2010, tenus à Brazzaville du 5 au 9 juillet 2010 ont analysé les faiblesses de implantation du curriculum dans les écoles de plusieurs pays africains. Parmi ces contraintes, il y'a les moyens matériels et les supports didactiques insuffisants. Ces contraintes ne facilitent pas la mise en œuvre de l'APC. L'étude a aussi mentionné que la formation des concepteurs, des formateurs et des enseignants est incomplète et ne permet pas à ces acteurs de s'approprier la démarche de la contextualiser et de la relativiser ce qui entraîne une simple reproduction des modèles venus d'ailleurs. D'autres obstacles et non pas des moindre concernent le rythme rapide des innovations, la dépendance financière et conceptuelle des pays expérimentant la réforme et la faible implication des universités Africaines dans le processus d'innovation.

L'article intitulé *politiques publiques en éducation : l'exemple des reformes curriculaires. Etude sur les reformes curriculaires par l'APC en Afrique*. Sèvres : CIEP. Ce document est issu d'un séminaire international autour des reformes menées dans les contextes Africains. Il intègre les résultats de cinq pays Africains (Cameroun, Gabon, Mali, Sénégal et la Tunisie). Sur la même problématique. La synthèse des rapports de ces cinq pays a été élaborée par l'AFD et publiée sous le titre d : « Etude sur les reformes curriculaires sur l'APC en Afrique. ». A travers leur rapport portant sur la réforme par l'APC, au Mali, Altet.M et Fomba.C.O ont souligné les problèmes majeurs ayant entravé la mise en place de cette réforme et ces problèmes tournent autour de l'insuffisance de la formation des enseignants, du manque de manuels édités selon l'APC et de la non prise en compte de la reforme curriculaire dans la formation initiale des enseignant. Pour sa part, analysant la situation des pays Africains, face aux reformes curriculaires (pp.51-57), Ndoye. M a souligné que la plupart des pays n'ont pas aussi été systématique dans la mise en œuvre. Les pays qui ont expérimenté ces réformes ont plus concentré leurs efforts sur les objectifs.

C'est-à-dire sur l'élaboration des programmes que sur le processus de mise en place de la réforme en tant que tel. Les difficultés ont surtout porté sur le passage de l'expérimentation à la généralisation ce qui n'a pas permis à ces réformes d'aller jusqu'au bout. L'auteur conclut en précisant que dans les classes des pays Africains cohabitent simultanément trois approches pédagogiques : une transmission des connaissances, une pédagogie par les objectifs et une construction des compétences. Toutefois, l'analyse ne nous précise pas si cette situation est-elle caractéristique uniquement des pays Africains ou bien elle est aussi présente dans les pays des autres continents. En somme, tous ces auteurs qui traitent le rapport APC et matériels didactiques soulèvent différents problèmes mais ne présentent pas les différentes stratégies

déployées par les enseignants dans leurs classes pour surmonter ces difficultés liées au matériel didactique.

2- Le phénomène des effectifs pléthoriques en contexte d'APC

Eone Samnig J.F dans son mémoire intitulé *mise en œuvre de l'APC en contexte d'effectifs pléthoriques. Etude de deux écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé III*. Dans ce mémoire, le candidat s'intéresse à l'application de l'APC dans le primaire en présentant l'une des contraintes liées à celle-ci à savoir les effectifs pléthoriques. Le candidat conclut en affirmant qu'il n'existe pas de modèle d'APC qui s'adapte aisément au Cameroun et que cette approche ne fait pas l'unanimité car dit-il « en dépit de l'investissement consenti aussi bien par les pouvoirs publics camerounais que par les professionnels et les chercheurs en didactique pour adapter L'APC au contexte camerounais, il n'existe pas encore à notre connaissance un modèle d'acclimatation de l'APC reconnu par tous. ».

Ce mémoire qui traite de notre thème se limite à son application uniquement au primaire et en zone urbaine. Dans ce même ordre d'idées, les assises de la Conférence des Ministres d'Education Nationale (CONFEMEN) ayant le français en partage qui ont eu lieu à Brazzaville au Congo du 5 au 9 Juillet 2010 avaient analysé les faiblesses de l'implantation de l'approche par les compétences dans les écoles de plusieurs pays Africains. Parmi les contraintes relevées, il y a la question des effectifs pléthoriques dans les classes, les moyens matériels et les supports didactiques qui sont insuffisants. Toutes ces contraintes ne facilitent pas la mise en œuvre de l'APC qui est une pédagogie participative où l'élève est acteur dans une démarche socioconstructiviste. L'on mentionne aussi que la formation des formateurs, la formation des concepteurs, et celle des enseignants sont incomplètes. Conséquence directe on assiste à une simple reproduction des modèles venus d'ailleurs n'ayant rien à avoir avec les réalités Camerounaises. Cette position va en adéquation avec la nôtre dans la mesure où la pratique de l'APC telle que nous l'avons observé dans les établissements ne répond pas aux critères majeurs prônés par l'approche. Comme dans le cas du matériel didactique, les auteurs ayant travaillé sur la problématique des effectifs pléthoriques en contexte d'APC soulève le problème mais ne proposent pas les solutions et ne présentent également pas les moyens et les méthodes utilisés par les enseignants pour faire face à ce problème.

3- Les autres difficultés liées à la pratique de l'APC

Les contraintes à la mise en œuvre de l'APC dans les lycées et collèges: cas des enseignants du lycée bilingue de Bafoussam. Tel s'intitule le mémoire rédigé par Tchakounte Pierre. Dans ce mémoire qui traite de notre thème, le candidat s'appesantit uniquement sur les

difficultés rencontrées par les enseignants dans l'application de l'APC donc la principale selon lui est la difficulté financière. L'auteur ne fait pas allusion à l'acteur majeur du processus qui est l'apprenant aussi, l'auteur ici ne spécifie pas les enseignants d'une matière spécifique donc il fait une étude globale.

Allant dans le même sens, Moussa Issa Evaristho dans son mémoire de DEA intitulé *Détermination des contraintes à la mise en œuvre de l'approche par compétence dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) : cas des ENI de Tahoua, Zinder et Maradi* soutenu en 2014. Dans ce mémoire, le candidat présente les raisons des mauvaises performances des élèves du primaire et selon ce dernier, l'une des raisons expliquant cet échec résiderait dans la non maîtrise des enseignants des disciplines enseignées à l'école primaire comme l'un des déterminants des échecs scolaires constatés. En effet, l'auteur relève des insuffisances majeures dans la mise en œuvre de la réforme APC dans les ENI au Niger. Ces insuffisances s'expliquent sur les plans institutionnels, communicationnel et sur la pratique de classe où les encadreurs des ENI éprouvent des difficultés à changer les anciens modes d'évaluation au profit de l'évaluation des compétences des élèves. Dans ce mémoire, l'auteur reconnaît qu'une réforme pédagogique mal appliquée ou insuffisamment appliquée a des répercussions néfastes sur les apprentissages scolaires.

Ce travail trouve son mérite dans sa capacité à toucher le problème à la source vu que l'APC en tant qu'innovation doit d'abord être maîtrisée par les enseignants qui sont appelés à leur tour à la mettre en pratique dans les salles de classe. S'intéressant au même sujet, Nkoumou Melingui George dans son ouvrage intitulé *L'approche par les compétences; l'enseignement de l'histoire au Cameroun*³⁵ : l'auteur présente la venue d'un nouveau programme comme l'une des plus grandes angoisses professionnellement parlant. Dans cet ouvrage, l'auteur analyse l'introduction de l'APC au Cameroun tout en faisant allusion au désarroi des enseignants face à cette prescription ministérielle. L'auteur montre comment l'APC, concept conçu dans les pays occidentaux et n'ayant jamais fait l'unanimité est parachuté dans les pays Africains pour ne pas dire qu'il est carrément imposé par le biais d'une attitude de type néocolonialiste (p.14). Selon l'auteur, l'implantation de l'APC intervient au moment où la PPO commence à peine à être apprivoisée par les enseignants malheureusement imitation découle essentiellement d'un rapport de dépendance économique et politique. A travers cette ouvrage, l'auteur veut nous faire comprendre qu'on n'improvise pas d'en haut de si vastes changements pédagogiques sans mettre les enseignants dans le coup

³⁵ Nkoumou Melingui.G, *L'approche par les compétences; l'enseignement de l'histoire au Cameroun*, l'Harmattan, 2015.

et sans y mettre les efforts, les ressources nécessaires pour leur permettre de les faire vivre au quotidien dans les écoles sans oublier la prise en compte des réalités du pays. A défaut de le faire, la théorie des programmes et la réalité des pratiques enseignantes continueront à se développer comme deux univers parallèles et étanches l'un à l'autre.

Néanmoins, dans cet essai, l'auteur veut démontrer que l'introduction de l'approche par compétences dans le système éducatif Camerounais est une opportunité à saisir par les acteurs de l'éducation notamment les enseignants des sciences sociales pour renouveler, améliorer, prolonger et contextualiser leurs méthodes et pratiques pédagogiques. Ces derniers ont pour mission paradoxale d'unifier le corps social par l'enseignement de l'intégration nationale et développer chez les élèves l'esprit critique. Cette idée développée par l'auteur va d'une part en droite ligne avec notre thème dans la mesure où malgré tout ce qui est observé et dit, l'APC depuis son adoption par l'état Camerounais continue sa progression d'année en année d'où notre souci d'évaluer sa progression au lycée de SOA motivés par le fait que malgré tout ce qui est dit et relevé comme limites, c'est cette pédagogie qui est actuellement pratiquée au Cameroun.

Les états généraux de l'éducation tenus du 22 au 27 mai 1995 ont posé et de manière officielle le problème de l'efficacité du système éducatif. Ces assises avaient pour objectif majeur de rendre les enseignements utiles et adaptés aux besoins et aspirations, profondes de la société Camerounaise. De plus, la loi d'orientation du 14 Avril 1998 a confirmé cette option soulignant en son article 11 alinéas 1, que « l'état [...] veille à l'adaptation permanente du système éducatif aux réalités économiques et socioculturelles nationales, ainsi qu'à l'environnement international [...] ». Cette loi a confirmé également, entre autres, la poursuite des objectifs suivants « la formation des citoyens enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ». Enfin, la volonté de réformer le système éducatif a été réaffirmé dans le *Document de Stratégie de l'Education et de la Formation* (DSEF) (2013-2020). Ce document constitue le cadre d'orientation de l'action du gouvernement dans le secteur de l'éducation et de la formation pour une durée de dix ans. Il se situe dans la continuité de la stratégie élaborée dans le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE). De ce qui précède, l'on voit là la volonté du gouvernement de mettre en adéquation l'éducation aux besoins sociaux d'où le virement à l'APC qui est une pédagogie d'intégration. Mais cette approche est-elle la mieux adaptée aux réalités camerounaises ?

Le Centre International d'Etudes Pédagogiques (CIEP) a édité un document dans lequel il retrace des résultats d'études menées auprès de cinq pays Africains (Cameroun, Gabon, Sénégal, Mali et Tunisie). Il soulève les problèmes qui minent la mise en œuvre de l'APC. Ces problèmes sont entre autres l'insuffisance de la formation des enseignants, les difficultés de l'application des langues nationales, le manque de manuel édités selon l'APC. Il précise que dans les classes des pays Africains se trouvent appliquées trois approches à la fois à savoir l'approche par les contenus, la PPO, l'APC. Ce qui a pour référence théorique la pédagogie traditionnelle, le behaviorisme, le constructivisme. Toutefois, l'analyse ne nous précise pas si cette situation est caractéristique uniquement des pays Africains ou bien, elle est aussi présente dans les pays des autres continents. Il est donc judicieux qu'à travers la recherche que nous allons mener, que nous présentions la situation telle qu'elle se présente au lycée de Soa alors même que nous l'avons observé ailleurs lors de nos différents stages ceci d'autant plus que chaque pays doit choisir une approche pédagogique en fonction de ses réalités.

Roegiers X. Dans son ouvrage intitulé *L'approche par les compétences en Afrique francophone : quelques tendances*, Genève, De Boeck, 2008, p44 cité par Tchakounte P. précise que depuis quelques années, l'orientation prise par un bon nombre de pays de ce continent souvent sous l'impulsion de l'organisation internationale de la francophonie (OIF) et avec l'appui de l'UNICEF et de l'UNESCO est l'approche par l'intégration des acquis (pédagogie de l'intégration) qui est une variante de l'APC. Pour lui, la pédagogie de l'intégration comporte plusieurs avantages dont entre autres : son caractère progressif et en continuité avec l'existant, son caractère inclusif, son caractère validé, son caractère simple et accessible à tout système éducatif, son caractère ouvert. Il précise en outre que dans les pays (francophones dans leur grande majorité) où l'étude a été menée, l'APC a permis l'application de la pédagogie différenciée dans les salles de classe et a favorisé la pleine participation des élèves dans le processus d'apprentissage et la diversification des méthodes d'enseignement. Tous ces changements sus évoqués à savoir la participation des élèves, la construction des compétences, la confiance réciproque, l'interrelation et qui sont directement en lien avec les principes des théories constructiviste et socioconstructiviste devraient être observés dans les établissements.

4- Hypothèses de recherche et variables de l'étude

a- Hypothèses de recherche

Delandsheere dans *introduction à la recherche en éducation*³⁶, définit une hypothèse comme « une affirmation provisoire concernant la relation entre deux ou plusieurs variables ». Le but de la recherche étant ici d'affirmer ou d'infirmer cette affirmation. L'hypothèse est donc un énoncé qui permet de confirmer ou d'infirmer une question de recherche. A cet effet, l'hypothèse générale qui sous-tend notre recherche est la suivante : Plusieurs procédés sont adoptés par les enseignants d'histoire/ECM pour surmonter les difficultés méthodologiques liées à la pratique de l'APC dans le premier cycle au lycée de SOA.

De cette hypothèse générale découlent deux hypothèses secondaires qui sont :

❖ Différents moyens et méthodes sont utilisés par les enseignants d'histoire/ECM en contexte de pratique de l'APC pour faire face aux effectifs pléthoriques dans le premier cycle au lycée de SOA.

❖ les enseignants adoptent certaines stratégies dans leur pratique de classe en histoire/ECM dans le premier cycle au lycée de SOA en contexte d'APC pour surmonter les difficultés pédagogiques dues à l'insuffisance ou à l'absence du matériel didactique.

Au travers de ces hypothèses de recherche nous formulons nos objectifs de recherche

b- Définition des variables de l'étude

Une variable se définit comme un élément dont les valeurs peuvent changer et prendre différentes formes lorsqu'on passe d'une observation à une autre. Les définitions des variables avec leurs indicateurs sont comparables à des instructions qui font savoir comment les observations seront faites. Ainsi, il y'a lieu de procéder à des définitions opérationnelles qui précisent les activités ou opérations nécessaires à leur mesure. Boubou et Lazarsfelld (1965)³⁷ définissent la variable comme étant « le résultat de la partition d'ensembles d'objets selon un ou plusieurs critères spécifiques » Notre étude présente une variable dépendante qui est : **le bilan de la pratique de l'APC**. Mbala Owona (1986) définit la variable dépendante comme étant la variable passive appelée parfois variable réponse voire variable critère parce qu'elle

³⁶ Delandsheere dans *Introduction à la recherche en éducation*, paris, colin, 1971.p.24

³⁷ Cité par Bounoung Ndong.J.E dans son mémoire intitulé *Vocation de l'enseignant et rendement pédagogique, étude menée auprès des écoles catholiques de l'arrondissement de Yaoundé 1^{er}, mémoire de DIPEN II, ENS Yaoundé, 2015.*

indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. Quant à la variable indépendante, Grawitz (1996), la définit comme étant celle dont le chercheur essaye d'expliquer. Dans le cadre de notre étude, nous avons deux variables indépendantes qui sont les éléments qui influencent ce bilan donc ce sont les éléments qui nous permettent de mieux établir ce bilan, ce sont les variables explicatives, celles qui sont manipulées ou observées et ont une influence directe sur la variable dite dépendante. Nos variables indépendantes sont : **la ressource didactique et les effectifs de classe**. Ainsi, la ressource didactique et les effectifs de classe déterminent le bilan de la pratique de l'APC dans le premier cycle au lycée de SOA.

III-tableau synoptique

Tableau 1: tableau synoptique

Thème : Bilan de la pratique de l'APC en histoire et en Education à la Citoyenneté et à la Morale dans le premier cycle au lycée de SOA : facteurs d'influence.						
Questions de recherche	Objectifs de la recherche	Hypothèses de la recherche	Variables de l'étude	indicateurs	Modalités	Indices
Principale : Par quels procédés les enseignants d'histoire/ECM surmontent-ils les difficultés méthodologiques liées à la pratique de L'APC au premier cycle au lycée de Soa ?	Général : L'objectif général visé par notre étude est celui de faire une évaluation à mi parcours sur la pratique de l'APC en histoire/ECM dans le premier cycle au lycée de Soa	Général : Plusieurs procédés sont adoptés par les enseignants d'histoire/ECM pour surmonter les difficultés méthodologiques liées à la pratique de l'APC dans le premier cycle au lycée de SOA.	Dépendante : bilan de la pratique de l'APC Indépendantes : les facteurs qui entravent bilan de la pratique de l'APC en histoire /ECM dans le premier cycle au lycée de SOA?			
Secondaire 1 : Quels moyens et méthodes les enseignants d'histoire/ECM utilisent en contexte de pratique de l'APC pour faire face aux effectifs pléthoriques dans le premier cycle au lycée de Soa ?	Spécifique 1 : D'une part, l'étude cherche à rendre compte des méthodes et moyens pédagogiques que les enseignants d'histoire et d'ECM pratiquant l'APC au premier cycle au lycée de Soa mettent en	Secondaire1 : Différents moyens et méthodes sont utilisés par les enseignants d'histoire/ECM en contexte de pratique de l'APC pour faire face aux effectifs pléthoriques dans le premier cycle au lycée de SOA.	Indépendante1 : les effectifs de classe	Performances des apprenants	Méthode de travail et les notes des apprenants	Effectifs pléthoriques et effectifs normaux Travail en groupe et individuel Notes obtenues en classe et à l'examen BEPC

	œuvre pour faire face aux effectifs pléthoriques, afin d'améliorer les apprentissages chez les apprenants.					
Secondaire 2 : Quelles stratégies les enseignants déploient dans leur pratique de classe en histoire et ECM dans le premier cycle au lycée de Soa en contexte d'APC pour surmonter les difficultés pédagogiques dues à l'insuffisance ou à l'absence du matériel didactique ?	Spécifique 2: D'autre part, cette recherche vise à analyser et à décrire les stratégies déployées par les enseignants dans leur pratique de classe en histoire et ECM en contexte d'APC dans le premier cycle au lycée de Soa pour surmonter les difficultés pédagogiques dues à l'insuffisance ou à l'absence du matériel didactique	Secondaire 2 : les enseignants adoptent certaines stratégies dans leur pratique de classe en histoire /ECM dans le premier cycle au lycée de SOA en contexte d'APC pour surmonter les difficultés pédagogiques dues à l'insuffisance ou à l'absence du matériel didactique	Indépendante 2 : l'insuffisance des ressources	Ressources didactiques et Difficultés rencontrées par les enseignants	Manuel au programme et Difficultés Méthodologiques	Pourcentage de possession ou d'acquisition et Problème de contextualisation, et de justification

III- GENERALITE SUR LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE-ECM SELON L'APC

Il est question dans cette partie de notre travail de faire un rappel global sur les recommandations de l'APC dans le processus enseignement apprentissage de l'histoire-ECM. A cet effet, nous nous focalisons sur trois éléments essentiels dans ce processus à savoir les recommandations du programme, la conduite de la leçon et l'élaboration de l'épreuve.

A- RECOMMANDATIONS DES PROGRAMMES

Recommandations générales des programmes

En ce début de millénaire, au moment où le Cameroun se fixe le cap de l'émergence à l'horizon 2035, son enseignement secondaire est confronté à de nombreux défis. Il doit notamment :

- (i) Offrir, dans un contexte marqué par une forte croissance des effectifs du cycle primaire, une formation de qualité à un maximum de jeunes Camerounais ;
- (ii) Préparer ceux-ci, grâce à des enseignements/ apprentissages pertinents, à s'intégrer au monde et à affronter un marché du travail de plus en plus exigeant.

En outre, les dispositifs de formation, dans leur conception et leur mise en œuvre, ont évolué de façon significative. En effet, à une école, jadis consacrée à l'acquisition de connaissances très souvent décontextualisées, s'est substituée partout dans le monde, une école soucieuse d'outiller les apprenants afin qu'ils puissent faire face à des situations de vie réelle, complexes et diversifiées. À la place d'une école coupée de la société, s'est installée une école intégrée, soucieuse du développement durable, et qui prend en compte les cultures et les savoirs locaux.

La réalisation de cette école nouvelle, inscrite dans la loi d'orientation de l'Education, et la nécessité d'insertion socioprofessionnelle requièrent l'adoption d'un paradigme pédagogique pour l'élaboration des programmes d'études : l'Approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie.

Dans cette perspective, les nouveaux programmes d'études de l'enseignement secondaire général, ceux de l'enseignement normal, et les référentiels de formation de l'enseignement technique participent de ce grand mouvement de redynamisation de notre système éducatif et se situent en droite ligne des orientations du document de stratégie pour la

croissance et l'emploi (DSCE) qui prévoit d'ici à 2020 de porter au niveau du premier cycle de l'enseignement secondaire le minimum de connaissances dont devrait disposer tout Camerounais.

Ces programmes d'études définissent, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être, les compétences essentielles devant être acquises par les élèves au cours du premier cycle du secondaire. Ils circonscrivent donc clairement le cadre qui permet aux enseignants d'organiser les activités pédagogiques

Tout en félicitant les concepteurs de ces programmes d'études, j'exhorte tous les membres de la communauté éducative, notamment les enseignants et les enseignantes à s'approprier le nouveau paradigme à le mettre efficacement en œuvre afin d'en faire une réussite bénéfique à notre système éducatif et, partant à notre pays le Cameroun.

B- LA RÉVISION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DU PREMIER CYCLE : UNE DÉMARCHE PARTICIPATIVE ET NOVATRICE

Les programmes d'études élaborés depuis 2012 par l'Inspection Générale des Enseignements du Ministère des Enseignements Secondaires respectent les grandes orientations de l'éducation en général, et de l'enseignement secondaire en particulier telles qu'elles apparaissent à la fois dans la loi d'orientation de l'éducation (1998) et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (2009).

Ces orientations se résument entre autres à : former dans la perspective d'un Cameroun émergent à l'horizon 2035, des citoyens camerounais maîtrisant les deux langues officielles (français-anglais), enracinés dans leurs cultures tout en restant ouverts à un monde en quête d'un développement durable et dominé par les sciences et les technologies de l'information et de la communication.

Conçus dans les Inspections de Pédagogie et introduits à titre expérimental dans les lycées et collèges au cours de l'année scolaire 2012-2013, ces programmes se sont enrichis des contributions des enseignants chargés des classes et de celles de certains syndicats des enseignants.

Les nouveaux programmes d'études se veulent porteurs de plusieurs évolutions :

- évolution d'une pédagogie frontale et transmissive à une pédagogie d'apprentissage basée sur l'acquisition de compétences permettant de résoudre des situations de vie ;
- évolution d'une école coupée de la société à une école permettant de s'insérer dans le tissu socioculturel et économique ;
- évolution d'une évaluation des savoirs à une évaluation des compétences nécessaires à un développement durable.

La prise en compte de ces évolutions et de ces orientations nouvelles a induit tout naturellement un changement de paradigme dans la réforme curriculaire. L'option choisie est l'Approche Par Compétences avec entrée par les situations de vie.

C-PROFIL DE SORTIE DU 1^{er} CYCLE

Le premier cycle de l'enseignement secondaire accueille des jeunes issus du cycle primaire et âgés de 10 à 14 ans. Il a pour objectifs généraux de les doter non seulement de capacités intellectuelles, civiques et morales mais aussi de compétences, de connaissances fondamentales leur permettant soit de poursuivre des études au second cycle, soit de s'insérer dans le monde du travail après une formation professionnelle. Pour y parvenir, l'élève devra être capable de mobiliser, dans les différentes disciplines des domaines d'apprentissage constitutifs des programmes d'études, toutes les ressources pertinentes, en termes de savoirs, savoir-faire, savoir-être.

Les ressources à mobiliser par l'élève sont partagées par plusieurs champs disciplinaires et domaines d'apprentissage. Aussi importe-t-il, dans l'exécution des présents programmes d'études, de les aborder sous l'angle du décloisonnement et de l'interdisciplinarité. Cette observation vaut pour les compétences disciplinaires et surtout pour les compétences dites transversales. (*Programmes d'études de form I et form II: français 2ème langue programme d'éducation bilingue spéciale (pebs) enseignement secondaire général*) Celles-ci sont , ainsi dénommées pour bien montrer que leur développement doit se faire à travers les activités d'enseignement/apprentissage effectuées dans différentes matières, que ce développement concerne toute la communauté éducative et qu'il est même susceptible d'inspirer un projet éducatif et la mise en place d'activités extrascolaires. L'objectif ultime de notre formation, au terme du premier cycle, est donc de

rendre l'apprenant capable d'autonomie, capable d'apprendre tout au long de sa vie, d'œuvrer pour le développement durable, d'exercer une citoyenneté responsable.

