

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE
DE YAOUNDÉ

DEPARTEMENT D'HISTOIRE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF HISTORY

**LES DIFFICULTES DE MISE EN ŒUVRE DE L'APC
EN HISTOIRE EN MILIEU RURAL : CAS DES
ETABLISSEMENTS SECONDAIRES D'ELIG-MFOMO**

*Mémoire présenté et soutenu publiquement en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur
de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DIPES II)*

par

ATEBA ETEME Clotilde Nadine

Titulaire du DIPES I

Licenciée en Histoire

Membres du Jury :

Président : **EYEZO'O Salvador (Pr)**

Rapporteur : **NOPOUDEM Jules Ambroise (CC)**

Examineur : **ADA DJABOU (C)**

Année académique 2018/2019

À
ma mère Josepha Ngah ; mon époux Jean Mbenty et mes enfants.

REMERCIEMENTS

Ce travail est le couronnement de plusieurs mois de formation et de recherche sous l'encadrement du Docteur Jules Ambroise Nopoudem, qui a bien voulu guider nos pas dans la recherche scientifique. Sa rigueur dans le travail, son attention, sa disponibilité, sa patience et ses conseils ont été très enrichissants dans la réalisation de ce chef-d'œuvre. Ses encouragements et sa perspective du travail bien fait nous ont motivé à rencontrer d'autres personnes qui nous ont soutenu et à qui nous tenons à témoigner notre gratitude.

Il s'agit de :

- l'ensemble du personnel enseignant du département d'histoire, dont les méthodes didactiques et la pertinence des enseignements ont été d'un apport capital ;
- les enseignants des départements de Géographie et des Sciences de l'Éducation
- Jean Paul Pierre Mbenda et Moselie Mvondo Mvondo, respectivement Inspecteurs Pédagogiques National et Régional, pour leur disponibilité et leurs remarques avisées de pédagogues ;
- mes enfants : Junior Joël Abouna, Jacqueline Alida Ondomboe, Ulrich Henri Yene, Marina Josépha Ngah, Jean Sylvestre Mbenty, Fortune Abouna et Josépha Ngah ;
- ma fratrie : Victor Parfait Menye, Marie Joseph Bidzogo, Magloire Anguene Anguene pour leur soutien inconditionnel ;
- Jacqueline Ondomboe ma belle-mère pour ses encouragements ;
- Charles Mvondo Menye pour son soutien inconditionnel ;
- monsieur Bessala Michel et son épouse pour leurs conseils ;
- l'ensemble des enseignants d'histoire/géographie/éducation à la citoyenneté des établissements secondaires d'Elig-Mfomo.

A tous ceux qui ont participé de près ou de loin à l'accomplissement de ce modeste travail, qu'ils trouvent en ces quelques mots le signe de notre reconnaissance.

SOMMAIRE

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	19
I.CADRE CONCEPTUEL	19
II.CADRE THÉORIQUE.....	32
CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE.....	41
I.CHAMP ET UNITÉ D'ÉTUDE	41
II.PRÉSENTATION DE LA SOURCE DES DONNÉES	46
III.UNIVERS, TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	51
IV.PROCÉDURE DE COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES	56
CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	59
I.LES VARIABLES	59
II.PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	61
CHAPITRE IV- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES.	94
I.VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	94
II.DISCUSSION ET PROPOSITION DIDACTIQUES.....	108
CONCLUSION GÉNÉRALE	120
SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	124
ANNEXES.....	133
TABLE DES MATIÈRES	136

LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES

APC : Approche Par Compétences

APS : Approche Par des Situations

CAAP : Cellule d'Appui à l'Action Pédagogique

CES : Collège d'Enseignement Secondaire

CETIC : Collège d'Enseignement Technique Industriel et Commercial

CONFEMEN : Conférences des Ministres de l'Éducation ayant le français en partage

DIPES I : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Premier grade

DIPES II : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième grade

ENS : École Normale Supérieure

ESV : Entrée par les Situations de Vie

FALSH : Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines

HG : Hypothèse Générale

HS : Hypothèses Secondaires

INC : Institut National de Cartographie

IPN : Institut Pédagogique National

IPN : Inspecteur Pédagogique National

MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires

MINRESI : Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation

NTIC : Nouvelles Techniques de l'Information et de la Communication

PPO : Pédagogie Par Objectif

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

UNICEF : Fonds des Nations Unies pour l'Enfance

LISTE DES ILLUSTRATIONS

I. LISTE DES TABLEAUX

1 : Répartition de la population accessible.....	52
2 : Présentation de l'échantillon des enseignants.....	54
3 : Présentation de l'échantillon des inspecteurs pédagogiques	54
4 :Présentation synoptique des hypothèses, variables, indicateurs et modalités	60
5 : Définition de l'APC	61
6 : Formation des enseignants sur la mise en œuvre de l'APC.....	62
7 : Types de formation.....	63
8 : Nombre de formations continues reçues par les enseignants	64
9 : Appréhension de l'APC grâce à la formation reçue.	65
10 : Efficacité de l'APC par rapport à la PPO	66
11 : Raisons du choix ou du rejet de l'APC	67
12 : Pratique de l'APC en situation de classe.	68
13 : Démarches méthodologiques fréquemment employées.....	69
14 : Influence de l'environnement sur le choix de la démarche.	70
15 : Manière dont l'environnement influence le choix de la démarche.....	71
16: Utilité des compétences dans l'environnement immédiat de l'apprenant. ...	72
17 : Ordre d'importance des difficultés rencontrées	73
18: Difficultés aggravées par le caractère rural de l'environnement	75
19: Propositions de solutions.....	76
20: Statut et grade des Inspecteurs Pédagogiques d'histoire	78
21 : Nombre d'années d'expérience des Inspecteurs Pédagogiques.....	79
22 : Définition de L'APC selon les Inspecteurs Pédagogiques	80
23 : Intérêt de l'APC par rapport à la PPO.....	81
24 : Formation des Inspecteurs Pédagogiques en APC.....	83
25 : Niveau de maîtrise de l'APC.....	83
26 : Types d'activités de formation implémentées	84
27 : Fréquence et efficience des activités de formation	85
28 : Niveau d'appréciation de l'effectivité de la mise en œuvre de l'APC en milieu rural	86
29: Difficultés rencontrées par les Inspecteurs Pédagogiques en milieu rural. ..	87
30: Difficultés spécifiques au milieu rural ?	88
31 : Difficultés présentées aux Inspecteurs Pédagogiques par les enseignants des zones rurales.....	89
32: Amélioration dans l'enseignement de l'histoire	91
33: Suggestions pour une bonne mise en œuvre de l'APC	92

II. LISTE DES GRAPHIQUES

1 : Définition de l'APC	62
2 : Type de formation	63
3 : Nombre de formation continue reçues par les enseignants d'histoire	64
4 : Appréhension de l'APC grâce à la formation reçue.	65
5 : Efficacité de l'APC par rapport à la PPO	66
6 : Raisons du choix ou du rejet de l'APC	67
7 : Pratique effective de l'APC	68
8 : Démarches méthodologiques fréquemment employées	70
9 : Manière dont l'environnement influence le choix de la démarche.	71
10 : Utilité des compétences dans l'environnement immédiat de l'apprenant ..	72
11: Ordre d'importance des difficultés rencontrées	75
12: Difficultés aggravées par le caractère rural de l'environnement.....	75
13 : Proposition de solutions	77
14: Années d'expérience des inspecteurs pédagogiques.....	79
15: Définition de l'APC selon les Inspecteurs Pédagogiques.....	80
16: Intérêt de l'APC par rapport à la PPO.....	82
17: Niveau de maîtrise de l'APC.....	84
18 : Fréquence et efficience des activités de formation	85
19: Niveau d'appréciation de l'effectivité de la mise en œuvre de l'APC en milieu rural	86
20 : Difficultés rencontrées par les Inspecteurs Pédagogiques en milieu rural. .	88
21: Difficultés spécifiques au milieu rural ?	88
22 : Difficultés présentées aux Inspecteurs Pédagogiques par les enseignants des zones rurales.....	90
23: Amélioration dans l'enseignement de l'histoire	91
24 : Suggestions pour une bonne mise en œuvre de l'APC	92

III. LISTE DES PHOTOS

1: CETIC D'Endama	43
2: Lycée d'Elig-Mfomo	44
3: CETIC d'Elig-Mfomo	45
4: Institut Populorum Progressio	46

IV. CARTE

Établissements secondaires d'Elig-Mfomo.....	46
--	----

RÉSUMÉ

L'enseignement/apprentissage se fonde sur divers paradigmes dont la finalité est de transmettre au mieux un ensemble de savoirs, de savoir-faire et savoir-être aux apprenants. Après la Pédagogie Par Objectif (PPO) inaugurée dans les années 90, le Cameroun s'est engagé dans une nouvelle réforme, adossée cette fois sur l'Approche Par Compétence (APC), en vue de former des citoyens aptes à œuvrer pour leur épanouissement propre et le développement du pays. Cependant la mise en œuvre de l'APC est entachée de plusieurs difficultés, notamment en milieu rural. Ceci nous a amenée à faire une étude sur "les difficultés de mise en œuvre de l'APC en histoire en milieu rural : cas des établissements secondaires d'Elig-Mfomo". Cette étude questionne les contraintes qui empêchent les enseignants d'histoire des zones rurales de mettre en œuvre l'APC. Notre démarche s'est fondée sur une observation participante et une approche qualitative et quantitative. Un guide d'entretien et deux questionnaires nous ont servi d'instruments de collecte. Notre échantillon était constitué de 19 répondants, dont 10 enseignants d'histoire et 09 Inspecteurs Pédagogiques de la même discipline. Les tableaux statistiques et les diagrammes ont facilité la présentation et l'analyse des résultats. Il apparaît ainsi que le déficit de formation des enseignants des établissements situés en zone rurale, ainsi que l'absence criarde des ressources didactiques impactent négativement la mise en œuvre de l'APC dans ce milieu. Ces difficultés y sont aggravées par le faible suivi-pédagogique et l'absence d'encadrement de proximité des enseignants. Ainsi, assurer une mise en œuvre efficace et efficiente de l'APC en zone rurale nécessite une meilleure formation initiale des élèves-professeurs sur l'APC, l'intensification des formations continues et un suivi de proximité, l'élaboration de manuels adaptés aux programmes, la mise à disposition des ressources didactiques et le suivi-évaluation permanent des enseignants des milieux ruraux par les Inspecteurs Pédagogiques.

Mots-clés : Approche Par Compétences, Difficulté, histoire, milieu rural.

ABSTRACT

The teaching / learning process is grounded in sundry paradigms of which the purpose is to transmit at its best a given number of knowledge, know-how and skills to learners. After the implementation of Pedagogy by Objective (P.O.) introduced in the 90s, Cameroon has embarked on a new pedagogic reform, backed this time on the Competency Based Approach (CBA), with a view to training citizens capable of working for their personal wellbeing and for the development of the country. However, the implementation of the CBA is tainted with some difficulties in rural areas. This led us to a survey on "the difficulties to implement the CBA in history in rural areas: the case of Elig-Mfomo secondary schools". This study assesses the constraints met by rural history teachers preventing them from implementing the CBA while teaching. Our research process was based on Participant observation and on qualitative and quantitative approach. An interview guide and two questionnaires were used for data collection. The sample was made up of 19 respondents, including 10 history teachers and 09 pedagogic inspectors of the same subject. Statistics tables and diagrams have facilitated the presentation and analysis of these results. It therefore appears that the lack of training of teachers in rural areas as well as the lack of teaching resources negatively impact on the implementation of the CBA. These difficulties are aggravated by the poor pedagogic follow-up and the lack of proximity evaluation of teachers. Thus, ensuring the effective and efficient implementation of the CBA in rural areas requires a better initial training of student teachers on CBA, the intensification of continuous training and local monitoring, the development of manuals adapted to the programs the provision of teaching resources and the permanent monitoring and evaluation of rural teachers by the pedagogic inspectors.

Keywords: Competency-based approach, Difficulty, history; rural environment

INTRODUCTION GÉNÉRALE

I. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

L'école au Cameroun est une réalité ancienne, mais elle devient formelle pendant la période coloniale qui a été témoin de la création de plusieurs institutions éducatives qui, pour la plupart visaient à former des employés subalternes au service du colon, et précisément à l'époque française, "des petits français", des acculturés, dans le but de mieux les exploiter¹.

Toutefois, le besoin d'adapter les méthodes d'enseignement aux réalités camerounaises s'est fait ressentir après les indépendances. En effet le système d'enseignement laissé par l'école coloniale française va connaître plusieurs mutations² aussi bien dans la réforme des programmes que dans le changement des paradigmes d'enseignement /apprentissage. C'est ainsi qu'en Novembre 1963, l'Institut Pédagogique National (IPN) est créé, avec pour but de "mieux adapter les programmes et les méthodes d'enseignement au cadre camerounais"³. Pour ce faire, il faut se soustraire aux méthodes magistro-centrées héritées des pratiques coloniales, dans lesquelles les élèves étaient de simples observateurs qui enregistraient les connaissances et devaient juste les restituer à la demande du maître qui était le seul détenteur des connaissances.

Comme pour toutes les autres sciences et en particulier l'histoire, les mutations dans les pratiques de l'enseignement/apprentissage vont aller progressivement. C'est ainsi que suite aux grandes orientations de la conférence sur l'éducation pour tous⁴, tenue à Jomtien en Thaïlande, en Mars 1990, l'Inspection Nationale de Pédagogie (IPN) va s'imprégner d'une nouvelle

¹ Le souci des écoles coloniales n'était pas la formation intégrale des camerounais, mais une formation à la juste mesure des auxiliaires de commerce et d'administration pour l'intérêt colonial.

² Des changements qui vont apporter une nouvelle orientation et organisation à partir d'un curriculum codifié dans le système éducatif camerounais à travers de nouvelles méthodes d'enseignement/apprentissage et des techniques pédagogiques.

³ Anonyme, *École Normale Supérieure de Yaoundé*, Cameroun, Paris, UNESCO, 1969, p.20.

⁴ La conférence sur l'éducation pour tous s'est tenue du 5 au 9 mars 1990 à Jomtien en Thaïlande avec les délégués de 155 gouvernements, les décideurs et les spécialistes d'éducation.

approche, à savoir la Pédagogie Par Objectifs (PPO)⁵. Cette nouvelle méthode met l'accent sur la participation active de l'apprenant qui acquiert des connaissances et développe les capacités de raisonnement des savoir-faire et des valeurs utiles pour son épanouissement.

Cependant, les objectifs fixés par la PPO ne vont pas résoudre les "Problèmes de la pédagogie des contenus"⁶, car "l'enseignement théorique continue d'être privilégié à l'enseignement pratique"⁷. Les apprenants ne peuvent pas adapter les enseignements au vécu, il est toujours difficile d'associer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Pourtant, comme Kwamé Nkrumah l'a si bien relevé, "la pratique sans théorie est aveugle, la théorie sans pratique est vide"⁸. Cette inadéquation entre les leçons enseignées en histoire en particulier et les situations de vie des apprenants va susciter l'implémentation d'une nouvelle approche : L'Approche Par Compétences avec une Entrée par les Situations de Vie (APC/ESV).

Introduits officiellement dans le système éducatif camerounais le 13 août 2014 pour les programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème}⁹, et le 09 décembre 2014 pour les classes de 4^{ème} et 3^{ème}¹⁰, les nouveaux curricula imposent aux enseignants une nouvelle façon de concevoir, de dispenser leurs enseignements et d'évaluer les apprenants. L'APC avec entrée par les situations de vie prend progressivement la place de la PPO pour répondre aux exigences des organismes internationaux¹¹. Ce nouveau paradigme révolutionne le système éducatif camerounais en introduisant des nouveaux contenus d'enseignement et

⁵ Approche Par Objectif qui était une pédagogie frontale et transmissive, coupée des réalités de la société, remplacée aujourd'hui par l'Approche Par Compétences.

⁶ F.A. Olanguéna Bindé, "Introduction à l'étude de l'enseignement de l'histoire : Fondements et méthodes pédagogiques (cas des classes de 6ème et 4ème du lycée de Biyem- Assi) ", Mémoire de DIPES II en histoire, ENS de Yaoundé, 2017, p.4

⁷ Ibid., P. 04

⁸ K. Nkrumah, *le consciencisme*, Paris, Présence Africaine, 1979, p.23

⁹ Arrêté N° 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème}.

¹⁰ Arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 décembre 2014 portant définition des programme d'études des classes de 4^{ème} et de 3^{ème} de l'Enseignement Secondaire Général.

¹¹ X. Roegiers, "L'approche par compétence en Afrique francophone : quelques tendances", *IBE working paperson curriculum Issues N°7*, Genève, UNESCO, mai 2008, p.16.

d'apprentissage qui ont pour but de faire de l'apprenant un facteur moteur de développement. Il repose sur l'intégration des situations de vie et le développement des compétences chez les apprenants, qui leur permettent de résoudre des problèmes qu'ils rencontrent dans leur quotidien. Dans cette entreprise pourtant, les enseignants d'histoire font face à plusieurs entraves, à l'instar de la contextualisation de leurs enseignements. En fait sur le terrain, beaucoup de problèmes se posent quant à l'appropriation de l'APC/ESV. Il est d'autant plus complexe pour l'enseignant d'histoire qui exerce en zone rurale de mener à bien ses enseignements à cause du bas niveau des apprenants, de l'absence du matériel didactique, que pour l'élève peu éveillé, peu outillé, désintéressé et mal informé d'être au centre de sa formation. C'est ce qui nous a conduit dans le choix du thème suivant : "Les difficultés de mise en œuvre de l'APC en histoire en milieu rural : cas des établissements secondaires d'Elig-Mfomo".

II. RAISONS DU CHOIX DU SUJET

Le choix de ce sujet d'étude n'est pas un fait de hasard, car trois raisons majeures nous ont conduit à nous y intéresser.

La première raison personnelle, est liée à une réalité rencontrée sur le terrain après notre sortie de l'École Normale Supérieure de Yaoundé en 2012. En effet, ayant enseigné successivement dans deux établissements situés en zone rurale, à savoir le Lycée de Mengang dans le Nyong et Mfoumou et le CES de Nkolmeyang dans la Mefou et Afamba, nous avons constaté, depuis l'introduction officielle des programmes d'études en APC des classes de 6^{ème} et 5^{ème} en 2014 jusqu'en décembre 2017, date de retour à l'École Normale comme stagiaire, qu'aucun de nos collègues enseignants n'avait été capable d'expliquer avec précision et clarté le paradigme APC. Et tous, nous faisons une sorte de navigation à vue. Pour en savoir plus sur cette approche et être capable de bien l'appliquer et l'expliquer, notre étude a été portée sur ce thème.

En ce qui concerne la deuxième raison, nous pouvons l'expliquer par le fait que nous avons constaté que durant ce temps passé sur le terrain en milieu rural, nous n'avons reçu la visite d'aucun inspecteur pédagogique dans le département d'histoire/géographie, dans le cadre des inspections-conseils. Les quatre (4) séances de formation (journées pédagogiques) auxquelles nous avons participé au cours de cette période, nous ont permis de réaliser que les fondements théoriques de cette approche étaient approximatifs et surtout que très peu d'accent était mis sur la formation pratique, les travaux se déroulant sans exemples nous permettant de faire des applications numériques, pour emprunter l'expression mathématique. Parfois les formations se terminaient sans résultats concrets au sortir des ateliers, avec des Inspecteurs Pédagogiques qui rencontraient aussi des difficultés.

La dernière raison est tout simplement que l'Approche Par Compétences étant un ensemble de procédés qui vise la réussite de tous les apprenants, il est alors nécessaire d'identifier toutes les difficultés qui s'imposent aux différentes parties en interrelation afin de faciliter son opérationnalisation efficiente.

En somme, les raisons que nous venons de soulever permettent de définir les intérêts de cette recherche.

III. JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE

La justification "consiste à relever sur plusieurs plans, l'intérêt du sujet"¹² de recherche, l'intérêt étant "un ensemble de changements positifs que la recherche apporte à ceux qui en sont concernés"¹³. De ce point de vue, notre thème de recherche dégage un ensemble d'intérêts : académique, socioprofessionnel, pédagogique, didactique et également sociopolitique.

¹² Département d'histoire de l'École Normale Supérieure de Yaoundé., Guide de rédaction et d'évaluation d'un mémoire de didactique en vue de l'obtention du Diplôme de Professeur d'Enseignement Secondaire Général de deuxième grade (D.I.P.E.S. II) filière : Histoire, Yaoundé, p.06.

¹³G. Hotou, " Processus didactique et résultats des élèves au baccalauréat de l'enseignement secondaire au Cameroun. Étude menée dans la région de l'ouest", Mémoire de Master en sciences de l'éducation, Université de Yaoundé I58^{ème}, 2011, p. 22.

En ce qui concerne l'intérêt académique, cette recherche nous permettra de rédiger un travail scientifique pour l'obtention du DIPES II au cours de l'année académique 2018-2019 et d'apporter notre modeste contribution aux travaux de nos prédécesseurs, et aussi sensibiliser les Inspecteurs Pédagogiques sur les difficultés d'appréhension du nouveau paradigme par les enseignants.

En effet, notre étude sera d'un grand avantage pour les formateurs sur l'APC que sont les inspecteurs pédagogiques, dans la mesure où, il nous permettra d'analyser les difficultés qui freinent la pratique véritable de la nouvelle approche, les manquements au niveau du suivi des formations afin que les inspecteurs sans épiloguer s'attaquent avec précision aux véritables soucis des enseignants sur l'APC.

Pour ce qui est de la valeur pédagogique, notre étude permettra d'aider les enseignants à mieux appréhender les méthodes et les techniques utilisables en APC dans le processus enseignement/apprentissage¹⁴. Elle vise ainsi à résoudre plusieurs incompréhensions du paradigme APC et à améliorer la qualité des enseignements en situation de classe.

L'intérêt didactique quant à lui est plus évident pour les enseignants appelés à développer chez les apprenants des compétences utiles à résoudre les problèmes de vie. Pour ce faire, cette recherche pourra aider à mener des activités d'interaction entre enseignant-élèves ou élèves-élèves en remédiant à certaines difficultés, telles que le problème de contextualisation de certaines leçons d'histoire, la méthode à utiliser pour chaque activité, qui rendent complexe la pratique de l'APC non seulement en milieu rural, mais également dans les écoles outillées en ressources didactiques.