1- Présentation générale des programmes d'ECM

L'Education à la Citoyenneté désigne l'ensemble des enseignements destinés à développer chez les apprenants les aptitudes et les attitudes de bons citoyens.

Elle vise la formation complète du jeune camerounais pour en faire un citoyen responsable capable de s'impliquer dans les affaires de sa communauté et de son pays. Elle cherche également à promouvoir le comportement citoyen, c'est-à-dire les attitudes soutenues par les valeurs citoyennes et universelles que sont le patriotisme, la paix, la tolérance, la protection de l'environnement, le respect des droits de l'Homme et la démocratie.

Situation du programme dans le curriculum

Ce programme vise la formation d'un Camerounais enraciné dans sa culture, respectueux de l'intérêt général, du bien commun, de l'éthique et des valeurs démocratiques, soucieux de l'intégration nationale et ouvert au monde.

Contribution du programme d'études au domaine d'apprentissage (Sciences Humaines)

L'Education à la Citoyenneté participe à l'étude des faits sociaux. Elle favorise l'attachement aux valeurs traditionnelles, renforce le patriotisme et amène à poser des jugements responsables sur les événements de la vie nationale et internationale.

2- Présentation générale des programmes d'histoire

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

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

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

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

3-Situation du programme dans le curriculum

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

4-Contribution du programme au domaine d'apprentissage

Le domaine d'apprentissage dénommé Sciences Humaines, est constitué de l'ensemble de disciplines qui s'intéressent aux réalités associées aux sociétés humaines et aux représentations que les êtres humains s'en construisent. Il s'agit de l'Histoire, de la Géographie, de la Philosophie, de l'EC et Economics.

La discipline Histoire développe l'esprit critique et imaginaire, l'esprit de jugement ainsi que l'affirmation de soi. Elle invite à observer l'ici et l'ailleurs, l'hier et l'aujourd'hui éveillant ainsi au changement et à la diversité qui caractérisent le monde actuel.

5-Contribution du programme d'études aux domaines de vie

Ce programme a pour ambition de renforcer les acquis du jeune apprenant du premier cycle dans les domaines de vie que sont la citoyenneté et la vie économique. Il concourt au développement d'une conscience africaine, sous-tendue par une culture de l'esprit de recherche en vue de s'approprier les mutations économiques auxquelles l'apprenant doit faire face dans sa vie quotidienne. Dans un monde menacé par des crises, ce programme concourt aussi au développement chez l'apprenant, d'un attachement à la paix, tout en prenant conscience des potentialités africaines et en construisant une conscience nationale.

D'une manière générale, l'enseignement dans le nouveau paradigme requiert la maîtrise de trois notions essentielles à savoir :

➤ **le cadre de contextualisation** : elle est définie par le MINESEC (2012-2014) comme une famille de situations et exemples de situation de vie pour lesquels le programme vise à former l'apprenant. Donc, la leçon à dispenser se fait dans un environnement et il revient au formateur d'exploiter les réalités de celui-ci pour faciliter la compréhension et surtout montrer la portée de la leçon aux apprenants. Cette contextualisation est paramétrée à deux niveaux :

➤ **la famille de situations** qui doit être comprise comme un arbre donc les branches sont appelées situations (un fait, un événement courant ou éventuel). Elle est une donnée invariable et c'est à partir d'elle que la situation (variable dépendante du milieu de l'apprenant) est contextualisée.

➤ **La situation** : elle est le deuxième paramètre. C'est une donnée variable. Il revient donc au formateur d'en trouver celle qui sied avec le milieu où il dispensera leçon.

➤ **L'agir compétent** : elle est définie par Nkoumou Melingui comme une compétence terminale. C'est l'ensemble d'actions déployées par une personne pour améliorer une situation. Elle permet de conjuguer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être pour résoudre un problème. On peut donc dire que l'agir-compétent est le savoir-devenir. Il se traduit par :

➤ **La catégorie d'actions** : elle est une donnée invariable qui peut se comprendre comme une famille d'actions à déployer. C'est à partir de la catégorie d'actions que découle l'exemple d'action en corrélation avec l'exemple de situation donnée.

➤ **L'action** : c'est une aptitude ou un comportement à déployer face à une situation de vie et répond à l'exemple de situation.

➤ **Les objectifs assignés** qui se traduisent en termes de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

D- LES METHODES D'ENSEIGNEMENT UTILISEES DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DE L'HISTOIRE-ECM SELON L'APC

Tout comme la Pédagogie Par Objectifs (PPO), l'Approche Par les Compétences (APC) exige le recours aux méthodes actives, celles qui placent l'élève au centre des activités d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de :

- **la discussion /le débat ;**
- **le brainstorming ou les remue-méninges ;**
- **le jeu de rôles (simulation) ;**
- **les petits groupes ou le travail par petits groupes ;**

- **la lecture et l'analyse des documents (récits, photographies, vidéos, textes, etc.)**
- **les exposés ;**
- **les interviews ;**
- **les enquêtes / les excursions/ les visites de terrain ;**
- **les activités pratiques**

1. La discussion-débat

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

2. Le brainstorming (remue-méninges)

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

3. Le jeu de rôles

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

4. Les interviews

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

5. Les petits groupes

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

6. Analyse des documents

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

7. Enquêtes

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

En définitive, les pratiques de classe appellent à une combinaison de méthodes. Il est important d'amener les apprenants à faire des productions écrites pendant la mise en œuvre des différentes méthodes (résumé, exposé, remplissage des tableaux, etc.).

E- PROTOCOLE DE CONDUITE DES LECONS D'HISTOIRE ET D'ECM SELON L'APC AU PREMIER CYCLE

L'étape qui nous intéresse le plus ici est celle du déroulé de la leçon. Celle-ci est précédée de trois autres étapes non négligeables à savoir la prise en main de la classe ; le contrôle des pré requis précédé de la correction du devoir à faire à la maison et de l'annonce de la leçon du jour et la mention du titre au tableau. Le déroulé de la leçon se fait en deux grandes étapes à savoir la justification de la leçon et le déroulé des séquences didactiques.

1- La justification de la leçon

Il s'agit ici de ressortir l'intérêt ou le bienfondé de la leçon, d'accrocher l'apprenant dès le début de la leçon en lui montrant comment utiliser l'école pour faire face aux situations de vie. Pour cela, trois étapes doivent être suivies :

1^{ère} étape : proposition par l'enseignant d'un exemple de situation de vie contextualisé, en congruence avec la leçon du jour et définie et orientée par le programme. Dans la pratique, l'enseignant monte une historiette qui pose un problème précis correspondant à la famille de situation retenue située dans un domaine de vie bien précis tout en prenant en compte la famille de situations mentionnée dans le programme et l'environnement de l'apprenant. Cette étape doit clairement ressortir le problème abordé et la tâche ou le travail donné à l'apprenant sous forme de résolution du problème.

2^{ème} étape : proposition d'exemples d'action par les apprenants. Il s'agit d'un ensemble d'action à déployer par les apprenants pour résoudre le problème posé dans la situation de vie déterminant ainsi leur capacité à résoudre un problème situationnel. Ainsi, à travers des techniques de questionnement bien élaborées et des approches méthodologiques appropriées propres à la discipline, l'enseignant doit susciter la réaction des apprenants en termes d'actions à mener pour la résolution du problème posé.

3^{ème} étape : formulation de la justification par l'enseignant. Celle-ci s'énonce de la manière suivante : **“cette leçon permet d'installer (d'implanter) les ressources pour...”**. (A préciser par rapport à l'intérêt que revêt la leçon en congruence avec le palier de compétence visé). Cette formule s'écrit aussi bien au tableau que dans les cahiers de textes.

Exemple illustratif :

HISTOIRE 3^e

MODULE 2 crises et guerre au XX^e siècle ;

CHAPITRE 2 les guerres mondiales

LEÇON 8 le génocide des juifs

Exemple de situation de vie : le jour de la rentrée scolaire, vous constatez que vous êtes dans une classe avec deux camarades d'un pays voisin car fuyant le désordre qui se produit dans leur pays. Vous remarquez que ces derniers sont isolés du reste de la classe et même pendant la récréation ils restent dans leur petit coin à deux puisqu'étant discriminés par les autres élèves. Proposez des solutions afin de mettre fin à cette discrimination pour que ces deux camarades puissent aussi être épanouis.

Exemple d'action les accueillir ; les accepter ; dialoguer et jouer avec eux.

Justification de la leçon cette leçon permet d'installer les ressources pour promouvoir la paix l'amour et l'acceptation de l'autre.

ECM 3^e

CHAPITRE 3 : Les associations à caractère politique et social

LECON 6 : les syndicats

Exemple de situation de vie : suite à une décision du maire demandant au moto-taximen de payer une taxe mensuelle de 5000f à la ville, ceux de ton village décident de descendre manifester sur route contre cette décision communale. Mais ces derniers sont très vite chassés et capturés par les forces de l'ordre qui leur reprochent de faire du désordre sur la voie publique. Quel conseil donne-tu aux motos taximen de ton village pour qu'ils ne soient plus arrêtés par les forces de l'ordre ?

Exemples d'action : ne plus participer à ce type de manifestation ; cette manifestation est illégale ; de se réunir au sein d'une association pour mieux défendre leurs revendications.

Justification de la leçon : cette leçon permet de mobiliser les ressources afin de mieux s'intéresser à la vie associative.

2- Déroulé des séquences didactiques

Celui-ci se fait à partir d'une fiche pédagogique et obéit aux étapes suivantes :

a- identification de la séquence didactique

Elle correspond au plan de la leçon

b- conduite des activités d'enseignement apprentissage

Elle se fait à partir des démarches méthodologiques retenues dans la fiche pédagogique et comprend :

- L'exploitation des ressources externes (cartes ; manuels ; document audio-visuels, photographie, personne ne ressource...) ;

- Installation des savoirs, des savoir-faire et savoir-être au moment de la mise en œuvre des démarches méthodologiques ;

c-inscription du résumé au tableau (classe de 6^e) ou de la lecture du résumé (classe de 3^e)

d- conduite de l'évaluation formative (partielle ou finale).

Toujours terminer par un devoir à faire à la maison ayant pour buts soit la consolidation des ressources implantées soit pour une action formative compte tenu des insuffisances relevées à l'évaluation finale soit encore pour préparer la leçon suivante.

F- PROTOCOLE D'ELABORATION DES EPREUVES D'HISTOIRE ET D'EDUCATION A LA CITOYENNETE ET A LA MORALE AU PREMIER CYCLE

1- Définitions des épreuves

Concernant l'épreuve d'histoire, elle vise à évaluer l'aptitude du candidat à restituer fidèlement ses connaissances historiques à travers des questions de cours, à représenter les faits historiques par un exercice pratique. Elle vise également à évaluer les capacités du candidat à mobiliser les ressources pour résoudre une situation de vie en se servant des documents et des consignes proposés.

Quant à l'épreuve d'éducation à la citoyenneté et à la morale, elle vise à évaluer l'aptitude du candidat à restituer ses connaissances civiques, morales, éthiques et d'intégrité à travers des questions de cours et un exercice pratique, la capacité des candidats à mobiliser les ressources dans le cadre d'une étude de cas pour résoudre une situation de vie significative en se servant des documents et des consignes proposés.

2- Structure des Epreuves

Elles comprennent un seul sujet subdivisé en deux parties

PARTIE A : la vérification des ressources (9points)

Cette partie évalue isolément les savoirs et les savoir-faire. Elle se subdivise en deux sous-parties :

A.1. La vérification des savoirs : (4points)

- Deux (02) définitions des termes ou expressions tirés des modules différents de la classe concernée (2 points)
- Deux questions de cours (2 points)

A.2. La vérification des savoir-faire : (5 points)

Pour l'épreuve d'ECM, elle comprend trois questions qui amènent le candidat à identifier, comparer, compléter, faire correspondre, construire, dessiner, décrire, schématiser, classer, calculer etc.

Pour l'épreuve d'histoire, elle comprend :

- Une (01) question permettant de situer un événement dans le temps et/ou dans l'espace **(2 points)**

- Deux (02) questions qui amènent le candidat à localiser sur une carte, à identifier, légender, comparer, compléter, faire correspondre, reproduire, construire, dessiner, décrire, schématiser, classer etc. **(3 points)**

Pour l'épreuve d'ECM, cette partie comprend trois questions qui amènent le candidat à : identifier, comparer, compléter, faire correspondre, construire, dessiner, décrire, schématiser, calculer, classer etc. **(5 points)**.

PARTIE B : la vérification de l'agir compétent ou des compétences (9 points)

Cette partie évalue la capacité du candidat à mobiliser efficacement les ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) pour résoudre une situation complexe se rapportant à l'une des familles de situations présentes dans le programme. Le candidat est donc compétent à partir du moment où il peut résoudre seul toutes les situations attachées à la compétence qu'il n'a pas résolue par le passé. L'agir compétent n'est donc pas un exercice de restitution des savoirs déjà vus en classe par l'apprenant.

L'exercice comporte :

- Une situation-problème significative, tirée du cadre camerounais, qui comprend un contexte et un but,

- Des supports constitués de deux à trois documents de préférence de nature différente que le candidat pourra exploiter,

- Une consigne meublée par trois questions équivalentes et indépendantes définissant les tâches à réaliser par le candidat **(3pts×3) = 9 points**

Remarque :

Dans la correction de la **partie B**, le correcteur dans chacune des trois tâches doit tenir compte des critères ci-après :

- ✓ **Pertinence**(le candidat fait-il ce qu'il doit faire ? Le candidat est-il ou non hors sujet ? interprète-t-il bien la consigne ou l'énoncé ?)

- ✓ **Correction** (le candidat exécute-t-il correctement la tâche qui lui est proposée ?)

✓ **Cohérence** (le candidat suit-il une démarche logique : absence de contradiction, caractère complet de la réponse ?)

Quant au critère de perfectionnement, le correcteur tiendra compte de la présentation de l'ensemble de la copie du candidat selon les détails ci-après

- ❖ **Langue** : 0,5 pt
- ❖ **Ecriture** : 0,5 pt
- ❖ **Propreté de la copie** : 0,5 pt
- ❖ **Lisibilité** : 0,5 pt
- ❖ **Langue** : 0,5 pt
- ❖ **Ecriture** : 0,5 pt

IV- THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET

Les sciences de l'éducation puisent leurs fondements théoriques, entre autres, dans la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cette diversité de champs théoriques à la base des différentes approches de l'enseignement et de l'apprentissage peut parfois être confondante dans la mesure où certains auteurs peuvent se retrouver à l'intérieur de plus d'un courant théorique. Actuellement, une majorité de théoriciens en éducation s'accordent pour regrouper les modèles de l'enseignement et de l'apprentissage selon quatre courants : le courant béhavioriste, le courant cognitiviste, le courant constructiviste et le courant socioconstructiviste. Dans le cadre de notre recherche, nous nous intéressons sur le constructivisme et le socioconstructivisme.

1- Le constructivisme

Le constructivisme est un courant théorique qui s'intéresse à la fois au processus d'apprentissage et à l'épistémologie³⁸. Cette double entreprise, qui peut parfois porter à confusion, est pourtant utile dans la mesure où elle conduit vers une réflexion sur comment les individus apprennent et sur la nature des connaissances, les deux phénomènes étant considérablement intriqués. Toutefois, il n'existe pas de consensus autour d'une théorie de l'apprentissage constructiviste. Les diverses positions et conceptions théoriques constituent une variante d'un constructivisme radical. Le principal point de divergence se situe au niveau de la complémentarité entre la construction individuelle et la construction sociale des

³⁸ **Epistémologie** : vient étymologiquement de deux mots grecs **épistemê** qui signifie science ou connaissance et de **logos** qui renvoie au discours. Donc l'épistémologie c'est l'étude critique des sciences et de la connaissance scientifique.

connaissances. Chacune de ces positions mène vers une façon différente de conceptualiser l'apprentissage.

Peut-être le point de départ optimal pour mieux comprendre la perspective constructiviste serait de commencer par considérer ce que le constructivisme n'est pas. Pour ce faire, il convient de le mettre en contraste avec le béhaviorisme. En effet, les concepts du constructivisme ont souvent été articulés en réaction au modèle de l'apprentissage béhavioriste. Rappelons que ce dernier s'intéresse à l'étude des changements au niveau des comportements manifestes, Pour le béhaviorisme l'esprit est vu comme un vaisseau vide à remplir, une *tabula rasa*, caractérisée par les efforts que l'étudiant doit fournir pour accumuler les connaissances ainsi que par les efforts de l'enseignant pour les transmettre. C'est une approche transmissive, passive, principalement orientée et contrôlée par l'enseignant. Dans certains contextes, le terme béhaviorisme est même synonyme d'objectivisme car il dépend de l'épistémologie objectiviste. L'objectivisme défend l'existence d'une connaissance du monde. Le but de l'apprenant c'est de se l'approprier en vue de la répliquer, le but de l'enseignant c'est de la transmettre. L'apprentissage consiste donc à assimiler cette réalité objective.

Or, les constructivistes croient que chaque apprenant construit la réalité, ou du moins l'interprète, en se basant sur sa perception d'expériences passées. Selon eux, la connaissance ne consiste pas en un reflet de la réalité telle qu'elle se présente, mais en une construction de celle-ci. Cela dit, les constructivistes ne rejettent pas l'existence du monde réel pour autant. Ils reconnaissent que la réalité impose certaines contraintes sur les concepts, mais soutiennent que notre connaissance du monde se fonde sur des représentations humaines de notre expérience du monde.

Par ailleurs, cette façon de concevoir la connaissance n'a véritablement rien de nouveau, et se situe dans la lignée de la tradition socratique qui propose que la connaissance n'est pas indépendante de celui qui connaît, mais devient connaissance pour celui qui construit pour soi en apprenant. Deux auteurs ont grandement influencé l'approche constructiviste. Il s'agit du psychologue suisse Jean Piaget et du psychologue américain Jérôme Bruner³⁹ dont les travaux ont porté un éclairage nouveau sur notre façon de concevoir l'apprentissage et la connaissance. La théorie constructiviste de Bruner (1966) repose sur l'idée que l'individu construit individuellement du sens en apprenant (plus tard il a aussi inclus l'aspect social à sa

³⁹Bruner.J, (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

théorie, Bruner, 1986). Donc, apprendre, c'est construire du sens. La théorie constructiviste de Bruner se base sur deux principes :

1. La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement.

2. L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

La contribution de Gaston Bachelard n'est pas non plus négligeable car selon Migne (1994) cité par Jonnaert Ph et Masciotra D. (2004) c'est à lui que la pédagogie a emprunté le concept d'obstacle épistémologie. L'idée à la base du constructivisme est que le savoir est le résultat d'une démarche de construction intellectuelle, d'un effort personnel, ce qui conduit nécessairement à accorder un rôle important aux connaissances antérieures des élèves et aux représentations qu'ils se sont construites sur la base de leurs expériences.

Ainsi, la construction des connaissances est un processus dynamique, où l'apprenant se sert de nouvelles connaissances et le développeront de nouvelles représentations du monde (schémas mentaux). De plus, compte tenu des nouvelles expériences et du contact avec l'environnement, la structure de ces schémas mentaux se complexifie et se trouve en constante modification. En d'autres termes, ce qu'un individu va apprendre dépend de ce qu'il sait déjà; et plus un individu connaît, plus il peut apprendre.

Pour Bruner, l'apprenant choisit et transforme l'information, il émet des hypothèses et prend des décisions selon la structure de ses schémas mentaux. Cette structure l'aide à donner du sens aux nouvelles informations et lui procure des points de repère pour l'organiser et pour aller au-delà de celles-ci. La structure des schémas mentaux sert, en quelque sorte, de cadre conceptuel qui permet d'interpréter le monde. Cette structure peut être médiatisée par le bagage expérientiel et le vécu de chacun. Le bagage expérientiel de l'apprenant peut avoir une influence sur la façon de voir le monde et par conséquent, sur le processus d'apprentissage. De ce fait, on semble projeter sur les phénomènes ce que nous connaissons déjà d'eux.⁴⁰ Chacun construit une image mentale unique en combinant les informations disponibles dans son cerveau avec la nouvelle information qu'il reçoit.

Toutefois, certains théoriciens affirment que les images mentales produites individuellement en situation d'apprentissage ne sont pas entièrement uniques. En effet, étant

⁴⁰ Anastassis Kozanitis ; *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique* p.6

donné que nous partageons un langage et que nous structurons notre pensée principalement par le langage et par d'autres symboles communs, plusieurs s'entendent pour dire que les connaissances sont socialement construites⁴¹. On peut également considérer que les connaissances sont construites socialement par le fait que les idées et les informations publiquement accessibles ont préalablement fait l'objet d'un débat entre les individus. Par exemple, les chercheurs, lisent les articles rédigés par leurs pairs, écrivent pour les mêmes revues et participent aux mêmes conférences et aux mêmes congrès. Après avoir débattu des idées sur lesquelles ils ont effectué de la recherche en laboratoire, les conclusions collectives qu'on tire de leurs travaux sont publiées dans les livres scolaires et dans d'autres ouvrages disponibles au grand public. Ainsi, un groupe d'individus qui partagent une histoire et une langue commune possèdent un répertoire de pratiques communes et un ensemble de connaissances similaires. Une métaphore tirée de l'Odyssée du poète anglais Tennyson résume bien cette idée : « chacun doit admettre, je fais parti de tous ceux que j'ai rencontré » (*les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique, p7*).

A travers ce dernier point, l'auteur illustre parfaitement que l'apprentissage est inséparable du développement de l'enfant. Pour lui, dans le processus d'apprentissage, l'enfant rentre non seulement en contact avec les connaissances mais également organise et structure son monde en s'adaptant à lui. Cette capacité d'adaptation dont fait preuve l'apprenant se fonde sur trois processus d'interaction de l'individu avec son milieu à savoir l'assimilation ; l'accommodation et l'équilibration.

➤ **L'assimilation**

Il y a assimilation lorsque l'individu qui interagit avec son milieu ou qui fait face à un problème dans le cadre de l'apprentissage intègre à ses connaissances antérieures les nouvelles connaissances acquises. C'est le processus par lequel l'apprenant tire de son environnement des données nouvelles pour les intégrer à ses structures mentales existantes. De ce fait, on, peut parler de l'action du sujet sur l'environnement (Jonnaert Ph. et Masciotra D.)⁴² 2004

⁴¹ Ibid p.7

⁴² Jonnaert.P & Masciotra.D, *Constructivisme, choix contemporains :hommage à Ernst von Glassersfeld. Sainte-Foy, Québec : Presse de l'université du Québec. 2004.*

➤ L'accommodation

Quant à l'accommodation, c'est le processus par lequel l'individu s'adapte à des situations nouvelles ce qui entraîne des modifications au niveau des cadres mentaux du sujet apprenant. Contrairement à l'assimilation, l'accommodation se présente comme l'effet inverse c'est-à-dire l'action de l'environnement sur le sujet en l'amenant à modifier et à réorganiser ses vues, ses idées et ses conduites.

➤ L'équilibration

L'équilibration ou l'autorégulation selon Piaget est le processus de la recherche d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation. Cet équilibre concerne le rapport entre l'individu et la connaissance mais également entre l'individu et l'environnement. L'objectif ultime de ce processus est de trouver le meilleur équilibre qui peut être profitable pour l'apprenant.

Bruner J., pour sa part a aussi mis un apport immense pour le constructivisme en introduisant la notion de *sens* dans l'apprentissage. Pour lui, l'individu qui apprend construit en même temps du sens à travers ce processus. De ce fait, les nouvelles connaissances qu'il acquiert sont toujours en relation avec les anciennes qui existent déjà et qui contribuent à donner aux nouvelles leur sens. Les principes sur lesquels se fonde sa démarche sont :

✓ La connaissance est activement construite par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement.

✓ L'apprentissage est un processus d'adaptation qui s'appuie sur l'expérience qu'on a du monde et qui est en constante modification.

La théorie constructiviste de Piaget, bien qu'elle ait été adoptée par plusieurs programmes de niveau primaire, s'applique également au contexte de l'enseignement de l'ingénierie, particulièrement dans les cours de laboratoire où les étudiants sont appelés à développer de nouvelles compétences et à résoudre des problèmes pratiques. En effet, si on examine les processus de recherche et de développement utilisés par la plupart des ingénieurs, on y retrouve plusieurs aspects des travaux de Piaget. Dans cette approche, les étudiants ont l'occasion d'apprendre de façon constructiviste en faisant des liens entre de nouvelles idées et leur schéma existant. Les enseignants permettent aux étudiants de poser leurs propres questions et de chercher leurs propres réponses. De plus, on encourage les étudiants à explorer la richesse du monde tout en les mettant au défi d'en comprendre sa complexité.⁴³ À l'opposé,

⁴³ Anastassis Kozanitis ; *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique* p7

les étudiants qui suivent un cours plus traditionnel (exposé magistral) reçoivent l'information qui leur sera nécessaire pour pouvoir aller au laboratoire.

Seulement, l'insuffisance majeure de cette approche théorique est d'avoir négligé la dimension sociale (environnement social, interactions sociales, collaboration et.) dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ce qui nous amène à nous intéresser à d'autres théories.

2- Socioconstructivisme

Le socioconstructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socioconstructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. En proposant une approche psycho-sociale des activités cognitives, inspirée des travaux de Bandura (1986)⁴⁴, le socioconstructivisme remet également en cause certains principes du cognitivisme, centrés sur des mécanismes individuels, et actualise des approches théoriques qui insistent davantage sur les dimensions sociales dans la formation des compétences.

La construction d'un savoir, bien que personnel, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. (<https://www.glossaria.net/fr/glossaire-pedagogique/socio-constructivisme>) En pédagogie, on dira que l'étudiant élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles du professeur.

Le socioconstructivisme est un modèle d'enseignement et d'apprentissage pour lequel trois éléments didactiques sont indissociables pour permettre le progrès :

- **la dimension constructiviste** qui fait référence au sujet qui apprend : l'étudiant.
- **la dimension socio** qui fait référence aux partenaires en présence : les autres étudiants et l'enseignant.
- **la dimension interactive** qui fait référence au milieu : les situations et l'objet d'apprentissage organisé à l'intérieur de ces situations. L'objet de l'apprentissage proposé est le contenu d'enseignement.

⁴⁴ Bandura.A, *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

Le socioconstructivisme a introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, négligé par Piaget à savoir l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés (<http://nyagerard.unblog.fr/2010/05/24/concepts-de-base-de-la-pedagogie/>).

Pour Piaget, il ne sert à rien de vouloir enseigner quelque chose à quelqu'un tant qu'il n'est pas mûr pour l'assimiler. Cette position clairement développementaliste/génétique des capacités d'apprentissage a fait dire à Vygotsky que pour Piaget l'apprentissage est à la remorque du développement.

Contemporain de Piaget, Vygotsky⁴⁵ a posé les premiers jalons de la théorie socioconstructiviste qui s'oppose à une vision individualiste de l'apprentissage, pour qui apprendre c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Vygotsky défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage. De plus, le thème majeur de ses travaux exhorte le rôle fondamental que jouent les interactions sociales dans le développement de la cognition et apporte un puissant correctif social à la théorie piagétienne. Vygotsky prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant.

Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme "**zone proximale de développement**"⁴⁶ " laquelle renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotsky a abordé l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.

⁴⁵ Les travaux de **Lev Vygotsky** sur l'apprentissage social ont initialement été publiés dans les années 1920, la contribution de ce psychologue russe à la psychologie occidentale moderne n'a été reconnue qu'à la suite de la traduction en anglais de ses travaux vers la fin des années 1970.

⁴⁶ Vygotsky.L., *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

Doise, Mugny et Perret-Clermont (*in* Johsua & Dupin, 1993⁴⁷) prolongent les travaux de Vygotsky et affirment qu'une opposition entre deux apprenants, lors de situation d'interaction sociale, permet d'engendrer un conflit sociocognitif dont la résolution - qui implique pour l'étudiant une décentration et une reconsidération de son propre point de vue grâce à des phénomènes d'argumentation et de communication entre apprenants - permettra de générer un progrès cognitif.

Cette manière de concevoir le dépassement est particulièrement intéressante pour qui se préoccupe de l'efficacité de l'action éducative. De ce fait, la théorie de Vygotsky exige du professeur et des étudiants de sortir de leur rôle traditionnel et de collaborer l'un avec l'autre. Par exemple, au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances aux étudiants, celui-ci collabore avec les étudiants de manière qu'ils puissent créer leurs propres significations et construire leurs propres connaissances.

L'enseignant place l'étudiant au centre de sa réflexion et de son action et il favorise les situations d'interaction. Lorsque la réussite dans la tâche est au rendez-vous, on peut estimer que l'étudiant s'est construit une habileté ou son propre savoir. Cette construction est avant tout le fruit de son activité et investissement dans les situations, mais aussi grâce aux relations de l'apprenant avec l'environnement social qui lui permet d'auto-socio-construire les connaissances. Par contre, si l'activité de l'apprenant est essentielle, il n'en demeure pas moins que l'enseignant doit veiller en permanence les productions de l'étudiant et ses processus d'apprentissage. Au besoin, il ajuste le tir en invitant l'apprenant à une discussion qui le guide vers une construction plus appropriée des connaissances, puisque l'enseignant demeure la référence privilégiée des connaissances, qu'il justifie par une solide maîtrise des savoirs. L'apprentissage devient une expérience réciproque pour les étudiants et pour l'enseignant.

Par ailleurs, l'aménagement physique de la salle de classe, basé sur la théorie de Vygotsky, est appelé à changer. On peut y voir les bureaux ou les tables former des îlots et les étudiants regroupés en petites équipes pour permettre l'apprentissage par les pairs et la collaboration. Comme l'environnement, il est également nécessaire de changer la conception du matériel didactique qui devrait être structurée pour encourager l'interaction et la collaboration entre les étudiants. Ainsi la salle de classe devient une communauté

⁴⁷ Johsua, S. et Dupin, J.-J. (1993). Using "Modelling Analogies" to teach basic electricity: A critical analysis. Dans Caillot, M., (ed.), *Learning Electricity and Electronics with Advanced Educational Technology*, volume 115 of *NATO ASI Series F*. SpringerVerlag, Berlin

d'apprenants, à condition que les étudiants partagent le même but et s'engagent dans la réalisation d'un projet commun.

Au Québec, le socioconstructivisme a servi de référence aux instigateurs de la récente réforme scolaire qui favorise parmi d'autres approches, la pédagogie par projet à cause de son rapport à l'aspect « socio » du socioconstructivisme. En effet, le projet met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples vers la construction des savoirs. Le projet se fonde sur une logique de l'interaction et de la négociation entre une équipe d'apprenants. En ce sens, les personnes concernées deviennent des acteurs et les premiers artisans de leur apprentissage. Le rôle actif de l'étudiant dans la pédagogie du projet constitue une autre raison pour laquelle la réforme scolaire a été favorable à la pédagogie par projet.

Tableau 2: Représentation schématique des principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage

Socioconstructiviste	Constructiviste
Enseigner c'est :	
Organiser des situations d'apprentissage propices au dialogue en vue de provoquer et de résoudre des conflits sociocognitifs.	Offrir des situations obstacles qui permettent l'élaboration de représentations adéquates du monde.
Apprendre c'est	
Co-construire ses connaissances en confrontant ses représentations à celles d'autrui.	Construire et organiser ses connaissances par son action propre.
Méthodes pédagogiques appropriées	
Apprentissage par projets, discussions, exercices, travaux.	Apprentissage par problèmes ouverts, étude de cas.

Source : Anastassis Kozanitis (2005) *les principaux courants théoriques de l'enseignement et l'apprentissage : un point de vue historique*

3- La théorie systémique du processus de mise en œuvre d'une innovation

L'approche systémique est née du rapprochement de plusieurs disciplines dont la cybernétique (Wiener 1948) ; la théorie de l'information (Shannon et Weaver 1949)⁴⁸ et la théorie des systèmes. Cette approche s'appuie sur la notion de système (Morin 2005). Un

⁴⁸ Shannon.C.S et Weaver.W, *The mathematical theory of communication*, university of illinois, Urbana III. 1949

Le système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. C'est également un outil de modélisation permettant de représenter et d'analyser des complexes d'éléments caractérisés par leur nombre élevé et un réseau de relations imbriquées (Forrester 1965).

A travers leur modèle pédagogique, pour le développement des compétences s'inspirant de l'approche systémique, Tardif J. et al (1992)⁴⁹ rappellent que le paradigme systémique est une approche générale caractérisée par trois principes :

- **le principe de finalité** : pour comprendre un système, il faut d'abord en saisir le but ou la fonction ;

- **le principe de globalité** : pour connaître un tout, la connaissance des relations entre les parties est plus importante que la connaissance des parties

- **le principe de pertinence** : pour aborder un système complexe, il est nécessaire de mettre l'accent sur les aspects les plus essentiels du système. Ce principe s'oppose au principe d'exhaustivité de l'approche mécaniste.

En adoptant cette perspective systémique pour la mise en œuvre de l'APC, le principe de finalité renvoie aux orientations du programme et à la fonction qu'il remplit pour l'atteinte des finalités, des buts poursuivis au niveau du système éducatif dans son ensemble. En plus, ce processus implique également la mise en synergie d'un ensemble organisé d'éléments (manuels, matériel didactique, formation, infrastructures, évaluation, etc.) destinés à favoriser l'apprentissage en vue de l'atteinte des résultats escomptés. Cela renvoie au principe de globalité.

Enfin, dans la mise en œuvre d'une innovation, il est plus pertinent de mettre l'accent sur certains éléments essentiels qui peuvent favoriser ou contrarier l'atteinte des objectifs poursuivis. A ce niveau, nous pouvons parler du principe de pertinence.

En nous référant à Lebrun N., Berthelot S. (1994)⁵⁰ citant Bhola (1982), quatre éléments sont essentiels dans ce processus :

- ❖ **les intervenants**
- ❖ **les liens de communication**
- ❖ **les ressources disponibles**
- ❖ **la mesure et l'évaluation du processus**

⁴⁹ Tardif J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, Québec : Logiques. 1992.

⁵⁰ Lebrun N. & Berthelot S., *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*, saint Hyacinthe /Bruxelles : Editions Nouvelles/De Boeck Université.1994

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

❖ **Les intervenants**

Les intervenants correspondent aux éléments des différents systèmes en interaction. Dans notre cas, il s'agit du ministère de tutelle, des écoles normales, des lycées et collèges, des enseignants, des apprenants, des syndicats, des associations des parents d'élèves des partenaires etc. chacun de ces intervenants est caractérisé par des opinions différentes et tente de ce fait d'influencer les autres intervenants par le rôle qu'il peut jouer.

❖ **Les liens de communication**

Dans tout processus d'innovation, il y a des liens des réseaux de communication formels et informels qui s'établissent. Et à chaque instant, ces différents liens exercent des influences importantes sur le processus en question. Le manque d'information, le retard dans la transmission des messages ou leur altération, les directives contradictoires sont autant de contraintes qui peuvent entraver le processus.

❖ **Les ressources disponibles**

La bonne réussite d'un processus de mise en œuvre est fonction de la quantité et de la qualité des ressources disponibles. Comme ressources, nous pouvons citer les ressources humaines, les ressources matérielles et les ressources financières.

❖ **La mesure et l'évaluation du processus**

Le temps est aussi important car c'est lui qui permet de venir à bout des différentes résistances qui peuvent se manifester tout au long du processus de mise en œuvre. Quant à l'évaluation, elle intervient dans l'optique d'examiner la progression et l'efficacité du processus ceci dans l'optique de déceler les éventuelles failles du système et d'y remédier rapidement et facilement.

Ce qui précède montre que la théorie systémique a un avantage important celui de mettre en lumière les liens essentiels entre les différents éléments et la contribution de chacun pour le fonctionnement harmonieux de l'ensemble. Pour ce mérite, notre investigation est effectuée sur la base de cette théorie.

4- La théorie des situations didactiques

Les principaux théoriciens de cette théorie sont Balacheff ; Cooper et Sutherland dont les plus célèbres sont Guy Brousseau⁵¹ et Yves Chevallard⁵². Cette théorie apparaît en 1970

⁵¹ Brousseau.G, *Theory of didactical situations in mathematics*, 1997.

⁵² Chevallard.Y, *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné*, la pensée sauvage, 1985.

dans les mathématiques comme simple méthode de description et d'interrogation mathématiques des dispositifs psychologiques et didactiques (Brousseau G. 2011)⁵³. Son intention est de modéliser les conditions sous lesquelles les êtres humains produisent, communiquent et apprennent les connaissances. Ces conditions sont modélisées par les systèmes appelées situations qui produisent des agents en interaction avec elles à manifester cette connaissance. Les situations se distinguent par leur structure, leurs règles, leur fonctionnement, les formes de connaissances produites etc. Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve et des relations qui l'unissent à son milieu. Nous distinguons ainsi les situations didactiques et les situations non didactiques.

➤ Une situation est non didactique lorsqu'il n'y a pas d'intentions déclarées de transmettre, d'enseigner à priori (c'est une situation adidactique)

➤ On parle de situation didactique lorsqu'un individu dévoile l'intention d'enseigner à un autre individu un savoir donné et l'enseignant y garde la responsabilité de la présentation du dit savoir. L'environnement milieu de l'actant-élève y est manipulé par l'actant-enseignant grâce à ses intentions, sa compétence et ses obligations.

Une situation adidactique est la part d'une situation didactique dans laquelle l'intention d'enseigner n'est pas explicite au regard de l'élève (<https://www.philippeclazard.fr/2018/11/focus-sur-les-situations-didactiques.html>). Le milieu est chargé des intentions, l'élève a lui-même la responsabilité de construire ce qu'il a à savoir on parle alors de dévolution qui est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les mêmes conséquences de ce transfert. Le prof fait en sorte que les élèves assurent leur part de responsabilité dans l'apprentissage (Brousseau 1998. P.303). C'est à l'élève d'y prendre des décisions, d'engager les stratégies et d'entrer en activité. Les situations adidactiques se présentent de la manière suivante :

❖ Le maître se refuse à intervenir comme possesseur des connaissances qu'il veut voir apparaître. L'élève sait que le problème a été choisi pour lui faire acquérir une connaissance nouvelle mais il doit savoir aussi que cette connaissance est entièrement justifiée par la logique interne de la situation (Brousseau et al p.59).

❖ Dans les situations adidactiques, les interactions des élèves avec le milieu sont supposées suffisamment prégnantes et adéquates pour qu'ils puissent construire des connaissances, formuler les stratégies d'action, valider des savoirs en utilisant les rétroactions

⁵³ Brousseau.G, *La théorie des situations didactiques en mathématique*, Education & didactique vol.5, 2011

de ces milieux sans que leur activité ne soit orientée par la nécessité de satisfaire aux intentions supposées du professeur (Sinsevy 2011)⁵⁴

Dans l'acte d'enseignement, il faut qu'à un moment donné le savoir soit rendu public. C'est le rôle de l'institutionnalisation. Cette institutionnalisation relève de l'enseignant il y confirme les savoirs que l'élève a manipulés pour apprendre. Brousseau définit trois types de situations didactiques qui graduellement conduisent l'élève à préciser les connaissances utilisées pour résoudre un problème. Ces trois types de situations sont préparatoires à l'institutionnalisation des connaissances.

- **Les situations d'action** : l'élève dialogue avec la situation. Il se confronte au problème rencontré et juge des actions qu'il met en place.

- **Les situations de formulation** : l'élève explicite le moteur de son action à l'aide des outils dont il dispose qui lui sont fournis. La formulation est une validation empirique (insuffisante)

- **Les situations de validation** : l'élève, par la répétition, la mise à l'épreuve orale et/ou motrice de ses solutions, surmonte la contradiction de ses pairs, du professeur, du milieu et confirme la pertinence de ces produits.

5- La théorie de la transposition didactique

Le concept de transposition didactique a été introduit pour la première fois par le sociologue Michel Verret⁵⁵ dans son ouvrage *intitulé le temps des études (1975)* avant d'être repris par Chevallard (1989) en didactique des mathématiques. Chevallard définit la transposition didactique comme étant le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement (Chevallard et al 1986). Selon Michel Verret, la transposition didactique se caractérise par :

- ❖ **La désyncrétisation du savoir** c'est-à-dire la division de la pratique théorique en champs de savoir délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissages spécialisés.

- ❖ **La dépersonnalisation du savoir** : c'est la séparation du savoir et de la personne.

- ❖ **La programmabilité de l'acquisition du savoir** c'est-à-dire la programmation des apprentissages et des contrôles suivant des séquences raisonnées permettant une acquisition progressive des expertises c'est-à-dire la programmabilité de l'acquisition du savoir.

⁵⁴ Sinsevy.G, *Le sens du savoir : Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, 2011.

⁵⁵ Michel Verret, *Le temps des études (1975)*

❖ La publicité du savoir

❖ Le contrôle social des apprentissages

Deux formes de transposition didactique sont définies : la transposition didactique interne et la transposition didactique externe.

▪ **La transposition didactique externe** ; elle est constituée de ce que Chevallard appelle **noosphère**. La noosphère étant un groupe de personnes qui détermine ce qui doit être enseigné dans les programmes. C'est un ensemble hétérogène de ceux qui pensent les contenus d'enseignement et où prennent place aussi bien des universitaires intéressés par les problèmes pédagogiques, des auteurs de manuels, des inspecteurs, des associations de spécialistes, des enseignants innovateurs et aujourd'hui les didacticiens. La transposition didactique externe permet de passer d'un savoir savant ou d'une pratique sociale de référence à des contenus qui seront consignés dans des programmes ou référentiels.

▪ **La transposition didactique interne** quant à elle est réalisée par le professeur à partir d'un ou de plusieurs savoirs pris dans les programmes qui sont mis à sa disposition. Pour cela, il est aidé par les prescriptions issues des référentiels.

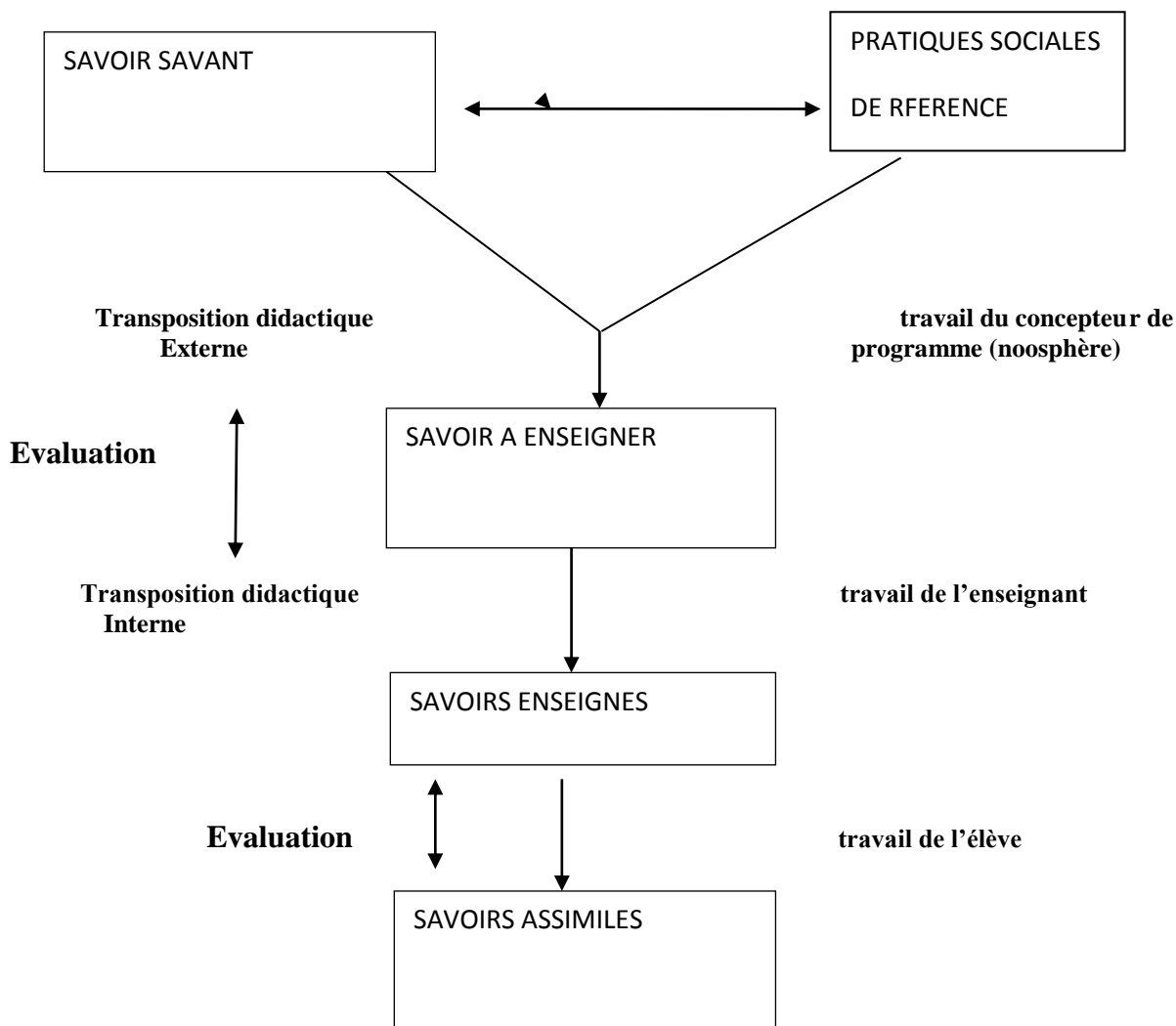
Ce type de transposition didactique prend deux formes. La première amène le professeur à questionner épistémologiquement le savoir à connaître l'ensemble des éléments qui le constituent pour pouvoir faire ses choix d'enseignement.

La seconde forme oblige l'enseignant à faire des choix dans l'organisation des savoirs à enseigner à séquencer son enseignement à penser des espaces de transaction didactique entre lui et les élèves ou entre élève (Martinand 1983)⁵⁶ et à contrôler l'acquisition de ce savoir. Au besoin, le professeur fait le choix d'abandonner certains contenus pour se centrer sur d'autres qu'il estime plus importants : ses choix se font entre concessions et renoncements à un idéal désiré. Ils ont un coût pour l'enseignant. Ils s'appuient sur l'analyse que le professeur de sa fonction et de ce qui serait le plus pertinent pour produire les effets les plus forts sur les apprentissages de ses élèves. Les choix du professeur sont influencés par son histoire et les représentations qu'il a de sa mission. Dans la mesure où ces compétences installent l'autonomie de l'élève, elles sont préparatoires à l'efficacité des apprentissages. Elles facilitent le passage du curriculum réel au curriculum réalisé (Perrenoud 1993)⁵⁷ celui des savoirs à enseigner aux savoirs réellement enseignés.

⁵⁶ Martinand.J.L, *L'élève et/ou les connaissances scientifiques : approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*.1983

⁵⁷ Perrenoud.PH et All, *Evaluation formative et didactique du Français*. Neuchâtel et Paris :Delachaux et Niestlé, 1993.

Schéma 1: schémas explicatif de la transposition didactique



Schémas explicatif du fonctionnement du mécanisme de la transposition didactique

Après ce tour d'horizon des principaux modèles d'enseignement et d'apprentissage il est sans doute opportun de se poser la question quant au modèle à privilégier. La réponse repose, bien sûr, sur plusieurs facteurs et nécessite une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut. Il est nécessaire que l'enseignant prenne en considération, entre autres, les caractéristiques des étudiants, le contenu du cours, les ressources à sa disposition ainsi que le temps de préparation. En terminant, les conceptions plus ou moins explicites qu'un enseignant se fait de l'apprentissage et de la connaissance peuvent aussi jouer un rôle important dans sa façon d'approcher les tâches d'enseignement et d'interagir avec les étudiants. Ces croyances, qui servent de cadre de référence pour comprendre des phénomènes tel que l'apprentissage scolaire, peuvent avoir un impact significatif sur les choix des méthodes d'enseignement et sur la qualité des apprentissages.

CHAPITRE III : APPROCHE METHODOLOGIQUE

Tout travail scientifique imposant une démarche méthodologique spécifique, la recherche en science de l'éducation demande également une méthodologie particulière, précise et rigoureuse. Selon le dictionnaire de poche le Robert, la méthodologie est « une démarche scientifique qui étudie les méthodes auxquelles elle a recourt ». En d'autres termes elle se définit aussi comme l'ensemble des procédés utilisés dans toute œuvre humaine depuis la conception jusqu'à la réalisation. C'est également le procédé de résolution de nos problèmes de recherche et de vérification de nos hypothèses de recherche. Dès lors, cette partie nous permet de présenter les éléments clés de notre travail à savoir : la population cible, l'échantillon et la technique d'échantillonnage, le mode d'investigation, les instruments de collecte des données, le type de recherche et enfin les techniques d'analyse des données. Mais notre recherche s'effectuant dans un site bien précis, il est judicieux pour nous de présenter d'abord notre site d'étude qui est le lycée de Soa.

I- PRESENTATION DU LYCEE DE SOA

Le lycée de SOA est un établissement secondaire situé dans le département de la région du centre département de la Mefou et Afamba arrondissement de Soa. Cet établissement a été créé en 1972 et ouvert en 1976 comme CES avant de se transformer en lycée en 1991.

A- INFRASTRUCTURES DU LYCEE DE SOA

En son sein, le lycée de Soa comprend les bureaux administratifs, des salles de classe, les aires de jeux et d'autres infrastructures.