Et enfin, pour ce qui est de l'intérêt sociopolitique, il s'agit ici de sensibiliser le politique sur le déséquilibre :

¹⁴ Nous voulons parler de l'application des méthodes et des techniques de l'APC en histoire pendant les activités enseignement/apprentissage en situation de classe.

- au niveau du suivi-évaluation des enseignants des zones rurales qui reçoivent peu de visites des formateurs par an, contrairement à leurs collègues des villes ;
- des conditions difficiles de travail qui empêchent une bonne conduite de la leçon selon l'APC (absence de bibliothèque, d'électricité, d'outils informatiques). Ainsi la distance reste perceptible entre un apprenant formé en milieu rural et celui de la zone urbaine.

Au regard de tous ces intérêts, notre recherche interpelle tous les acteurs du système éducatif pour mobiliser toutes les ressources nécessaires afin d'atteindre les objectifs visés par le nouveau curriculum.

IV. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

L'étude dans laquelle nous nous engageons a un objectif principal qui est d'amener tous les acteurs du système éducatif camerounais à prendre conscience des réalités qui entravent l'application rigoureuse et efficace des programmes adossés sur l'Approche Par Compétences avec Entrée par les Situations de Vie, en vue de l'amélioration de la qualité des enseignements dans les établissements scolaires ruraux en général et des établissements secondaires d'Elig-Mfomo en particulier. En effet, notre but est de sensibiliser sur les limites des enseignants à pratiquer la nouvelle approche et surtout leur donner des raisons d'utiliser des méthodes et techniques de la nouvelle approche pour mener les activités dans la conduite de leurs leçons. Pour ce faire, nous allons vérifier, explorer, examiner et scruter les situations d'enseignement/apprentissage, pour comprendre à quel niveau les difficultés empêchent la pratique de l'APC en histoire dans les établissements secondaires d'Elig-Mfomo.

Notre objectif principal ainsi présenté, dégage trois (03) objectifs spécifiques :

- identifier et analyser les aspects qui sont des obstacles à la pratique de l'Approche Par Compétences ;

- se rassurer qu'en zone rurale la formation des élèves selon l'APC leur permet une meilleure acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être en histoire ;

- et enfin, vérifier les avancées pédagogiques et didactiques de la discipline histoire en pratique de classe dans l'établissement scolaire rural avec l'avènement de ce paradigme d'apprentissage¹⁵. Dans la mesure où la mise en œuvre d'un curriculum peut être influencée par un contexte environnemental qui pourra le redéfinir pour qu'il soit efficace dans le cadre préconisé. C'est pour cela que P. Fonkoa pense que l'APC nous permet de nous "réapproprier notre démarche éducative, partir de ce que nous sommes pour devenir ce que nous voulons".¹⁶

V. DÉLIMITATION SPATIO-TEMPORELLE DU SUJET

L'environnement que nous avons choisi pour notre étude est une zone rurale. Ce sont des villages situés dans la région du centre, département de la Lékié et plus précisément l'arrondissement d'Elig-Mfomo. Nous avons choisi de façon aléatoire quatre (4) établissements secondaires que compte cet arrondissement : les Collèges d'Enseignement Technique Industriel et Commercial (CETIC) d'Endama et d'Elig-Mfomo, le Lycée d'Elig-Mfomo et l'Institut Populorum Progressio.

Le lycée commence à fonctionner en 1996 comme Collège d'Enseignement Secondaire (CES) avec pour directeur Afanda Manga Léon. Cette institution est transformée en Lycée d'Enseignement Secondaire Général au cours de l'année scolaire 2005-2006. Elle est dirigée depuis 2013 par Antoine Hyppolite Léka Ondombo¹⁷. Le CETIC d'Endama est créé en 2012 et est dirigé

¹⁵ Il s'agit des méthodes et des techniques de l'Approche Par Compétence avec Entrée par les Situations de Vie.

¹⁶ P. Fonkoa, "Enjeux de l'Approche Par Compétences en milieu éducatif et professionnel", 1^{er} Colloque Scientifique International sur l'Innovation Pédagogique et le Développement professionnel, Yaoundé, 17 juillet 2018.

¹⁷ A.H. Léka Ondombo, 58 ans, proviseur au Lycée d'Elig-Mfomo, Elig-Mfomo, entretien du 2 mai 2018.

depuis 7 ans par Yogo Nlend¹⁸. En ce qui concerne le CETIC d'Elig-Mfomo situé à Elokos, il a été créé en 2013 et est dirigé depuis cette date par J. Ossongo¹⁹. L'Institut Populorum Progressio enfin, est fondé en 1998 par l'abbé Émile Nkoa, par ailleurs principal de ladite structure²⁰. Originaire de cet arrondissement, nous avons jugé opportun d'examiner les procédés que les enseignants d'histoire utilisent pour la formation des jeunes camerounais. Ainsi nous pourrions recenser les difficultés que ces enseignants rencontrent dans le processus enseignement/ apprentissage selon l'APC.

En effet, introduite à titre expérimental le 13 août 2012²¹, la nouvelle approche reste encore incomprise et six ans après, sa pratique est encore mal appréhendée et surtout confondue à la Pédagogie Par Objectif par les enseignants en situation de classe.

La délimitation spatiale et temporelle du sujet bien élaborée, il est désormais question d'inventorier tous les travaux qui ont d'une manière ou d'une autre abordé ce sujet afin de mettre en évidence l'originalité de notre démarche.

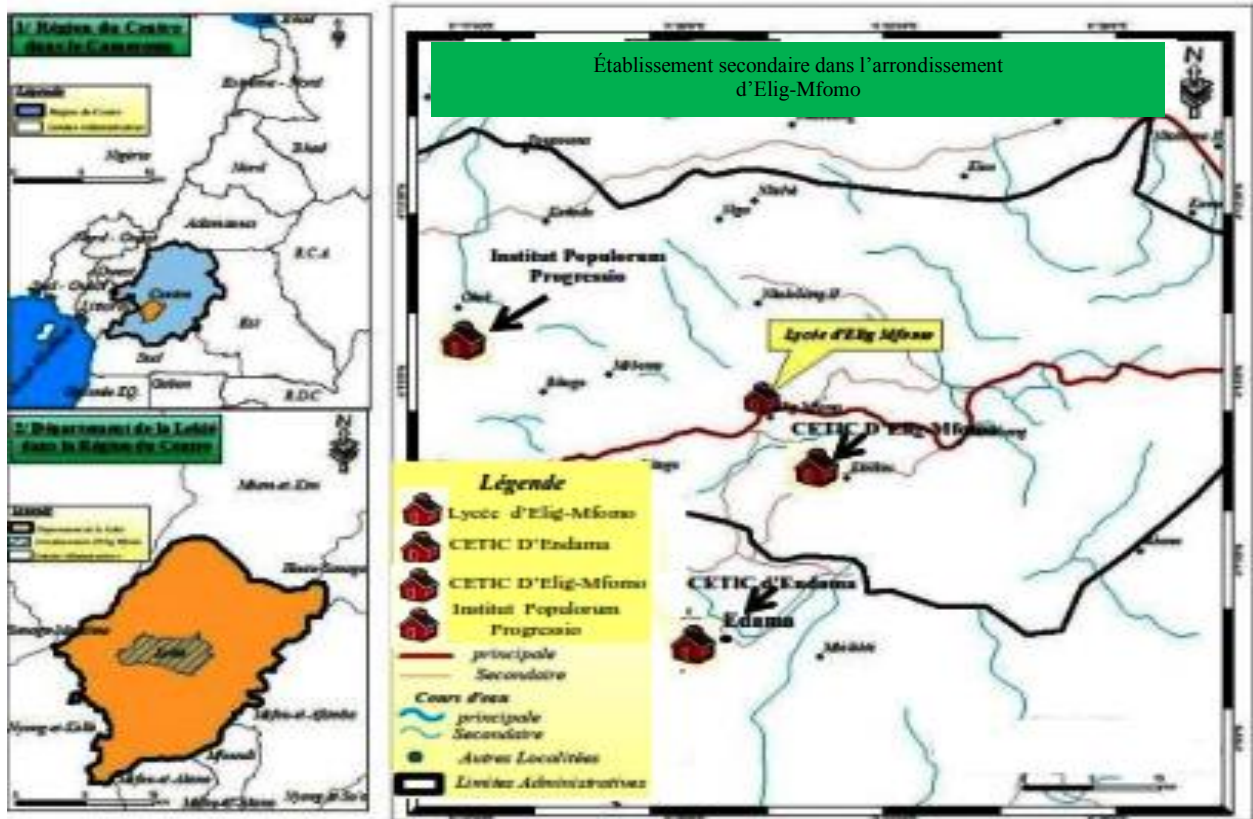
¹⁸Yogo Nlend, 54 ans, directeur du C.E.T.I.C. d'Endama, Endama, entretien du 22 novembre 2018.

¹⁹I. Amawissa, 37 ans, enseignante d'histoire au CETIC d'Elig-Mfomo, Elig-Mfomo, entretien du 22 novembre 2018.

²⁰P. Atangana, 44 ans, Préfet des études de l'Institut Populorum Progressio, Elig-Mfomo, entretien du 22 novembre 2018.

²¹C.G. Nkoumou Mélingui, *L'approche par compétence. L'enseignement de l'histoire au Cameroun*, Paris, L'Harmattan, 2015, p.104.

Carte : Établissements secondaires d'Elig-Mfomo



Source : Institut national cartographie, 2007

Réalisé par : BASSAGNA, novembre 2018

VI. REVUE DE LA LITTÉRATURE

La revue de la littérature selon O. Aktouf est "l'état des connaissances sur un sujet"²². C'est un examen critique de l'ensemble des œuvres scientifiques ou académiques en relation avec le thème d'étude d'un candidat. Ainsi, en ce qui concerne notre sujet, plusieurs auteurs se sont intéressés au paradigme APC en général et aux méthodes de l'enseignement de l'histoire en particulier. Nous avons pris connaissance de certains ouvrages qui nous ont permis d'analyser les faits que nous étudions et de les soutenir afin que notre recherche soit orientée.

²² O. Aktouf, *Méthodologie des sciences sociales et Approche qualitative des organisations. Une introduction à la démarche classique et une critique*, Montréal, Les Presses de l'Université du Québec, 1987.

J. Le Pellec et V. Marcos-Alvarez²³ démontrent la complexité des apprentissages de l'histoire. Pour eux, l'enseignant d'histoire est un produit de l'université ; ses savoirs sont acquis à l'université et exposent une problématique changeante. À cela se posent des questions sur les savoirs historiques, à "L'enseignement de l'histoire et à l'appropriation du savoir historique par les élèves"²⁴. Le Pellec et Marcos-Alvarez recommandent aux enseignants d'histoire à cet effet d'avoir quelques connaissances en science de l'éducation, en psychologie de l'apprentissage, en pédagogie et d'être permanemment à la quête de l'information, de l'actualité sans toutefois se limiter aux connaissances des livres. En d'autres termes, faire de l'histoire c'est avoir un esprit ouvert, toujours lire, chercher et avoir un sens de curiosité. Cependant, nous notons l'absence de la contextualisation des enseignements de l'histoire dans l'ouvrage de Le Pellec et Marcos-Alvarez. Le contexte n'est pas le même dans tous les pays et n'obéit pas aux mêmes contenus. "Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend" va tout de même nous orienter dans les savoirs historiques et les moyens de les enseigner.

B. Rey et M. Staszewski²⁵, quant à eux, nous présentent les méthodes et les techniques appropriées pour permettre aux apprenants du secondaire de développer des compétences grâce aux enseignements de l'histoire. En effet, l'objectif de Rey et de Staszewski est de rompre avec les modèles anciens qui faisaient acquérir aux adolescents des connaissances encyclopédiques en histoire, qui reposaient sur la mémorisation des enseignements sans en dégager l'impact sur les apprenants. Dans cet ouvrage, il est question de mettre en exergue "la cohérence entre les buts poursuivis, le choix des savoirs à enseigner et celui des méthodes d'enseignement"²⁶. Autrement dit, pour développer des

²³ J. Le Pellec et V. Marcos-Alvarez, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette, 1991.

²⁴ Olenguéna Bindé, "Introduction à l'étude de l'enseignement de l'histoire : Fondements et méthodes pédagogiques", p.10.

²⁵ B. Rey et M. Staszewski, *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socio-constructivistes*, Boeck, Bruxelles, 2010.

²⁶ Ibid, p.9

compétences en histoire, les contenus des programmes doivent être en adéquation avec les méthodes à utiliser. Ces auteurs, à travers la théorie socioconstructiviste de vygotski illustrent des conditions susceptibles de créer chez l'apprenant adolescent un intérêt pour l'étude de l'histoire. Ce chef d'œuvre a été d'un apport incontesté pour notre étude, dans la mesure où, les méthodes qu'il développe sont en droite ligne avec l'APC et il présente des bribes de solutions par rapport aux difficultés que les enseignants d'histoire peuvent rencontrer à mettre l'accent sur l'érudition, tout en faisant acquérir également des habilités techniques propres à l'histoire.

En revanche, Rey et Staszewski semblent négliger l'interdisciplinarité qui est capitale pour le développement intégral de l'adolescent. Ils se focalisent uniquement sur l'aspect citoyen. Pourtant, même pour ces valeurs citoyennes, il faut faire recours à d'autres sciences telles que l'anthropologie, la sociologie, la psychologie, la géographie. Nous pensons aussi qu'ils n'ont pas abordé la méthode de l'utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) qui sont des outils dont nous ne pouvons plus nous passer dans le processus enseignement/apprentissage.

C. G. Nkoumou Mélingui²⁷ met un accent sur les programmes scolaires dans l'objectif de permettre aux apprenants camerounais de développer des compétences, car de nombreuses questions sont posées sur la capacité du système éducatif à respecter les principes de la nouvelle approche, parmi lesquelles connaître les moyens qui peuvent amener les apprenants en effectifs pléthoriques à développer les compétences. Le paradigme APC est une technologie éducative innovante, capable de combler les manquements de la Pédagogie Par Objectifs (PPO). Cependant, sa pratique rigoureuse reste encore un défi dans le processus enseignement/apprentissage en histoire à cause des ressources limitées. Cet ouvrage est d'une grande importance, dans la mesure où

²⁷ C. G. Nkoumou Mélingui, *L'approche par compétence. L'enseignement de l'histoire au Cameroun*, Paris, L'Harmattan, 2015.

il nous aide à recenser les limites à l'appropriation de l'APC, bien que C.G. Nkoumou Mélingui ne s'attarde pas sur les solutions qui peuvent éradiquer les difficultés liées à la pratique du nouveau paradigme.

F. Macaire²⁸ étudie la pédagogie contemporaine qui a l'ambition d'agir en fonction de l'enfant. Son principe le plus caractéristique consiste à partir de l'enfant, à connaître ses besoins vitaux, à mettre en action ses ressources personnelles, bref à respecter sa nature propre sans vouloir anticiper sur son évolution normale, ni compromettre les étapes de sa croissance. Cette pédagogie se caractérise par des activités et des principes nouveaux variés. Pour lui, l'action éducative est l'initiative des apprenants qui laissent la liberté à leur imagination, à la manifestation de leur tendance affective ou intellectuelle. Cet ouvrage nous aide à comprendre la place de l'enfant en situation de classe et à pouvoir l'accompagner dans la mobilisation de ses ressources personnelles pour développer ses compétences. Mais Macaire semble ne pas accorder une grande place à l'enseignant dans la pédagogie contemporaine, or c'est à lui que revient la lourde charge de guider l'apprenant.

S. Eyezo'o²⁹ reconnaît dans un article les progrès faits par le Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) pour la discipline "histoire" dans les établissements secondaires du Cameroun. Ainsi, l'auteur met en exergue les mutations que le système éducatif camerounais et ses programmes connaissent depuis 1990. Il relève la place capitale de l'institution de formation scientifique et professionnelle des enseignants en histoire qu'est l'École Normale Supérieure. Il propose des solutions aux difficultés de l'enseignement de la discipline histoire, telles que la refonte des programmes et la formation des didacticiens au niveau supérieur³⁰. Cette analyse nous a permis d'envisager les solutions aux difficultés de l'enseignement de l'histoire, bien que l'Approche

²⁸ F. Macaire, "Notre beau métier", Paris, Saint Paul, 1979, p. 20.

²⁹ S. Eyezo'o, "L'enseignement de l'histoire dans le secondaire au Cameroun", *la Recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale francophone*. Colloque international, Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence, 1997, pp. 383-398.

³⁰Ibid, pp. 395-396

Par Objectifs sur laquelle se fonde l'auteur ait des différences remarquables avec l'APC qui fait l'objet de notre travail.

C. G. B. Nkoumou Mélingui dans son mémoire de Master³¹ met en évidence les valeurs patriotiques, précisément l'intégration nationale que l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté permettent de développer chez les apprenants camerounais à travers l'APC. Dans cet ouvrage, l'auteur présente les bien-fondés de l'APC pour les disciplines histoire et éducation à la citoyenneté à l'aide desquelles l'apprenant développe des compétences qui lui permettent de devenir un citoyen intégré dans sa culture, soucieux du vivre ensemble et utile au développement de sa nation. C'est à ce titre que l'auteur pense que l'enseignement selon la nouvelle approche n'est plus une "simple transmission du savoir par l'enseignant, mais une démarche par laquelle l'élève est appelé à comprendre le sens des savoirs tout en développant des attitudes et des valeurs"³². Ainsi l'apprenant accède au savoir qu'il construit soi-même et développe des compétences qui sont, d'après l'auteur, transversales³³ et aussi terminales³⁴.

En revanche, Nkoumou Mélingui reconnaît que l'implémentation de l'APC est entachée d'énormes difficultés liées à la mauvaise formation des enseignants d'histoire, aux ressources limitées, au problème de contextualisation. Ces difficultés présentées de manière générale sont recadrées dans notre travail qui traite principalement de la zone rurale. Le fait que cet auteur se soit exclusivement appesanti sur la problématique de l'intégration nationale, nous amène à nous intéresser à la discipline histoire en général dans la mise en œuvre de l'APC.

³¹C. G. B. Nkoumou Mélingui, "L'enseignement-apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté au Cameroun : l'introduction de l'approche par compétences et la problématique de l'intégration nationale. Essai d'analyse des implications et perspectives d'une réforme pédagogique au cycle secondaire de l'enseignement général", Mémoire de Master en Science de l'Éducation, Université de Laval, mars 2014

³² Ibid., p.33.

³³ Une compétence qui peut-être développée dans plusieurs disciplines. Ce sont des compétences génériques mobilisables dans diverses situations de vie.

³⁴ La compétence qui est un profil à atteindre par l'élève. C'est celle qui doit être maîtrisée à la fin d'une année, d'un cycle.

F. A. Olanuéna Bindé présente les fondements et les méthodes pédagogiques dans l'enseignement de l'histoire selon la pédagogie par objectifs (PPO) et l'approche par compétences dans son mémoire de DIPES II³⁵. Son ouvrage est une sorte d'étude comparative entre les méthodes de la PPO et les démarches pédagogiques de la nouvelle approche en implémentation qui se substitue à la première. Pour cet auteur, l'APC qui fait de "l'apprenant la clé de voute"³⁶ du processus enseignement/apprentissage, vient révolutionner le système scolaire camerounais et est par ricochet l'approche pédagogique adéquate qui place l'apprenant au centre de sa formation en lui permettant de construire ses connaissances, afin qu'il soit capable de faire face aux situations futures.

Olanuéna Bindé met ainsi en évidence les démarches à utiliser en situation de classe. Il mentionne également quelques obstacles à la mise en œuvre de l'APC sans détour à l'instar de l'absence des ressources didactiques ; ce qui est capital pour notre travail. Cependant, l'auteur n'a pas pris en compte les zones rurales qui font face à des difficultés spécifiques à leur environnement.

Dans son mémoire de DIPES II, S. A. Otoua³⁷ présente la pédagogie nouvelle comme une prise en compte de la personnalité et du développement de l'apprenant. C'est une pédagogie qui a pour but l'épanouissement total de la personnalité de l'enfant, mais elle fait face à de nombreux obstacles qui freinent son applicabilité. S. A. Otoua recense les difficultés à la pratique de la pédagogie nouvelle en milieu scolaire rural. Elle relève un retard des écoles de ce milieu à s'arrimer aux nouvelles exigences du système éducatif camerounais en vigueur. Ses écrits nous permettent d'avoir une idée sur les obstacles que rencontre la pédagogie nouvelle en milieu rural ; ils sont d'un grand apport.

³⁵ F. A. Olanuéna Bindé, "Introduction à l'étude de l'enseignement de l'histoire : Fondements et méthodes pédagogiques (cas des classes de 6ème et 4ème du Lycée de Biyem-Assi)", Mémoire de DIPES II en didactique d'histoire, École Normale Supérieure de Yaoundé, 2017

³⁶ Ibid., p. 6.

³⁷ S. A. Otoua, "L'applicabilité de la pédagogie nouvelle en milieu scolaire rural", Mémoire de DIPES II en Sciences de l'Éducation, École Normale Supérieure de Yaoundé, 1999.

Cependant, son auteur n'a pas pris en compte la formation des enseignants et les responsabilités des apprenants qui attendent encore tout de l'enseignant.

Au regard de tout ce qui précède, notre étude vient mettre l'accent sur l'importance de la formation et de l'encadrement des enseignants d'histoire en APC en général et ceux du milieu rural en particulier, en tenant compte des spécificités de leur environnement.

VII. PROBLÉMATIQUE

Les mutations que connaît le système éducatif camerounais depuis l'élaboration du premier programme d'enseignement en 1907 et la réforme scolaire du 24 Avril 1910, permettent, après l'approche par les contenus, suivie de la pédagogie par objectifs, de développer depuis le 13 août et le 09 décembre 2014, l'APC qui répond aux exigences des organismes internationaux. Ce nouveau paradigme se base sur l'intégration des situations de vie en mettant l'apprenant au centre du processus enseignement/apprentissage.

En outre, la didactique nouvelle s'intéresse aux "interactions enseignant-élève et élève-élève en considérant l'apprenant comme la clé de voûte"³⁸ du système éducatif quel que soit l'environnement de ses acteurs : les élèves et les enseignants des écoles situées dans les milieux ruraux tout comme ceux des écoles des zones urbaines.

Pourtant d'après l'Organisation des Nations Unies (ONU) en 1975, un constat est établi dans les pays en voie de développement³⁹, de l'oubli par les gouvernements, des élèves, des enseignants et des structures des zones rurales, contrairement à leurs homologues des milieux scolaires urbains. C'est à ce titre que certaines recommandations avaient été retenues à savoir que : "les plans de

³⁸ F. A. Olanuena Bindé, "Introduction à l'étude de l'enseignement de l'histoire : ", p.6.