1- Les bureaux administratifs

Nous entendons par bureaux administratifs ici les différents espaces occupés par l'autorité administrative pour exercer leurs fonctions au sein de l'établissement. Ces différents espaces ont plusieurs dénominations dont entre autres nous notons le provisorat qui est le bureau du proviseur qui est le chef d'établissement chargé de sa gestion ; le censorat qui est le bureau du censeur qui lui est chargé d'assurer la pédagogie au sein de l'établissement ; la surveillance générale qui est le bureau du surveillant général ayant pour rôle de s'occuper de la discipline ; l'intendance gérée par un intendant, c'est celui qui est chargé d'assurer le

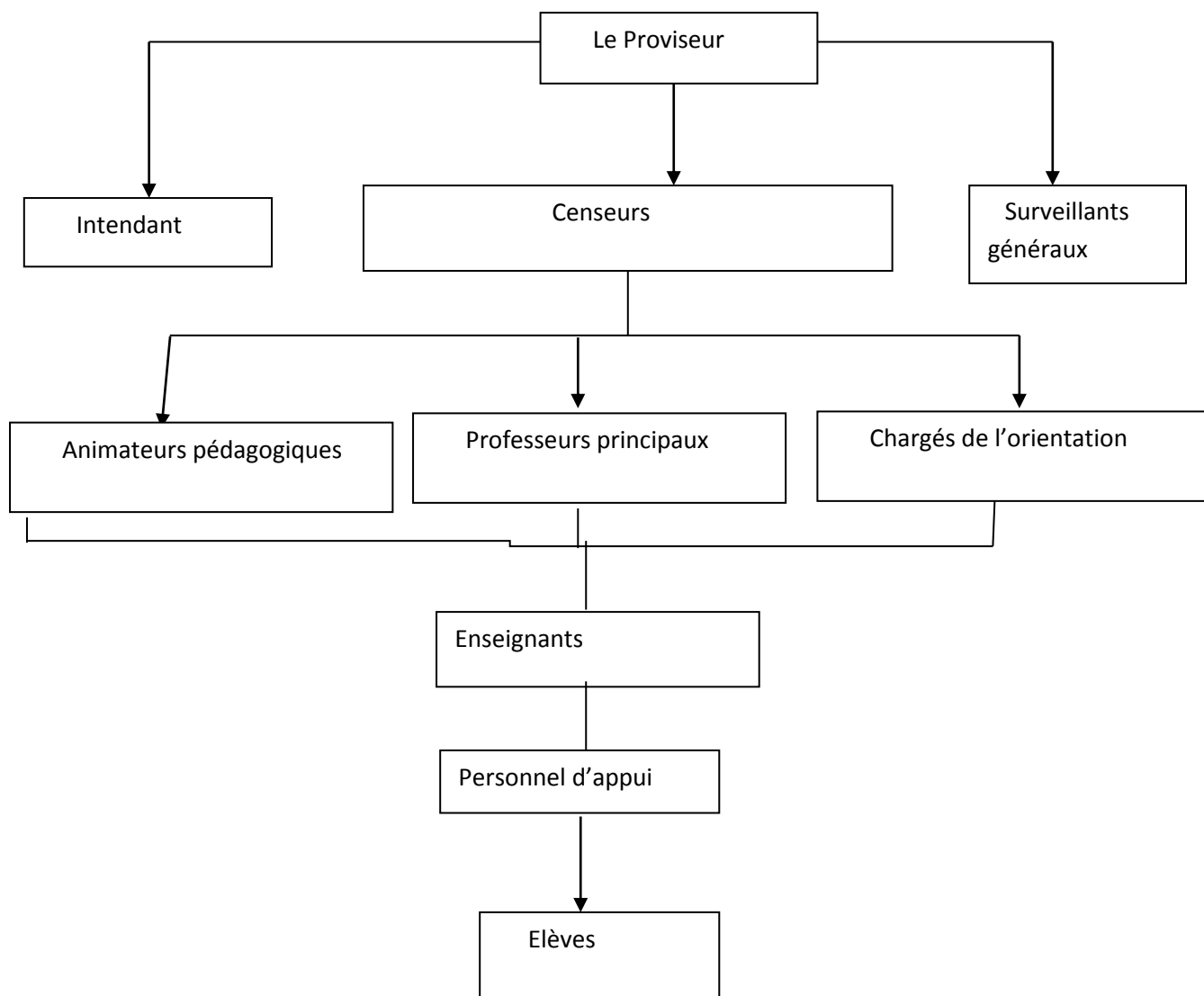
contrôle et la gestion des fonds. Nous avons aussi le service de l'orientation scolaire composé de conseillers d'orientation chargés d'aider les élèves dans leurs différentes spécialisations et dans leurs problèmes. Le lycée de soa compte ainsi dans son administration un proviseur ; un intendant ; 07 surveillants généraux et 09 censeurs ainsi que 02 conseillers d'orientation. A ceux-là s'ajoutent le personnel d'appui composé de deux vigiles d'une infirmière, des techniciens qui s'occupent de temps en temps des réparations et de la maintenance des installations.

Tableau 3: Tableau synoptique des responsables qui se sont succédés à la tête du lycée depuis son ouverture jusqu'à nos jours

N°	Noms et prénoms	Grade	Fonction	Arrivée	Départ	Durée
1	Atangana Raphael	PLEG	Directeur de C.E.S	1976	1980	04 ans
2	Nti Abouna	PLEG	Directeur de C.E.S	1980	1982	02 ans
3	Awono Lele	PLEG	Directeur de C.E.S	1982	1983	01 an
4	Bone Paul Alfred	PLEG	Directeur de C.E.S	1983	1986	03 ans
5	Essomba Zoa Marc	PLEG	Directeur de C.E.S	1987	1990	03 ans
6	Onana Amougou	PLEG	Directeur de C.E.S	1990	1991	01 an
7	Onana Amougou	PLEG	Proviseur	1991	1994	03 ans
8	Atangana Pierre	PLEG	Proviseur	1994	1995	01 an
9	Abe Ayissi Antoine	PLEG	Proviseur	1995	1996	01 an
10	Eyana Mbe Dieudonné	PLEG	Proviseur	1996	1999	03 ans
11	Bessala Okala Pie	PLEG	Proviseur	1999	2002	03 ans
12	MvondoMvondo Christophe	PLEG	Proviseur	2002	2005	03 ans
13	Ndongo Ndongo David	PLEG	Proviseur	2005	2011	06 ans
14	Ntsana Messi	PLEG	Proviseur	2011	2015	04 ans
15	Evina Yvette B	PLEG	Proviseur	2015	2018	03 ans
16	Etoa Mballa Ginette	PLEG	Proviseur	2018	2021	03 ans
17	Nga Manga Messi	PLEG	proviseur	2021		

Source : archive du lycée de Soa

Schéma 2: ORGANIGRAMME DU LYCEE



2- Les aires de jeux, salles de classes et autres infrastructures du lycée de Soa

Comme aires de jeux, le lycée de Soa comprend un terrain de football qui sert également de piste d'athlétisme ; un terrain de volleyball ; un terrain mixte d'handball et de volleyball servant également à pratiquer la gymnastique. Comme autres infrastructures du lycée, nous notons une salle d'informatique pour la pratique de ladite discipline et une cellule d'informatique pour la gestion des épreuves et des notes des élèves ; des toilettes subdivisées en celles des enseignants et celles des élèves ; une salle des professeurs ; une salle des APPS ; un forage et une infirmerie. Pour le domaine alimentaire, nous notons une cantine pour les élèves et un restaurant pour les élèves.

En ce qui concerne les salles de classe, elles sont récapitulées dans le tableau ci dessous

Tableau 4: Représentation des classes du lycée de soa par leur nombre

classes	6e	5e	4e	3e	seconde	Premières	Terminales	total
nombre	4	4	5	5	5	6	5	34

Source : enquête menée au lycée de Soa

D'une manière générale, le lycée de soa comprend huit bâtiments décomposés dans le tableau si dessous

Tableau 5: Description des bâtiments du lycée de soa

N° des bâtiments	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9
Compositio n	Provisorat, intendance, salle d'informatique, cellule informatique, secrétariat	Toutes les 6 ^e , toutes les classes de 5 ^e . une 4 ^e , quatre surveillances, quatre censorats, L'infirmerie Salle des APPS	Quatre 4e	Toutes les 3 ^e	Toutes les secondes Deux premières Un censorat et une surveillance	Deux premières	Deux premières Deux censorats deux surveillances	Cinq terminales	Salle des professeurs, restaurant des professeurs, deux censorats

Source : enquête menée au lycée de Soa

B- ARMOIRIES ET DECOUPAGE HORAIRE DU LYCEE DE SOA

1- Armoiries

Les armoiries ici sont les éléments caractéristiques ou distinctifs du lycée. Parmi ceux-ci, nous notons l'uniforme qui est une tenue bleu clair constitué d'un ensemble pantalon à deux poches et d'une chemisette à trois poches pour les garçons ; celle des filles est composée d'une robe ceinturée par un cordon. La devise du lycée est Auto-discipline-Travail-Succès. Quant à l'écusson, il se présente sous la forme d'un sceau comportant les initiaux du lycée de soa.

2- Découpage horaire du lycée de soa

Le lycée de soa ouvre ses portes à 6H00 du matin et le portail se referme à 7h45minutes, les élèves disposent donc de dix à quinze minutes chaque matin pour être aligner devant leur salle de classe par le chef de classe et son adjoint le temps pour les surveillants de secteur de faire un dernier contrôle avant le démarrage des cours qui est fixé à 8h00. Notons ici que

chaque lundi matin il y'a le grand rassemblement suivi de la levée des couleurs. Les cours finissent au lycée de soa à 15h30 pour le premier cycle et à 16h20 pour le second cycle. Ce qui fait que nous avons sept heures de cours par jour pour le premier cycle et huit heures pour le second cycle.

Tableau 6: Récapitulatif du découpage horaire journalier du lycée de Soa au premier cycle.

Première heure	8h00-8h50
Deuxième heure	8h50 - 9h40
Troisième heure	9h40 – 10h30
PAUSE	
Quatrième heure	10h50 – 11h40
Cinquième heure	11h 40 – 12h30
Sixième heure	12h30 – 13h20
PAUSE	
Septième heure	13h50 – 14h40
Huitième heure	14h40 – 15h30
Neuvième heure	15h30 – 16h20

Photo 1: Cérémonie de la levée des couleurs au lycée



Source : Archive du lycée de Soa

Photo 2: Ecusson du lycée de Soa



Source : Photo prise par nous

Photo 3: Entrée principale du lycée de Soa



Source : Photo prise par nous

II- APPROCHE METHODOLOGIQUE

1- La population cible

Encore appelée univers, la population cible ici est l'ensemble des individus susceptibles de participer à l'étude. Dans le cadre de notre étude qui s'intéresse au premier cycle, notre population cible est l'ensemble des classes du premier cycle du lycée de Soa. Plus précisément, il s'agit de l'ensemble des élèves de la 6^e en 3^e et régulièrement inscrits au lycée de SOA

2- Echantillon et technique d'échantillonnage

L'échantillon se définit comme une partie de la population cible participant à l'enquête. Quant à la technique l'échantillonnage, c'est la façon par laquelle l'échantillon est déterminé. Dans le cadre de notre étude, notre échantillon est constitué des élèves des classes de 6^e et de 3^e. Plus précisément, il s'agit de la classe de 6^e3 et la classe de 3^e A1 donc 44 élèves en 6^e 3 et 56 élèves en 3^e A1 ce qui fait que notre échantillon global est composé de 100 élèves. Le choix de notre technique d'échantillonnage est un choix raisonné caractérisé par le fait que notre premier échantillon représente le début du cycle sur lequel nous travaillons à savoir le premier cycle de l'enseignement secondaire et le deuxième échantillon de notre recherche est

situé à la fin de ce cycle. A cet effet, le lycée de Soa, notre site d'étude, étant composé de quatre classes de 6^e, notre choix a été la classe de 6^{ème} 3 (44 élèves) notre premier échantillon car c'est la seule classe où nous avons accès dans le sous cycle d'observation. La classe de 3^e A1 (56 élèves), quant à elle, apparaît comme notre deuxième échantillon d'étude car la 3^e est située à la fin du premier cycle et c'est la classe qui donne accès au second cycle et la 3^e A1 est la seule classe du sous cycle d'orientation où nous avons accès. Le choix de ces deux classes s'explique aussi par le fait que c'est notre population accessible car celles-ci que nous avons non seulement fait nos observations des pratiques enseignantes mais aussi parce qu'elles nous ont été attribuées en fonction de notre thème et nos sollicitations. Nos critères d'inclusion sont tous les apprenants de la 3^{ème}A1 et de la 6^{ème}3 scolarisés et jouissant du statut d'élève dans ces classes respectives sans distinction de sexe. Les critères d'exclusion concernent tous les élèves du lycée de Soa qui ne sont pas inscrits dans les deux classes choisies. Le choix de notre échantillon est un choix raisonné.

3- Le mode d'investigation

Il porte sur deux grands aspects : la recherche documentaire et le travail de terrain.

➤ La recherche documentaire

La recherche documentaire est une démarche de la recherche qui permet de rassembler les informations utiles pour la rédaction du mémoire. Selon Michel Beaud dans son ouvrage *L'art de la Thèse*⁵⁸, la recherche documentaire s'articule autour de deux méthodes qui sont la quête aléatoire et la quête systématique. La quête aléatoire est la méthode documentaire qui se fait au hasard il s'agit donc à cet effet de consulter tout document susceptible de nous apporter des informations pouvant nous aider dans notre recherche. Ainsi, dans le cadre de notre recherche, nous avons consulté divers documents à savoir : les ouvrages, les travaux de recherche, les textes administratifs, les lois, les décrets et arrêtés traitant de la question d'enseignement en général tout en s'intéressant aussi sur l'approche par les compétences telle qu'elle est conçue et pratiquée dans le monde. La quête systématique quant à elle est la méthode de recherche qui consiste à consulter, à collecter et dans des endroits bien spécifiques des documents traitant du thème auquel l'on s'intéresse. Ce type de recherche nous a directement conduit à la bibliothèque de l'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé et nous a permis de consulter des mémoires, des ouvrages et des articles traitant de l'approche par les compétences. Nous avons également consulté des arrêtés, des lois et des décrets portant sur la

⁵⁸ Beaud.M, *L'art de la thèse*, Paris, la découverte, 2001 .

réforme éducative au Cameroun. A ce niveau, la source numérique nous a également été d'une importance capitale.

➤ **L'enquête de terrain**

Pour mener à bien notre recherche, nous avons adressé une lettre au proviseur du lycée de Soa où nous avons joint la photocopie de notre attestation de recherche ce qui a permis qu'on nous attribue un enseignant encadreur dispensant dans le premier cycle les disciplines auxquels nous nous intéressons ce qui nous a permis de faire une observation directe sur la pratique de classe selon l'Approche par les Compétences en Histoire/ECM. Nous avons ainsi passé un trimestre entier avec les élèves soldé par la correction des copies et la collecte de toutes les données et informations dont nous avons besoin. Ceci nous.

4- Le type de recherche

Notre recherche est une recherche mixte de types explicatif et descriptif. Le choix de cette méthode de recherche s'explique par le type d'instruments de recherche utilisés dans la collecte des données d'une part et par le type d'analyse de données effectuée qui englobe les analyses quantitative et qualitative. Plus concrètement, nous allons manipuler les données statistiques, faire les comparaisons et les analyser aussi, nous allons présenter les stratégies employées par les enseignants pour faire face aux différentes difficultés rencontrées à travers une analyse thématique. Comme le souligne CLAUDE JAVEAU⁵⁹, « les méthodes quantitatives sont loin d'être une observation empirique de la réalité, la détermination des hypothèses induit en bonne partie le résultat ».

5- Les instruments de collecte des données.

Pour collecter nos données, nous avons utilisé trois principaux instruments à savoir les questionnaires, les entretiens et/ou les interviews.

❖ **Le questionnaire**

Nous avons adressé 44 questionnaires aux élèves de la 6^{ème} et 56 questionnaires aux élèves de la 3^{ème} A1. Un questionnaire pour enseignant a été élaboré et a été adressé à 15 enseignants du département d'histoire-géographie et ECM du lycée de SOA. Ces questionnaires étaient constitués de deux principales parties à savoir l'entête qui comprenait nos informations suivies par les questions qui ont été formulées en tenant compte de nos

⁵⁹ Javeau.C, *L'enquête par questionnaire, manuel à l'usage du praticien*, éditions de l'université de Bruxelles, Bruxelles, 1990.

hypothèses. Dans ces questionnaires, nous avons utilisé différents types de questions à savoir les questions ouvertes qui sont les questions qui laissent le choix à l'interlocuteur de donner une réponse qui lui convienne et ceci sans contrainte à la question posé comme exemple de questions ouvertes utilisées dans le cadre de notre travail de recherche nous avons : **Que pensez-vous des résultats obtenus jusqu'ici depuis l'implémentation de l'APC ? Quelles suggestions faites-vous à l'endroit des autorités pour améliorer la pratique de l'APC dans les établissements secondaires?** A côté des questions ouvertes, nous avons utilisé les questions fermées qui sont des questions fermées qui permettent d'obtenir des informations précises. Comme exemple de questions fermées utilisées dans notre recherche nous avons :

Avez-vous l'impression qu'avec l'APC la PPO est obsolète ? Pensez-vous que les cours d'histoire et d'ECM reçus en classe vous aident à résoudre vos problèmes quotidiens ? a-oui b- non. Nous avons également utilisé les questions à choix multiples et comme exemple ici nous avons : **parmi les livres d'histoire et d'ECM au programme, lequel possèdes tu ? a- livre d'histoire uniquement b-livre d'ECM uniquement c-livre d'histoire et livre d'ECM d- aucun des deux livres.**

❖ **Le guide d'entretien pour les interviews ou entretiens**

Le guide d'entretien est un document regroupant l'ensemble des thèmes qui permettent de guider et d'orienter les entretiens. Nos différents entretiens sont semi-directifs puisque constitués des questions fermées et des questions ouvertes. Juste après avoir administré nos questionnaires aux apprenants et aux enseignants, nous avons interviewé cinq élèves de la 6^e, cinq élèves de la 3^eA1 et quatre enseignants d'histoire géographie et ECM dont un animateur pédagogique d'histoire et un animateur pédagogique d'ECM ceci avec des guide d'entretien que nous avons déjà élaboré. Aux rangs des entretiens, nous avons élaboré un guide d'entretien que nous avons soumis à cinq inspecteurs pédagogiques dont trois IPN et deux IPR qui nous ont donné leur accord pour les différents entretiens que nous avons enregistré avec notre téléphone. Les différents thèmes abordés lors de ces entretiens sont : **Thème 1** : le matériel didactique ; **Thème 2** : les effectifs; **Thème 3** : difficultés et suggestions

6- Techniques d'analyse des données

Notre recherche étant mixte, nous allons procéder à une analyse statistique des données d'une part et une analyse thématique d'autre part. A cet effet, nous présenterons les données collectées sous forme de tableaux statistiques et de graphique que nous allons par la suite analyser, interpréter et faire des comparaisons.

CHAPITRE IV- PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTATS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES

Dans cette partie de notre travail, après la collecte des données, des informations et les **observations**, nous présentons ici les résultats qui nous permettrons par la suite de vérifier nos hypothèses après analyse et interprétation de celles-ci. Chaque résultat sera présenté sous forme de tableau accompagné d'un graphique ce qui nous permettra de mieux analyser et interpréter à la suite, nous procéderons à la vérification de nos hypothèses de recherche.

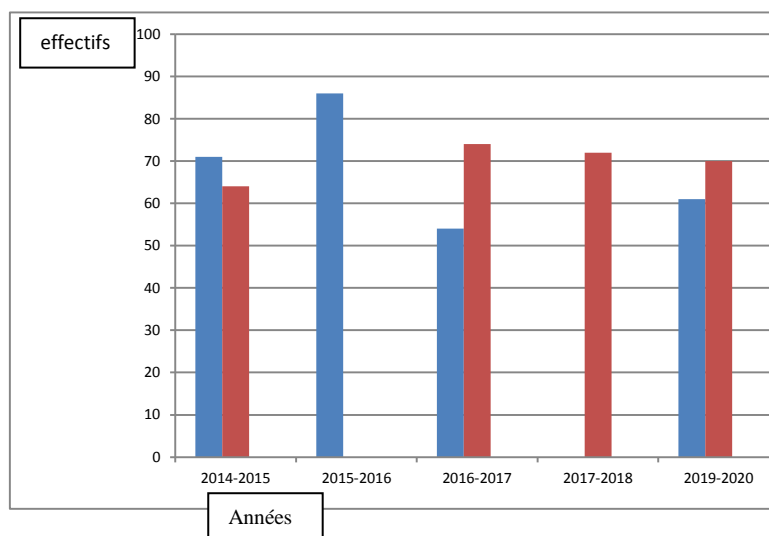
I- PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTATS

Tableau 7: les effectifs des élèves des classes de 6e3 et 3eA1 allant de l'année scolaire 2014- 2015 à l'année scolaire 2019- 2020.

Années	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2019-2020
Effectifs 6 ^e 3	71	86	54		61
Effectifs 3 ^e A1	64		74	72	70

Source : registres des relevés de notes des élèves

Graphique 1 : Histogramme représentative des effectifs de la 6e3 et de la 3eA1 entre 2015 et 2020



Source : registres des relevés de notes des élèves



effectifs 3^e A1



effectifs 6^e 3

Le tableau et le graphique ci-dessus représentent les effectifs des élèves des classes de 6^e3 et 3^eA1 pendant cinq années. Dans ce tableau, on constate que tous ces effectifs sont supérieurs à la moyenne recommandée qui est comprise entre 50 et 60 élèves. La première année d'APC en 6^e 3 est caractérisée par un effectif de 71 élèves tandis que la première année d'APC en 3^e A1 nous présente un effectif de 72 apprenants. Ces effectifs élevés s'expliquent D'une part par la forte croissance de la population de la ville de SOA qui est une sorte de terre d'accueil et donc le lycée de SOA est le seul établissement secondaire public.

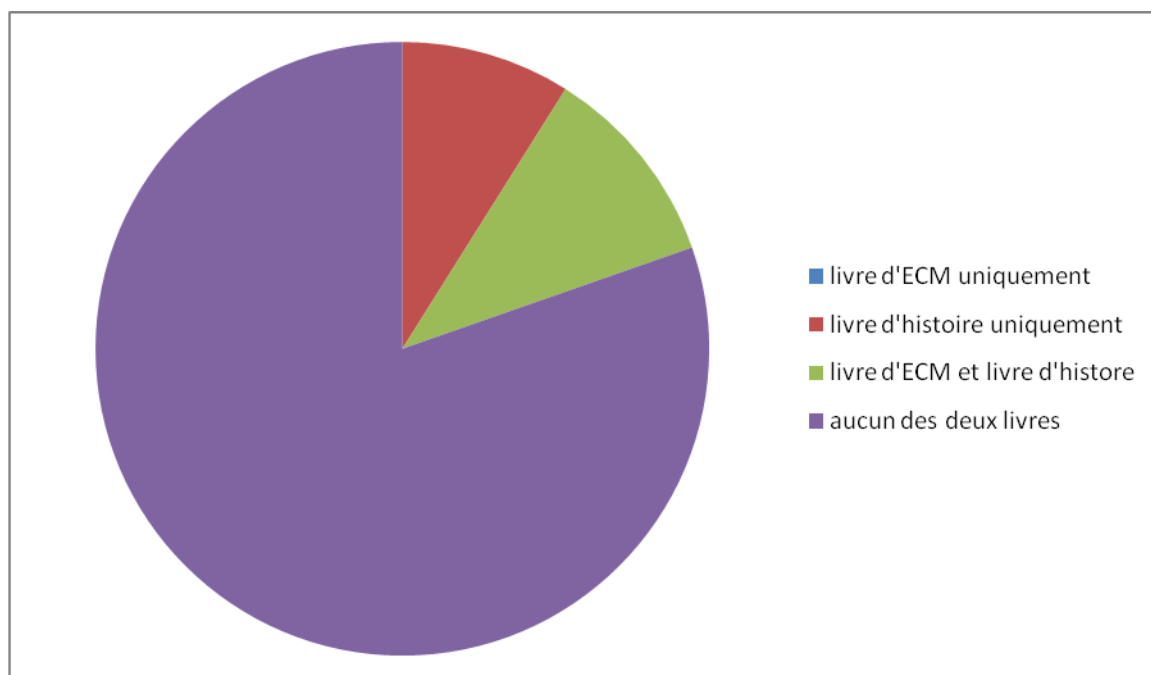
D'une autre part, ces effectifs s'expliquent aussi par le changement des proviseurs car toutes ces périodes coïncident avec l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement au lycée entraînant les recrutements massifs. Au regard de ces effectifs, nous constatons que la pratique de l'APC ne saurait être aisée car ,cette approche recommande et exige pour sa pratique des effectifs moins grands et l'enseignant est là comme guide uniquement. La mise en situation des apprenants devient difficile dans ce contexte de grands effectifs obligeant ainsi l'enseignant à rester parfois dans l'ancienne méthode de transmetteur de savoirs entiers. Dans ce cadre la mission générale de l'éducation telle que stipulée par la loi d'orientation de l'éducation au Cameroun dans son article 4 et stipulant que : « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel [...] et son insertion harmonieuse dans la société » n'est pas respectée car l'apprenant ne pourra pas pleinement jouir d'une formation intellectuelle adéquate et son insertion sociale ne répondra pas aux attentes du système.

D'ailleurs à cet effet, sur douze enseignants interrogés à la question de savoir si l'environnement de classe permet d'appliquer aisément l'APC dix parmi eux soit 83,33% ont clairement répondu « NON » et la raison principale évoquée était celle des effectifs pléthoriques. Monsieur Kamegne, enseignant d'Histoire géographie et ECM nous a confié à cet effet ceci : « vu les effectifs, ce n'est pas toujours aisé de mettre les apprenants en groupe car le travail en groupe est une occasion de bavarder et se raconter les histoires, c'est une heure de permanence pour eux. ». L'inspecteur national monsieur Nsangou quant à lui reconnaît que l'environnement scolaire dépend et varie en fonction des milieux ruraux avec des effectifs contrôlés et urbain avec de gros effectifs.