³⁹ Sur le plan socio-économique, ce sont les pays à faible PIB avec une démographie très élevée et un taux d'analphabétisation considérable.

développement rural doivent tenir compte des besoins de l'enfant, les autorités doivent y attacher une grande importance"⁴⁰.

De ce fait, il faut à l'enseignant et à l'apprenant des moyens pour ne pas rester à la traîne et être toujours au même diapason des diverses reformes en éducation. Pourtant pour l'application de la nouvelle donne de la pédagogie de l'histoire dans le système camerounais, les établissements ruraux semblent particulièrement être l'apanage des obstacles à l'utilisation des principes de l'APC avec entrée par des situations de vie. C'est pour cette raison que nous nous sommes posé la question centrale qui oriente notre recherche, à savoir : Pourquoi les enseignants d'histoire ont-ils de la peine à mettre en pratique les principes d'APC en milieu rural, en dépit des efforts déployés pour l'effectivité de cette approche pédagogique sur toute l'étendue du territoire camerounais?

De cette question principale, deux autres questions secondaires suscitent notre attention : L'environnement influence-t-il le respect des principes de l'Approche Par Compétences ? Quelles conséquences pourraient en résulter tant pour l'apprenant de l'établissement rural en histoire que pour l'enseignant et la société toute entière ?

VIII. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

L'hypothèse est une réponse provisoire à une question. Ainsi pour notre recherche, l'hypothèse générale se présente comme suit : la mauvaise préparation à l'appropriation de l'APC, influence sa pratique en histoire dans les zones rurales. De cette hypothèse principale, découlent trois hypothèses secondaires, notées HS.

HS1 : Le manque de formation des enseignants d'histoire des établissements situés en zone rurale impacte négativement la mise en œuvre de l'APC ;

⁴⁰ ONU : L'enfant des zones rurales, supplément n°18 AEE, p. 04.

HS2 : L'absence criarde de ressources didactiques influence la pratique de l'APC en histoire en milieu rural ;

HS3 : Le faible suivi pédagogique et l'absence d'encadrement de proximité des enseignants entravent la mise en œuvre de l'APC en histoire en milieu rural.

La vérification de ces propositions de réponses se fera sur la base d'une méthodologie précise, malgré toutes les difficultés que nous avons rencontrées.

IX. DIFFICULTÉS RENCONTRÉES

La conception de ce travail de recherche scientifique a buté sur plusieurs obstacles relatifs à la recherche documentaire et à la collecte des informations sur le terrain d'enquête. En effet, concernant la recherche documentaire, la rareté des ouvrages spécialisés en didactique de l'histoire nous a rendu la tâche très difficile. Pour ce qui est de la collecte des données à partir des entretiens, il n'a pas été aisé d'obtenir, mieux, de soutirer des informations objectives et sans embarras ni ambages auprès des inspecteurs pédagogiques. D'aucuns évitaient de se risquer à porter un jugement de valeur péjoratif sur l'Approche Par Compétences et d'autres s'excusaient, prétextant qu'ils n'avaient pas de temps à nous consacrer. Cette attitude a compromis les sources orales qui ne corroboraient pas les sources écrites.

Cependant ces anicroches n'ont aucunement empêché l'atteinte de nos objectifs dans la recherche, car nous avons mis à profit les informations fiables obtenues des didacticiens et des personnes désireuses de l'amélioration des procédés d'enseignement au Cameroun. Nous avons également fait recours à tous les documents susceptibles de nous apporter la moindre information.

X. PLAN

Le plan de rédaction est la charpente de notre travail de recherche. IL "permet de juger du niveau de maîtrise du sujet qu'a le chercheur"⁴¹. Autrement dit, c'est l'organisation globale du travail qui sera menée. Ainsi, notre étude s'articule autour de quatre mouvements :

Le premier chapitre, intitulé cadre conceptuel et théorique, met en lumière le raisonnement et les concepts qui soutiennent le travail de recherche. Il permet de construire la méthode et de présenter les grands modèles théoriques qui se rapportent à l'enseignement de l'histoire au Cameroun.

Le deuxième chapitre traite de la : méthodologie, qui renvoie aux différentes méthodes et moyens de travail de collecte des données utilisées. Il s'agira de présenter les techniques d'échantillonnages et l'échantillon prélevé.

Le troisième chapitre, libellé : présentation des données et analyse des résultats se fonde sur l'observation participative, l'entretien guidé et les questionnaires adressés sur le terrain, pour une analyse minutieuse des résultats obtenus.

L'ultime chapitre qui est le quatrième est centré sur : interprétation et discussion des résultats. Il sera question de vérifier les hypothèses, expliquer les résultats obtenus et faire des propositions pour résoudre le problème posé.

⁴¹ Département d'histoire de l'école normale supérieure de Yaoundé, guide de rédaction et d'évaluation d'un mémoire de didactique p.10

CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Le premier chapitre que nous abordons est la partie dans laquelle nous définissons et élucidons les concepts clés de notre sujet d'étude. Il met aussi en relief les fondements théoriques sur lesquels s'appuient les principes des réformes curriculaires de l'Approche Par Compétences, qui permettent de relever les difficultés de sa mise en œuvre en situation de classe dans les zones rurales. Pour ce faire, quels sont les mots clés qui nécessitent notre attention ? Dans quel cadre théorique ces concepts seront-ils explicités pour leur donner un sens ? La réponse à ces interrogations va constituer les deux principales articulations de ce chapitre.

I. CADRE CONCEPTUEL

Pour une meilleure compréhension de notre sujet de recherche, il est judicieux de définir au préalable les concepts autour desquels il s'articule: "Les difficultés de mise en œuvre de l'APC en Histoire en milieu rural : cas des établissements secondaires d'Elig-Mfomo". Pour ce faire, il est question de clarifier les mots clés suivants : difficulté, compétence, APC, histoire, milieu rural.

I.1. Difficulté

Selon *Le Petit Larousse*, le terme difficulté renvoie dans son sens premier au caractère d'une chose qui donne de la peine⁴², à ce qui est complexe, ou à des obstacles. Ce terme peut expliquer l'absence de facilité à résoudre une situation ou un phénomène. Ainsi, les difficultés recensées dans le processus enseignement/apprentissage peuvent s'expliquer selon J. M. Louis et F. Ramond par : "la démotivation des élèves, l'absence de maîtrise des compétences de base, l'abandon de la scolarité sans qualification, le sentiment d'impuissance des

⁴² Dictionnaire de français *Le petit Larousse* 2009.

enseignants, l'angoisse des parents"⁴³. Ces acteurs mettent en exergue les facteurs qui rendent difficiles le processus enseignement/apprentissage. Dans ce domaine, les difficultés peuvent être issues de deux facteurs : Les facteurs internes ou endogènes et les facteurs externes ou exogènes.

En ce qui concerne les facteurs endogènes qui font du processus enseignement/apprentissage une difficulté, les auteurs distinguent l'élève lui-même qui a des difficultés d'adaptation, d'intégration ou d'assimilation. Il peut être conscient de sa situation et décide de faire des efforts pour les dépasser, ou être un apprenant "imperméable au savoir"⁴⁴, rejetant l'aide qu'on essaye de lui apporter et ne pense juste qu'à la fuite scolaire ou à l'abandon. Dans ce cadre, l'enseignant, en particulier celui de la discipline histoire, peut lui aussi être à l'origine des difficultés qui entravent son épanouissement en situation de classe, compromettant une transmission satisfaisante des contenus, le contact et la réussite des apprenants pour lesquels il est appelé à se mouvoir. Car comme le pense C. Regnier, "on ne peut promouvoir la persévérance et la réussite scolaire sans compter d'abord sur l'expertise et l'engagement professionnel des enseignants"⁴⁵. Ainsi un enseignant d'histoire doit être capable d'apprécier des pratiques enseignantes qui lui imposent de requérir une démarche spécifique pour remédier aux difficultés qui relèvent de sa responsabilité.

En effet, un enseignant d'histoire, qui ne respecte pas les canevas de la préparation des séquences d'enseignement et la mise en œuvre des démarches pédagogiques au cours des activités de classe, ne se cultive pas, ne s'arrime pas au curriculum, ne se forme pas, verra ses aptitudes diminuer et il fera face à des obstacles. C'est pour cette raison que N. Braxmeyer affirme que : "Les professeurs rejettent aussi, comme obstacles à l'efficacité de leur enseignement, la maîtrise partielle des compétences, le manque de méthode de travail, les

⁴³ J. M. Louis et F. Ramond, *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*. Paris, Dunod, 2013, p.1.

⁴⁴ Ibid., P.3.

⁴⁵C. Regnier et al., "Éducation et formation. L'histoire-géographie, l'éducation civique aujourd'hui", *Les pratiques d'enseignement en histoire-géographie, éducation civique* n°76, décembre 2007, p.93.

carences des élèves en culture générale"⁴⁶. Pour cette auteure, l'enseignant d'histoire reconnaissant ses limites, fait preuve d'une capacité à prendre de la distance pour réfléchir aux enjeux de sa discipline et à l'exercice de son métier.

Par ailleurs, J. M. Louis et F. Ramond présentent les facteurs externes en mettant un accent sur l'école en tant qu'institution de formation des élèves et dénoncent ainsi la formation des enseignants qui ne sont pas suffisamment outillés, entraînant ainsi des difficultés dans la pratique de leurs enseignements. Ils évoquent les mécanismes d'organisation et de préparation des enseignements par l'enseignant et le contexte socio-économique de l'apprenant. Les entraves exogènes peuvent se situer au niveau de la relation professionnelle de l'enseignant d'histoire avec ses autres collègues, de la mauvaise condition de travail, du manque d'infrastructure, de la non maîtrise du programme officiel ou de l'incompréhension du curriculum. C'est pour cette raison qu'Abdelali Arbia et al. déclarent que : "l'enseignant qui est la pierre angulaire de toute action éducative aucune réforme ne peut aboutir sans l'adhésion totale du corps enseignant"⁴⁷.

Autrement dit, l'enseignant d'histoire ne peut pas traduire avec efficacité les directives institutionnelles dans sa classe, si les principes d'une réforme ne sont pas adoptés. Pourtant, la formation que reçoit l'enseignant d'histoire, devrait être un atout de contournement des difficultés qui s'imposent à lui dans la préparation de ses enseignements et dans la conduite de ceux-ci en situation de classe et être aussi un vecteur de réussite de tous les élèves. Pour ce faire, il doit mettre en place des techniques et des méthodes appropriées. Pour y parvenir, toutes les stratégies qui font intervenir diverses méthodes pédagogiques, doivent être élaborées au préalable dans la préparation des

⁴⁶ Ibid., p101.

⁴⁷ A. Arbia et al., "Les obstacles qui entravent l'application de l'Approche Par Compétences par les enseignants du secondaire qualifiant", Mémoire de Master II en laboratoire de didactique et d'innovation pédagogique et curriculaire, faculté des sciences Dhar El Mahraz, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fés, Maroc, 2018, p.251.

enseignements. En d'autres termes, l'enseignant a plusieurs moyens pour transformer les difficultés.

En outre, I. E. Moussa présente les difficultés de mise en œuvre de l'Approche Par Compétences comme "l'ensemble des contraintes, des obstacles, des problèmes rencontrés et vécus par les acteurs dans le cadre de l'application des programmes selon l'APC"⁴⁸. En d'autres termes une réforme pédagogique mal appliquée ou insuffisante implique des difficultés qui ont un grand impact sur les apprentissages scolaires. Ainsi sur le plan théorique, une fois le programme à enseigner officiellement développé, l'enseignant qui élabore les savoirs enseignés, peut être confronté à plusieurs obstacles⁴⁹ qui empêchent la pratique sans détours ni tricherie du paradigme en vigueur. En outre, dans les pratiques de classe, les enseignants éprouvent des difficultés à changer les anciens modes d'évaluation selon la Pédagogie Par Objectifs (PPO) au profit de l'évaluation des compétences des élèves.

De tout ce qui précède, la difficulté apparaît comme une entrave consciente ou inconsciente qui freine la pratique effective et efficace de l'APC dans le processus enseignement/apprentissage par les différents acteurs.

I.2. Compétence

M. Romainville dans une étude sur l'approche par compétences en Belgique francophone définit la compétence comme : "une aptitude à mettre en œuvre un ensemble organisé de savoirs, de savoir-faire et d'aptitudes permettant d'accomplir un certain nombre de tâches"⁵⁰. Autrement dit, la compétence nécessite la mobilisation des savoirs, savoir-faire et savoir-être pour répondre à une situation complexe. Pour ce faire, l'élève recourt aux

⁴⁸ I. E. Moussa., " Détermination des contraintes à la mise en œuvre de l'Approche par Compétences dans les écoles normales d'instituteurs : cas des ENI de Tahoua, Zinder et Maradi ", Mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, Institut Supérieur de Formation de Recherche appliquée, Bamako, Niger, 2014. p.22

⁴⁹Ces obstacles peuvent être les effectifs pléthoriques, le manque des ressources didactiques, les infrastructures inappropriées.

⁵⁰ M. Romainville, *Les compétences en Belgique, Les Cahiers pédagogiques*, Vol 439, janvier 2006, p.24.

ressources qu'il a pu mobiliser durant toute sa formation pour résoudre les situations qui se posent à lui partout où il se trouve.

Pour X. Roegiers, la compétence c'est ce qui "permet à chacun de réaliser correctement une tâche complexe"⁵¹. En d'autres termes, c'est avoir des ressources qui définissent comment réagir lorsqu'on est confronté à une difficulté. A cet effet, la compétence s'identifie par rapport à une situation, à sa complexité, ainsi qu'au champ d'expérience d'une personne. Pour développer une compétence, il est important de maîtriser la situation au travers de laquelle diverses ressources sont mobilisées. D'une manière plus précise, une compétence est "la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations"⁵². Plusieurs situations de vie permettent à l'élève de mobiliser des ressources. Il s'agit des situations-problèmes proposées par l'enseignant dans le processus enseignement/apprentissage.

Ph. Perrenoud pense que les compétences d'une personne sont fonction des situations qu'elle rencontre le plus souvent. Toute compétence est évolutive et cette évolution est déterminable par les ressources mobilisées et par la variété des contextes de mobilisation. Autrement dit, Perrenoud pense que "la compétence n'est pas un état ou une connaissance possédée. Elle ne se réduit pas à un savoir, ni à un savoir-faire. Posséder des connaissances ou des capacités ne signifie pas être compétent"⁵³. Mais il s'agit de les mobiliser en ressources pour résoudre des problèmes, réaliser des projets, prendre des décisions et de "relier les savoirs à des pratiques sociales"⁵⁴.

C. G. B. Nkoumou Mélingui, quant-à lui, pour mieux clarifier la notion de compétence en histoire se réfère aux compétences transversale et terminale qui

⁵¹ X. Roegiers, "L'APC, qu'est ce que c'est ? " *Approche par les Compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*, EDICEF, 2006, p.7.

⁵² X. Roegiers, *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, mars 2006, p.4.

⁵³ P. Perrenoud, "Construire des compétences dès l'école", ESF, 3^{ème} édition, 1999, p.25.

⁵⁴ P. Perrenoud, "L'Approche par les compétences : une réponse à l'échec scolaire ? ", Actes du 20^e colloque de l'AQPC, 2000, p.5.

sous-tendent toutes les concepts de base de l'APC. En effet, cet auteur présente la compétence transversale comme celle "qui peut être développée dans plusieurs disciplines"⁵⁵. Autrement dit, les enseignements d'histoire en tant que science humaine doivent contribuer à faire des apprenants des hommes sociables qui ont des capacités, des aptitudes et des valeurs leur permettant de répondre aux différentes attentes de leur environnement et de cultiver les sentiments patriotiques, le respect, la tolérance pour un intérêt général. Dans la discipline histoire, cette compétence transversale renvoie à la recherche, à la sélection, à l'exploitation et à la critique de l'information des sources. En outre, Nkoumou Mélingui met aussi en évidence la compétence terminale qui doit "être maîtrisée à la fin d'une année scolaire ou à la fin d'un cycle"⁵⁶. C'est l'ensemble de compétences qui permettent à l'élève au sortir d'une année scolaire de s'assumer et de promouvoir les valeurs qui ressortent des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être acquis des leçons d'histoire. Par exemple, au Cameroun, le Ministère des Enseignements Secondaires a défini six compétences terminales en histoire au sous-cycle d'observation, à l'instar de l'intégration nationale et du vivre ensemble.

Ainsi, les compétences en histoire doivent être mises en lien avec les domaines des connaissances historiques définis par l'enseignant, car les compétences sont à réaliser dans des situations d'apprentissage de la science historique et son évaluation. Une compétence en histoire est un ensemble cohérent et indissociable de connaissances, de capacités et d'attitudes⁵⁷. En effet, c'est un système qui part des connaissances fondamentales qui sont celles à acquérir et à mobiliser dans le cadre des enseignements de cette discipline ; il passe par des attitudes indispensables telles que l'ouverture aux autres, le goût

⁵⁵ C. G. B. Nkoumou Mélingui, "L'enseignement-apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au Cameroun : L'introduction de l'approche par compétences et la problématique de l'intégration nationale. Essai d'analyse des implications et perspectives d'une réforme pédagogique au cycle secondaire de l'enseignement général", Mémoire de Master en science de l'éducation, Université de Laval, mars 2014, p.35.

⁵⁶ Ibid., p.38.

⁵⁷ M. Braxmeyer, N. Braxmeyer et S. Dos Santos, "Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège", *Les dossiers*, N° 196, juillet 2010, p.23.

de la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité, la créativité afin de développer des capacités qui sont des compétences, des aptitudes à mettre en œuvre.

De ce qui précède, la compétence est l'aptitude à pouvoir résoudre des problèmes, grâce à la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ces savoirs sont intégrés par l'apprenant pour être utilisés de façon concrète dans des situations de la vie courante, base de l'approche par compétences. Ainsi, la compétence est dynamique, car "elle est une combinaison de connaissances, de savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis".⁵⁸

I.3. Approche par compétences

L'approche par compétences est le nouveau curriculum qui place la compétence au cœur de ses démarches. C'est un paradigme de transaction et de transmission qui vise le développement des compétences chez l'apprenant, qui trouve des réponses à des questions complexes. En relation avec le milieu extérieur (environnement, contexte), l'élève, assisté de l'enseignant, construit ses connaissances et à partir d'une situation, cherche des réponses à un questionnement personnel. Cette approche fait de l'enseignant un médiateur, un guide, un animateur et parfois un apprenant ou un expert. L'apprenant devient un constructeur actif, un collaborateur et parfois un expert ; ce dernier désire entretenir une relation d'interdépendance et de collaboration avec celui qui l'encadre.

Le système éducatif mondial s'appuie de plus en plus sur la notion d'"approche par compétences" qui est appréhendée de diverses manières et se traduit à travers un certain nombre de variantes dans les curriculums. De ces variantes, citons la première qui privilégie l'entrée par les situations (APS)

⁵⁸ O. A.A. Meziane, "De la pédagogie par objectifs à l'Approche par compétences : migration de la notion de compétence", *synergie chine*, N°9, octobre 2014, p.148.

développée par Ph. Joennart qui est un modèle canadien et la deuxième qui est l'approche par compétences de base, le modèle belge, développée par X. Roegiers appelée aussi pédagogie d'intégration.

Partant de la première variante de l'APC qui est l'approche par les situations, son auteur Ph. Joennart souhaite que les apprentissages partent du contexte, des exemples de situations et des classes de situations pour aboutir au développement des compétences des apprenants. Pour lui, c'est introduire un ensemble de situations de vie propres aux apprenants dans les programmes d'études et dans l'enseignement. Cet auteur définit l'Approche Par Compétences comme "une intégration d'expériences, un processus de développement des savoir-faire multidisciplinaires mais surtout pragmatiques"⁵⁹, traduisant des compétences qui sont "construites et non transmissibles ; temporairement viables et non définitives et qui s'articulent à des contextes et des situations éducatives qui doivent être éventuellement liées à des pratiques sociales établies"⁶⁰. Ainsi par cette approche, les actions de l'apprenant deviennent l'outil principal de son apprentissage. Pour acquérir un savoir-agir, il faut d'abord comprendre et retenir ce que l'on apprend, puis s'en servir fréquemment et avec succès dans un ensemble de situations complexes.

Pour ce qui est de la seconde variante à savoir l'approche par les compétences de base ou pédagogie d'intégration, X. Roegiers, son promoteur, la définit par rapport à la situation de classe. Ce qui lui permet d'en ressortir les principes qui sont:

- la précision de deux ou trois compétences que chaque élève doit avoir développées en fin d'année dans chaque discipline ;
- la définition de ce que l'élève doit acquérir (savoirs, savoir-faire, savoir-être) en fonction de ses compétences ;
- l'enseignant doit montrer à l'élève à quoi servent ces savoirs. C'est ce qui va le motiver ;

⁵⁹ Ph. Jonnaert, M. Ettayebi, et R. Defise, *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck université, 2009, p.62.

⁶⁰ Ibid., p.64.

- l'élève doit être confronté à des situations complexes qui font intervenir ce qu'il a appris, des situations proches des situations de la vie de tous les jours.⁶¹

Au travers de ces principes, l'APC place la compétence au cœur de ses démarches. C'est un paradigme de transaction et de transmission qui vise le développement des compétences chez l'apprenant qui trouve des réponses complexes. Dans la même optique, A-O. Zanga présente l'APC comme "une méthode d'élaboration des programmes centrée sur le développement des compétences"⁶². En outre, l'APC restitue à l'apprenant sa place centrale dans les activités d'apprentissage et fournit aux enseignants des approches, des méthodes et des outils appropriés pour mieux prendre en compte les besoins des élèves. Ainsi, face aux difficultés du quotidien, l'enseignant doit donner aux apprenants un matériel appelé ressource et lui montrer comment l'utiliser pour résoudre une situation-problème.

Ghazel Tarek quant à lui reconnaît que l'APC "n'est pas une simple application de quelques principes didactiques, c'est la mise en pratique de toute une nouvelle politique éducative qui place l'apprenant au centre de l'action éducative"⁶³. C'est-à-dire le nouveau paradigme apporte des innovations non seulement dans les techniques, les méthodes d'enseignement, mais aussi sur la qualité des infrastructures capables d'accompagner la mise en œuvre de l'APC. Dans les programmes officiels d'histoire au Cameroun, ces innovations sont visibles avec "l'introduction de l'étude des réalités camerounaises dans toutes les classes du secondaire"⁶⁴ comme le souligne C. G. Nkoumou Mélingui.

En effet, le système éducatif camerounais a adopté la variante de l'Approche Par Compétences avec une Entrée par les Situations de Vie pour

⁶¹X. Roegiers, *La pédagogie de l'intégration en bref*, p. 17.

⁶² A-O. Zanga., *L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle, Bénin, Burkina Faso, Mali, Dakar-Sénégal*, UNESCO, 2006, p.136.

⁶³ Ghazel Tarek, "L'approche par compétences : définition et principes", *Tarek Ghazel*, 21 février, 2014

⁶⁴ C. G. Nkoumou Mélingui, *L'approche par compétences...*, p.19.

définir les programmes d'études. Dans le secondaire camerounais, plusieurs notions sont introduites. Nous avons entre autres la compétence développée dans plusieurs disciplines qui est la compétence transversale ; la compétence terminale acquise en fin d'année scolaire ou d'un cycle ; la contextualisation des apprentissages par des situations-problèmes représentant la situation d'intégration. Ainsi, la discipline d'histoire avec l'APC, selon C. G. Nkoumou Mélingui apporte à l'apprenant des connaissances factuelles, lui donne un esprit critique, d'analyse, de synthèse tout en lui permettant de développer des compétences, telles que la confiance en soi, l'amour des autres, le patriotisme, l'acceptation des autres. Pour cet auteur, l'APC en histoire a des exigences sur l'apprentissage de la méthode historique⁶⁵ qui concerne le recueil de l'information, l'analyse, la sélection qui passe par la confrontation des sources, l'organisation et l'interprétation des preuves historiques.

I.4. Histoire

Le concept "histoire" vient du grec ancien "historiae"⁶⁶ qui signifie "enquête". C'est l'étude scientifique du passé, c'est-à-dire la connaissance des faits, des événements dignes de mémoire ou qui ont marqué l'humanité et établis à base de plusieurs sources. Pourtant C-V. Langlois et C. Seignobos, dans leur *Introduction aux études historiques*, présentent l'histoire comme "l'ensemble des faits des hommes du passé dont les traces sont laissées dans les documents"⁶⁷. Pour ces auteurs, la connaissance du passé n'est possible que grâce à l'écriture, aux sources écrites. Or son étude basée sur toutes les sources historiques, est précieuse pour l'évolution de l'homme de toute société et du milieu dans lequel il se développe au fil des années. A cet effet, J. Ki-Zerbo définit l'histoire comme "une science humaine qui est à la recherche d'un certain degré de certitude dite morale ou de probabilité qui lui permet de

⁶⁵ Ibid., p.60.

⁶⁶ "Histoire (Hérodote) ", Encarta 2009. 1993-2008 Microsoft corporation, consulte le 15 juin 2018.

⁶⁷ C-V. Langlois et C. Seignobos, *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1898, p.13.

restituer et d'expliquer le passé de l'homme"⁶⁸. Autrement dit, même si l'histoire n'est pas une science exacte comme le démontre cet auteur, elle permet tout de même à chacun de reconnaître ses racines, ses origines, l'évolution de son peuple et d'être en harmonie avec les différentes civilisations qui nous ont précédées.

M. Bloch, dans *Apologie pour l'histoire ou Métier d'historien*, explique que le passé permet de comprendre le présent, car "l'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent, elle compromet dans le présent l'action même"⁶⁹. Autrement dit, il serait difficile de soigner un mal si la cause n'est pas connue, de parler de son identité si on ne maîtrise pas ses origines. Ainsi, pour qu'une société quelle qu'elle ait été, soit tout entièrement déterminée par les temps présents, il faudrait que les échanges entre les générations s'opèrent seulement à la file indienne⁷⁰, c'est-à-dire de génération en génération. La connaissance du passé est une science en progrès, qui sans cesse se transforme et se perfectionne en quête d'un idéal. A cet effet la discipline histoire au Cameroun selon le programme officiel prime sur "la formation des citoyens enracinés dans leurs cultures, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun"⁷¹. Ainsi, aux connaissances scientifiques et aux attitudes à faire développer aux apprenants en histoire, l'APC met aussi l'accent sur l'apprentissage des méthodes historiques⁷². En d'autres termes, ces méthodes permettent à la discipline de l'histoire de mettre en évidence les valeurs humaines en consolidant le patriotisme et l'intégration nationale.

De ce qui précède, retenons que l'histoire est une science humaine qui établit une profonde relation entre le passé, le présent et le futur. En effet l'histoire a pour base le passé qui permet de comprendre le présent et de

⁶⁸ J. Ki-Zerbo, *Histoire de l'Afrique noire D'hier à Demain*, Paris, Hatier, 1978, p.13.

⁶⁹ M. Bloch, *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition, 1952, p.37.

⁷⁰ Ibid, pp.25-26.

⁷¹ Arrêté n°263/14/MINESEC/IGE du 13 Aout 2014, portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème}, p.5.

⁷² C. G. Nkoumou Mélingui, *L'approche par compétences. L'enseignement de l'histoire*, p.60.

préparer le futur. C'est une étude critique et intelligible du passé des hommes dans un milieu social précis. C'est à cette appréhension de la notion d'histoire que notre sujet de recherche est orienté.

I.5. Milieu rural

Le concept milieu renvoie à une portion de l'écorce terrestre qui présente certaines caractéristiques physiques ou sociales⁷³. Autrement dit, c'est un espace caractérisé par des données naturelles et aménagé par les hommes. Cependant l'encyclopédie Universalis donne à ce concept une définition plus exacte en association avec un adjectif. Il peut alors s'agir d'un milieu naturel, géographique, urbain, scolaire ou rural. Dans notre champ d'étude, nous allons nous intéresser à la triple notion "milieu scolaire rural".

Définissons de prime abord le concept milieu rural, qui recouvre des données géographiques, économiques et sociales fort différentes à l'échelle mondiale. C'est la zone située en dehors des grands centres urbains, le lieu qui produit la grande partie des denrées et des matières premières⁷⁴. Sa spécificité se trouve dans une diversité de traditions socioculturelles ; son économie est principalement basée sur l'agriculture, l'élevage, l'artisanat. M. Grawitz définit le rural comme "les hommes au service de la terre, conscients de leur communauté d'intérêt et de comportement"⁷⁵. Autrement dit, le milieu rural englobe l'ensemble de la population du territoire et des autres ressources des campagnes. Selon le PNUD "les trois quarts des pauvres dans le monde en développement vivent dans les zones rurales"⁷⁶. Ces disparités avec la zone urbaine influencent le milieu scolaire rural. Au Cameroun, cette notion s'appuie sur la prééminence des activités agricoles et pastorales dans les formes de

⁷³ P. L. Gauthier et O. Luginbühl, "L'éducation en milieu rural : perceptions et réalités", *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, N° 59, 2012, pp.35-42.

⁷⁴ [https:// www. Universalis.fr/.../milieu](https://www.universalis.fr/.../milieu), consulté le 19-07-2018 à 7H30.

⁷⁵ M. Grawitz, *Lexique des sciences sociales*, 1999 cité par A. Tchoou Noyoulewa, "Enclavement et développement des zones rurales d'Afrique Subsaharienne : Recherche bibliographique", Mémoire de Diplôme d'Études Approfondies en géographie, Université de Lomé, Togo, 2006, Chapitre 2.

⁷⁶ Jeune Afrique, Hors série No12, "États de l'Afrique en 2006".

l'organisation économique et sociale ; une spécificité de valeurs basée sur le rôle de la famille, de la propriété du sol, de la tradition ; des modes de vie particuliers : l'autoconsommation, la solidarité villageoise et une utilisation des ressources du sol qui aboutit à une occupation extensive du territoire avec pour corollaire la dispersion et la faible densité du peuplement⁷⁷.

Le milieu scolaire rural : c'est le résultat de l'interaction des conditions naturelles et l'action éducative dans un environnement de campagne qui se distingue en plusieurs points de l'espace urbain. Le critère administratif pour définir la notion de ville au Cameroun s'accompagne avec d'autres caractéristiques qui permettent de distinguer aisément la ville du village. Celles-ci sont : le mode de vie des populations qui y vivent, une architecture particulière et la présence des unités de production économique qui confèrent à sa population active de nombreuses opportunités d'une activité professionnelle dans les secteurs tertiaires ou secondaires⁷⁸. D'après l'état et la structure de la population du Cameroun en 2010⁷⁹, la population du Cameroun est d'environ 20 000 000 d'habitants, soit près de 10 860 000 habitants en zone rurale pour un pourcentage de 54,3%⁸⁰. La plupart des écoles des milieux ruraux ont une infrastructure désuète et insuffisante, c'est-à-dire pas de bibliothèque, de salle d'informatique à cause de l'absence de l'énergie électrique ; une récurrence des enseignants vacataires généralement sans formation adéquate, une situation économique précaire, la perte et l'abandon scolaires accrus. La complexité des situations que recouvre le terme d'éducation en milieu rural permet d'évoquer les difficultés d'organisation structurelles et matérielles dues à l'éloignement géographique des centres urbains. A ces réalités, les réponses des politiques éducatives diffèrent selon qu'elles s'efforcent d'équilibrer la tension

77 Anonyme "Amélioration des revenus et de l'accès des populations de la zone saharienne aux services socio-économiques de base", PNUD, 2017 www.cm.undp.org/poverty-reduction, consulté le 19 juillet 2018.

78 BUCREP, Rapport de présentation des résultats définitifs du 3ème Recensement Général de la Population et de l'Habitat, 22 avril 2010, p. 16.

79 Institut National de la Statistique du Cameroun, La population du Cameroun en 2010, p.8.

80 BUCREP, Rapport de présentation des résultats définitifs du 3ème Recensement Général, P. 14.

entre le pôle urbain et le pôle rural. Ainsi, l'Organisation des Nations Unies (ONU) a établi un constat en 1975 sur l'oubli par les gouvernements des élèves, des enseignants et des structures des zones rurales contrairement à leurs homologues des milieux urbains dans les pays en voie de développement⁸¹.

En dépit de ces défis relevés dans le milieu scolaire rural, la déclaration de Jomtien dans son article 1^{er} souligne que "toute personne, enfant, adolescent ou adulte, doit pouvoir bénéficier d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux"⁸². C'est-à-dire permettre à chaque être humain d'acquérir des savoirs, savoir-faire, savoir-être devant l'aider à développer des compétences pour résoudre des situations qu'il va rencontrer. Le gouvernement camerounais s'est alors doté de plusieurs instruments qui visent à améliorer les taux de scolarisation et la qualité de programmes de formation avec la contextualisation des enseignements. Il est à présent judicieux de puiser dans l'environnement social et culturel les ressources nécessaires à l'activité intellectuelle afin que l'éducation en milieu rural ne soit pas une institution à part, mais qu'elle se fonde en symbiose⁸³ dans ce milieu.

Au final, les conditions particulières de l'enseignement en milieu rural ne doivent pas être un motif de stigmatisation, mais un atout de recherche pour améliorer la qualité de l'éducation, afin de susciter des démarches innovantes transférables à l'ensemble du système éducatif camerounais et ainsi capitaliser le développement psychologique et physiologique des jeunes ruraux.

II. CADRE THÉORIQUE

Dans cette partie, nous mettons en exergue les fondements théoriques sur lesquels nous nous sommes appuyée pour analyser le processus enseignement/apprentissage de l'histoire et les difficultés de mise en œuvre de l'

⁸¹ Anonyme, "L'enfant des zones rurales : supplément", N°18, ONU, AEE, P. 5.

⁸² UNESCO, Déclaration Mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, art 1, Jomtien, Thaïlande, du 5-9 mars 1990.

⁸³ P-L. Gauthier. Et O. Luginbrühle, "L'éducation en milieu rural : perception et réalités", p.37.

APC en zone rurale. Car selon Freitag, la théorie est "une structure causale permettant d'expliquer une catégorie de phénomènes spécifiques, empiriquement observables"⁸⁴.

La pratique de l'APC en situation de classe en histoire se base sur la médiation pédagogique-didactique, le socioculturalisme, l'interactionnisme.

II.1 La médiation pédagogique-didactique

Selon Sachot, la médiation pédagogique-didactique est un modèle de pratique de l'histoire dans lequel "la démarche d'apprentissage requiert la médiation d'un enseignant qui incarne, à travers le dispositif d'enseignement, la figure épistémologique"⁸⁵. Autrement dit, elle correspond aux pratiques d'enseignement effectives, articulant des dispositions d'enseignement/apprentissage et des activités appropriées aux contenus et aux structures d'évaluation élaborés. Dans la pratique de classe, ce modèle permet à l'enseignant d'histoire considéré comme "un penseur modèle" de guider l'apprenant dans ses exercices et la maîtrise progressive de la méthode historique. Cette médiation pédagogique-didactique qui s'inscrit dans le modèle épistémologique, hérité de Saint Thomas d'Aquin, est fondée sur l'apprentissage d'une méthode scientifique constituée d'un sujet, un objet et du "docteur" qui est le médiateur, l'enseignant. Pour Sachot, la médiation pédagogique-didactique assurée par l'enseignant consiste ainsi en deux fonctions.

La première est "celle d'être un adjuvant dans la démarche d'apprentissage (d'où les compétences qu'on attend de lui dans le domaine pédagogique et didactique)"⁸⁶. En d'autres termes, d'après cet auteur, le médiateur qui est l'enseignant d'histoire doit être un facilitateur, celui qui

⁸⁴ M. Freitag, "Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectif historique", Thèse de doctorat en Sociologie, École Pratique des Hautes Études, 6^e section, Paris, 1973, p.40.

⁸⁵ M. Sachot, "De la proclamation scripturaire au cours magistral", in C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 1999, p.199.

⁸⁶ M. Sachot, "L'opérationnalisation du concept de discipline scolaire en didactique". *Conférence du GRIFPE*, 1998, cité par D. Morau, "L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique : Description des fondements et des pratiques d'enseignants d'histoire de troisième et quatrième années du secondaire, des écoles francophones du Québec", Thèse de doctorat en Éducation, Université de Sherbrooke, février 2016, p.80.

conduit, oriente sa démarche vers l'amélioration, la stimulation et le renforcement des capacités et des aptitudes de l'élève qui sera capable de se mouvoir intellectuellement ; c'est à cette action que l'enseignant d'histoire fait valoir ses compétences.

Pour ce qui est de la deuxième fonction, Sachot mentionne qu'elle consiste à "signifier par la parole que la vérité (...) ne relève pas de l'énoncé mais de l'énonciation, c'est-à-dire d'un acte qui est toujours le fait d'un énonciateur (que doit devenir l'élève) à un moment donné et dans des conditions déterminées"⁸⁷. Pour cette seconde fonction, l'enseignant d'histoire doit tenir à la vérité historique issue de la confrontation de ses différentes informations documentaires et de sa bonne culture générale pour être crédible, pertinent, avoir des connaissances sûres ; ce qui lui permettra de maîtriser les savoirs à transmettre et les méthodes par lesquelles il doit les transmettre. Afin que la médiation pédagogique-didactique soit adaptée à la diversité des types d'apprenants et les différents styles d'apprentissage, l'enseignant transmet aux apprenants la réalité sociale issue des informations documentaires, qu'ils acquièrent pour résoudre des situations de vie. Pour cela, "un très large éventail de matériel documentaire peut être sollicité dans le cadre de cet enseignement : manuels d'histoire, romans, films, publicités dont le seul critère de sélection est de témoigner de réalités sociales passées"⁸⁸

Au vue de ces approches pédagogiques et didactiques, qu'exige le processus enseignement/apprentissage de l'histoire, la préparation des enseignants d'histoire, leurs formations continues et évaluatives sont capitales pour qu'ils jouent efficacement leur rôle, surtout à la suite d'une réforme des programmes adossés sur l'APC. Autrement dit, il est nécessaire de faire développer ou de renforcer chez les enseignants d'histoire du milieu rural, des compétences professionnelles de base et spécifiques, car la méthode d'histoire

⁸⁷Ibid, p.80.

⁸⁸D. Morau, "L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique ...", p.83.

est formatrice et requiert une formation appropriée des enseignants ; c'est ce qui sous-tend cette théorie. Cependant, au travers des méthodes inappropriées appliquées en zone rurale, se pose la question sur la qualité des formations des enseignants d'histoire de cet environnement. En effet, ces méthodes utilisées dans les établissements ruraux mettent en évidence l'incompréhension de la médiation pédagogique-didactique qui permet pourtant l'applicabilité des principes de l'Approche Par Compétences, aide les enseignants d'histoire à s'orienter sur les nouvelles méthodes de pratique de classe et à maîtriser leur rôle de médiateur entre les savoirs historiques et les élèves, favorisés par le socioculturalisme.

II.2 Le socioculturalisme

Développée par Cooley, c'est une approche qui met en évidence le rôle de l'environnement socioculturel, qui intervient dans la réalisation des apprentissages. En effet pour comprendre les faits sociaux, il est judicieux de les contextualiser. Ainsi, contrairement à la médiation pédagogique-didactique qui se limite aux connaissances documentaires et à l'opération de la méthode historique, Cooley par son socioculturalisme affirme que : "l'apprentissage a pour objectif non pas l'acquisition de savoirs et d'opérations intellectuelles, mais la participation à des pratiques culturelles"⁸⁹. Il s'agit de prendre en compte d'autres facteurs dans les enseignements de l'histoire, ce qui permet à l'apprenant d'avoir diverses dimensions qui favorisent sa compréhension. Grâce à cette dimension socioculturelle, l'apprenant se sent concerné directement par la chose éducative. Ainsi, il participe à la promotion sociale à partir de la reconnaissance des valeurs sociales et culturelles de l'histoire. "En classe d'histoire on apprend aussi des attitudes et des valeurs, certaines étant étroitement liées à la fonction sociale de l'histoire et à la fonction de l'histoire enseignée à l'école et d'autres, inhérentes à la mission de l'école dans une

⁸⁹ C. H. Cooley, *human Nature and the social order*, New York, Ny : Scribner's, 1922, p.37.

société démocratique"⁹⁰. La culture sociale a un rôle déterminant dans les pratiques enseignement/apprentissage. Les élèves développent une sensibilité à l'égard des réalités sociales tout en adoptant une distance critique. Pour Vygotsky, c'est la culture qui humanise l'apprenant et qui favorise l'influence des interactions sociales et culturelles et c'est dans l'interaction sociale que se construisent les connaissances.

Toutefois, P. A. Alexander, P. K. Murphy et K. R. Muis trouvent que cette approche méthodique présente des limites en ce qui concerne les savoirs et la nature de l'apprentissage⁹¹. Mais cette approche met en corrélation le caractère rural sur lequel s'appuie la pratique de l'APC en faisant prévaloir le milieu social et l'aspect culturel comme des situations adéquates et intégrant des programmes d'enseignement d'histoire adossés sur l'APC.

Ainsi cette approche théorique oriente les enseignants d'histoire vers l'adaptation de leurs enseignements sur des situations de vie, le vécu social et les considérations culturelles. Il s'agit de contextualiser leurs leçons, afin de surpasser leurs difficultés en situation de classe en zone rurale. Dans ce sens que la contextualisation consiste à poser un événement en son contexte historique. Cette théorie sous-tend l'élaboration des manuels, la mise en disponibilité des matériels didactiques, des ressources adéquates pour que l'enseignant des milieux ruraux accompagne avec zèle et diligence l'apprenant dans son environnement précis pour lequel il se sent captivé, interpellé et motivé à partager des expériences avec ses pairs et à développer des compétences spécifiques. Ce qui va faciliter l'interaction à la base de l'APC en situation de classe.

⁹⁰ R. Martineau, "L'échec de l'APH à l'école secondaire, contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire", Thèse de Doctorat en éducation, Université Laval, Québec, 1997, p.80.

⁹¹P. K. Murphy et al., "knowledge and knowing : The Journey from philosophy to human learning", 2012, cité par D. Morau, "L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique : ...", p.178.

II.3 L'interactionnisme

Cette théorie est une approche élaborée par le psychologue soviétique Lev Vygotski. Elle se focalise sur les différents processus d'apprentissage dans lesquels l'apprenant est considéré comme étant un acteur social. Ainsi, l'interactionnisme introduit donc le paramètre de "la médiation de l'autre"⁹². Dans la médiation, il peut s'agir d'un enseignant ou d'un sujet plus qualifié qui permet à l'apprenant de construire de nouveaux savoirs, qui seront adaptés au niveau de ses compétences. Vygotski qui défend l'interactionnisme met l'accent sur la fusion qui existe entre l'apprentissage et le développement. Ce théoricien qualifie ce niveau de relation de "Zone Proximale de Développement" (Z.P.D.) qui est la différence observable entre le niveau de développement atteint par l'apprenant, sous la médiation ou l'assistance d'une personne plus qualifiée et le niveau de développement atteint tout seul. Cet auteur privilégie les approches qui prennent en compte des interactions, des échanges et des co-élaborations dans les activités d'apprentissage. C'est dans l'interaction sociale développée par le socioconstructivisme que se construisent les connaissances. Ainsi, Ph. Jonnaert pense que : "le socioconstructivisme n'est une méthode, ni un courant pédagogique, mais plutôt, un cadre général de référence : un paradigme épistémologique de la connaissance"⁹³. Pour cet auteur, cette théorie permet d'organiser la réflexion et l'action de ceux qui s'intéressent aux processus de construction des connaissances. La connaissance étant progressivement construite par l'apprenant seul ou en interaction avec les pairs⁹⁴.

Cette théorie considère que l'apprenant a l'aptitude de penser et d'analyser ce que les autres pensent du milieu social et du contexte culturel dans

92 " Vygotski L., "Psychologie pédagogique", Paris, *La Dispute*, 1926. <https://fr.m.wikipedia.org>, consulté le 20 novembre 2018. (Diagramme cf. annexe 1)

93 Ph. Jonnaert, "Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique", Bruxelles, de Boeck, 2002, p.31.

94 B. Djessounounkon Agbodjogbe, "L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignement", Thèse de Doctorat en Science de l'Éducation, Université de Toulouse, 2013, p.45.

lequel il autonomise son développement. Ainsi, apprendre selon l'APC, c'est construire soi-même ses connaissances, en passant nécessairement par une médiation pour réaliser une situation interactive comme présenté dans le triangle pédagogique de J. Houssaye⁹⁵ (confer annexe 1). Au travers du processus d'interaction soutenu par les différentes méthodes qui sont : les échanges, le dialogue, la collaboration et les points de vue divergents, l'apprenant arrive à un dépassement de son point de vue initial ; ce qui favorise ses progrès cognitifs. Cette approche apporte une innovation majeure dans les rôles des différents acteurs en situation de classe, capables de surmonter les difficultés dans la pratique de classe. L'interaction aide les élèves à clarifier leur pensée et à formuler des idées au sujet des réalités sociales qu'ils explorent, en utilisant du matériel documentaire, l'analyse critique de ce matériel, pour résoudre un problème historique spécifique. Pour Martineau, cette résolution de problème "permet aux élèves de réaliser des tâches de raisonnement complètes, complexes et qui s'apparentent à celles de la vraie vie"⁹⁶.