Tableau 8: Elèves possédant ou non les manuels d'histoire et d'ECM

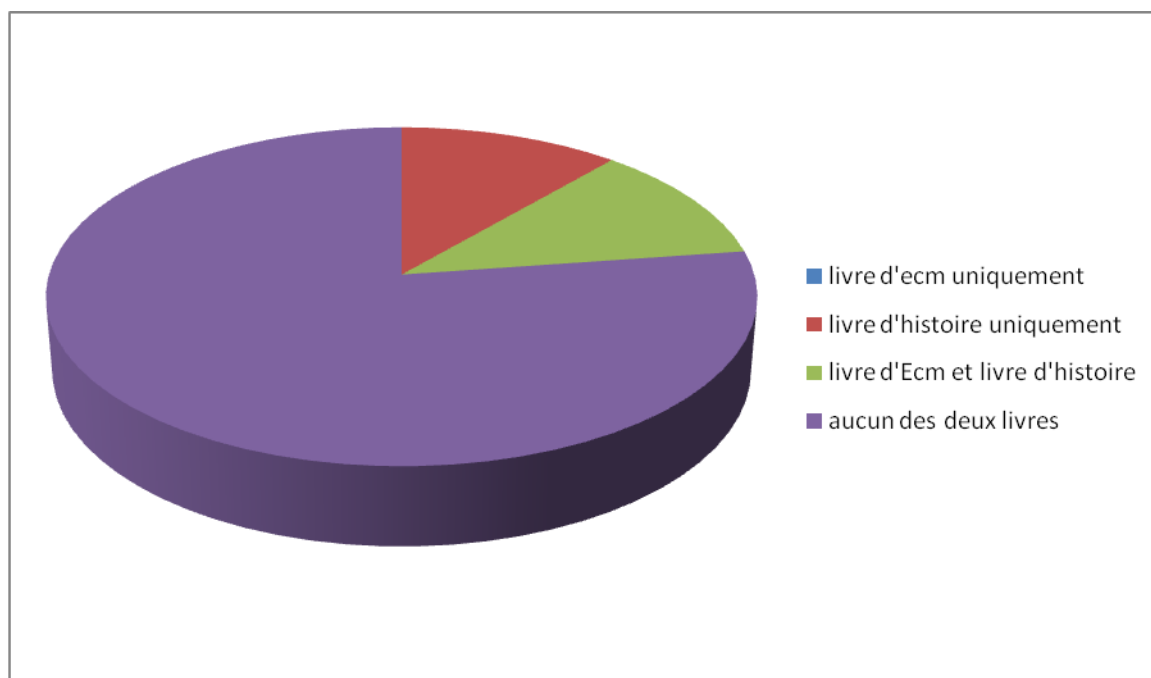
Manuels \ Classes	Livre d'ECM uniquement	Livre d'histoire uniquement	Livre d'ECM et livre d'histoire	Aucun des deux livres	TOTAL Manuels
6 ^e 3	00	05	05	34	44
3 ^e A1	00	05	06	45	56

Source : questionnaire administré aux élèves des classes de 6^e3 et 3^e A1 le 18 février 202

Graphique 2: diagramme circulaire représentant la possession des manuels scolaires d'histoire et d'ECM par les élèves de la 3e A1

Source : Questionnaire administré aux élèves des classes de et 3^e A1 le 18 février 2020

Graphique 3: Diagramme circulaire représentant la possession des manuels scolaires d'histoire et d'ECM par les élèves de la 6e 3



Source : Questionnaire administré aux élèves des classes de 6^e3 le 18 février 2020

Le tableau à double entrée et les diagrammes circulaires ci-dessus représentent le nombre d'élèves interrogés possédant le livre d'histoire, le livre d'ECM ou les deux livres des classes de 6^e 3 et de 3^e A1 au cours de l'année scolaire 2019-2020. Dans ce tableau et sur ces diagrammes, on constate que les taux d'élèves ne possédant aucun des deux livres sont très élevés soit 55% des élèves en 6^e3 et 64% des élèves en 3^e A1. Ce fort taux de non possession du matériel didactique d'histoire et d'ECM par les apprenants présente plusieurs explications. D'abord, les parents qui n'achètent pas ces livres classent l'histoire et l'ECM au rang des matières de second rang car puisque racontant seulement des faits passés selon la tradition populaire la plus répandue qui ne trouve pas l'importance de cette matière ou discipline. Ces derniers ne disposant pas d'assez de moyens, ils ne trouvent donc pas d'importance d'acheter ces livres où l'enfant n'aura pas selon eux des devoirs nécessitant l'utilisation du livre au même titre que les livres de mathématiques, physique, anglais et les livres de seconde langue. Les quelques élèves qui disposent de ce matériel didactique dont 11% d'élèves dans les deux classes sont ceux issus des parents nantis qui disposent les moyens nécessaires d'acheter toutes les fournitures scolaires à leur progéniture.

Au travers de ces résultats, nous notons que la pratique de l'APC n'est pas du tout aisée car cette approche dans sa pratique dans l'enseignement de l'histoire et de l'ECM nécessite le matériel didactique qui regorge un certain nombre de tâches et d'exercices réservés aux apprenant qui doivent être traités en classe en groupe ou individuellement et à la maison également car ici c'est l'enfant qui est au centre de l'apprentissage et c'est lui qui fait la majorité du travail. D'ailleurs, les nouveaux livres au programme sont conçus selon cette norme et répondent aisément à ces critères en s'améliorant au fil des années. A cet effet, lors de l'entretien et en répondant à la question de savoir si le matériel didactique au programme dans le premier cycle en histoire et ECM est approprié à la pratique de l'APC, madame EPOH Inspecteur Pédagogique Régional d'histoire répondait : « les manuels au programme sont de plus en adaptés à l'APC et s'améliorent chaque année. ».

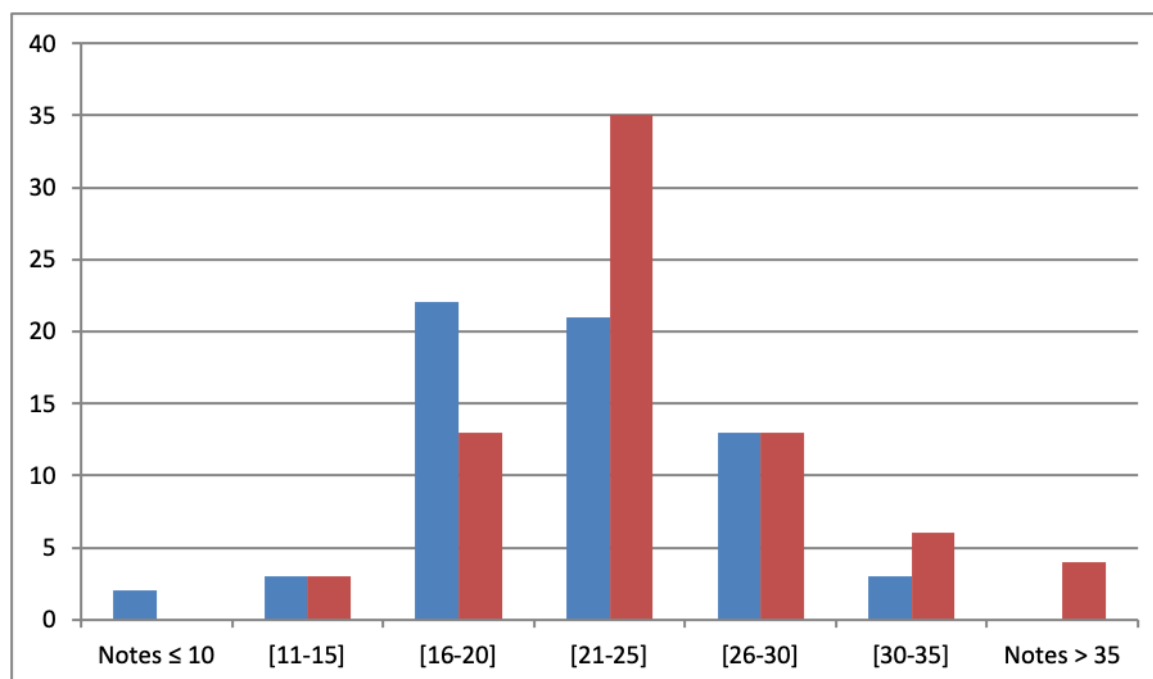
La non possession du matériel didactique par les apprenants met aussi en cause les enseignants d'histoire et ECM. Certains enseignants n'étant pas formés à l'APC, continuent tout simplement à dispenser leur cours selon l'ancienne approche et donnent donc tout à l'apprenant qui se contente Seulement de consommer puisque n'étant pas mis en situation. Ces enseignants également ne mettent pas l'accent sur le contrôle du dit matériel puisque ne donnant presque pas de devoirs aux apprenants et certains ne disposant même pas de ce manuel d'ailleurs à la question de savoir si l'enseignant donne toujours un devoir à faire à la maison après le cour, sur 100 élèves interrogés, 93 élèves soit 93% ont répondu « parfois ». Ces apprenants qui reçoivent donc tout de leur enseignant ne trouvent plus d'importance à avoir le manuel qui selon eux « ne leur sert à rien ». Certains élèves nous confiaient lors d'un mini entretien sur les difficultés rencontrées en histoire que «les cours d'histoire sont trop longs »; « le prof d'histoire fait beaucoup recopier »; « le cours d'histoire est incompréhensible » nous comprenons à travers ces réponses que certains enseignants d'histoire restent des « magister dixit ». Cette absence de matériel didactique fait que l'enseignant est obligé de mettre les apprenants en grand groupe de travail laissant ainsi la possibilité à ces derniers de bavarder et se raconter des histoires et faire un semblant de travail mettant ainsi en mal la pratique propre de l'APC. Egalement, ce manque de matériel fait que l'enseignant privilégie la méthode magistrale au détriment de celle dite active revenant donc ainsi à l'ancienne pédagogie.

Tableau 9: Notes annuelles d'histoire des élèves de la 3e A1 des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017

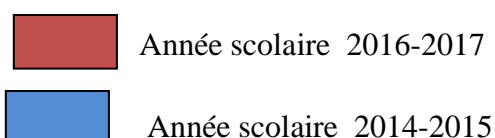
Notes/40 Année + effectif	Notes ≤ 10	[11-15]	[16-20]	[21-25]	[26-30]	[31-35]	Notes> 35	Totaux
	2014-2015	02	03	22	21	13	03	
2016-2017	00	03	13	35	13	06	04	74

Source : registres des relevés de notes des élèves des années **2014-2015** et **2016-2017**

Graphique 4: Histogramme représentatif des notes annuelles d'histoire des élèves de la 3e A1 des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017



Source : registres des relevés de notes des élèves **2014-2015** et **2016-2017**



Le tableau et le graphique ci-dessus représentent les différentes notes annuelles enregistrées par les élèves de la classe de 3^e A1 au cours des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017. A travers ces figures, nous constatons à travers ces graphiques qu'au cours de

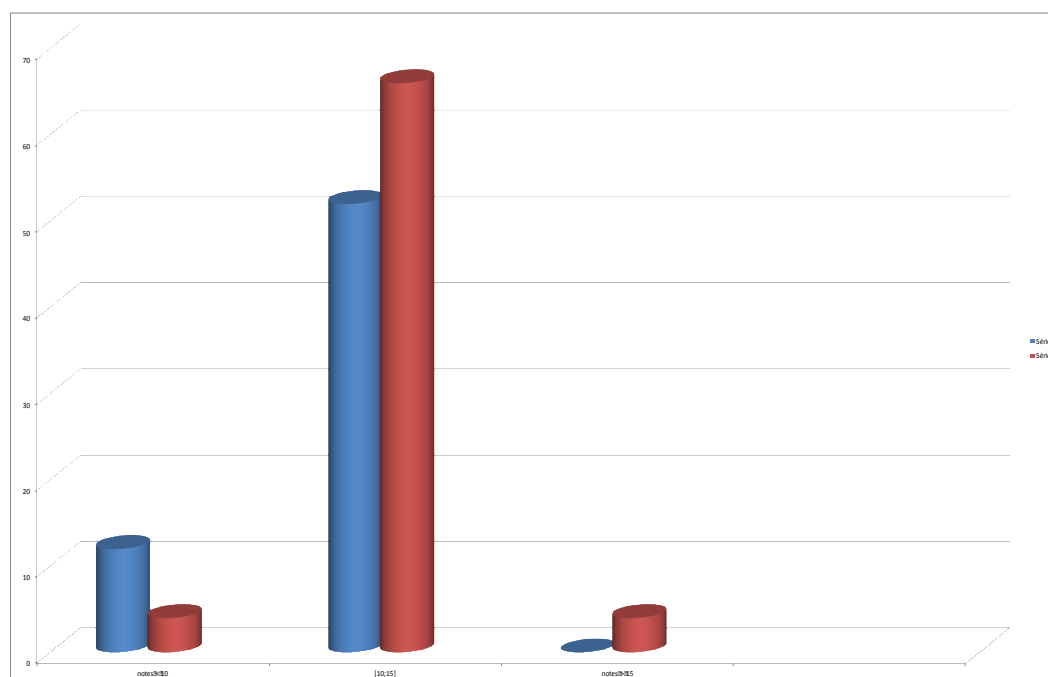
l'année 2016-2017, les apprenants ont progressé dans cette discipline par rapport à l'année précédente puisqu'au cours de cette année, aucun apprenant n'a eu une note annuelle inférieure à 10 mais par contre nous avons eu des apprenants ayant enregistré une note annuelle supérieure ou égale à 35 dont 04 apprenants. Le paradoxe à la lecture de ce tableau réside au fait que l'année scolaire ayant enregistré plus de moyennes est celle qui a aussi enregistré le plus gros effectif. Ces deux années sont celles qui précèdent la pratique de l'approche par les compétences en classe de 3^e. Au cours de l'année scolaire 2014-2015, 23 élèves ont eu la sous moyenne dont une note inférieure à 20 ; 38 élèves ont enregistré une note allant de 20 à 30 et 03 élèves ont eu une note supérieure à 30. L'année scolaire 2016-2017 quant à elle nous présente statistiques annuelles suivantes en histoire : notes inférieures à 20 dont sous moyennes 10 apprenants, notes allant de 20 à 30 enregistrées par 53 apprenants et notes supérieures à 30 enregistrées par 10 élèves.

Tableau 10: notes des apprenants de la 3e A1 en ECM au cours des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017

Notes/20 années	04	07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	TOTAL
2014 - 2015	1	2	3	6	4	8	16	13	6	5	00	00	64
2016 - 2017	00	1	1	2	6	13	13	16	12	6	2	2	74

Source : Registres des relevés de notes des élèves **2014-2015** et **2016-2017**

Graphique 5 : Histogramme groupée illustrant les notes enregistrées en ECM par les élèves de la 3e A1 au cours des années scolaires 2014-2015 et 2016-2017



série1 :2014-2015



série2 :2016-2017



Sources : Registres des relevés de notes des élèves de la 3 e A1des années 2014-2015 et 2016-2017

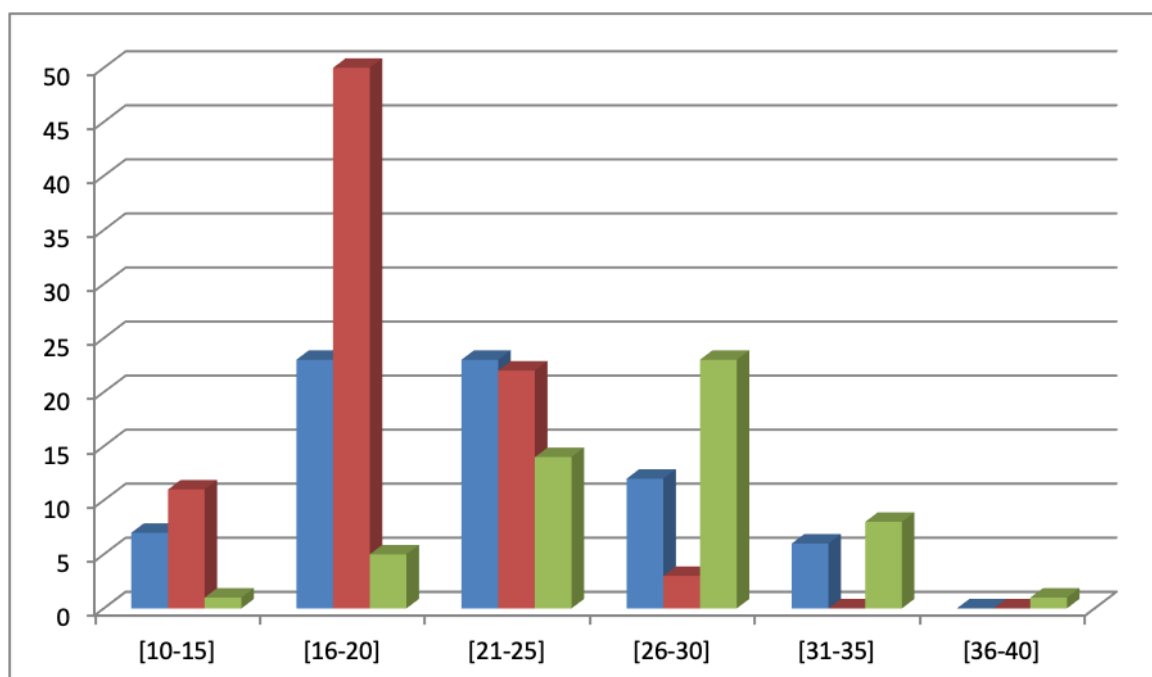
Le tableau et l'histogramme ci-dessus présentent les notes obtenues par les élèves de la 3^e A1 en ECM aux cours des années scolaires 2014-2015 et 2016- 2017. Au travers de ces représentations, nous remarquons que les notes sont plus ou moins satisfaisantes car nous enregistrons des sous moyennes annuelles durant les deux années et la majorité des moyennes se concentre sur l'intervalle [11;14]. Ces résultats s'expliquent par le fait que l'éducation à la citoyenneté et à la morale est l'une des matières non favorite des élèves puisqu'ayant un faible coefficient ce qui fait que les élèves ne s'y donnent pas vraiment et préfèrent souvent se concentrer sur les matières à fort coefficient et cela se démontre à travers leur non possession, du livre d'ECM car sur 56 élèves interrogés en 3^e A1 en 2017, 06 seulement possèdent le livre d'ECM ce qui constitue un frein à l'enseignement-apprentissage de cette discipline. Une autre explication trouve sa source sur le quota horaire alloué à cette discipline qui est enseignée seulement une heure la semaine rendant ainsi la tâche difficile aux enseignants pour couvrir l'année scolaire.

Tableau 11: Récapitulatif des notes d'histoire des élèves de la 6e 3 au cours de trois années scolaires allant de 2014 à 2017

Notes/40 Années	[10-15]	[16-20]	[21-25]	[26-30]	[31-35]	[36-40]	TOTAL
2014-2015	7	23	23	12	6	00	71
2015-2016	11	50	22	3	00	00	86
2016-2017	1	5	14	23	8	1	54

Source : registres des relevés de notes des élèves de la 6^e 3 allant de 2014 à 2017.

Graphique 6: Représentation des notes d'histoire des élèves de la 6e 3 au cours de trois années scolaires allant de 2014 à 2017



Source : registres des relevés de notes des élèves de la 6^e 3 allant de 2014 à 2017

2014-2015
 2015-2016
 2016-2017

Le tableau et le graphique ci-dessus illustrent les notes enregistrées par les élèves de la 6^e 3 en histoire au cours de trois années scolaires. Ces trois années sont ainsi les trois

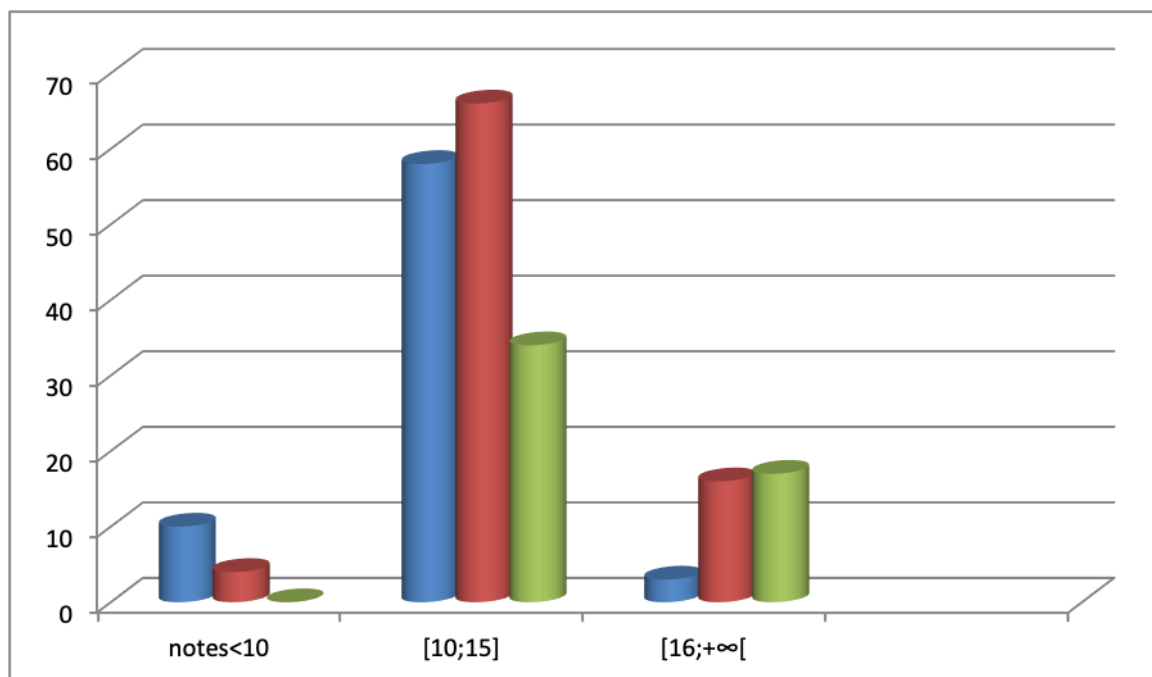
premières années de l'implémentation de L'APC dans l'enseignement secondaire. Au regard des représentations, on constate que sur les trois années l'année scolaire 2015-2016 qui est la deuxième année d'application de l'APC au secondaire est l'année où on enregistre plus de sous moyennes avec aucune moyenne supérieure ou égale à quinze. Directement elle est suivie par l'année 2014-2015 premières années d'application de l'APC en termes de sous moyennes. Ceci s'explique en partie par le fait que ces deux années aussi sont celles avec de grands effectifs mais aussi parce que l'APC étant encore nouvellement introduite au second cycle, les acteurs du système éducatif que sont les enseignants ne s'en étaient pas encore imprégnés ils la découvraient et donc n'étaient pas encore aptes à la pratique de cette approche qui impose une nouvelle méthodologie d'enseignement. A contrario, selon le tableau ci dessus l'année scolaire 2016-2017 qui est la troisième année d'implémentation de cette approche apparait comme l'année où on enregistre des meilleures moyennes chez les apprenants effectif de 54 apprenants avec seulement cinq sous moyennes. Ces performances s'expliquent par le fait que c'est l'année qui apparait avec un effectif presque normal. Les statistiques en histoire ainsi présentées, qu'en est-il de celles d'ECM pendant ces trois années ?

Tableau 12: Récapitulatif des notes annuelles d'ECM des élèves de la 6e 3 a cours de trois années allant de 2015 à 2017

Notes/20 années	notes<10	[10 ;15]	notes>15	TOTAL
2014-2015	10	58	3	71
2015-2016	4	66	16	86
2016-2017	0	34	17	54

Source : Registres des relevés de notes des élèves de la 6e 3 allant de 2014 à 2017

Graphique 7: Représentation des notes d'ECM des élèves de la 6e 3 au cours de trois années scolaires allant de 2014 à 2017



Source : registres des relevés de notes des élèves de la 6^e 3 allant de 2014 à 2017



Le tableau et le graphique ci-dessus représentent les notes obtenues en ECM par les élèves de la 6^e 3 pendant trois années successives allant de 2014 à 2017. Le premier constat que l'on fait à travers ces représentations est que comparé à l'histoire, les élèves ont enregistré peu de sous moyennes et plus de moyennes et Graduellement, nous constatons que ces sous moyennes diminuent année après année et l'année 2016-2017 s'en sort d'ailleurs avec zéro sous moyenne. Ces performances des apprenants s'expliquent en partie par le fait que l'ECM entendue comme Education à la Citoyenneté et à la morale est une discipline sociale qui constitue le quotidien de l'apprenant donc il la pratique déjà dans son entourage car elle lui apprend le savoir vivre dans sa communauté d'ailleurs, tous les apprenants sont unanimes sur le fait que ces cours reçus leur permettent de résoudre leur problème au quotidien et est classée comme l'histoire au rang de matières du deuxième groupe. Egalement, en 2017, sur 44 élèves interrogés en 6^e 3, 05 élèves seulement possédaient le manuel d'ECM cette situation contraint donc les enseignants d'être obligés de leur dispenser

les cours selon l'ancienne approche ce qui fait que les apprenants vont donc restituer ce qu'ils auront reçu. Relevons que tous les résultats présentés jusqu'ici sont des résultats généraux puisqu'étant annuelles. Quels sont donc les notes obtenus par les apprenants sur les différentes parties de l'épreuve ? C'est ce que nous allons présenter dans la suite de cette partie de notre travail.

Tableau 13: Statistiques des notes des apprenants en histoire et en ECM de la 6e 3 et la 3e A1 par partie de l'épreuve pendant la 4e séquence lors de l'année scolaire 2019-2020.