A cet effet, E. Goffman considère l'interaction comme "l'influence réciproque que les participants exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres"⁹⁷. Pour cet auteur, toute action conjointe, mettant en scène deux ou plus de deux acteurs produit un résultat qui est dans notre sens un apprentissage, dans le processus enseignement/apprentissage. L'interactionnisme met alors en évidence un travail collaboratif, interactif dans l'action de l'enseignant d'histoire. Les principaux acteurs en situation de classe, (enseignant-élèves ou élèves-élèves) se trouvent

⁹⁵ Le triangle pédagogique de J. Houssaye représente trois sommets qui sont : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Il modélise les éléments fondamentaux en relation dans l'acte d'enseigner, donnant ainsi une image de la complexité de cette situation, 1988, Wikipédia, consulté le 28 juillet 2018 (Cf. annexe 2).

⁹⁶R. Martineau, "L'échec de l'APH à l'école secondaire, contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire", Thèse de doctorat en Éducation, Université Laval, Québec, 1997, p.139.

⁹⁷ E. Goffman, "Goffman et l'interaction : un exemple de sociologie compréhensive", cité par D. Morau, "L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique : Description des fondements et des pratiques d'enseignants d'histoire de troisième et quatrième années du secondaire" p.17.

permanemment en interaction sur des sujets, des situations différentes pour pouvoir co-construire les savoirs.

En histoire nous retenons plusieurs démarches pédagogiques⁹⁸ qui ont pour rôle de susciter l'interaction et permettre aux élèves d'être au centre de l'activité d'enseignement et construire leurs connaissances. Cependant, pour y arriver l'enseignant d'histoire utilise des stratégies ; ces stratégies aident l'élève à s'associer aux autres par des travaux en groupe, à s'adapter et à s'accommoder dans son environnement, à s'accomplir en essayant de résoudre des situations-problèmes qui vont lui permettre de développer des compétences. Pour ce faire, l'enseignant devient tout simplement un tuteur, un guide et incite ses élèves à atteindre les objectifs fixés par le programme officiel de l'Approche Par Compétences. Dans cette optique, C.G. Nkoumou Mélingui démontre que : "l'introduction de l'APC 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"⁹⁹. C'est dire comme P. Fonkoua, élaborer des enseignements à partir du profil d'homme à former ou de la demande sociale¹⁰⁰. L'enseignant doit alors stimuler les activités en rapport à l'environnement socio-économique sans se substituer aux apprenants, ce qui implique forcément l'amélioration des conditions d'apprentissage. Cette théorie donne donc des raisons suffisantes pour remédier aux différents obstacles, à savoir l'absence de ressources didactiques, la paresse des apprenants à faire des recherches, l'absence des centres de documentation comme la bibliothèque, la salle multimédia. Toutes ces limites compromettent le respect des principes de l'APC dans les établissements ruraux d'Elig-Mfomo. Ainsi l'enseignant

⁹⁸ Les démarches qui suscitent une interaction : les discussions/débats ; les exposés ; le travail par petits groupes ; les interviews ; le jeu de questions-réponses.

⁹⁹ C.G. Nkoumou Mélingui, *L'approche par compétences. L'enseignement de l'histoire*, P.24

¹⁰⁰ P. Fonkoua, "Les enjeux de l'Approche Par Compétences en milieu éducatif et professionnel", *1er colloque Scientifique international, sur l'innovation pédagogique et le développement professionnel*, Palais de congrès de Yaoundé, 17 juillet 2018.

d'histoire de la zone rurale ne va plus alors monopoliser la parole en situation de classe ; il doit permettre aux apprenants de maîtriser les savoirs, de mobiliser des ressources pour développer des savoir-faire et des savoir-être. Parce qu'il n'est plus un simple rappel de mémoire, ayant pour objectif de développer chez l'élève des simples capacités intellectuelles et affectives, mais de l'aider à construire ses propres connaissances pour développer des compétences.

En somme, les théories d'apprentissage que nous avons mises en exergue pour soutenir notre thème de recherche, expliquent différemment le processus enseignement/apprentissage en précisant les objectifs des méthodes pédagogiques et didactiques possibles et la nature des activités que leur réalisation implique. Cependant quelle est la méthodologie utilisée pour avoir des informations sur le sujet d'étude ?

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE

Ce deuxième chapitre présente en détails le cadre méthodologique de notre recherche. Ainsi, La méthodologie peut se définir comme l'ensemble de méthodes adoptées pour soutenir une argumentation dans le but de mener à bien une recherche. Elle fait référence aux exigences scientifiques. C'est aussi "l'étude du bon usage des méthodes et techniques"¹⁰¹. Le problème à résoudre nécessite une recherche orientée vers l'action, afin d'aborder des situations particulières. Ainsi, l'étude sur le terrain se fera pour approfondir la recherche du phénomène constaté. Pour ce faire, l'utilisation des techniques de collecte et d'analyse des données non structurées comme l'observation, les enquêtes, les interviews (entretiens) et les documents nous permettront d'atteindre l'objectif de notre travail de recherche. Il sera alors question de présenter d'abord le champ et l'unité d'étude, de mettre ensuite en évidence l'échantillon et les techniques d'échantillonnage et de dégager enfin les modèles retenus pour la collecte et le traitement des données.

I. CHAMP ET UNITÉ D'ÉTUDE

Dans cette première section, nous présentons notre terrain d'étude, à savoir quatre (04) établissements secondaires de l'arrondissement d'Elig-Mfomo : Le CETIC d'Endama, l'Institut PopulorumProgressio, le CETIC et le Lycée d'enseignement général d'Elig-Mfomo.

I.1. Présentation du terrain d'étude

L'arrondissement d'Elig-Mfomo est situé dans la région du centre, précisément dans le département de la Léké. C'est un milieu rural dans lequel l'activité principale qui permet aux parents de subvenir à la scolarisation de leurs enfants relève du secteur primaire, c'est-à-dire l'agriculture et le petit commerce en agglomérations voisines. La culture de rente prisée dans cette

¹⁰¹ O. Aktouf, *Méthodologies des sciences sociales et approche qualitative*, P.27.

localité est le cacao qui conditionne les activités familiales et scolaires des populations. Dans son statut d'Arrondissement, Elig-Mfomo dispose d'une sous-préfecture et d'une mairie qui assurent les rapports entre les populations villageoises et l'administration publique. Soucieux de l'éducation de tous les Camerounais, le gouvernement a doté cet arrondissement qui compte environ vingt (20) villages de sept (07) établissements secondaires auxquels s'ajoute un établissement privé. Mais comment sont organisées ces structures scolaires qui nous ont intéressée de façon aléatoire ?

I.1.1. Le CETIC D'ENDAMA

Ce collège d'enseignement technique est situé à trois kilomètres de l'axe principal qui conduit au centre d'Elig-Mfomo, dans le village Endama. Il a été créé en 2012 par Yogo Nlend qui continue à assurer la direction. A son ouverture l'établissement ne comportait qu'un bâtiment en matériaux provisoires que les parents d'élèves avaient construit. En 2013, le gouvernement a doté le CETIC d'un autre bâtiment en matériaux définitifs dans lequel une salle de classe a été transformée pour abriter le bureau des surveillants généraux, l'économat, la salle des professeurs, le bureau du directeur et son secrétariat. Les classes vont de la 1^{ère} en 4^{ème} année pour un effectif total d'environ 100 élèves. La première cuvée à l'examen officiel de Certificat d'Aptitude Professionnel est sortie en 2018, avec les méthodes pédagogiques et évaluatives selon l'APC. Le seul enseignant du département d'histoire/géographie est un vacataire. Pour le directeur: "Depuis la création du CETIC, nous fonctionnons seulement avec le vacataire dans ce département. Nous n'avons jamais eu un fonctionnaire affecté, malgré les demandes formulées"¹⁰². Il est aussi à noter l'absence de bibliothèque, d'électricité et d'outils informatique. Toutes les informations sont

¹⁰²Yogo Nlend, 57 ans, Directeur au CETIC d'Endama, Elig-Mfomo, entretien du 22 Novembre 2018.

manuscrites. D'après Yogo Nlend : "La multiplication des documents se fait à Obala, la ville la plus proche de 25 kilomètres environs"¹⁰³.

Photo 1: Une salle de classe 2^{ème} année ESF désuète au CETIC d'Endama



Source : cliché de C. N. Ateba Eteme, Endama le 22 novembre 2018

I.1.2. Le Lycée d'Elig-Mfomo

Le Lycée d'Elig-Mfomo est une institution scolaire publique d'enseignement général qui est formée de la classe de sixième en classe de terminale. D'après le proviseur Antoine Hyppolite Léka Ondombo, "il n'y a pas de documents, pas d'archives sur la création de cette institution"¹⁰⁴. Cependant l'établissement commence à fonctionner comme Collège d'enseignement secondaire (CES) en 1996 sous la direction Léon Afanda Manga, qui cède la place à Prosper Mendouga Mendouga en 2001. C'est en 2005 que le Collège d'Enseignement Secondaire d'Elig-Mfomo a été érigé en lycée avec pour proviseur François Ngono remplacé en 2010 par Benoit Ngono, dont l'actuel proviseur, Antoine Hyppolite Léka Ondombo, prend la place en 2013.

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ A.H. Léka Ondombo, 58 ans, proviseur du lycée d'Elig-Mfomo, Elig-Mfomo, entretien du 02 mai 2018

Le Lycée d'Elig-Mfomo est situé au cœur de l'arrondissement. Il comporte à son sein plusieurs services, à savoir : un provisorat, des censorats (04), une intendance, des surveillances générales (02), un service d'orientation. On compte aussi quelques salles spécialisées : une salle des enseignants ; une bibliothèque pas très actualisée et une salle d'informatique qui ne fonctionne pas, faute d'une couverture électrique stable, pas d'infirmerie. Dans cette institution, on dénombre cinq (05) blocs repartis en dix-sept (17) salles de classes. Les classes dans lesquelles est pratiquée l'APC sont au nombre de huit(08), à savoir deux sixièmes, deux cinquièmes, deux quatrièmes et deux troisièmes¹⁰⁵. Cet établissement a un effectif total de 723 élèves, dont 440 pratiquent l'APC, encadrés par 33 enseignants dont 6 au département d'histoire/géographie/éducation à la citoyenneté et à la morale.

Photo 2: Une vue du Lycée d'Elig-Mfomo



Source : cliché de C. N. Ateba Eteme, Elig-Mfomo le 22 novembre 2018.

I.1.3. Le CETIC d'Elig-Mfomo

Situé à 2,5 kilomètres du carrefour d'Elig-Mfomo, plus précisément à Elokos, le CETIC d'Elig-Mfomo est créé en 2013. Il est doté de deux bâtiments

¹⁰⁵ D. Soulouck, 50 ans, censeur au lycée d'Elig-Mfomo, Elig-Mfomo, entretien du 02 Mai 2018.

en matériaux définitifs encore neufs, le troisième bâtiment en matériaux provisoires sert de bureau à trois surveillants. L'établissement n'est pas doté de bibliothèque, ni de salle d'informatique, ni de salle des professeurs. Dans une petite salle qui sert aussi de secrétariat du directeur, Jachari Ossongo, des livres et documents surannés y sont disposés avec quelques outils de travail (règles, compas, cartes). La faible couverture d'électricité ne permet pas à cette structure scolaire de bénéficier des TIC. L'effectif total est de 140 élèves. Le CETIC ne dispose que d'un enseignant fonctionnaire d'histoire et géographie.

Photo 3: CETIC d'Elig-Mfomo



Source : cliché de C. N. Ateba Eteme, Elig-Mfomo le 22 novembre 2018.

I.1.4. L'Institut Populorum Progressio

Établissement privé situé à 3 kilomètres du centre administratif, sur la route d'Okola, il est créé en 1998 par l'abbé Émile Nkoa, abbé fondateur et principal. Il est composé de trois bâtiments : le premier est constitué du bloc administratif où se trouvent le bureau du préfet des études, le bureau du surveillant général et la salle des professeurs. Le deuxième bloc a deux salles de classes : une 6^{ème} et une 5^{ème}. Le deuxième bâtiment comprend la 4^{ème} et la 3^{ème}.

Le troisième bâtiment est le principalat. La documentation mise à la disposition des enseignants se trouvent dans le bureau du préfet des études. Absence de bibliothèque, pas d'outil moderne d'information. L'établissement a un effectif total de 80 élèves et deux enseignants d'histoire, un sorti de l'École Normale Supérieure de Yaoundé et un vacataire encore étudiant qui tient les classes de 6^{ème} et de 5^{ème}, les plus délicates.

Photo 4: Institut Populorum Progressio



Source : cliché de C. N. Ateba Eteme, Elig-Mfomo le 22 novembre 2018.

II. PRÉSENTATION DE LA SOURCE DES DONNÉES

II.1 Source des données

Dans le cadre de cette étude, les données utilisées proviennent de l'enquête de terrain, des entretiens et de la recherche documentaire élaborée depuis le mois de mars 2018. Ce travail de recherche a nécessité une approche mixte, c'est-à-dire qualitative et quantitative.

II.1.1. La méthode mixte: qualitative et quantitative

C'est une approche qui combine l'approche quantitative et qualitative. La méthode quantitative consiste à collecter un nombre important d'observations pour décrire ou expliquer un phénomène ou un comportement. L'approche qualitative, quant à elle, vise à questionner de façon approfondie à partir d'un nombre plus restreint d'observations. Les deux méthodes combinées renvoient à la méthode mixte.

Karsenti et Savoie-Zajc pensent qu'avec l'approche méthodologique mixte, "Le chercheur met en œuvre diverses méthodes de travail empruntées à l'une ou l'autre des méthodologies afin d'effectuer une recherche la plus utile et la plus instructive possible"¹⁰⁶. Nous la préconisons dans le but du changement social en éducation, plus précisément en pédagogie et en didactique afin de trouver des solutions réelles face aux entraves rencontrées dans l'applicabilité de l'APC en milieu rural. Il s'agit de la recherche scientifique et de la recherche sur le terrain. Pour St-Cyr-Tribble et Saintonge, il s'agit "d'un compromis acceptable pour en arriver à décrire une ou des réalités ayant des affinités avec d'autres réalités tout en admettant que certaines sont irrémédiablement différentes"¹⁰⁷. En d'autres termes, nous allons recueillir des informations à partir d'un questionnaire et présenter des résultats sous forme de tableaux statistiques pour une meilleure interprétation. En outre, les entretiens et observations vont nous aider à avoir des données de qualités. Ces méthodologies sont retenues pour la complémentarité qu'elles apportent à la recherche.¹⁰⁸ Ainsi, la recherche qualitative et quantitative se caractérise par la recherche documentaire, l'observation, les entretiens guidés, la collecte et l'analyse des données statistiques.

¹⁰⁶ T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, "Introduction à la recherche en éducation". Sherbrooke : université de Sherbrooke, faculté d'éducation, édition du CRP, 2000, p.132.

¹⁰⁷ D. St-Cyr-Tribble et L. Saintonge, "Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative et quantitative : quelques questionnements". *Recherches qualitatives*, 1999, p. 118.

¹⁰⁸ T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, "Introduction à la recherche en éducation", p.132.

II.1.2. La Recherche documentaire.

Cette étape répond à des besoins réels, elle est la lanterne qui nous illumine pour mener à bien notre recherche. C'est à cet effet que la réalisation de ce travail de recherche a été possible grâce à la consultation de plusieurs documents. En occurrence les ouvrages spécialisés, sur diverses questions soulevées par le sujet, à l'instar de *l'approche par compétence. L'enseignement de l'histoire*, de C. G. Nkoumou Mélingui, les ouvrages généraux, les ouvrages non publiés (thèses, mémoires, rapports), des articles de revues et de périodiques, des dictionnaires spécialisés, des textes de lois, des arrêtés, des circulaires et de sources numériques. Ces documents ont été mis à notre disposition par des institutions et des centres de documentations tels que : la bibliothèque de l'École Normale Supérieure de Yaoundé I, la bibliothèque des Sciences de l'Éducation de l'École Normale Supérieure de Yaoundé I, la bibliothèque du Ministère de la Recherche Scientifique et de l'Innovation (MINRESI), la Cellule d'Appui à l'Action Pédagogique (CAAP) du Ministère des Enseignements Secondaires et la bibliothèque centrale de la Faculté des Arts, Lettres et Sciences Humaines (FALSH) de l'université de Yaoundé I.

Pour retenir toutes les informations utiles, nous avons établi des fiches de lecture. Cependant, dans le souci d'allier richesse documentaire et rigueur scientifique afin de rétablir la vérité historique, les données recueillies ont été passées au crible d'une analyse critique et d'une confrontation des sources.

II.1.3. L'observation participante

Cette recherche nous a amenée, en tant que observateur et enquêteur à nous intégrer dans le milieu d'étude et de vivre la réalité à appréhender. C'est une observation directe. En d'autres termes, après 5 ans sur le terrain comme enseignant en milieu rural, nous nous sommes mis en communion avec nos informateurs ; ce qui nous permettait de perdre notre qualité d'étranger. En fait

nous n'étions "plus seulement spectateur"¹⁰⁹, mais nous sommes devenu acteur, en participant au déroulement du phénomène que nous voulions étudier. Par ailleurs, les attitudes et les informations des acteurs ciblés (enseignants) sont confrontées et analysées.

II.2 Les questionnaires

Omar Aktouf définit les questionnaires comme "des sortes de tests ayant une perspective unitaire et globale (...) composés d'un certain nombre de questions et généralement proposés par écrit à un ensemble plus ou moins élevé d'individus et portant sur leurs goûts, leurs opinions, leurs sentiments, leurs intérêts ..."¹¹⁰. Autrement dit, un questionnaire est une série de questions écrites ou orales pour servir de guide et d'orientation dans une enquête. C'est une méthode collective de recueil des informations en vue de comprendre et d'expliquer les faits. Cette méthode quantitative s'applique à un ensemble appelé échantillon¹¹¹, qui doit permettre des références statistiques.

Dans ce travail de recherche, nous avons utilisé des questions fermées à réponses uniques qui provoquent des réponses d'approbation ou d'évaluation sur une gamme de jugements prévus¹¹²; les questions ouvertes qui permettent à l'enquêté d'exprimer clairement son opinion, des questions à choix multiples pour lesquelles l'enquêté choisit parmi plusieurs réponses celles qui conviennent à son opinion et des questions de classement pour lesquelles l'enquêté classe par ordre de préférence les réponses possibles.

La base de sondage disponible et utilisée est constituée de deux questionnaires adressés d'une part aux enseignants d'histoire des établissements secondaires d'Elig-Mfomo (CETIC d'Endama et d'Elig-Mfomo, Institut Populorum Progressio et Lycée d'Elig-Mfomo) et d'autre part aux Inspecteurs

¹⁰⁹ J-L. Loubet del Bayel, *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris- Montréal, L'Harmattan, 2000, p.60.

¹¹⁰ O. Aktouf, *Méthodologies des sciences sociales et approche qualitative*, p.94.

¹¹¹ J-C. Vilatte, "Méthodologie de l'enquête par questionnaire", Laboratoire culturel et communication, Université d'Avignon, Formation "évaluation", 1^{er}-2 février 2007 à Grisolles, p.3.

¹¹² J-C. Vilatte, "Méthodologie de l'enquête par questionnaire", p.13.

Pédagogiques Nationaux et Régionaux en charge de la même discipline d'enseignement.

II.2-1. Le questionnaire adressé aux enseignants

Le questionnaire adressé aux enseignants se structure en quatre principales rubriques : La première porte sur la définition de l'APC et la formation des enseignants ; elle est composée de 06 items. La deuxième renvoie à la pratique de l'APC en situation de classe dans les établissements secondaires ruraux, avec 05 points. La troisième partie permet d'avoir des informations sur les difficultés rencontrées dans la pratique de l'APC ; elle est constituée de 03 items. Et la quatrième articulation est une question ouverte qui donne l'opportunité à l'informateur de donner son opinion sur la pratique de l'APC en zone rurale.

II.2-2. Le questionnaire adressé aux inspecteurs pédagogiques

Cinq parties constituent le questionnaire adressé aux Inspecteurs Pédagogiques. La première renvoie à l'identification du formateur. La deuxième articulation porte sur la définition et l'intérêt de l'APC ; elle a 03 items. La troisième rubrique met en exergue la formation des inspecteurs pédagogiques sur l'APC ; elle est constituée de 03 sous questions. Le quatrième point porte sur les activités menées par des inspecteurs pédagogiques pour la formation des enseignants sur l'APC en zone rurale ; il est composé de 05 items. La cinquième rubrique permet de recueillir des informations sur les difficultés liées à leurs activités de formation en milieu rural, elle contient 05 sous-questions. Et la sixième partie qui est centrée sur la mise en œuvre de l'APC dans les établissements secondaires ruraux est une question libre qui donne la latitude à l'enquête de donner son point de vue. Le fait de poser les questions ouvertes est "une manière de s'ouvrir aux idées neuves, aux réponses non anticipées"¹¹³. Autrement dit, celles qui permettent à l'informateur de répondre librement.

¹¹³S. Contrefois, "Pourquoi et comment utiliser des questions ouvertes ? ", *Le blog de la connaissance client*, 23 mars 2018, <https://www.myfeedback.com>, consulté le 3 août 2018.

II.2-3. Le guide d'entretien

L'enquête sur la pratique de l'APC en situation de classe nous a permis d'obtenir des informations orales à partir d'un guide d'entretien (confer annexe 3). En effet, ce guide a été élaboré pour des enseignants et les inspecteurs pédagogiques. Il est constitué de deux articulations à savoir : l'identification de l'enquêté et des questions qui lui sont adressées.

III. UNIVERS, TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Pour collecter des informations pertinentes, nous nous sommes appuyée sur le processus de l'échantillonnage, qui est une approche caractérisée par un ensemble d'opérations servant à sélectionner un échantillon à partir d'une population donnée, sur lequel vont se rapporter les tests statistiques. Les techniques d'enquêtes utilisées constituent des instruments efficaces qui facilitent la présentation de la technique d'échantillonnage et de l'échantillon sélectionné. Cependant, il est judicieux de connaître tout d'abord la population étudiée.

III.1. L'univers ou population d'étude

L'univers ou population d'étude est l'ensemble de tous les individus possédant des caractéristiques précises ayant une relation avec l'objectif de notre enquête. Cette population sert de support à la vérification de l'hypothèse de recherche. Dans le cadre de notre étude, une distinction pourrait se faire entre la population mère, la population cible et la population accessible.

III.1.1. Univers du travail ou population mère

En science, c'est l'ensemble fini, délimité dans le temps et dans l'espace qui fait l'objet d'une étude. Pour N. Lesbaum et al., c'est un "ensemble humain dont on cherche à connaître les opinions, les besoins, etc. Elle a en commun des caractéristiques connues permettant l'identification psychosociale des individus

de ce groupe"¹¹⁴. Autrement dit, c'est la population de référence ou parente. Dans notre recherche, il s'agit des enseignants d'histoire et des inspecteurs pédagogiques. De cet univers nous avons extrait un bon nombre d'individus pour constituer notre échantillon.

En ce qui concerne cette recherche, l'univers est donc constitué de l'ensemble des enseignants d'histoire de l'arrondissement d'Elig-Mfomo ainsi que des Inspecteurs Pédagogiques Nationaux et Régionaux.

III.1.2. La population cible

C'est la population totale pour laquelle on a besoin de l'information. Pour R. Nantchouang, c'est "l'ensemble des individus sur lesquels les résultats d'une étude peuvent être appliqués"¹¹⁵.

Dans le cadre de notre étude, la population cible est composée de 15 enseignants d'histoire que comptent les quatre (04) établissements secondaires d'Elig-Mfomo présentés plus haut et des inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux.

III.1.3. Population accessible

C'est la partie de la population cible, dont l'accès s'offre aisément à notre recherche sans difficultés manifestes. Pour ce qui est de notre travail, il s'agit précisément des enseignants d'histoire des classes de 6^{ème} en 3^{ème}, dans lesquelles est mise en œuvre l'APC. Soit 10 enseignants au total.

Tableau 1 : Répartition de la population accessible

Statut	Population cible	Population accessible
Enseignants d'histoire/ géographie et ECM	15	10

Source : Données issues de l'enquête de terrain.

¹¹⁴ N. Lesbaum et al., "Professeur mène l'enquête" *Rencontre pédagogique*, n°16, INRP, Paris, 1987, p.11.

¹¹⁵ R. Nantchouang, "Impact de l'absence des conseillers d'orientation à l'école primaire sur les rendements des élèves en cycle post-primaire", Mémoire de Master en sciences de l'éducation, École Normale des instituteurs, Cameroun, 2009, p.23.

III.2. Technique d'échantillonnage

J-L. Giannelloni et E.Vernette affirment que "l'échantillonnage est une action ou étape d'une enquête quantitative qui consiste à sélectionner les individus que l'on souhaite interroger au sein de la population de base"¹¹⁶. En d'autres termes, l'échantillonnage est la technique utilisée par le chercheur en vue de sélectionner une fraction représentative de la population d'étude jugée trop grande. C'est regarder attentivement une partie d'une chose afin d'en apprendre plus sur la chose dans son entier. Ainsi comme M. Beaud, nous reconnaissons que nous faisons tous l'échantillonnage sans le savoir. De ce fait, il existe deux techniques d'échantillonnages : la méthode probabiliste et la technique non probabiliste. La première est une méthode de probabilité caractérisée par un tirage aléatoire pour constituer l'échantillon. Tandis que la seconde est la technique qui ne précise pas la chance qu'un individu a de faire partie d'un échantillon. C'est une méthode qui suppose que la distribution des caractéristiques à l'intérieur de la population est égale. Cependant, même si d'après A. Pires : "l'échantillonnage probabiliste a été donné comme la forme par excellence d'échantillonnage"¹¹⁷, pour notre étude nous avons préféré l'échantillonnage non probabiliste ou empirique.

En effet, il s'agit d'un échantillon par choix raisonné, car la population cible est connue à l'avance et se distingue des autres selon la discipline histoire. Les individus inclus sont choisis d'une manière raisonnée suivant la pertinence par rapport à la recherche sur les difficultés rencontrées dans la pratique de l'APC en histoire dans les établissements secondaires ruraux d'Elig-Mfomo.

III.3. L'échantillon

Un échantillon est destiné à fournir des informations qu'on pourrait généraliser à la population d'origine. À cet effet, M. Lugen définit cette notion comme "un sous-ensemble de la population à partir duquel on tente d'interférer

¹¹⁶ J-L. Giannelloni et E. Vernette, *Études de marché*, Vuibert, Paris 2001, p.45

¹¹⁷ A. Pires, "Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique" *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997, p.10.

des mesures sur la population elle-même"¹¹⁸. C'est la fraction de la Population à partir de laquelle on va procéder à une généralisation des résultats.

Notre échantillon est ainsi constitué du tiers (1/3) de la population accessible. Soit 10 enseignants d'histoire et 09 inspecteurs pédagogiques (6 régionaux et 3 nationaux). Ce qui constitue un total de 19 personnes à sonder.

Tableau 2 : Présentation de l'échantillon des enseignants

Statut	Retenus	Total	pourcentage
Enseignants d'histoire/géographie/ECM	10	15	66,66

Source : Données issues de l'enquête de terrain.

Tableau 3 : Présentation de l'échantillon des inspecteurs pédagogiques

Statut	Retenus	Total	Pourcentage
Inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux	9	16	56,25

Source : Données issues de l'enquête de terrain.

III.4. Justification du choix de l'échantillon

Notre choix a été porté sur les établissements secondaires de l'arrondissement d'Elig-Mfomo pour plusieurs raisons :

- L'arrondissement d'Elig-Mfomo situé dans la Région du Centre et plus précisément dans le département de la Lékie, nous a permis de faire nos premiers dans le secondaire, plus précisément au Lycée d'Elig-Mfomo. A cet effet, suite à l'implémentation du nouveau paradigme APC, nous avons jugé opportun de nous intéresser aux difficultés que rencontrent les enseignants d'histoire de cette institution scolaire en situation de classe et par ricochet, leurs homologues du même environnement.

¹¹⁸ M. Lugen, "Petit guide de méthodologie de l'enquête", Université Libre de Bruxelles, octobre 2017, p.8.

- En outre, avec l'emploi des vacataires dans ces établissements ruraux, comme la plupart d'ailleurs, nous avons trouvé judicieux de nous interroger sur l'applicabilité du nouveau paradigme.
- Pour ce qui est du choix des enseignants d'histoire, ils sont l'un des maillons primordiaux de la chaîne pédagogique responsables de la mise en œuvre opérationnelle des différentes méthodes de l'approche par compétences. Ce sont eux les principaux concernés par les pratiques de classe dans le processus enseignement/apprentissage, par conséquent ils sont mieux placés pour parler de notre sujet.
- Quant aux inspecteurs pédagogiques, ils ont un rôle important dans la pédagogie, car ils sont chargés de:
 - la définition et de l'élaboration des programmes ainsi que des méthodes d'enseignement des différentes disciplines ;
 - le suivi, le contrôle et l'évaluation permanente des programmes, des enseignants, des manuels et matériels didactiques ;
 - le suivi et l'évaluation de la formation à distance des enseignants ;
 - le suivi, l'encadrement et l'évaluation des élèves-professeurs ;
 - le suivi de la formation continue des enseignants, en liaison avec la direction des Ressources Humaines ;
 - l'évaluation des fiches pédagogiques ;
 - l'émission des avis techniques sur la formation initiale des enseignants et des cadres de supervision pédagogique¹¹⁹.

Recueillir des informations auprès d'eux est alors incontournable et capital pour conduire à bien nos investigations. Cependant, cette étude a eu besoin de plusieurs outils de recherche pour une meilleure collecte des informations.

¹¹⁹ Décret n° 2012/267 portant Organisation du Ministère des Enseignements Secondaires, du 11 juin 2012, pp.4-5.

IV. PROCÉDURE DE COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES

Cette recherche nous a permis d'être en contact avec des personnes ressources grâce aux entretiens et aux questionnaires. Les enseignants d'histoire des établissements ciblés et les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux, dotés de bonne foi ont fourni des informations de plusieurs ordres. Durant des descentes sur le terrain qui ont été répétitives, nous avons collecté des informations pour mieux les traiter.

IV-1. Procédure de collecte des données

La démarche de la méthode mixte a favorisé l'utilisation de données qualitatives et quantitatives. Pour entrer en contact avec nos informateurs, une autorisation de recherche formulée le 26 avril 2018 nous a été accordée par le proviseur du Lycée d'Elig-Mfomo le 02 mai 2018. Les autres chefs d'établissements déjà mentionnés nous ont accordé l'autorisation de recherche le 22 novembre 2018. Dans les différents établissements, nous avons été accueillie soit par le censeur du pool histoire du Lycée d'Elig-Mfomo, soit par les surveillants généraux dans les autres établissements. Ils nous ont permis de visiter les différentes structures scolaires et de rencontrer les chefs d'établissements avec lesquels nous avons eu des entretiens. Notre présence dans ces lieux a connu trois articulations : la prise de contact avec les enquêtés, la visite des établissements et l'administration des questionnaires. Les fiches de lecture (confer annexe 4) dressées à la suite de l'exploitation documentaire ont été pour nous des données que nous avons compilées. Cet ensemble de données a été élaboré selon les modalités suivantes :

Le 02 mai 2018, nous avons été orientée vers le censeur responsable du premier cycle, qui nous a facilité le contact avec les différents acteurs susceptibles d'apporter des informations sur notre sujet de recherche. Certaines informations ont été obtenues dans des situations d'interaction avec nos

informateurs. A cette étape, la relation de collaboration a été mise en évidence. En outre pour être en symbiose avec le site de recherche, il était de bon ton de connaître l'établissement par une visite guidée du censeur, qui présentait de manière détaillée tous les aspects de la structure. Ces informations ont permis de connaître les conditions dans lesquelles les enseignants d'histoire sont appelés à pratiquer l'APC. Par la suite, ce censeur nous a permis d'administrer le questionnaire aux enseignants qui heureusement, se sont tous rendus disponibles.

Le deuxième mouvement concernait la distribution des questionnaires et l'entrevue avec certains enquêtés du CETIC d'Elig-Mfomo et de l'Institut Populorum Progressio. Dans la mesure où l'entrevue est une stratégie de collecte des données pour entrer en contact avec une personne ou plusieurs personnes afin d'avoir accès à leur expérience, elle permet, selon Savoie-Zajc de "partager un savoir d'expertise(...) une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence"¹²⁰. Ces entrevues nous ont permis d'apprécier la perception de l'APC par les enseignants de la zone rurale.

La dernière articulation a consisté à rencontrer le responsable du CETIC d'Endama qui nous a présenté l'établissement et rendu possible l'échange avec le seul enseignant d'histoire de l'établissement. De retour dans la ville de Yaoundé, nous avons rencontré les inspecteurs pédagogiques avec qui l'entretien a été possible pour regrouper des informations supplémentaires et leur remettre des questionnaires que nous avons récupérés avec difficultés à la suite de plusieurs rendez-vous manqués, à cause de leurs innombrables sollicitations.

Les taux de récupération des questionnaires se situent à 66,66⁰% pour les enseignants et 56,25⁰% pour les inspecteurs pédagogiques en valeur relative.

¹²⁰L. Savoie-zajc, "L'entrevue semi-dirigée", *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5, P.339 .<https://www.erudit.org/revue/rse/v38/n1/1016748ar.html>, consulté le 28 juillet 2018.

IV-2. Traitement des données.

La méthode historique caractérisée par l'analyse, la critique, la confrontation et la synthèse des données recueillies pendant les multiples enquêtes, nous permettra de faire preuve de rigueur scientifique. Sa mise en valeur est mieux perçue par représentation statistique dans des tableaux, qui sont étayés par des diagrammes et des histogrammes. Pour y arriver l'utilisation de l'outil informatique est capitale. A partir du logiciel Microsoft Excel 2007, nous allons produire des résultats chiffrés susceptibles d'être analysés pour qualifier et quantifier notre recherche.

En somme, dans ce deuxième chapitre de notre travail de recherche, nous avons défini le canevas méthodologique que nous avons suivi pour conduire à bien notre étude. Il en ressort qu'après la présentation des divers sites d'enquête, nous avons choisi d'adopter une méthode mixte avec l'utilisation des données à la fois qualitatives et quantitatives, issues de la recherche documentaire, l'observation participante, les entretiens et l'administration des questionnaires suivant un échantillon bien prédéfini. A la suite de ce chapitre nous nous attelons à présenter les données et à analyser les résultats de l'enquête.

CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Dans ce chapitre, les données collectées sur le terrain sont présentées et analysées au travers de tableaux statistiques et de graphiques, afin de mettre en évidence les relations entre les variables et les hypothèses retenues.

I. LES VARIABLES

D'après De Landsheere, une "variable est un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes autres formes dans un ensemble appelé domaine de la valeur"¹²¹. Autrement dit, la variable est un élément dont la valeur est changeante, elle peut prendre une diversité de formes quand les observations sont différentes. C'est sur elle que repose la vérification des hypothèses.¹²² Ce travail de recherche met en évidence une variable indépendante notée (V.I.) et une variable dépendante notée (V.D.).

La variable indépendante (V.I.) est la cause du phénomène étudié. Selon J. Yao, la variable indépendante sert à expliquer les relations qui existent entre elle et la variable dépendante¹²³. C'est celle que le chercheur veut mesurer. Dans notre sujet, la variable indépendante (V.I.) qui se dégage est : la mauvaise préparation à l'appropriation de l'APC.

La variable dépendante (V.D.) est le facteur que le chercheur veut expliquer. Pour J. Yao, la variable dépendante est celle que le chercheur veut expliquer par la relation qu'il établit. Dans le cadre de notre recherche, la variable dépendante (V.D.) est : la pratique de l'APC en histoire dans les zones rurales.

¹²¹ De Landsheere, *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1976, p.216.

¹²² G. Ngo Kopla Atanga, "l'impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement pédagogique des élèves au Cameroun", Mémoire de CAPIEMP, École Normale d'Instituteurs privée "la gaieté", Yaoundé, Cameroun, 2012, p.45.

¹²³ J. Yao, *Méthode d'études et de recherche en sciences économiques et sociales avec application au contexte de l'Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 2005, p.89.

Tableau 4 : Présentation synoptique des hypothèses, variables, indicateurs et modalités

Hypothèse	Variable indépendante	Variable dépendante	Indicateurs	Modalités
HG : La mauvaise préparation à l'appropriation de l'APC influence sa pratique en histoire dans les zones rurales	la mauvaise préparation à l'appropriation de l'APC,	la pratique en histoire dans les zones rurales	-	-
HS1 : Le manque de formation des enseignants d'histoire des établissements situés en zone rurale impacte négativement la mise en œuvre de l'APC	le manque de formation des enseignants d'histoire des établissements situés en zone rurale	la mise en œuvre de l'APC	-Nombre de séminaires -Nombre de journées pédagogiques -Contenus des enseignements à l'ENS	- aucun -une fois -plusieurs fois -absent -présent
HS2 : L'absence criarde de ressources didactiques influence la pratique de l'APC en histoire en milieu rural	l'absence criarde de ressources didactiques	la pratique de l'APC en histoire en milieu rural	-Bibliothèques -Manuels scolaires -matériel didactique	-inexistant -insuffisant -abondant
HS3 : Le faible suivi pédagogique et l'absence d'encadrement de proximité des enseignants entravent la mise en œuvre de l'APC en histoire en milieu rural	Le faible suivi pédagogique et l'absence d'encadrement de proximité des enseignants du milieu rural	La mise en œuvre de l'APC en histoire en milieu rural	-Nombre d'inspections conseils à l'établissement -Nombre de descentes des Inspecteurs Pédagogiques en zone rurale	- aucun -une fois -plusieurs fois

II. PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Pour une présentation fiable des résultats issus des enquêtes sur le terrain, nous allons traiter de manière descriptive les informations recueillies. Pour ce faire, nous avons travaillé avec 10 enseignants des établissements secondaires d'Elig-Mfomo et 9 inspecteurs pédagogiques : 3 nationaux et 6 régionaux.

II.1 Le dépouillement

Le traitement a été manuel parce que le nombre de questionnaires était réduit. Tous les sujets de l'échantillon ont répondu à toutes les questions du questionnaire. Nous avons interrogé 10 enseignants d'histoire/géographie et éducation à la citoyenneté et à la morale sur 15, soit un pourcentage de 66,67. Les informations ci-dessous ont été recueillies.

II.2 Questionnaire pour les enseignants

Ce questionnaire est composé de quatre (4) rubriques de onze (11) questions pour lesquelles les enseignants devaient apporter des réponses selon leur appréhension.

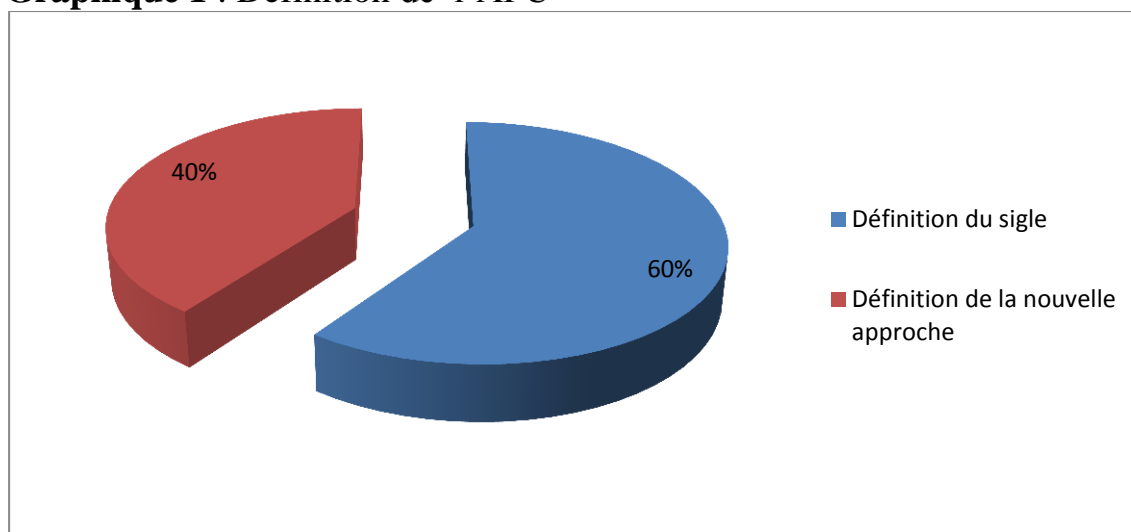
A- Rubrique 1 : Définition de l'APC et formation des enseignants.

Question 1 : Qu'est-ce que l'APC ?

Tableau 5 : Définition de l'APC

Modalités	Nombre d'enseignants enquêtés	Pourcentage %
Signification du sigle	6	60
Définition de la nouvelle approche	4	40
Total	10	100

Source : Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 1 : Définition de l'APC

Source : Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Du tableau 5 et du graphique 1, il ressort que sur 10 enseignants, 6 n'ont pas défini clairement l'Approche Par Compétences, et se sont contentés de donner la signification du sigle, soit un pourcentage de 60%. Les 4 autres ont mentionné que c'est une nouvelle approche pédagogique, ce qui ne représente que 40%. Ces chiffres montrent une assez mauvaise appréhension du nouveau paradigme APC par les enseignants. La raison se situe-t-elle au niveau de la formation ?

Question 2-a-: Avez-vous reçu une formation sur la mise en œuvre de l'APC ?

Tableau 6 : Formation des enseignants sur la mise en œuvre de l'APC

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Oui	10	100
Non	0	0
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

D'après le tableau 6, nous constatons que 100% des enseignants affirment avoir reçu une formation sur la mise en œuvre de l'APC, ce qui nous amène dès lors à questionner la pertinence de la formation reçue.

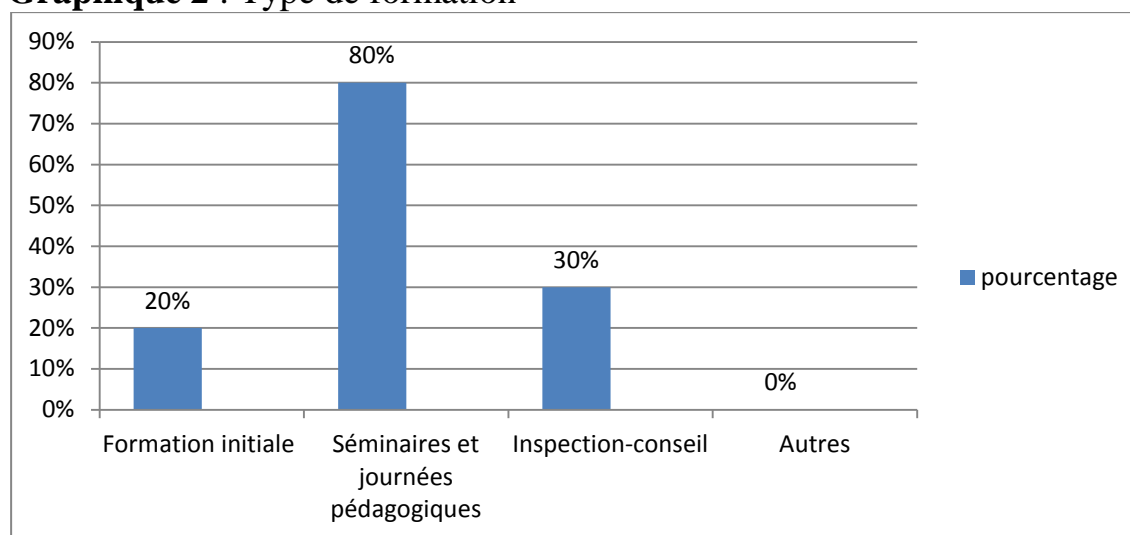
Question 2-b-A quel moment avez-vous reçu la formation ?