STATISTIQUES D'HISTOIRE 3^e A1						
PARTIES	VERIFICATION DES RESSOURCES			VERIFICATION DE L'AGIR COMPETENT		
	MOYENNES	SOUS MOYENNES	TOTAL	MOYENNES	SOUS MOYENNES	TOTAL
EFFECTIFS	55	3	58	48	10	58
STATISTIQUE D'ECM 3^e A1						
PARTIES	VERIFICATION DES RESSOURCES			VERIFICATION DE L'AGIR COMPETENT		
	MOYENNES	SOUS MOYENNES	TOTAL	MOYENNES	SOUS MOYENNES	TOTAL
EFFECTIFS	56	2	58	51	7	58
STATISTIQUES D'HISTOIRE 6^e 3						
PARTIES	VERIFICATION DES RESSOURCES			VERIFICATION DE L'AGIR COMPETENT		
	MOYENNES	SOUS MOYENNES	TOTAL	MOYENNES	SOUS MOYENNES	TOTAL
EFFECTIFS	33	30	63	48	15	63

Source : copies des apprenants en histoire et en ECM de la 6e 3 et la 3e A1 par partie de l'épreuve pendant la 4e séquence lors de l'année scolaire 2019-2020

Le tableau à trois entrées ci-dessus représente les notes obtenues par les élèves de la 3e A1 et de la 6e 3 au cours de la 4e séquence en histoire et en ECM. En effet, après avoir déposé notre demande au lycée de SOA, et en fonction de notre thème de recherche, un encadreur qui tenait les classes dans lesquelles nous désirions travailler nous a été attribué après notre admission au sein de l'établissement par le proviseur. Ceci nous a dès lors permis d'assister au cours, d'observer les pratiques enseignantes de l'enseignant et le comportement des apprenants des dites classes. Nous avons également pratiqué dans ces classes ce qui nous a permis de récupérer, de corriger et de remettre les copies des apprenants afin de mieux apprécier leur production en histoire et en ECM. Il ressort donc de ce tableau que les

apprenants de la 3e A1 ont relativement bien travaillé lors de cette séquence puisque présentant de bonnes notes.

La structure de l'épreuve présente principalement deux parties donc la première s'intitule vérification des savoirs ou encore la vérification des ressources ; dans cette partie, il est question de vérifier les savoirs et les savoir-faire chez l'apprenant plus concrètement, il est question de poser dans cette partie des questions de cours. La deuxième partie elle est intitulée vérification de l'agir compétent et elle est destinée à évaluer la capacité du candidat à mobiliser les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir être) pour résoudre une situation complexe. A cet effet, les élèves de la classe de 3e enregistrent sur la vérification des savoirs 46 moyennes contre 12 sous moyennes et dans la sous partie vérification des savoir-faire, nous enregistrons 53 moyennes contre 05 sous moyennes. Sur l'épreuve d'ECM de la 3e A1 nous avons 57 moyennes contre 01 sous moyenne pour la vérification des savoirs tandis que la vérification des savoir-faire présente 52 moyennes contre 06 sous moyennes.

Quant à l'épreuve d'ECM de la 6e, nous enregistrons sur la sous partie vérification des savoirs 26 moyennes pour 37 sous moyennes contre 39 moyennes et 24 sous moyennes sur la vérification des savoir-faire. Sur ces présentations, nous constatons que les élèves de la 3e ont bien travaillé par rapport à ceux de la 6e pendant cette séquence. Les sous moyennes qu'on observe chez ces derniers sont plus dues aux problèmes de confusion confusions et par le fait que certains apprenants n'ont pas fait certaines questions dans certaines sous parties juste parce qu'ils ne connaissaient pas. Ceci peut être la résultante de la non possession du matériel scolaire par ces derniers mais aussi par le fait que les enseignants dans l'APC ne donne plus tout à l'apprenant et c'est ce dernier même qui a un certain moment va à la recherche des savoirs qui se trouvent bien évidemment dans le manuel scolaire. Quant au travail médiocre des apprenants de la sixième, il peut s'expliquer par le fait que ces jeunes écoliers qui accèdent au secondaire découvrent une nouvelle manière d'enseigner à laquelle ils doivent désormais se conformer ce qui constitue un processus un peu long pour certains. Ces résultats que nous avons présentés sont essentiellement ceux des deux principales classes du premier cycle sur lesquelles nous avons concentré notre étude une se situant à l'entrée du premier cycle à savoir la classe de 6e 3 et l'autre se situant à la sortie du premier cycle à savoir la classe de 3e A1. Alors qu'en est-il des résultats globaux du premier cycle au lycée de SOA ? Ceci nous amène donc à présenter les résultats issus du BEPC durant quelques années dans ce lycée.

Tableau 14: Statistiques globales du BEPC des sessions 2015 et 2019 au lycée de Soa des candidats réguliers

ANNEES	Séries	Inscrits	Absents	Présents	Admis	% de réussite
2018-2019	ALL	153	0	153	145	77%
	ESP	210	0	210	199	91,42%
	CHINOIS	75	01	74	74	100%
	TOTAL	438	01	437	411	94,05%
2014-2015	ALLL	133	00	133	71	53,38%
	ESP	217	02	215	107	49,76%
	TOTAL	350	02	215	107	51.14%

Source : base des données du lycée de Soa : procès-verbaux des BEPC 2015 et 2019

Tableau 15: Statistiques globales du BEPC des sessions 2015 et 2018 au lycée de Soa des candidats libres scolarisés

Années	Options	Inscrits	Absents	Présents	Admis	% de réussite
2014-2015	ALL	11	00	11	05	45%
	ESP	21	00	21	06	28.57%
	TOTAL	32	00	32	11	34.37%
2017-2018	ALL	09	00	09	06	66.67%
	ESP	40	01	40	26	65.00%
	CHINOIS	01	00	1	00	0.00
	TOTAL	51	01	50	32	64.00%

Source : Base des données du lycée de Soa : procès-verbaux des BEPC 2015 et 2018

Les tableaux ci-dessus présentent les résultats au BEPC du lycée de SOA pendant trois années donc une avec l'APO et deux avec l'APC jumelant les candidats libres scolarisés et les candidats libres non scolarisés. Le constat que l'on fait est que les élèves présentent de meilleurs résultats avec l'APC puisqu'étant de 94% en 2019 deux ans seulement après l'instauration de l'APC en classe de 3e contre seulement 51% en 2015 avec l'APO pour les candidats libres scolarisés. Les mêmes résultats se reproduisent pour les candidats libres non scolarisés car nous enregistrons 34% de taux de réussite en 2015 contre 64% en 2018.

A travers ces résultats, l'on conclut que l'APC est mieux implantée au lycée de soa et répond dès lors aux attentes du système éducatif qui sont entre autres rendre les élèves plus pratiques ; former les élèves plus responsables et donner les compétences vérifiables aux apprenants un inspecteur reconnaissait à cet effet qu'il y'a une évolution constante des résultats beaucoup plus dans les classes intermédiaires. Ces résultats démontrent que l'apprenant qui entre au premier cycle au secondaire s'adapte progressivement à l'APC et par conséquent comprend mieux ses pratiques et ses attentes. Les résultats du lycée de SOA étant ainsi connu puisqu'ayant été présentés ils sont donc spécifiques. Dès lors, il est impératif d'aller voir les résultats sur le plan national.

Tableau 16: Résultats nationaux du BEPC au Cameroun pendant les cinq dernières années

ANNEES	TAUX DE REUSSITE
2019-2020	60.86%
2018-2019	73.26%
2017-2018	59.31%
2016-2017	48.87%
2015-2016	38.14%

Source : Magazine actu Cameroun consulté le 1er Avril 2021 à 08H45 minutes.

Le tableau ci-dessus présente les résultats nationaux du BEPC. Dans ce tableau, nous avons deux résultats avec l'APO dont les années scolaires 2015-2016 et 2016-2017 et trois résultats avec l'APC comprenant les années 2018, 2019 et 2020. L'on constate que comparé aux résultats de l'APO qui sont tous les deux les sous moyennes puisqu'étant inférieurs à 50%, ceux de l'APC sont par contre satisfaisant avec un taux de réussite de 73% affiché en 2019 donc deux ans seulement après la pratique de l'APC en classe de 3e. ces performances sont dues non seulement à la maîtrise progressive de la pratique enseignante selon la nouvelle approche par les enseignants mais également à travers l'adoption de nouveaux manuels scolaires au programmes qui sont donc plus explicatifs et plus adaptés favorisant ainsi de meilleures pratiques dans le processus enseignement apprentissage. Egalement, le constat que l'on fait est que le classement national par région au BEPC les deux dernières années présente les trois régions du nord du pays au bas de l'échelle avec la région de l'extrême nord au dernier rang en 2020. Ces mauvaises performances s'expliquent par le fait que sur le plan éducatif, ces zones (régions) comparées aux autres sont un peu lésées et négligées puisqu'étant enclavées et aussi étant en proie aux attaques et la complétion n'y est donc pas de aille en terme de performance contrairement aux régions du centre, du littoral et de l'ouest.

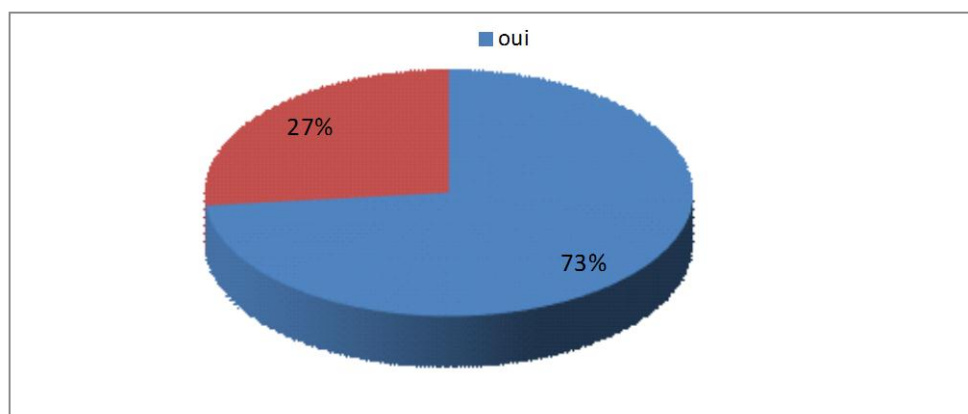
D'ailleurs à cet effet un inspecteur national à la question de savoir si l'APC est appliquée et effective dans toute l'étendue du territoire national disait : « l'application de cette approche est effective sauf dans quelques collèges confessionnels et dans les établissements des zones enclavés. ». Approuvant ainsi que l'APC n'est pas effective dans toute l'étendue du territoire national et avouant ainsi implicitement que les enseignants rencontrent des difficultés sur le terrain pour la pratique de cette approche. Quelles sont donc ces difficultés rencontrées par les enseignants dans la pratique de l'APC en histoire et ECM?

Tableau 17: Récapitulatif des réponses des enseignants sur la question liée aux difficultés méthodologiques

Modalités	Oui	Non	Total
Effectifs	11	4	15

Source : Questionnaire enseignants

Graphique 8: Récapitulatif des réponses des enseignants sur la question des difficultés méthodologiques



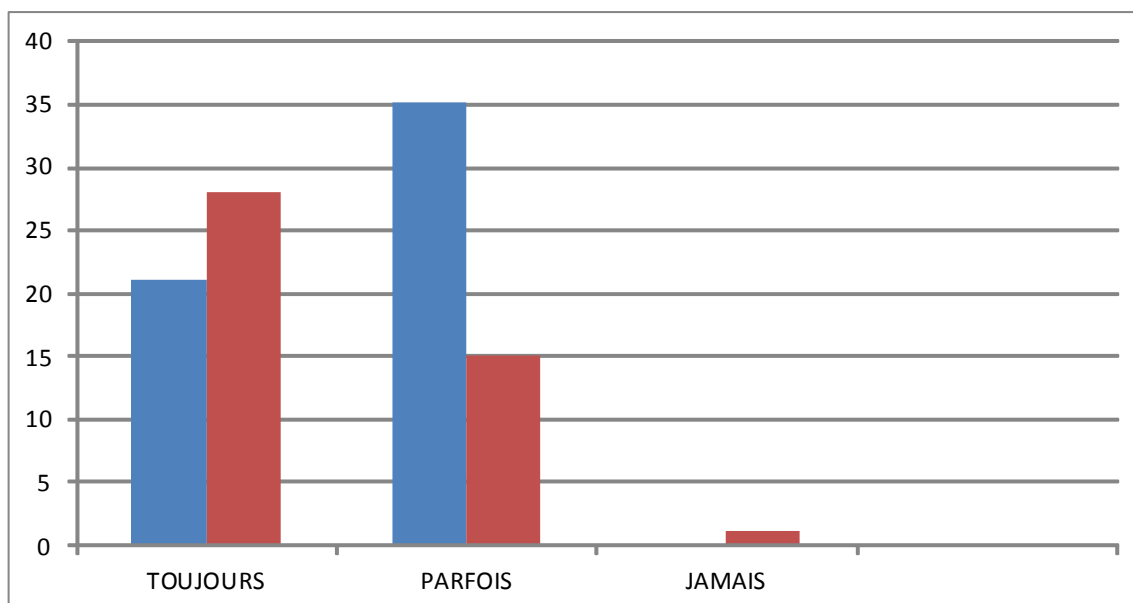
Source : Questionnaire enseignants ■ non

Tableau 18: Récapitulatif des réponses des apprenants sur l'utilisation d'une histoire par l'enseignant en début de la leçon

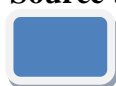
Modalités	Toujours	Parfois	Jamais	total
Effectif 6 ^e 3	28	15	01	44
Effectif 3 ^e A1	21	35	00	56

Source : Questionnaire apprenants

Graphique 9: Récapitulatif des réponses des apprenants sur l'utilisation d'une histoire par l'enseignant en début de la leçon



Source : questionnaire apprenants



Réponses de la 3^e A1



réponses de la 6^e 3

Les tableaux et graphiques ci-dessus récapitulent d'une part les réponses des enseignants liées aux difficultés méthodologiques qu'ils rencontrent sur la pratique de l'APC. On constate que sur quinze enseignants interrogés, onze rencontrent des difficultés méthodologiques donc la principale est la difficulté liée à la contextualisation. Les quatre autres qui ne rencontrent pas de difficultés sont ceux ayant été formés à l'APC pendant leur séjour à l'école normale. D'une autre part, nous avons les réponses des apprenants sur la présence d'une histoire à chaque début de leçon racontée par l'enseignant. On constate également à travers ces réponses que les enseignants ne respectent pas toujours la méthodologie puisque plusieurs élèves ont coché la case parfois démontrant ainsi que ceux-ci ont de grandes difficultés à contextualiser donc à trouver et à proposer aux apprenants les situations problèmes liées aux différentes leçons.

En effet, comme toute approche, l'APC dans l'enseignement de l'histoire et de l'ECM impose un canon méthodologique à respecter et dans ce cas précis l'enseignant ici se doit d'être un bon créateur car c'est lui qui crée des situations problèmes qui doivent être en adéquation avec la leçon à dispenser c'est d'ailleurs cette situation problème qui lui permet de justifier sa leçon. Mais certains enseignants trouvent des difficultés à ce niveau et parviennent donc pas à contextualiser et par conséquent ils donnent des situations problèmes qui n'ont

rien à avoir avec la leçon du jour ou alors pour d'autres ils n'en donnent même pas et restent cantonner dans l'ancienne méthode. Ceci explique donc l'absence de justification et de méthodes utilisées dans les séquences didactiques observé dans certains cahiers de texte. Toutes ces difficultés et insuffisances influencent sur la qualité de l'enseignement apprentissage et le développement des compétences chez les élèves

Les difficultés rencontrées par les enseignants d'histoire et d'ECM dans leur pratique de classe selon l'APC sont multiples et ne se limitent pas seulement sur la méthodologie. Nous notons le manque de document ceci chez les apprenants et chez les enseignants ce qui rend la pratique de l'APC difficile car cette approche nécessite que l'apprenant ait son manuel pour un travail individuel ou pour un travail en groupe et pour rendre la leçon fluide. Certains enseignants relèvent le fait que le manuel au programme est inadapté et il est incohérent vis-à-vis du programme ce qui fait que pour pallier à ce problème ils sont parfois obligés de faire recours à d'autres documentations pour préparer leur leçon. Dans ce processus où l'élève doit être acteur principal dans la construction de ses savoirs, il est judicieux qu'il ait avec lui son manuel mais la réalité en est autre ce qui fait que l'enseignant est obligé de mettre ces derniers par groupe ceci en fonction du nombre de livre que compte la classe ce qui n'est pas du tout aisé en contexte des effectifs pléthoriques. En effet, la taille de la classe rend l'interaction difficile et la formation des groupes de travail devient une occasion pour les élèves de bavarder et faire le désordre nous confiait un enseignant. Ceci fait donc que le professeur est parfois obligé de faire recours à l'ancienne approche car avec les classes à grands effectifs tels ,qu'on les observe, la pratique de l'APC est un calvaire pour les enseignants. Egalement, nous relevons le problème de l'insuffisance de l'encadrement des enseignants car tous n'étant pas formés à l'APC lors de leur passage à l'école normale, il est question pour ces derniers de faire des mises à jours à travers des séminaires de formation afin d'être à la page mais ces derniers se plaignent d'être abandonnés à leur propre sort. Cela se répercute donc dans leur pratique de classe où on relève une série d'autres problèmes à savoir la non mise en situation des apprenants et le problème de la conceptualisation. A travers ces démonstrations, nous concluons que ces enseignants rencontrent bel et bien les difficultés dans leur pratique de classe selon l'APC la principale étant liée à la méthodologie. La meilleure solution pour ces derniers de palier à ce problème et surmonter ces difficultés est la formation à travers les séminaires de recyclage. Un enseignant nous confiait à ce propos : « ceux des collègues qui n'ont pas été formés à l'APC pendant leur passage à l'école normale s'adaptent progressivement à sa pratique grâce aux différents séminaires de formation et de recyclage initiés par les inspecteurs pédagogiques ».

II-ANALYSE THEMATIQUE DES RESULTATS

THEMES 1 et 2 : Le matériel didactique et les effectifs

Le tableau 8 de ce travail présente les statistiques sur la possession du matériel didactique par les apprenants. Dans ce tableau, il ressort que les pourcentages des apprenants possédant les livres d'histoire et d'ECM sont très faibles en 6e3 par exemple sur 44 apprenants, 05 apprenants possèdent le livre d'histoire uniquement, 05 apprenants possèdent les deux livres et 34 apprenants ne possèdent aucun des deux livres. En 3e A1, sur 56 élèves, 05 apprenants possèdent le livre d'histoire, 06 apprenants possèdent les deux livres. Cette faible possession du livre principal outil didactique des apprenants entrave fortement la pratique de l'APC dans ces classes. Quant au tableau 7, il comprend les différents effectifs des classes de 6e3 et de 3e A1 au cours de cinq années dans ce tableau, nous remarquons que les effectifs de classe sont supérieures à la moyenne nationale ce qui crée de la saturation dans les classes et dans ce contexte, la pratique de l'APC n'est pas aisée. Face à ces différents problèmes, les enseignants dans leur pratique de classe élaborent plusieurs stratégies pour y remédier. Nous notons ici :

❖ **Le montage des planches** ; il est question ici pour l'enseignant d'anticiper sur la prochaine leçon en indiquant aux apprenants les pages du livre au programme à photocopier chez ceux qui en disposent ou en photocopiant les documents relatifs à la leçon suivante si ces derniers ne se trouvent pas dans le livre au programme et en les mettant à la disposition des apprenants qui devront aussi s'en procurer avant la dite leçon. Ces photocopies sont comprises entre 25 francs et 50 francs ceci pour donner la possibilité à tous les apprenants de se procurer le document à ce propos, monsieur Kamegne Claude professeur d'histoire géographie et ECM au lycée de SOA nous confiait : « compte tenu du fait que la durée de la leçon est relativement courte ces planches facilitent la progression du cours car le travail est donné aux apprenants en avance et ils le font à la maison donc en classe on procède juste à la correction. » nous dirons donc qu'à travers le montage des planches, l'enseignant peut dispenser aisément sa leçon et l'achever dans le temps qui lui est alloué

❖ **La mise en pratique des apprenants** : cet exercice consiste à demander aux élèves de fabriquer certains éléments de la leçon et de les apporter à l'école pour une meilleure compréhension. Par exemple, madame Kefiki professeur d'histoire géographie et ECM au lycée de SOA nous disait : « en classe de 4e pour situer les pays africains sur la carte d'Afrique, on demande aux élèves de confectionner eux même la carte d'Afrique à la maison et en classe, ils la calquent dans leur cahier et nous les aidons à la remplir avec les pays

pendant la leçon ». Elle continue en disant : « Sur le cours sur les élections, on utilise les cartons comme urnes et on fabrique les bulletins de vote avec les chemises de différentes couleurs ». A travers cette mise en pratique des apprenants, ces derniers pratiquent véritablement l'APC car ils sont eux même au centre de leur apprentissage et l'enseignant n'est que guide.

❖ **L'utilisation des exposés** : cette technique est utilisée pour faire face non seulement aux problèmes des effectifs pléthoriques et de l'insuffisance du matériel didactique mais également pour palier au problème du quota horaire qui est réduit. A cet effet, l'enseignant monte les groupes et donne des thèmes en fonction des modules et des leçons. Il donne également une durée de travail aux apprenants qui devront par la suite exécuter les tâches à eux données sous forme de recherches et venir présenter les résultats sous forme d'exposé publique devant leurs camarades. L'enseignant apportera d'amples explications après la phase des question-réponses et par la suite chaque apprenant devra se procurer d'un exemplaire de chaque exposé qui constituera ainsi la leçon.

❖ **L'utilisation des méthodes faciles à appliquer** : l'enseignant de l'histoire et de l'ECM regorgeant plusieurs méthodes d'enseignement, les enseignants pour faire face aux difficultés sus évoquées privilégient certaines méthodes d'enseignement par apport à d'autres comme le brainstorming et le travail en groupe. Parlant du travail en groupe, monsieur Kamegne soulignait que « il se fait par banc pour éviter le bavardage car certains apprenants profitent souvent de ce moment pour se raconter les histoires et ne pas travailler ».

Thème 3 : Difficultés

Les difficultés ici sont celles rencontrées par les enseignants qui ne sont pas liées aux apprenants. La principale difficulté ici est celle liée à la méthodologie donc à la formulation des situations de vie contextualisées donc les statistiques sont présentées dans les tableaux 17 et 18 de ce travail. Plusieurs enseignants semblent ne pas aimer cet exercice soit parce qu'ils n'y ont pas été formés soit parce qu'ils ne maîtrisent pas tout simplement cette méthodologie. Face à ce problème, les enseignants adoptent plusieurs stratégies. L'une d'elles consiste à se référer aux anciens documents conçus selon la PPO qu'ils essaient d'adapter selon les exigences de l'APC d'autres appliquent formellement l'APO sans moindre modification. Une autre stratégie consiste selon leur propre terme à la « débrouille » où ils essaient à travers l'internet de chercher les documents déjà montés qu'ils peuvent exploiter dans le cadre de leur activité. La principale solution à ce problème reste la formation des enseignants à travers les séminaires de recyclage. Mais à ce niveau l'on rencontre encore un autre blocage. En effet, les enseignants soulignent le manque de formation des formateurs car disent-ils certains

formateurs envoyés pour les recycler ne maîtrisent pas eux même cette approche à ce sujet, lors d'une conversation entre collègues à la salle des professeurs, un enseignant se plaignant de l'attitude d'un inspecteur en mission d'inspection disait : « ces inspecteurs mêmes ne comprennent pas cette histoire qu'ils appellent Approche par les compétences et comment veulent-ils que nous on l'applique ». Son collègue poursuit en disant : « faut même les voir lors des séminaires ils viennent uniquement avec des tas de document écrits qu'ils essayent d'expliquer alors que nous on s'attendait à ce qu'ils prennent la craie et qu'ils passent au tableau nous expliquer concrètement comment cela se passe en situation de classe ». Les autres difficultés rencontrées par les enseignants sont entre autres : l'absence des outils TIC au sein de l'établissement, l'insuffisance des moyens financiers qui constituent une entrave dans la pratique de l'APC.

III- VERIFICATION DES HYPOTHESES

Dans le cadre de notre recherche, nous avons émis deux hypothèses de recherche secondaires. Dans cette partie de notre travail, nous les vérifions donc les unes après les autres.

Hypothèse n°1 : « Différents moyens et méthodes sont utilisés par les enseignants d'histoire/ECM en contexte de pratique de l'APC pour faire face aux effectifs pléthoriques dans le premier cycle au lycée de SOA. »

Au regard des effectifs que nous avons présentés sous forme de tableau et graphique provenant des registres des classes de 6e 3 et 3e A1 à savoir le tableau 7 et le graphique 1 qui présentent les effectifs de ces deux classes allant de l'année scolaire 2014-2015 jusqu'à l'année scolaire 2019-2020. Les statistiques présentent les effectifs de 54 élèves, de 60 élèves, 70 élèves et 80 élèves. Le constat qui est fait est que tous ces effectifs sont supérieurs à la moyenne nationale recommandée ceci corrobore avec les propos des enseignants qui notent la présence des grands effectifs dans les classes. En principe, la présence massive des élèves dans les classes devraient nous présenter les résultats négatives puisque l'environnement n'étant pas favorable à la pratique de l'APC mais à contrario, les moyennes obtenues par les apprenants en histoire et en ECM répertoriées dans les tableaux 9,10,11,12,13 et les graphiques 5,6,7 sont plutôt satisfaisantes et le pourcentage de réussite au BEPC présenté dans le tableau 14 présente également un taux de réussite satisfaisant avec l'APC. Ces résultats certifient également les réponses des enseignants qui affirment que le travail des apprenants en classe est plutôt satisfaisant. A travers donc ces résultats issus de notre enquête, il ressort que les effectifs pléthoriques dans les classes n'empêchent pas la pratique de l'APC

d'ailleurs, madame Temgoua professeur d'histoire géographie et ECM au lycée de SOA nous confiait : « certes les effectifs de classe pléthoriques sont embarrassants, il revient à l'enseignant d'organiser son travail et de s'adapter au contexte d'ailleurs, il est formé pour ça ». Nous concluons donc que notre première hypothèse est confirmée.

Hypothèse n°2 : «les enseignants adoptent certaines stratégies dans leur pratique de classe en histoire /ECM dans le premier cycle au lycée de SOA en contexte d'APC pour surmonter les difficultés pédagogiques dues à l'insuffisance ou à l'absence du matériel didactique.»

Suite aux résultats issus du questionnaire administré aux apprenants de la 6e 3 et de la 3e A1, nous avons constaté que très peu d'apprenants disposent de leurs livres au programme dont le tableau no 8 nous présente 05 apprenants sur un échantillon de 44 qui disposent du livre d'ECM uniquement et 05 aussi qui disposent des deux livres. En 3e A1, 05 apprenants sur 56 ont leur livre d'ECM et 06 seulement possèdent les deux livres. Les graphique no2 et no3 ressortent les pourcentages des apprenants qui ne disposent pas de leur matériel didactique dont 80% en 3e A1 et 77% en 6e3. Cette absence de la ressource didactique en classe ne facilite pas le processus enseignement/apprentissage de l'APC. Néanmoins, les enseignants développent plusieurs stratégies dans leur pratique de classe que nous avons présentées pour surmonter cet obstacle dont la plus courante est le montage des planches. Concernant ces planches qui remplacent souvent le livre au programme, monsieur Kamegne Claude nous confiait à ce propos: « les planches permettent à tous les apprenants même ceux qui n'ont pas de livre de pouvoir travailler ». Au travers de ces statistiques et suite aux différents taux de réussites affichés par les apprenants, notre deuxième hypothèse est confirmée.

Au regard de cette vérification de nos deux hypothèses de recherche, nous déduisons que notre hypothèse générale qui est Les procédés pédagogiques utilisés par les enseignants d'histoire/ECM facilitent la résolution des difficultés liées à la pratique de l'Approche par les Compétences dans le premier cycle au lycée de SOA est confirmée car nous avons recensé deux principaux facteurs d'influencent qui entravent la pratique de cette approche et les enseignants d'Histoire et d'ECM font preuve de beaucoup de créativité pour surmonter les difficultés auxquelles ils font face dans la pratique de l'APC. Mais le but de l'APC étant de former et de faire acquérir aux apprenants les compétences vérifiables nous disons que cette approche est en train de réussir car les résultats présentés sont en général satisfaisants d'où son bilan est positif.

CHAPITRE V : DISCUSSION, IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DU SUJET DIFFICILES RENCONTRES ET SUGGESTIONS.

I- DISCUSSION DES RESULTATS

Objectifs	Position du sujet	Résultats de la recherche	Conclusion
<p>Objectif numéro 1 : Dans un premier temps, l'étude cherche à rendre compte des méthodes et moyens pédagogiques que les enseignants d'histoire et d'ECM pratiquant l'APC au premier cycle au lycée de Soa mettent en œuvre pour faire face aux effectifs pléthoriques, afin d'améliorer les apprentissages chez les apprenants</p>	<p>Selon la théorie socioconstructiviste élaborée par Vygotsky, la pratique de l'APC nécessite une disposition particulière de l'environnement physique de la classe. Celle-ci recommande par ailleurs que les effectifs de classe soit réduits pour faciliter non seulement la coconstruction du savoir entre l'apprenant et ses pairs mais également pour favoriser le développement des compétences. ceci revient à dire qu'un environnement d'apprentissage touffu sans aucune disposition physique adéquate ne permettrait pas la pratique de l'APC et par conséquent ne favoriserait pas le développement des compétences vérifiables.</p>	<p>Le tableau numéro 7 récapitule les différents effectifs enregistrés en 6^e 3 et en 3^e A1 au cours d'un certain nombre d'années et le constat que l'on fait est que pendant ces années, ces classes ont eu de grands effectifs dont la moyenne est supérieure à la moyenne nationale ce qui en principe ne devrait pas faciliter la réussite des apprenants avec l'APC. Mais paradoxalement, les tableaux du numéro 9 au numéro 13 récapitulent les moyennes annuelles, trimestrielle et séquentielle en histoire et ECM enregistrés par les élèves de la 6 e 3 et ceux de la 3 e A1. Toutes ces moyennes sont relativement satisfaisantes. Les résultats du BEPC récapitulés dans les tableaux 14, 15 et 16 corroborent ce constat selon lequel les effectifs pléthoriques ne constituent pas un frein à la pratique de l'APC car les résultats des apprenants sont plutôt satisfaisants.</p>	<p>Malgré les grands effectifs de classe observés le travail des apprenants est satisfaisant cela est démontré à travers leurs notes en classe comme à l'examen BEPC. Donc avec l'APC la réussite est possible même en contexte des effectifs pléthoriques</p>

<p>Objectif numéro 2 : Ensuite, cette recherche vise à analyser et à décrire les stratégies déployées par les enseignants dans leur pratique de classe en histoire et ECM en contexte d'APC dans le premier cycle au lycée de Soa pour surmonter les difficultés pédagogiques dues à l'insuffisance ou à l'absence du matériel didactique</p>	<p>La pratique de l'APC recommande l'utilisation du matériel didactique qui est le manuel scolaire. Les travaux développés sur cet outil didactique le présente comme étant indispensable dans le processus enseignement apprentissage d'une discipline quelconque. L'enseignement de l'histoire et ECM nécessite particulièrement l'utilisation de cet outil didactique car les méthodes d'enseignement de ces deux disciplines selon l'APC l'exigent.</p>	<p>Le tableau numéro 8 de ce travail présente les statistiques sur la possession du manuel scolaire par les apprenants de la 6^e et ceux de la 3^e A1. Dans ce tableau, il ressort que 80 % d'apprenants n'ont pas leur matériel didactique en 3^e A1 contre 77 % d'élèves en 6^e. Face à ce problème, les enseignants développent certaines stratégies comme la photocopie des pages de livres, la formation des groupes de travail autour d'un livre. Mais certains enseignants face à ce problème préfèrent procéder par brainstorming.</p>	<p>Malgré que la pratique de l'APC en histoire/ECM recommande fortement l'utilisation du manuel scolaire et face à l'indisponibilité de ce dernier dans les salles de classe, l'enseignant se doit de développer les stratégies lui permettant de mieux pratiquer avec l'APC. C'est ce que les enseignants du lycée de Soa font dans le premier cycle en histoire et en ECM.</p>
--	---	--	--

Les informations présentées dans le tableau ci-dessus décrivent de manière sommaire les résultats issus de notre recherche. En effet, cette étude avait d'abord pour but de rendre compte des méthodes et moyens pédagogiques que les enseignants d'histoire et d'ECM pratiquant l'APC au premier cycle au lycée de Soa mettent en œuvre pour faire face aux effectifs pléthoriques, afin d'améliorer les apprentissages chez les apprenants. Ainsi, le tableau numéro 7 de notre travail présente l'évolution des statistiques des effectifs de classe des deux classes que nous avons choisies pour mener notre étude. Le constat que nous faisons est que ces effectifs sont de grands effectifs et ne répondent donc pas aux prescriptions de l'APC. En effet, selon la théorie socioconstructiviste, pionnière de l'APC la construction du savoir se fait en groupe et pour cela, elle recommande les classes à petits effectifs. Dans notre cas, l'aspect social c'est-à-dire la Co-construction des connaissances est presque impossible car il sera difficile à l'enseignant qui doit être un simple guide de bien faire son travail puisque ne pouvant pas contrôler les productions de tous les apprenants.

A ceci s'ajoute l'aspect physique de la classe qui est difficile à modifier dans ce contexte de grands effectifs car Vygotsky préconise que la classe soit disposée en îlots et les apprenants en petits groupes pour permettre l'apprentissage par les pairs. Ces résultats nous montrent que les effectifs dans les classes sont beaucoup et ne facilitent pas la pratique de l'Approche par les Compétences. Sur ce point, les résultats obtenus s'accordent avec les assises du CONFEMEN qui soulignent que les effectifs de classe pléthoriques constituent une faiblesse pour le système éducatif Africain dans la mesure où le nombre d'apprenants présents dans les classes est supérieur à la moyenne recommandée. Eone.S aborde également dans le même sens dans son mémoire qui traite de ce problème des effectifs de classe en contexte d'APC mais lui il s'intéresse plutôt à l'enseignement primaire et conclut que la pratique de l'APC ne fait pas l'unanimité chez tous les acteurs de ce processus. Cette idée est renforcée par une certaine conception qui présente l'APC comme étant inefficace pour la conduite du processus d'apprentissage dans les classes à effectifs pléthoriques d'élèves. A ce sujet, un enseignant nous confiait : « cette affaire d'APC est une véritable perte de temps avec le vaste programme qu'il faut couvrir vous pensez vraiment qu'on peut suivre la logique d'apprentissage comme le veut l'APC, en plus vous voyez vous-même avec de de pareil effectif ce n'est pas évident ». Mais, notre étude, au-delà de l'exposition du problème des effectifs pléthoriques, présente et rend compte des méthodes et moyens utilisés par les enseignants pour surmonter ce problème et pouvoir aisément dispenser leur leçon. Au rang

desquels la formation des petits groupes d'étude et l'utilisation des méthodes faciles à appliquer.

Aussi, cette recherche visait à analyser et à décrire les stratégies déployées par les enseignants dans leur pratique de classe en histoire et ECM en contexte d'APC dans le premier cycle au lycée de Soa pour surmonter les difficultés pédagogiques dues à l'insuffisance ou à l'absence du matériel didactique notre étude. A travers ces résultats, il ressort que la pratique de l'APC au premier cycle est mitigée. En effet, le tableau numéro 8 présente en terme de statistique la possession du matériel didactique par les apprenants il ressort de ce tableau que sur un total de 100 élèves interrogés, 80% d'entre eux n'ont pas de manuel scolaire qui est un outil didactique essentiel dans la pratique de l'APC puisque c'est dans cet outil que se trouve l'essentiel des activités que doit faire l'élève. Avec l'APC, le contenu de la leçon doit être réduit au maximum car c'est l'élève qui doit être lui-même au centre de ses apprentissages mais suite à ce problème de la non possession du manuel, l'enseignant est souvent dans l'obligation de faire recourt à la PPO en donnant à l'élève tout le contenu du cours sous forme de résumé. La conséquence ici est que nous n'assistons pas à un développement des savoirs faire et savoir être telles que voulu par l'APC qui veut que l'apprentissage s'oriente vers la résolution des problèmes du quotidien de l'élève ce qui démontrera qu'il y'a eu développement des compétences et ceci ne peut être acquis que lorsque l'apprenant possède son manuel scolaire et traite les exercices qui lui sont proposé à l'intérieur de celui-ci. Parlant du manuel scolaire d'histoire, B.Kwodjip estime que ce dernier est inadapté puisque ne possédant pas des situations de vie et des activités d'intégration.

En définitive, s'agissant de la disponibilité du matériel didactique (manuel scolaire), leur adéquation à la nouvelle démarche pédagogique constitue une condition nécessaire pour une bonne mise en œuvre de l'APC. Malheureusement, le constat qui est fait révèle que la question du manuel scolaire constitue un véritable défi qui entrave la qualité de l'enseignement-apprentissage. Cette étude est en désaccord avec Kwodjip Lieuwouo B lorsqu'elle parle du manuel scolaire comme étant inadapté puisque ne comportant pas des situations de vie contextualisées. En effet, c'est à l'enseignant de monter une situation de vie en rapport avec la leçon du jour et de la proposer aux élèves. Notre étude quant à elle souligne juste l'insuffisance voir l'absence de cet outil didactique indispensable et en même temps, elle analyse et décrit les stratégies déployées par les enseignants dans leur classe pour pallier à ce problème d'insuffisance voir d'absence de matériel didactique parmi lesquelles le montage des planches.

Egalement, en tant qu'innovation pédagogique au Cameroun, l'APC a été adoptée sans tenir compte des réalités éducatives et infrastructurelles du pays ce qui engendre plusieurs difficultés dans sa pratique par les enseignants donc la principale est la difficulté méthodologique. En effet, avec l'APC, l'enseignant se doit d'être un bon créateur car il doit créer et proposer les situations problèmes contextualisées aux apprenants il doit donc procéder à la transposition didactique qui consiste selon Chevallard à transformer voir décomposer les savoirs savants en savoirs facilement assimilables par l'apprenant. La théorie de la transposition didactique de Chevallard parle à ce niveau de transposition didactique interne qui oblige l'enseignant à faire des choix dans l'organisation des savoirs à enseigner, à séquencer son enseignement, à penser des espaces de transaction didactiques entre lui et les élèves ou entre élèves et à contrôler l'acquisition de ce savoir. Le tableau 17 de ce travail nous présente les statistiques des enseignants rencontrant ou non des difficultés méthodologiques. Dans ce tableau, sur quinze enseignants interrogés, onze enseignants soit 73% rencontrent des difficultés méthodologiques dans leur pratique de classe selon l'APC. Au regard de ces statistiques, le constat que l'on fait est que les cours d'histoire restent encore une matière de mémoire et restent abstraits. Généralement, lorsqu'une réforme s'opère dans une activité quelconque, il est attendu que les manières de faire des acteurs de ce secteur changent or dans le cas de la pratique enseignante de l'histoire, il ressort que certains enseignants restent cantonnés dans l'ancienne approche pédagogique l'absence de justification et des méthodes utilisées dans le cahier de texte en est une illustration. Ces manquements s'expliquent d'une part par le fait qu'une nouvelle approche a été introduite sans moyens d'accompagnement.

Or, selon la théorie systémique du processus de mise en œuvre d'une innovation, Berthelot (1994) citant Bhola (1982) définit quatre éléments essentiels entretenant des relations d'interaction dans ce processus donc l'un des éléments est les ressources disponibles au rang desquelles nous pouvons citer la ressource matérielle et la ressource financière. Et d'une autre part, E.Moussa dans son mémoire explique ces mauvaises performances par le fait que les enseignants ne sont pas déjà bien formés sur cette innovation pédagogique dans les écoles normales. Néanmoins, l'APC est la bienvenue au sein du processus enseignement-apprentissage et joue un grand rôle dans la capacité de l'apprenant à se sentir autonome à cet effet un enseignant nous a affirmé : « l'APC permet à l'apprenant de faire quelque chose de concret tiens, par exemple nous faisons les leçons d'agriculture et sur le climat, le relief en géographie, ces élèves que vous voyez là sont capables de vous dire comment on pratique la

culture des plantes maraichères ». A travers ces propos, l'enseignant décrit l'APC comme une approche bien intégrée dans le contexte d'enseignement au Cameroun.

II-IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DU SUJET

Au vu de ce qui précède, c'est-à-dire la vérification de nos hypothèses de recherche, il ressort que notre hypothèse générale est donc confirmée. C'est ici l'occasion pour nous de noter l'importance du suivi et de l'évaluation des approches. Signalons à cet effet qu'il existe deux types d'évaluation à savoir l'évaluation à priori et l'évaluation à postériori. L'évaluation à priori étant celle qui se fait avant l'introduction de l'approche, elle cherche à voir les conditions de son implémentation. Nous nous demandons donc si cette évaluation avait été faite avant l'introduction de l'APC. Ou alors nous nous sommes contentés de consommer ce qui venait d'ailleurs sans étudier les conditions de sa mise en œuvre ? Fallait-il importer et adopter seulement pour faire plaisir à nos partenaires internationaux ?

Et quand bien même cette approche a été adoptée est ce qu'une évaluation à postériori a été pensée ? C'est-à-dire avons-nous cherché à savoir si cette approche est pratiquée selon ses recommandations et ses exigences ? Notre travail constitue donc un indice qui montre les insuffisances de la pratique de l'APC dans nos lycées et collèges en général et au lycée de SOA en particulier dans l'enseignement de l'Histoire/ECM. En tant qu'une innovation dans notre système éducatif, les problèmes rencontrés dans la pratique de l'APC ne seraient-ils pas dus au fait que cette approche a été imposée aux acteurs ? En même temps notre recherche présente les différents moyens, stratégies et méthodes adoptés par les enseignants pour surmonter les difficultés sus-évoquées tout en faisant des suggestions aux décideurs en vue d'une amélioration de la pratique de cette approche qu'est l'APC.

III: DIFFICULTES RENCONTREES ET SUGGESTIONS

Dans cette partie de notre travail nous présentons les difficultés rencontrées en tant que chercheur et en même temps nous faisons des suggestions pouvant contribuer à améliorer le système éducatif Camerounais en général et le processus d'enseignement-apprentissage en histoire-ECM selon l'APC.

1-DIFFICULTES RENCONTREES

Au rang des difficultés rencontrées, nous noterons ici le problème lié à la documentation en effet, la collecte des données essentielles à la préparation et à la rédaction de ce mémoire n'a pas du tout été facile. Nos difficultés ont commencé dès lors que nous nous

sommes rendus au sein de l'établissement dans lequel nous menions notre recherche notre acceptation a pris un peu de temps car notre thème était un peu délicat à l'avis des responsables. A ceci s'ajoute la méfiance des personnes ressources chargées de nous fournir certaines informations à ce rang nous citerons certains inspecteurs qui nous ont donné plusieurs rendez-vous et à chaque fois c'était la même chanson « il faut repasser, je suis occupé » parfois même on les absentait. Le même scénario se produisait au niveau du MINESEC où nous n'avons même pas pu rencontrer les personnes voulues. Néanmoins certains nous ont accueilli dans leur bureau et ont été ouverts à nos questions et à nos préoccupations.

Nous noterons aussi ici le refus de certains enseignants de remplir notre questionnaire prétextant qu'ils n'ont pas de temps mais en réalité, nous avons compris par la suite qu'ils ne comprenaient pas vraiment cette approche et préféraient donc ne pas être embarrassés.

Notre travail a aussi été perturbé avec l'apparition De la COVID 19 qui a fortement freiné notre recherche en ce sens que les élèves ont été précocement envoyés en vacance alors que nous n'avions pas encore fini de collecter nos informations ce qui nous a obligé à attendre l'année scolaire suivante.

Egalement, les ouvrages traitant de notre thème nous ont été difficiles d'accès la documentation étant plus accentuée sur les mémoires vue que c'est la bibliothèque de l'école normale qui a été notre principale source de documentation.

Les moyens financiers ont également eu un impact sur la rédaction de ce chef d'œuvre puisqu'ayant fortement ralenti sa rédaction puis son dépôt.

2-SUGGESTIONS

Au terme de notre recherche, les propositions que nous faisons ici découlent des problèmes que nous avons relevés au cours de nos différentes investigations. Ces propositions ont pour but de résoudre les problèmes qui entravent la mise en œuvre de l'APC dans nos lycées et collèges. Elles s'adressent par ailleurs aux élèves, aux enseignants, aux inspecteurs et au MINESEC.

a- A l'endroit des élèves.

Nous recommandons aux élèves d'avoir leur manuel scolaire car l'histoire occupe une place primordiale dans la vie d'un individu et par conséquent elle doit être connue par tous et ce n'est que dans les manuels qu'ils pourront mieux faire connaissance de cette

dernière et mieux l'apprendre car un adage dit « si on ignore ou on va il faut au moins que l'on sache d'où il vient ». Nous leur demandons d'avoir un grand amour pour ces deux disciplines incontournables qui font partir de leur existence.

b- A l'endroit des enseignants

L'APC requérant une méthodologie bien particulière et certains enseignants étant déjà formés à cette approche, les enseignants doivent créer des mutuelles ou groupe d'échanges afin d'échanger les connaissances et améliorer leur pratique. Egalement, l'enseignement de l'histoire et de l'ECM requérant une pléthore de méthodes les enseignants doivent toutes les pratiquer au lieu de privilégier seulement deux d'entre elles à savoir le brainstorming et le travail en groupe. Egalement, ces derniers doivent scrupuleusement respecter le programme avec toutes les activités qu'il présente.

c- A l'endroit des inspecteurs pédagogiques

Pour améliorer la pratique enseignante selon l'APC, les inspecteurs départementaux et régionaux doivent de temps en temps faire des descentes sur le terrain afin de contrôler et s'assurer de l'effectivité de la pratique de cette approche et les inspecteurs nationaux doivent organiser des séminaires de formation et les activités de recyclage des enseignants sans oublier la production et la commercialisation des manuels au programme adaptés répondant aux principes de l'APC ceci permettra d'améliorer à coup sûr les résultats dans le premier cycle.

d- A l'endroit du MINESEC

L'Etat, à travers son ministère d'enseignement secondaire doit octroyer des moyens financiers conséquents à ces employés afin que ces derniers puissent travailler plus aisément et dans de bonnes conditions. Nous recommandons également la construction de nouvelles salles de classe afin de faire face et résoudre le problème des effectifs pléthoriques observés dans les salles de classe. Nous recommandons également aux décideurs de repenser et de revoir une approche adéquate répondant aux réalités Camerounaises car l'APC n'est forcément pas l'APPROCHE adéquate au système éducatif Camerounais.

CONCLUSION GENERALE

Au terme de notre travail dont le thème portait sur **Bilan de la pratique de l'Approche Par les Compétences en Histoire et en Education à la Citoyenneté et à la Morale dans le premier cycle au lycée de SOA : facteurs d'influence**. Et qui concernait particulièrement les classes de 6^e3 et 3^e A1. L'objectif général de l'étude était de dresser le bilan de la pratique de l'approche par les compétences dans l'enseignement de l'histoire et de l'ECM au vue des facteurs qui entravent la dite pratique. Il en ressort donc les résultats suivant : concernant l'environnement scolaire du lycée de SOA dans le premier cycle celui-ci présente des classes avec de grands effectifs allant largement en dessus de la moyenne nationale. Nous avons illustré tout cela à travers des tableaux statistiques et des graphiques et ce phénomène de grands effectifs n'impacte pas négativement le bilan de la pratique et l'application de l'APC car les résultats issus des productions des apprenants sont plutôt satisfaisants et nous les avons présenté spécifiquement et globalement et dans les deux cas nous avons réalisé que les apprenants ont bien travaillé puisqu'ils avaient de bonnes moyennes dans le bulletin comme au niveau de l'examen BEPC avec la pratique de l'APC.

Quant à la possession du matériel didactique par les apprenants, au vue des statistiques que nous avons présentées suite au questionnaire à eux administré nous avons constaté que ceux-ci n'avaient pas de livres ce qui rend donc la pratique de l'APC difficile car c'est une approche qui nécessite dans sa pratique la présence du matériel didactique qui propose plusieurs types d'exercices pour que les apprenants soient permanemment mis en situation. Néanmoins, les enseignants, dans leur pratique rencontrent des difficultés qui sont de plusieurs ordres et dont la principale reste la difficulté liée à la méthodologie rendant ainsi leur travail difficiles et mettant la pratique de l'APC en mal. Toutes ces données collectées et présentées ont contribué à enrichir d'avantage notre travail et de répondre à notre principale préoccupation qui était celle de démontrer et présenter les facteurs qui influencent le bilan de la pratique de l'APC dans le premier cycle au lycée de SOA et ensuite apprécier le bilan de la pratique de l'approche par les compétences dans l'enseignement de l'histoire et de l'ECM au premier cycle au lycée de SOA. Il ressort donc de ce travail que d'une manière générale ce bilan est plutôt satisfaisant dans la mesure où les moyennes ou les notes obtenues par les apprenants sont satisfaisantes ce qui nous fait affirmer que la pratique de l'APC au lycée de SOA est effective et les apprenants répondent aux attentes de cette approche. Il est à relever que la réussite de cette approche est rendu possible grâce à la formation continue des enseignants. Mais quelques obstacles subsistent encore et nous avons fait une série de suggestions à ce propos pour y remédier.

Les différentes théories utilisées dans le cadre de cette étude nous ont permis de mieux comprendre la pratique de cette approche qu'est l'APC et de comparer les recommandations prescrites par elle aux observations faites sur le terrain afin de relever les éléments d'opposition. Contrairement aux travaux antérieurs sur l'APC qui se limitent juste au problèmes de l'implémentation de cette approche, Cette étude a permis non seulement d'observer la pratique de cette approche afin de desceller les limites, mais également elle s'est concentrée sur la position des apprenants face à la pratique de cette pédagogie qui se veut compétitive.