Tableau 7 : Types de formation

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Formation initiale (École Normale Supérieure),	2	20
Séminaires/journées pédagogiques	8	80
Inspection-conseil	3	30
Autres	0	0

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 2 : Type de formation



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

D'après le tableau 7 et du graphique 2, il ressort que les moments de formation des enseignants sont différents. Sur 10 enseignants, 2 seulement ont reçu une formation initiale à l'école Normale Supérieure, soit un taux de 20%. Par contre c'est pendant les séminaires et les journées pédagogiques que la plupart des enseignants ont été formés à la mise en œuvre de ce nouveau paradigme, soit 8 sur 10 pour un pourcentage de 80%. 30% soutiennent avoir reçu la formation uniquement pendant les inspections conseils. De ce qui précède, il apparaît que la difficulté pour les enseignants des zones rurales à

appréhender théoriquement l'APC vient du fait qu'elle ne faisait pas partie de leur formation de base. Ils l'ont découverte une fois sur le terrain.

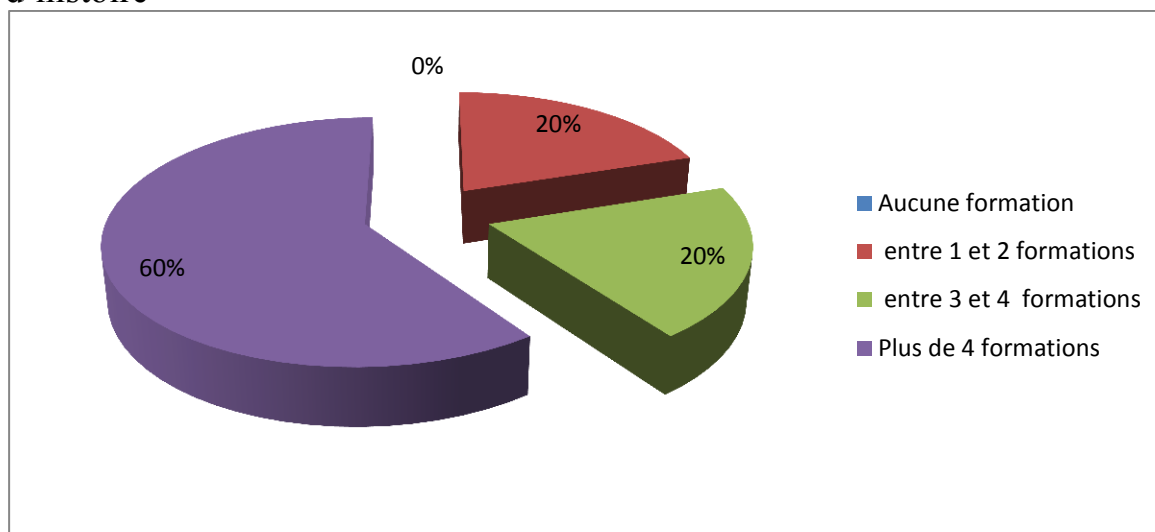
Question 3-a- A Combien de formations continues avez-vous assisté depuis l'implémentation de cette approche ?

Tableau 8 : Nombre de formations continues reçues par les enseignants

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Aucun	0	0
1 à 2	2	20
3 à 4	2	20
Plus de 4	6	60
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 3 : Le nombre de formation continue reçues par les enseignants d'histoire



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Il ressort du tableau 8 et du graphique 3, que 4 enseignants sur 10 ont participé à moins de 4 formations continues ; ce qui donne un pourcentage de 40%. En revanche 6 enseignants ont pris part à plus de 4 formations continues soit un taux de 60%. La formation continue est donc plus ou moins effective, mais le problème pourrait davantage se poser en termes d'efficience.

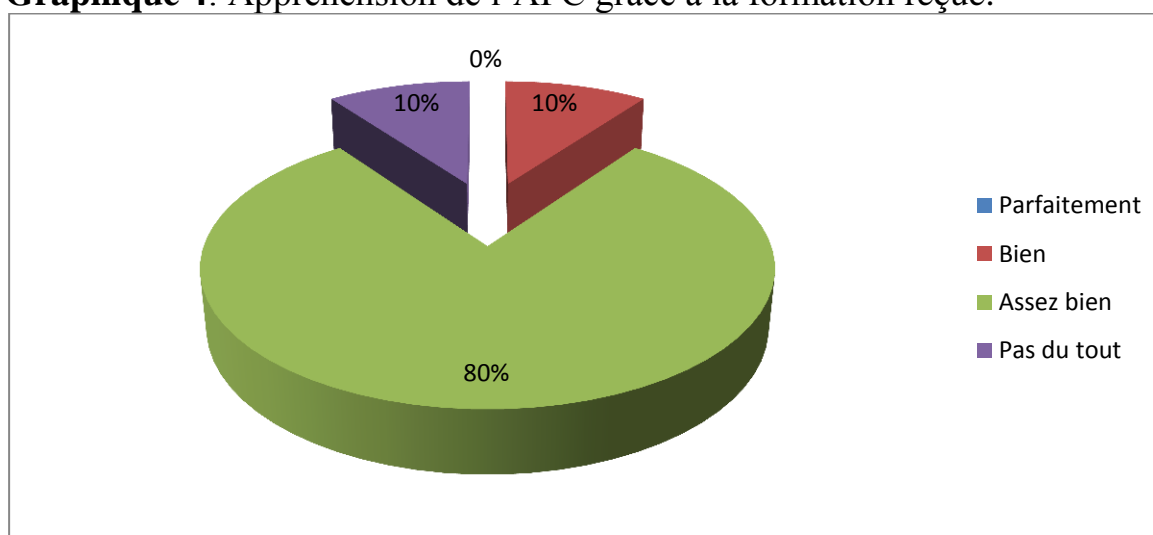
Question 3-b- La formation reçue vous a-t-elle permis de bien appréhender cette approche ?

Tableau 9: Appréhension de l'APC grâce à la formation reçue.

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Parfaitement	0	0
Bien	1	10
Assez bien	8	80
Pas du tout	1	10
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 4: Appréhension de l'APC grâce à la formation reçue.



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Le tableau 9 et le graphique 4 montrent que 10% seulement des enseignants ont bien appréhendu la nouvelle approche grâce à la formation reçue. Par contre, 80% appréhendent seulement assez bien cette nouvelle approche, et 10% n'appréhendent pas du tout cette approche malgré la formation reçue, peut-être parce qu'ils sont encore sous l'emprise de la Pédagogie Par Objectifs (PPO) et font preuve de désintérêt vis-à-vis de l'APC.

Rubrique 2 : Pratique de l'APC en situation de classe.

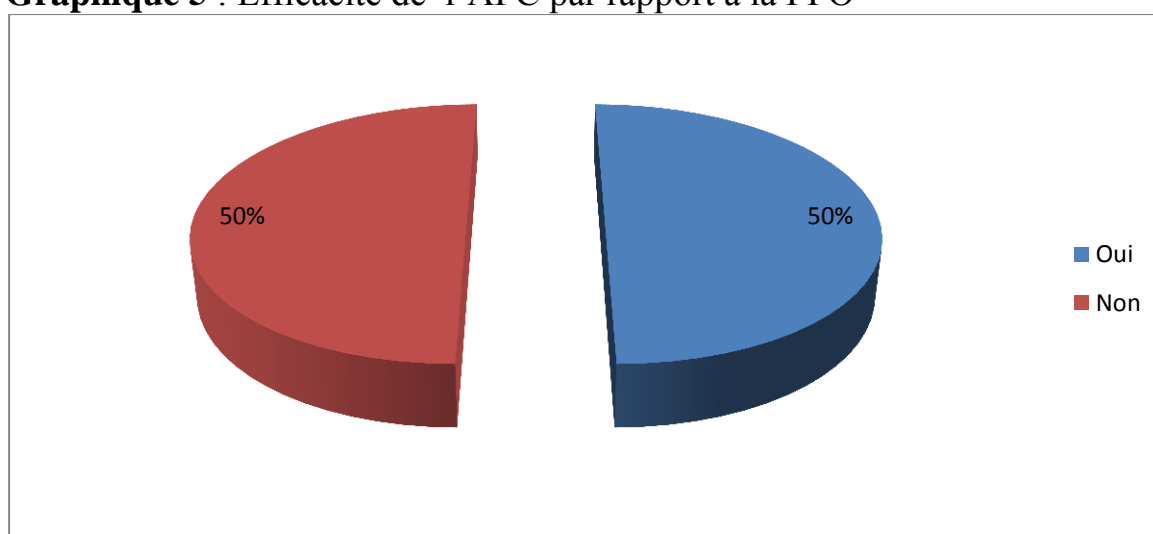
Question 4-a- : Pensez-vous que cette nouvelle approche soit meilleure que la PPO ?

Tableau 10: Efficacité de l'APC par rapport à la PPO

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Oui	5	50
Non	5	50
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 5 : Efficacité de l'APC par rapport à la PPO



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

De ces deux illustrations, il ressort que sur 10 enseignants, 5, soit un pourcentage de 50% pensent que l'Approche Par Compétences n'est pas meilleure que la Pédagogie Par Objectifs, car pour eux, les enseignements d'histoire se sont améliorés de façon remarquable avec la PPO. Or avec l'APC beaucoup de difficultés se font ressentir au niveau de la contextualisation qui n'est pas toujours évidente. En outre, l'APC est très coûteuse pour l'enseignant qui doit mobiliser plus de ressources didactiques. Une opinion contraire est exprimée par 50% des enseignants qui soutiennent que l'APC est meilleure, dans la mesure où tout le travail ne revient plus uniquement à l'enseignant.

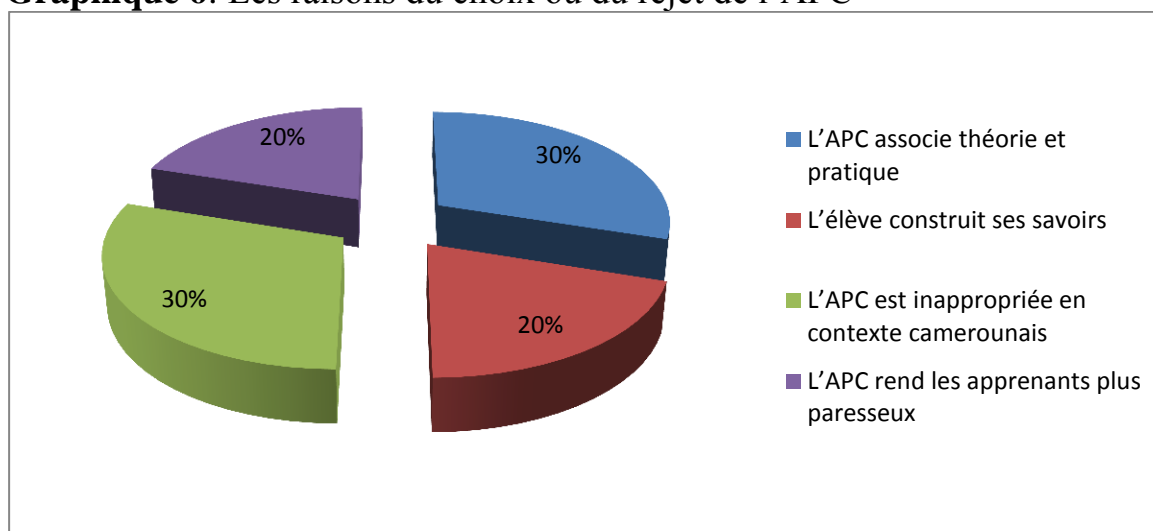
Question 4-b-Quelles sont vos raisons ?

Tableau 11: Les raisons du choix ou du rejet de l'APC

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
L'APC associe théorie et pratique	3	30
L'élève construit ses savoirs	2	20
L'APC est inappropriée en contexte camerounais	3	30
L'APC rend les apprenants plus paresseux	2	20
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 6: Les raisons du choix ou du rejet de l'APC



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Les données du tableau 11 et graphique 6 montrent que parmi les 50% qui trouvent l'APC meilleure à la PPO, 30% mentionnent qu'elle est bonne parce qu'elle associe la théorie à la pratique. Elle se rapproche de l'enseignement technique par son caractère concret et pratique. Pour les autres 20%, l'APC est meilleure, car elle met l'apprenant au centre de la construction de son savoir. Pourtant des 50% qui trouvent cette approche mauvaise, 30% avancent qu'elle n'est pas appropriée au contexte camerounais, faute des moyens

d'accompagnement et infrastructurels de la mise en œuvre du nouveau paradigme. D'après les 20% qui restent, les méthodes et techniques de l'APC rendent l'apprenant encore plus faible et paresseux sur le plan de l'évaluation tout simplement parce qu'elle est une pédagogie de réussite. Pour eux, l'APC avait été mise sur pied au Canada dans des entreprises, pour des adultes qui avaient déjà des compétences pour leur faire développer d'autres compétences par rapport à un domaine bien précis. De ce point de vue, cette approche n'est pas très appropriée pour les apprenants, qui ont besoin d'une formation intégrale.

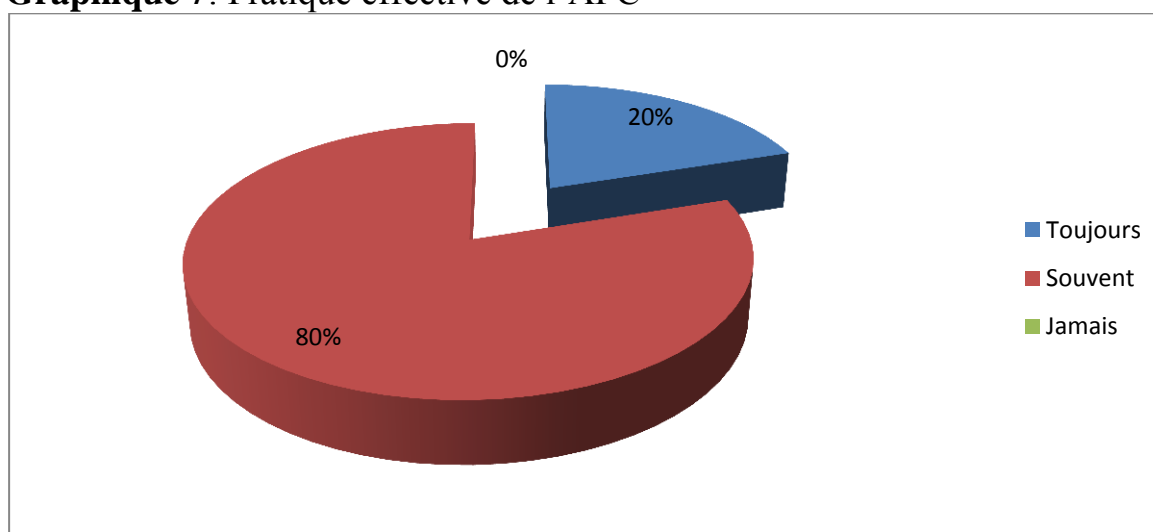
Question 5 : Pratiquez-vous l'APC en situation de classe ?

Tableau 12: Pratique de l'APC en situation de classe.

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Toujours	2	20
Souvent	8	80
Jamais	0	0
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 7: Pratique effective de l'APC



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Nous relevons de ce tableau 12 et du graphique 7 que malgré les formations reçues, 80% des enseignants affirment ne pas utiliser

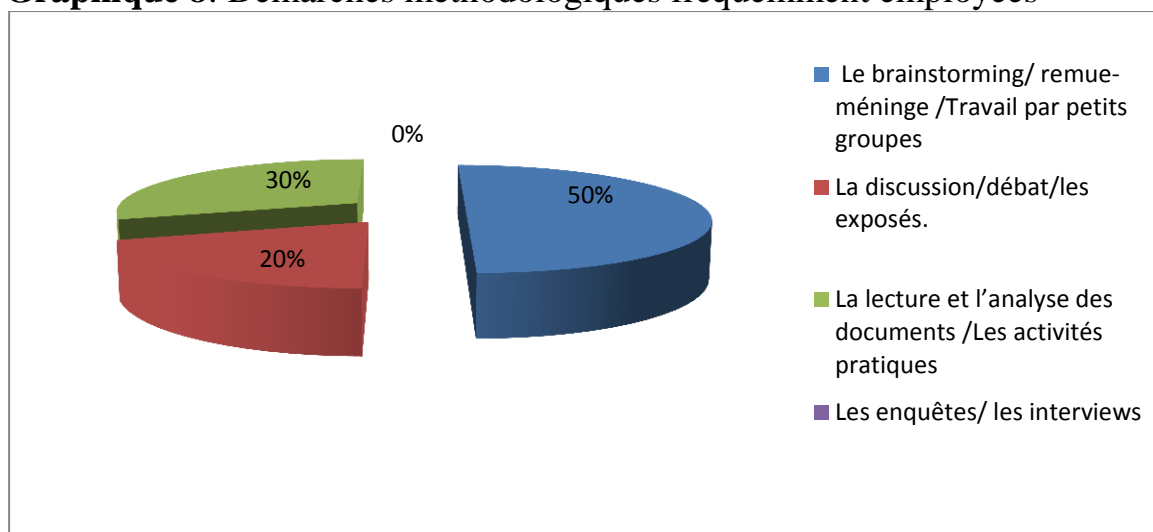
systématiquement l'Approche Par Compétences contre 20% seulement qui le font toujours. La raison évoquée par la plupart est une certaine confusion entre les deux approches. Pour eux, l'APC s'applique difficilement parce qu'en histoire, pour certaines leçons, trouver des situations de vie est incertain et la PPO sied mieux aux enseignements d'histoire, vu que les compétences à développer sont les objectifs à atteindre et les activités d'apprentissages sont toujours les mêmes. De ce qui précède, nous pouvons dire que les enseignants pratiquent une approche à la camerounaise, en mettant en œuvre une approche hybride, c'est-à-dire mi-PPO et mi-APC.

Question 6: Quelles démarches pédagogiques utilisez-vous le plus souvent en situation d'enseignement/apprentissage ?

Tableau 13: Démarches méthodologiques fréquemment employées

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Le brainstorming/ remue-méninge/Travail par petits groupes	5	50
La discussion/débat/les exposés.	2	20
La lecture et l'analyse des documents /Les activités pratiques	3	30
Les enquêtes/ les interviews	0	0
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 8: Démarches méthodologiques fréquemment employées

Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Il ressort du tableau 13 et du graphique 8 que 50% des enseignants utilisent le plus souvent le brainstorming et le travail par petits groupes. Tandis que 20% seulement pratiquent les discussions, débats et exposés et 30% utilisent la lecture, l'analyse des documents et les activités pratiques. La nouvelle approche a plusieurs démarches. Ainsi ce tableau démontre que les enseignants ont une préférence pour le brainstorming qui repose essentiellement sur les pré-requis des apprenants, au détriment des autres démarches.

Question 7-a- : Votre environnement influence-t-il le choix de vos démarches ?

Tableau 14: Influence de l'environnement sur le choix de la démarche.

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Oui	10	100
Non	0	0
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Le tableau présente clairement que la pratique de l'APC en zone rurale rencontre des difficultés liées à l'environnement. Les 10 enseignants enquêtés ont déclaré que le choix de leurs démarches pédagogiques est influencé par l'environnement précaire dans lequel ils sont appelés à mettre en œuvre les

méthodes et les techniques du nouveau paradigme, qui exige certaines infrastructures et de moyens d'accompagnement adéquats.

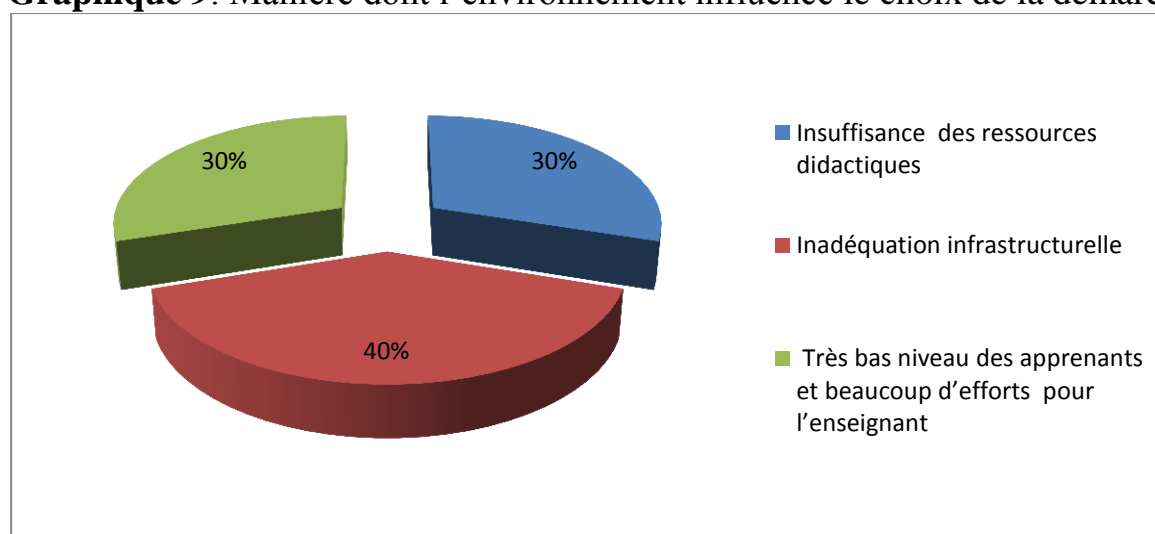
Question 7-b- : Comment l'influence-t-il ?

Tableau 15: Manière dont l'environnement influence le choix de la démarche.

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Insuffisance des ressources didactiques	3	30
Inadéquation infrastructurelle	4	40
Très bas niveau des apprenants et beaucoup d'efforts pour l'enseignant	3	30
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 9: Manière dont l'environnement influence le choix de la démarche.



Source : Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

À partir de ce tableau 15 et du graphique9, nous relevons que le choix de la démarche de 40% des enseignants est influencé par l'environnement en ce qu'il y a une restriction des activités, et l'entrée par certaines situations de vie devient inappropriée. Par contre, 30% sont influencés à cause de l'insuffisance des ressources didactiques. D'après eux, il n'y a pas des ressources pour mener

en toute aisance les activités et suivre les apprenants. L'enseignant doit utiliser ses moyens financiers propres pour produire les documents et les multiplier pour toute la classe. Par ailleurs les 30% qui restent déclarent qu'en milieu rural les élèves ne font pas de recherche, étudient peu et sont parfois amorphes. De ce fait, tous les efforts reviennent à l'enseignant contraint d'utiliser les modèles transmissifs. En outre, les élèves ne comprennent pas grand-chose et la tâche de l'enseignant devient très complexe.