Toutefois, nous n'avons pas la prétention d'avoir épuisé les recherches dans ce domaine dans la mesure où nous avons travaillé en zone péri-urbaine et ne connaissons pas ce qui se passe en zones rurales mais aussi parce que nous avons travaillé uniquement sur deux matières spécifiques et concomitantes à savoir l'HISTOIRE et l'ECM et ceci dans un seul cycle. Nous concluons donc en rappelant qu'aucune approche actuelle comme à venir ne constitue pas un remède miracle ou une potion magique aux problèmes de la qualité de l'éducation. Son succès dépend surtout des dispositions prises au préalable avant son adoption, de la manière dont elle est appliquée ; de la qualité des moyens mis à la disposition des enseignants et des autres acteurs éducatifs pour l'accomplissement de leurs missions et du suivi-évaluation régulier contribuant à apporter au fur et à mesure les corrections et améliorations nécessaires une bonne formation des enseignants en est un facteur très déterminant. Une meilleure approche pédagogique adoptée dans un pays doit être celle qui répond non seulement aux réalités éducatives de ce pays mais aussi aux aspirations et aux besoins de ce dernier pour une meilleure adéquation entre tous ces éléments. Cette étude ne saurait épuiser les recherches dans ce domaine car elle laisse d'autres possibilités à d'éventuels recherches qui pourraient s'intéresser à la pratique de l'APC au second cycle.

SOURCES ET REFFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1-Sources orales

Numéro	Nom et prénoms	Sexe	Statut professionnel	Date des entretiens et interviews
1	Nsangou Seidou	M	Inspecteur pédagogique national	27 janvier 2021
2	Nkodo Andre	M	Inspecteur pédagogique national	27 janvier 2021
3	Mbah Jean Didier	M	Inspecteur pédagogique national	27 janvier 2021
4	Epoh	F	Inspecteur pédagogique régional	27 janvier 2021
5	Anagmo Augustin	M	Animateur pédagogique d'histoire	04 mars 2021
6	Youdom	M	Animateur pédagogique d'ECM	04 mars 2021
7	Kamegne Claude	M	Professeur d'histoire	04 mars 2021
8	Ngah Ekani	M	Animateur pédagogique d'ECM	10 décembre 2019

2-Articles et revues

- **Anastassis Kozanitis**, *Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique*, Bureau d'appui pédagogique école polytechnique, 2005.
- **Bandura.A**, *Social Foundations of Thought and Action: A Social-Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- **Bipoupout J-C**, *Développer les compétences à l'école :un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage*, Syllabus Review vol.2 No.3, pp 129-182.
- **Bipoupout J-C, Nkeck.B**, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et de formation : enseignement des pratiques professionnelles*, séminaire sur la révision des programmes. ENS de Yaoundé, 2015.
- **Brousseau.G**, *La théorie des situations didactiques en mathématique*, Education & didactique vol.5, 2001.
- **Brousseau.G**, *La théorie des situations didactiques en mathématique*, Education & didactique vol.5, 2011.
- **Johsua, S. , Dupin, J-J.** Using "Modelling Analogies" to teach basic electricity: A critical analysis. Dans Caillot, M., (ed.), *Learning Electricity and Electronics with Advanced Educational Technology*, volume 115 of *NATO ASI Series F*. SpringerVerlag, Berlin 1993.

- **Jonnaert.P & Masciotra.D**, *Constructivisme, choix contemporains : hommage à Ernst von Glasersfeld*. Sainte-Foy, Québec : Presse de l'université du Québec. 2004.
- **Jonnaert.Ph, Charland.P, Defise.R, Simbagoye.A** , *Mise en œuvre du PDDE 2010-2011. Programmes éducatifs de l'éducation de base 1 et 2 du non formel et de l'alphabétisation au Niger : des choix curriculaires éclairés* 2011.
- **Mahamat.A**, *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)*. Spiral-E-revue, de Recherche en Education. 2011.
- **Martinand.J.L**, *L'élève et/ou les connaissances scientifiques : approche didactique de la construction des concepts scientifiques par les élèves*.1983
- **Milled.M**, *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, la refonte de la pédagogie en Algérie défis et enjeux d'une société en mutation, bureau international de l'éducation*. Alger : UNESCO-ONPS. Ministère de l'éducation nationale. Algérie, 2005,
- **Roegiers.X**, *la pédagogie de l'intégration en bref*. Rabat, ministère de l'éducation nationale. 2006.
- UNESCO-ONPS. Ministère de l'éducation nationale. Algérie, 2005,

2-Memoires et thèses

- **Badya Lage** ; « *L'approche par les compétences et changement de paradigme représentation d'un échantillon d'enseignants à propos de leur métier de l'apprentissage et de l'enseignement* ». Master recherche Université de Rouen, 2007
- **Bounoung Ndong.J.E.** « *Vocation de l'enseignant et rendement pédagogique, étude menée auprès des écoles catholiques de l'arrondissement de Yaoundé 1^{er}* », mémoire de DIPEN II, ENS UYI, 2015.
- **Eone Samnig.J.P** ; « *Mise en œuvre de l'APC en contexte d'effectifs pléthoriques. Etude de deux écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé III.* ». ».
- **Fobasso.C** ; « *Place de l'Approche Par les Compétences dans la formation continue des enseignants du primaire au Cameroun : Analyse des pratiques* » Mémoire de DIPEN II ENS UYI.2019
- **Hameni** ;« *Les méthodes actives dans le système éducatif camerounais : le cas de la NAP dans l'enseignement de la philosophie en classe de Terminale à Yaoundé* ». Master II ? Université de Rouen, 2005

- **Keuho Tchoffo.A.M** ; *L'image de l'enseignant au Cameroun : socioanalyse d'un statut en pleine déconstruction*. Mémoire de Sociologie UYI, 2011
- **Kwodjip Lieuwou.B** ; *L'inadaptation des manuels scolaires en histoire et l'application de l'approche par les compétences : le cas de la classe de 5^e B1 du lycée bilingue de Bafoussam*.2015
- **Mbogol.S.R** ; *Disponibilité du matériel didactique et performance des apprenants en histoire au sous cycle d'observation. Cas des élèves de la classe de 5^e au lycée de Biyem-Assi* . Mémoire de DIPES I en Histoire, ENS UYI 2019
- **Moussa Issa.E**, *Détermination des contraintes à la mise en œuvre de l'approche par compétence dans les écoles normales d'instituteurs (ENI) : cas des ENI de Tahoua, Zinder et Maradi* mémoire de DEA soutenu en 2014
- **Ngo Belok E.V** ; « *L'implémentation de l'APC dans le processus enseignement/apprentissage des sciences agricoles à l'école primaire* » Mémoire de DIPEN.ENS UYI.2020
- **Ngo Djon.G**, *La prise en compte de la dimension affective dans le développement des compétences en éducation à la citoyenneté et à la morale*. MEMOIRE de DIPCO, ENS Yaoundé, 2015.
- **Ngo Lissom. M.C** ; *La place du développement des compétences dans les pratiques de classe en formation initiale des enseignants : analyse des pratiques*, Mémoire de DIPEN II .2016
- **Ntom Essame.E**, *Mutation des paradigmes didactiques et formation continue des enseignants*. Mémoire de DIPES II en Histoire, ENS UYI 2019
- **Obiang.E** ; *L'échec scolaire au Cameroun, ses causes : essai d'interprétation*. Thèse de doctorat de 3^e cycle en science de l'éducation, université des sciences humaines de Strasbourg,.1983.
- **Olembe. M.B.B** ; « *Modalités administratives et niveau de réussite dans la mise en œuvre de la réforme approche par les compétences dans l'enseignement primaire* ».Mémoire de DIPEN II en sociologie, ENS UY I , 2017.
- **Olinga Atangana.J**, *Les fascicules d'histoire dans l'enseignement secondaire général Camerounais et leur influence dans les classes d'examen : cas des classes de premières*. Mémoire de DIPES II en Histoire, ENS UYI,2019.
- **Tcakounte.P** ; *Les contraintes à la mise en œuvre de l'APC dans les lycées et collèges : cas des enseignants du lycée bilingue de Bafoussam*. Mémoire de License Professionnelle en

science de l'éducation et professorat de l'enseignement secondaire en didactique d'histoire géographie, 2018.

- **Tchuadem.G.Y;** *Pratique didactique de l'histoire face à la problématique des effectifs pléthoriques : cas des lycées bilingue d'application et de Ngoa-Ekelle.* Mémoire de DIPES II en Histoire, ENS UYI 2019.

3-Ouvrages spécialisés

- **Grawitz.M;** *Méthodes en sciences sociales*, Paris, Dalloz 5e ed, 1996
- **Mballa Owona.R,** *Stratification socioculturelle camerounaise et élite scolaire.* Yaoundé, Imprimerie Nationale 1986
- **Nkoumou Melingui.G,** *L'Approche par les compétences; l'enseignement de l'histoire au Cameroun,* l'Harmattan, 2015
- **Roegiers.X,** *Des situations pour intégrer les acquis scolaires.* Bruxelles : De Boeck Université, 2003.
- **Perrenoud Ph,** *Curriculum :le formel, le réel, le caché,* université de Genève 1993.
- **Martinand J.L ,** *La référence et le possible dans les activités scientifiques scolaires recherches en didactique de la physique. Actes du premier atelier international.* Paris éditions CNRS 1983.
- **Michel Verret,** *Le temps des études.* Paris, Honoré Champion, vol 2, 1975.
- **Chevallard Et AL,** *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné,* Grenoble, Pensée Sauvage ; 1985.
- **Scallon .G,** *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* Bruxelles, De Boeck. 2004.
- **Durkheim.E** cité par **Tsafack.G,** *Comprendre les sciences de l'éducation,* Paris, L'Harmattan, 2001,P.20
- **Tsafack.G,** *Ethique et déontologie de l'éducation,* PUA, 1998.
- **Roegiers.X,** *Une pédagogie de l'intégration.* Bruxelles, De Boeck Université
- o **De Landsheere,** *Introduction à la recherche en éducation,* Paris, Colin, 1971.p.24
- **Jonaert.Ph et Al,** *Curriculum et compétences, un cadre opérationnel* Bruxelles De Boeck Université, 2009.
- **Beckers.J,** *Compétences et identités professionnelles, l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine,* Bruxelles, De Boeck Université, 2007.
- **Draelant.H,** *Réforme pédagogique et légitimation, le cas d'une politique de lutte contre le redoublement,* Bruxelles, Editions De Boeck Université, PP.449, 2009.

- **Lebrun.L, Berthelot.S**, *Plan pédagogique, une démarche systématique de planification de l'enseignement*, De Boeck Université, 1994.
- **Champy.P ; Eteve.Ch**, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition, Paris, Nathan, 1998.
- **Tardif.J**, *L'évaluation des compétences : de la nécessité de documenter un parcours de formation*, les éditions Logiques 2006.
- **Lebrun.N & Berthelot.S**, *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement*, saint Hyacinthe /Bruxelles : Editions Nouvelles/De Boeck Université.1994.
- **Brousseau.G**, *Theory of didactical situations in mathematics*, 1997.
- **Chevallard.Y**, *La transposition didactique ; du savoir savant au savoir enseigné*, la pensée sauvage, 1985.
- **Bessala.B**, *Didactique et professionnalisation des enseignants*, Yaoundé, Editions CLE, 2013

4-documents divers

- **Sinsevy.G**, *Le sens du savoir : Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*, 2011.
- Assises du **CONFEMEN** (Conférence des Ministres d'Education Nationale) ayant le français comme langue commune tenues au Congo Brazzaville du 05 au 09 juillet 2010 ayant pour but d'analyser les faiblesses de L'implantation de l'APC dans les pays Africains .
- Loi N° 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi ; cadre de référence de l'action gouvernementale pour la période 2010-2020 ; Aout 2009.
- Document de Stratégie du Secteur de l'Education et de la Formation (2013-2020) ; Aout 2013.
- Programmes d'études de 4^e et 3^e en histoire ; arrêté No 419/14/MINREX/IGE du 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 4^e et 3^e de l'enseignement secondaire général.
- Thème de formation des inspecteurs de l'année 2007/2008.
- Séminaire National des sciences humaines lycée technique de Nkolbisson 26-27 Octobre 2010 ; *la problématique de l'enseignement des disciplines des sciences humaines à l'école secondaire Camerounaise*.

- Cahier de Département No 0001 ; une publication de la cellule d'appui à l'action pédagogique (CAAP).
- **Beaud.M**, *L'art de la thèse*, Paris, Edicef, 1993
- **Champy.P ; Eteve.Ch**, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, 2^e édition, Paris, Nathan, 1998.
- **Legendre.R** , *Dictionnaire actuel de l'éducation*, montréal, Guerin éditeur (3^e édition), 2005
- **Perrenoud.Ph. ,Legendre.R et All**, *Evaluation formative et didactique du Français*. Neuchâtel et Paris :Delachaux et Niestlé, 1993
- **Shannon.C.E et Weaver.W**, *The mathematical theory of communication*, university of illinois, Urbana III. 1949.

5-Sources Webographiques

- <https://www.glossaria.net/fr/glossaire-pedagogique/socio-constructivisme>
- <http://nyagerard.unblog.fr/2010/05/24/concepts-de-base-de-la-pedagogie>
- <https://www.philippeclauzard.fr/2018/11/focus-sur-les-situations-didactiques.html>
- <https://www.memoireonline.com/07/15/9185:m-> Détermination-des-contraintes-à-la mise-en-œuvre-de-l'approche-par-compétence-dans-les-écoles-normales-d'instituteurs (ENI) : cas-des-ENI-de-Tahoua-Zinder-et-Maradi-Issa Evaristho MOUSSA
- <https://www.memoireonline.com/01/17/9556/Approche-par-compétences-et-changement-de-paradigmes-representation-d-un-echantillon-d-enseignant.html>

ANNEXES

QUESTIONNAIRE

Cher apprenant, je m'appelle **ONGONO ZITA LOUIS MARIE** je suis étudiant en **MASTER II** à la **faculté des sciences de l'éducation de YAOUNDE I** option **didactique des disciplines** matricule **17R3614**. Le présent questionnaire a un caractère strictement académique et s'inscrit dans le cadre de mes recherches en vue de la rédaction de mon mémoire dont le thème est « **le bilan de la pratique de l'Approche par les Compétences en Histoire et en Education à la Citoyenneté et à la Morale dans le premier cycle au SOA : facteurs d'influence.** ». Dans l'optique de mener à bien notre recherche, nous t'adressons ce questionnaire pour avoir des informations qui enrichiront notre recherche. Nous te remercions d'avance pour ta disponibilité et garantissons l'anonymat et la stricte confidentialité de tes réponses.

IDENTIFICATION

Nom..... Classe.....

Sexe..... Age.....

NB : le présent questionnaire comprend cinq questions avec des propositions de réponses et vous cochez une seule réponse à chaque question.

Question 1 : parmi le livre d'histoire et celui d'ECM au programme lequel possèdes tu ?

a-histoire uniquement

b-ECM uniquement

c-histoire et ECM

d-aucun des deux

Question 2 : une histoire en rapport avec la leçon est elle racontée pas tes professeurs d'histoire et d'ECM en début du cours ?

a-toujours

b-parfois

c-jamais

Question 3 : l'utilisation des livres d'histoire et d'ECM par tes professeurs en classe se fait

a-toujours

b-souvent

c-jamais

Question 4 : les cours d'histoire et d'ECM que tu reçois en classe t'aident ils à résoudre des problèmes au quotidien ? **oui** **non**

Question 5-a: as-tu déjà entendu parler du sigle APC en éducation ? **oui** **non**

B- quelle définition donnes-tu à ce sigle ? _____

Merci pour ta coopération

date du jour

Question 5 : l'enseignement de l'histoire et de l'ECM requérant un certain nombre de méthodes lesquelles utilisez-vous le plus souvent ?

Question 4-a : selon vous l'environnement classe permet-il d'appliquer aisément l'APC en

histoire et ECM ? **Oui** **non**

b-Justifiez votre réponse

Question 5-a : avez-vous le sentiment qu'avec l'APC la PPO est obsolète ?

oui **non**

b-justifier votre réponse

Question 6-a : rencontrez-vous des difficultés méthodologiques dans la pratique de l'APC en histoire et ECM ?

Oui **non**

b-quelles stratégies et méthodes utilisez-vous pour remédier à ces difficultés

Merci pour votre coopération

Date de remplissage

GUIDE D'ENTRETIEN DES INSPECTEURS

Cher inspecteurs le présent entretien a un caractère strictement académique. En effet, il s'inscrit dans le cadre des travaux de recherche que nous menons suite au problème décelé lors des différents stages que nous avons effectués. Les informations collectées pendant cet entretien m'aideront à la rédaction de mon mémoire de master dont le thème est : « **Le bilan de la pratique de l'Approche par les Compétences en Histoire et en Education à la Citoyenneté et à la Morale dans le premier cycle au lycée de Soa : Facteurs d'influence.** ». Vos réponses enrichiront notre recherche, nous vous remercions d'avance pour votre disponibilité et vous garantissons l'anonymat et la stricte confidentialité de vos réponses.

IDENTIFICATION

NOM..... SEXE.....

Date et lieu de l'entretien.....

Grade ou Statut.....Nombre d'Année de service.....

QUESTIONS

THEME I : le matériel didactique

Question 1 : en quelle année s'est faite la dernière réforme des manuels scolaires d'histoire et d'ECM du premier cycle ?

Question 2 : les manuels d'histoire et d'ECM au programme dans le premier cycle répondent ils aisément à la méthodologie de l'APC ?

Question 3 : comment expliquez-vous le phénomène de l'insuffisance voir l'absence total du matériel didactique dans les classes du premier cycle ?

THEME II : les effectifs de classe

Question 4 : quel est l'effectif normal actuellement autorisé dans une classe du premier cycle ?

Question 5 : comment expliquez-vous les effectifs pléthoriques observés dans les classes du premier cycle ?

Question 6 : cet environnement favorise t'il l'implémentation de l'APC?

THEME III : difficultés et suggestions

Question 7 : la pratique de l'APC est-elle effective dans tous les établissements d'enseignement secondaires général au Cameroun ?

Question 8 : la pratique de l'APC signifie-t-elle abandon total de la PPO ? Cette approche APC est-elle efficace pour le système éducatif camerounais ?

Question 9 : quelles mécanismes mettez-vous en place pour aider les enseignants dans leur pratique de classe selon l'APC ?

Question 10 : quelles suggestions et propositions formulez-vous à l'endroit de l'Etat camerounais pour améliorer la pratique de l'APC ?

Merci pour votre coopération.

GUIDE D'ENTRETIEN AVEC LES ANIMATEURS PEDAGOGIQUES D'HISTOIRE ET D'ECM DU LYCEE DE SOA

Cher enseignant, je m'appelle **ONGONO ZITA LOUIS MARIE** je suis étudiant en **MASTER II** à la **faculté des sciences de l'éducation de YAOUNDE I** option **didactique des disciplines** matricule **17R3614**. Le présent questionnaire a un caractère strictement académique et s'inscrit dans le cadre de mes recherches en vue de la rédaction de mon mémoire dont le thème est « **le bilan de la pratique de l'Approche par les Compétences en histoire et en Education à la Citoyenneté et à la Morale dans le premier cycle au lycée de Soa : Facteurs d'influence.** ». Dans l'optique de mener à bien notre recherche, nous vous demandons cet entretien pour avoir des informations qui enrichiront notre recherche. Nous vous remercions d'avance pour votre disponibilité et garantissons l'anonymat et la stricte confidentialité de vos réponses.

Questions

1. Combien d'années d'enseignement avez-vous ?
2. Combien d'enseignants d'histoire géographie et ECM avons-nous au lycée ?
3. Quel est le rôle d'un animateur pédagogique ?
4. L'enseignement étant désormais calqué sous le modèle Approche par les compétences comment trouvez-vous cette approche ? quel bilan de cette approche pouvez-vous faire sur sa pratique dans le département qui est le vôtre ?
5. Quelles dispositions sont-elles prises pour une meilleure application de cette approche dans votre département ?
6. Comment réagissent les apprenants face à cette approche ?
7. Les enseignants d'histoire géographie et ECM rencontrent-ils des difficultés dans leur pratique enseignante selon cette approche ? lesquelles ?
8. Avez-vous quelques demandes à formuler à l'endroit des décideurs ? lesquelles ?

TABLE DES MATIERES

DEDICACE.....	ii
REMERCIEMENTS.....	iii
SIGLES ABREVIATIONS ET ACRONYMES	iv
TABLEAUX DES ILLUSTRATIONS	v
SOMMAIRE	vii
RESUME.....	vii
ABSTRACT	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPTRE I : PROBLEMATIQUE DE L’ETUDE	5
1- Contexte de la recherche	5
2- Constat et justification	9
3- Problème de recherche	10
4- Questions de recherche	14
5- Objectifs de la recherche.....	14
6- Intérêts de la recherche	15
CHAPITRE II : INSERTION THEORIQUE DU SUJET.....	16
I- APPROCHE CONCEPTUELLE ET DEFINITIONNELE	16
1- Histoire.....	16
2- Approche par les Compétences.....	17
3- Programme scolaire	23
4- Réforme scolaire	27
5- Facteur d’influence	28
6- Bilan.....	28
7- Manuel Scolaire	28
8- Compétence.....	29
A- La mobilisation d’un ensemble de ressources.....	30
B- Les liens à une famille de situation	30
C- Le caractère finalisé	30
II- REVUE DE LA LITTERATURE ORGANISEE EN THEME	33
1- Le manuel scolaire un outil didactique indispensable à la pratique de l’APC.....	34
2- Le phénomène des effectifs pléthoriques en contexte d’APC	36

3-	Les autres difficultés liées à la pratique de l'APC	36
4-	Hypothèses de recherche et variables de l'étude	40
a-	Hypothèses de recherche.....	40
b-	Définition des variables de l'étude	40
III-	TABLEAU SYNOPTIQUE	42
IV-	GENERALITE SUR LE PROCESSUS ENSEIGNEMENT- APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE-ECM SELON L'APC	44
A-	RECOMMANDATIONS DES PROGRAMMES	44
B-	LA RÉVISION DES PROGRAMMES D'ÉTUDES DU PREMIER CYCLE :	45
	UNE DÉMARCHE PARTICIPATIVE ET NOVATRICE	45
C-	PROFIL DE SORTIE DU 1 ^{er} CYCLE.....	46
1-	Présentation générale des programmes d'ECM	47
2-	Présentation générale des programmes d'histoire.....	47
3-	Situation du programme dans le curriculum	48
4-	Contribution du programme au domaine d'apprentissage	48
5-	Contribution du programme d'études aux domaines de vie	48
D-	LES METHODES D'ENSEIGNEMENT UTILISEES DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE DE L'HISTOIRE-ECM SELON L'APC	49
1.	La discussion-débat.....	50
2.	Le brainstorming (remue-méninges).....	50
3.	Le jeu de rôles	50
4.	Les interviews	50
5.	Les petits groupes	50
6.	Analyse des documents.....	51
7.	Enquêtes.....	51
E-	PROTOCOLE DE CONDUITE DES LECONS D'HISTOIRE ET D'ECM SELON L'APC AU PREMIER CYCLE	51
1-	La justification de la leçon.....	51
2-	Déroulé des séquences didactiques	53
a-	identification de la séquence didactique	53
b-	conduite des activités d'enseignement apprentissage	53
c-	inscription du résumé au tableau (classe de 6 ^e) ou de la lecture du résumé (classe de 3 ^e).....	53
d-	conduite de l'évaluation formative (partielle ou finale).	53

F-PROTOCOLE D'ELABORATION DES EPREUVES D'HISTOIRE ET D'EDUCATION A LA CITOYENNETE ET A LA MORALE AU PREMIER CYCLE.....	54
1- définition des épreuves.....	55
2- Structure des Epreuves.....	54
V-THEORIES EXPLICATIVES DU SUJET	56
1- Le constructivisme	56
2- Socioconstructivisme	61
3- La théorie systémique du processus de mise en œuvre d'une innovation	64
4- La théorie des situations didactiques	66
5- La théorie de la transposition didactique	68
CHAPITRE III : APPROCHE METHODOLOGIE.....	71
I- PRESENTATION DU LYCEE DE SOA.....	71
A- INFRASTRUCTURES DU LYCEE DE SOA	71
1- Les bureaux administratifs.....	71
2- Les aires de jeux, salles de classes et autres infrastructures du lycée de Soa.....	73
B- ARMOIRIES ET DECOUPAGE HORAIRE DU LYCEE DE SOA.....	74
1- Armoiries	74
2- Découpage horaire du lycée de soa.....	74
II- APPROCHE METHODOLOGIQUE	77
1- La population cible	77
2- Echantillon et technique d'échantillonnage	77
3- Le mode d'investigation	78
4- Le type de recherche	79
5- Les instruments de collecte des données.	79
6- Techniques d'analyse des données	80
CHAPITRE IV- PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTATS ET VERIFICATION DES HYPOTHESES.....	81
I- PRESENTATION, ANALYSE, INTERPRETATION DES RESULTATS.....	81
II-ANALYSE THEMATIQUE DES RESULTATS.....	100
III- VERIFICATION DES HYPOTHESES	102
CHAPITRE V : DISCUSSION, IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DU SUJET DIFFICULTES RENCONTREES ET SUGGESTIONS.	104
I- DISCUSSION DES RESULTATS.....	104
II-IMPLICATIONS PROFESSIONNELLES DU SUJET	109

III: DIFFICULTES RENCONTREES ET SUGGESTIONS	109
1-DIFFICULTES RENCONTREES	109
2-SUGGESTIONS	110
a- A l'endroit des élèves.....	110
b- A l'endroit des enseignants.....	111
c- A l'endroit des inspecteurs pédagogiques.....	111
d- A l'endroit du MINESEC	111
CONCLUSION GENERALE	112
SOURCES ET REFFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	115
ANNEXES.....	122
TABLE DES MATIERES	129