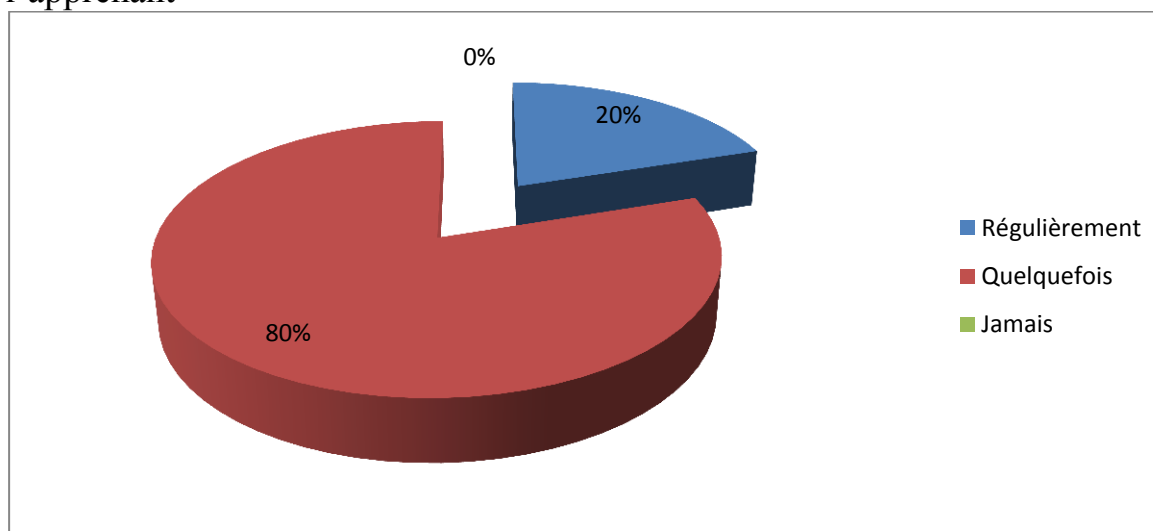
Question 8: Les compétences que vous faites développer aux apprenants leur sont-elles aussi utiles dans leur environnement immédiat ?

Tableau 16: Utilité des compétences dans l'environnement immédiat de l'apprenant.

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Régulièrement	2	20
Quelquefois	8	80
Jamais	0	0
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 10: Utilité des compétences dans l'environnement immédiat de l'apprenant



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Le tableau 16 et le graphique 10 ressortent que sur 10 enseignants, 2 seulement ont déclaré que les compétences qu'ils font développer chez les apprenants sont utilisées dans leur environnement immédiat, d'où un

pourcentage de 20%. Pourtant, 80% estiment que c'est quelquefois seulement que les compétences développées par l'apprenant lui sont utiles pour son environnement. Ceci démontre qu'à cause de la non maîtrise de la nouvelle approche, les enseignants n'arrivent pas toujours à contextualiser leurs enseignements pour développer d'abord des compétences utiles à l'environnement immédiat de l'apprenant et ensuite des compétences que celui-ci peut exploiter dans un autre milieu pour éviter la rupture et le déséquilibre avec les autres environnements.

Rubrique 3 : les difficultés rencontrées dans la pratique de l'APC.

Question 9 : Classez par ordre d'importance les difficultés que vous rencontrez dans la mise en œuvre de l'APC.

Tableau 17: Ordre d'importance des difficultés rencontrées¹²⁴

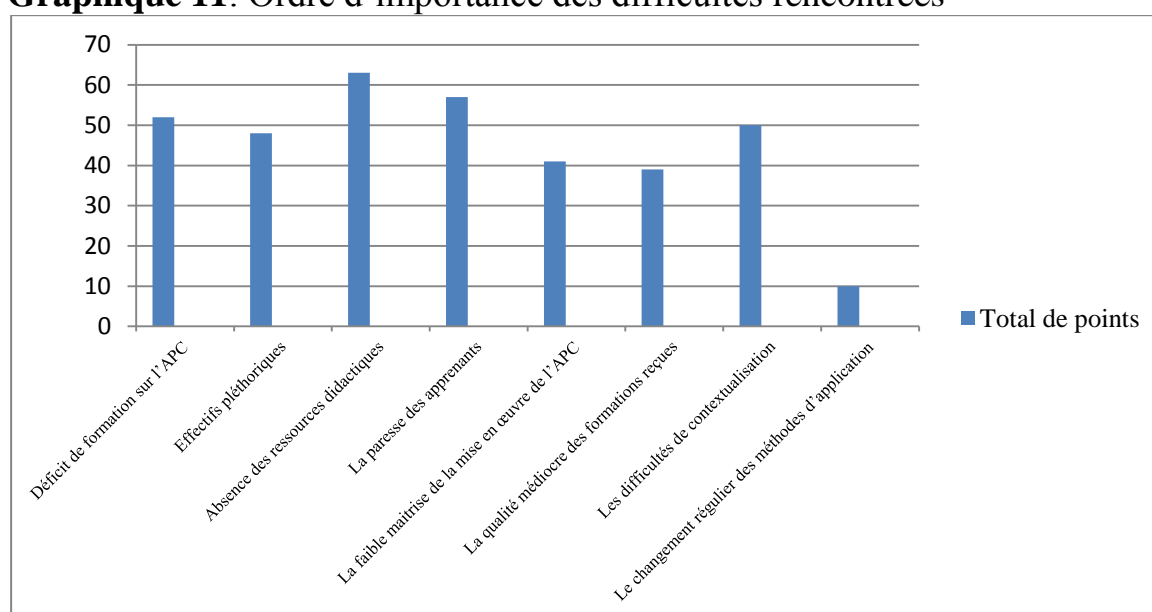
Enseignants Modalités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total de points	Rang/8
Déficit de formation sur l'APC	8	5	5	7	2	4	6	6	7	2	52	3 ^e
Effectifs pléthoriques	3	3	3	3	8	7	4	8	2	7	48	5 ^e
Absence des ressources didactiques	6	6	8	5	5	8	8	3	8	6	63	1 ^{er}
La paresse des apprenants	5	8	6	4	7	6	3	7	3	8	57	2 ^e
La faible maîtrise de la mise en œuvre de l'APC	2	4	4	8	4	3	2	5	6	3	41	6 ^e
La qualité médiocre des	7	2	2	2	3	2	7	4	5	5	39	7 ^e

¹²⁴ Pour réaliser ce tableau, des points ont été attribués aux modalités en fonction de leur classement par chaque enquêté, selon l'ordre d'importance. Ainsi, lorsqu'une modalité occupe la 1^{ère} place chez un enquêté, on lui affecte une note de 8 points ; la 2^e, 7 points ; la 3^e, 6 points ; la 4^e, 5 points ; la 5^e, 4 points ; la 6^e, 3 points ; la 7^e, 2 points et la 8^e, 1 point.

formations reçues												
Les difficultés de contextualisation	4	7	7	6	6	5	5	2	4	4	50	4 ^e
Le changement régulier des méthodes d'application	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	8 ^e

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 11: Ordre d'importance des difficultés rencontrées



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Il ressort du tableau 17 et du graphique 11 que les difficultés rencontrées à la mise en œuvre de l'APC en zone rurale sont classées selon l'ordre suivant : l'absence des ressources didactiques est la difficulté majeure ; la paresse des apprenants est le deuxième obstacle relevé par les enseignants ; le déficit de formation sur l'APC se trouve en troisième position des difficultés. En outre la contextualisation apparaît comme quatrième difficulté. Les effectifs pléthoriques qui ne sont pas propres à la zone rurale occupent la cinquième position. Les enseignants d'histoires ont classé la faible maîtrise de la mise en œuvre de l'APC au sixième rang. La qualité médiocre des formations reçues occupent la

septième position et le changement régulier des méthodes d'application la dernière.

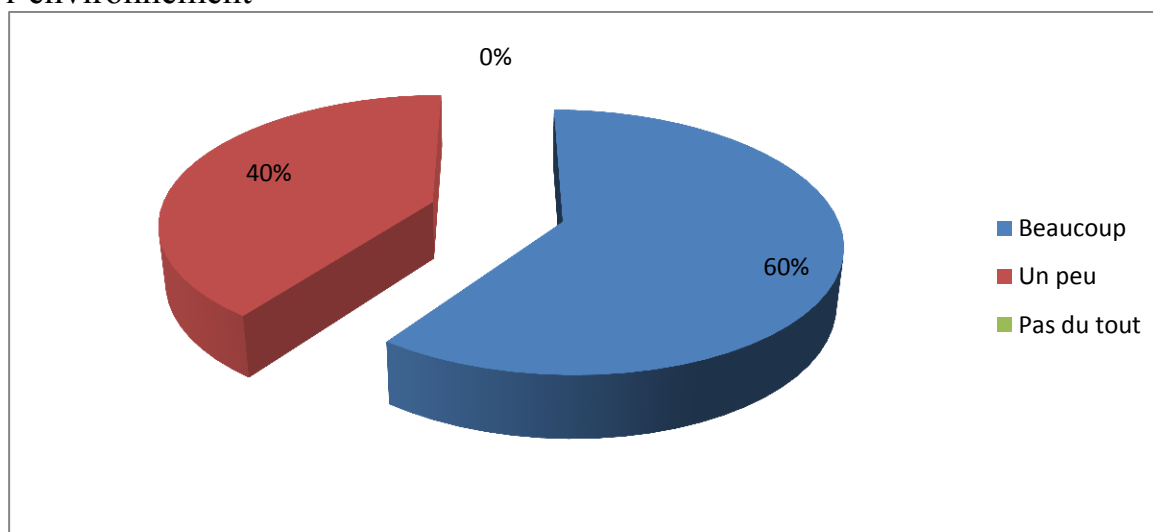
Question 10: Ces difficultés sont-elles aggravées par le caractère rural de votre environnement scolaire ?

Tableau 18: Les difficultés aggravées par le caractère rural de l'environnement

Modalités	Nombre d'enseignants	Pourcentage %
Beaucoup	6	60
Un peu	4	40
Pas du tout	0	0
Total	10	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique11: Les difficultés aggravées par le caractère rural de l'environnement



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Nous constatons à partir du tableau 18 et du Graphique 12, que 60% des enseignants déclarent que les difficultés rencontrées dans la pratique de la nouvelle approche sont beaucoup aggravées par le caractère rural de leur environnement. Ceci est dû au fait que les ressources didactiques sont insuffisantes, les infrastructures sont inadaptées (pas de réseau électrique pour l'utilisation de l'outil informatique). Par contre, 40% pensent que le caractère rural de leur environnement influence très peu la pratique de l'APC. Pour eux, ils s'efforcent de contextualiser pour respecter les objectifs de ce paradigme,

bien que la tâche soit contraignante. Cependant quelles sont les solutions pour remédier à ces difficultés ?

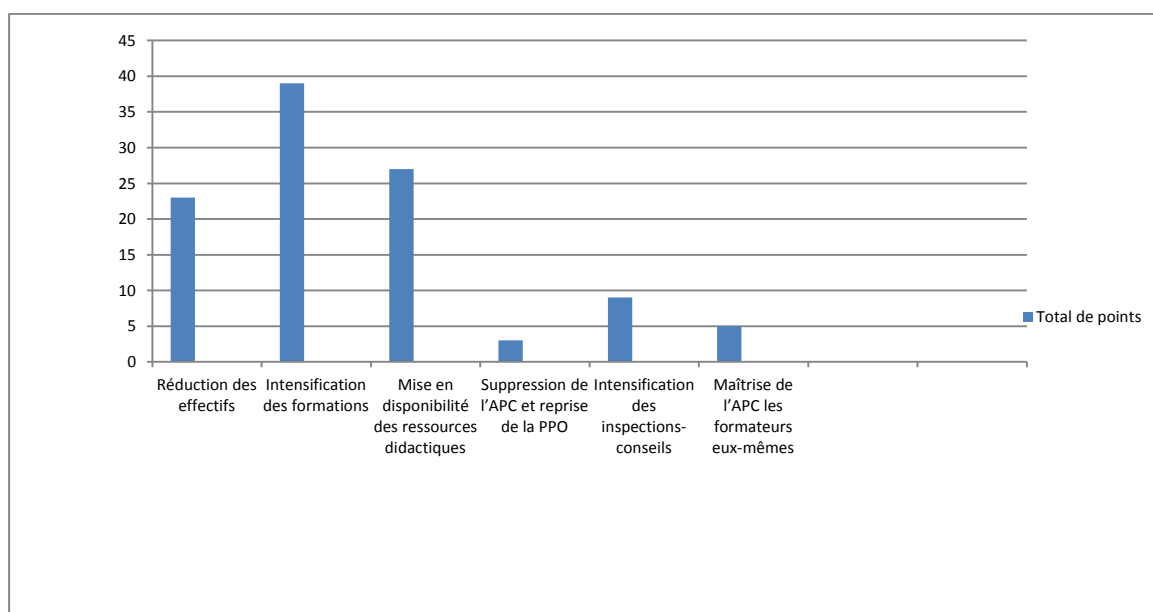
Question 11: Que suggérez-vous pour remédier à ces difficultés ?

Tableau 19: Propositions de solutions¹²⁵

Enseignants Modalités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Total de points	Rang/6
Réduction des effectifs	5	6	-	-	6	-	-	-	-	6	23	3 ^e
Intensification des formations	-	5	6	6	-	5	6	-	6	5	39	1 ^{er}
Mise en disponibilité des ressources didactiques	6	-	4	-	-	6	-	6	5	-	27	2 ^e
Suppression de l'APC et reprise de la PPO	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3	6 ^e
Intensification des inspections-conseils	-	-	5	-	-	-	-	-	4	-	9	4 ^e
Maîtrise de l'APC les formateurs eux-mêmes	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	5	5 ^e

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

¹²⁵ Pour réaliser ce tableau, des points ont été attribués aux modalités en fonction de leur classement par chaque enquêté, selon l'ordre d'importance. Ainsi, lorsqu'une modalité occupe la 1^{ère} place chez un enquêté, on lui affecte une note de 6 points ; la 2^e, 5 points ; la 3^e, 4 points ; la 4^e, 3 points ; la 5^e, 2 points ; la 6^e, 1 point. Une modalité non choisie se voit attribuer 0.

Graphique 13: Proposition de solutions

Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Le tableau 19 et le Graphique 14 nous permettent de classer par ordre d'importance les propositions des enseignants d'histoire des établissements ruraux pour une mise en œuvre efficace de l'APC. En effet, le premier choix a été porté sur l'intensification des formations continues ; la deuxième proposition est la mise en disponibilité des ressources didactiques et des manuels scolaires appropriés. Les enseignants ont classé en troisième ordre la réduction des effectifs qui permet d'accompagner avec aisance les apprenants. En plus ils ont suggéré en quatrième position l'intensification des inspections-conseils pour avoir une appréciation exacte de la mise en œuvre du nouveau paradigme et en cinquième choix, ils ont recommandé que les formateurs soient recyclés pour une parfaite maîtrise de cette nouvelle approche sur laquelle ils les forment. Par ailleurs, les enseignants paresseux et sans volonté qui refusent de s'arrimer à la nouvelle donne ont choisi le retour à la PPO qui ne peut occuper que la dernière place des suggestions.

En définitive, de tout ce qui précède nous pouvons dire que le questionnaire des enseignants a été traité à 100%. Les questions fermées et ouvertes ont apporté des informations sur nos différentes préoccupations.

Cependant il est nécessaire d'analyser le questionnaire des Inspecteurs pour avoir leurs opinions sur les difficultés rencontrées dans la pratique de l'APC en milieu rural et compléter nos informations.

II.3 Questionnaire pour les inspecteurs

Le questionnaire est composé de six (06) articulations, à savoir : l'identification de l'inspecteur pédagogique, la définition et l'intérêt de l'APC, la formation des inspecteurs pédagogiques, les activités menées, les difficultés liées à ces activités et la mise en œuvre du paradigme. Notre sondage se rapportait à un échantillon de 16 répondants, mais 9 seulement ont répondu entièrement à tout le questionnaire, tandis que 7 ont prétexté n'avoir pas eu le temps pour le faire. Pourtant les réponses des inspecteurs pédagogiques à ce questionnaire ont été d'une importance capitale dans notre recherche, car ce sont eux qui forment, suivent et évaluent la mise en œuvre de l'APC.

Au cours de nos enquêtes, nous avons interrogé plusieurs inspecteurs aux statuts et grades différents.

Tableau 20: Statut et grade des Inspecteurs Pédagogiques d'histoire

Statut	Grade	Nombre des inspecteurs	Pourcentage %
IPN	PLEG	3	33,33
IPR	PLEG	6	66,67
Total	/	9	100

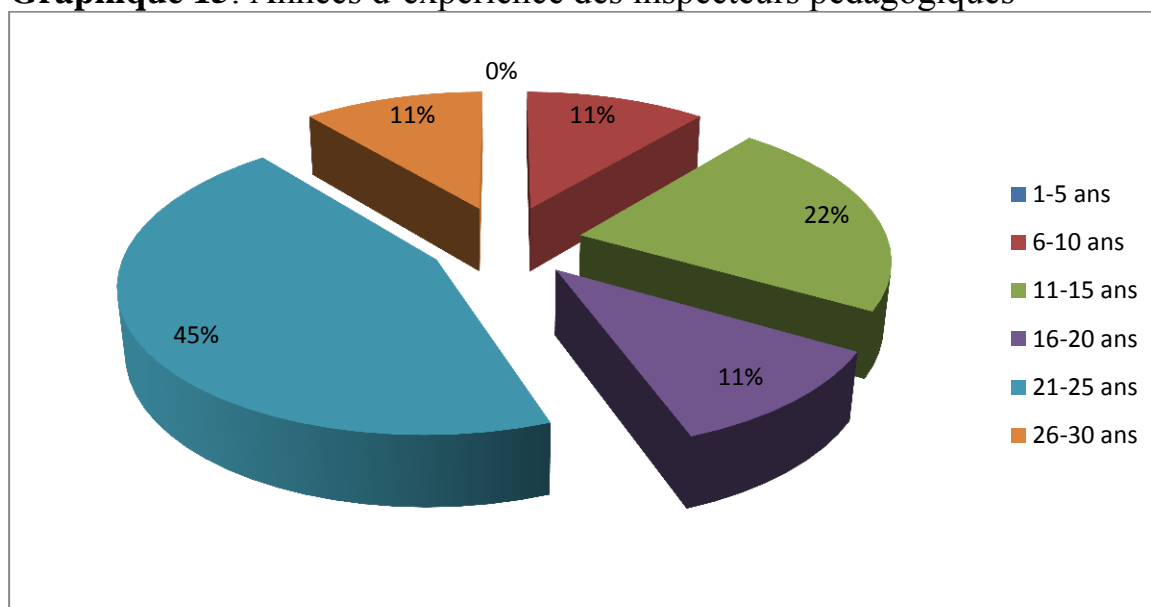
Source: Données issues de l'enquête de terrain.

L'observation du tableau 20 révèle que 33,33% des inspecteurs sont des nationaux et Professeurs des Lycées d'Enseignement Général (PLEG). Les autres, soit 66,67%, sont des inspecteurs pédagogiques régionaux du Centre et tous sont PLEG également.

Tableau 21: Nombre d'années d'expérience des Inspecteurs Pédagogiques

Modalités	Nombre d'Inspecteurs Pédagogiques	Pourcentage %
1-5ans	0	0
6-10 ans	1	11,11
11-15 ans	2	22,22
16-20 ans	1	11,11
21-25 ans	4	44,44
26-30 ans	1	11,11
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 15: Années d'expérience des inspecteurs pédagogiques

Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

À partir du tableau 21 et du diagramme 14, nous constatons que 89% des Inspecteurs Pédagogique sont au moins 11ans d'ancienneté dans cette fonction. Ils jouissent donc d'une certaine expérience et surtout, exercent cette fonction avant même l'implémentation de l'APC et par conséquent, ils peuvent établir des comparaisons entre la PPO et l'APC. De ce fait ils sont sensés être formés en APC et capables de former et d'évaluer les enseignants sur cette approche.

Après la première rubrique qui portait sur l'identification des Inspecteurs Pédagogique, la suite du sondage concerne les questions relatives à la définition du nouveau paradigme, la formation des inspecteurs, leurs activités de formation des enseignants et les difficultés à la mise en œuvre de l'APC.

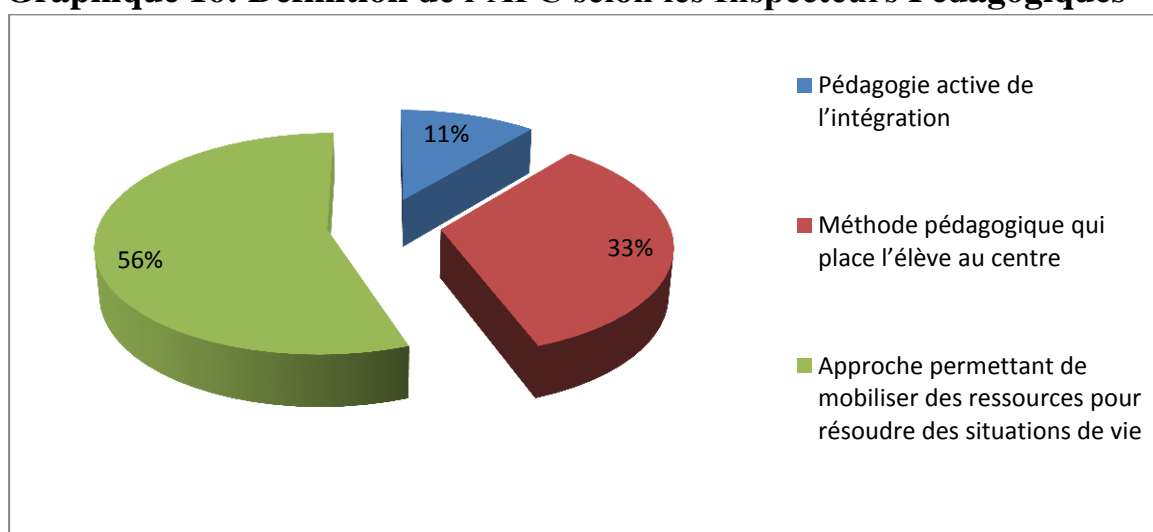
Question 1: Qu'est-ce que l'Approche Par Compétence ?

Tableau 22: Définition de L'APC selon les Inspecteurs Pédagogiques

Modalités	Nombre d'inspecteurs pédagogiques	Pourcentages %
Pédagogie active de l'intégration	1	11,11
Méthode pédagogique qui place l'élève au centre	3	33,33
Approche permettant de mobiliser des ressources pour résoudre des situations de vie	5	55,56
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 16: Définition de l'APC selon les Inspecteurs Pédagogiques



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

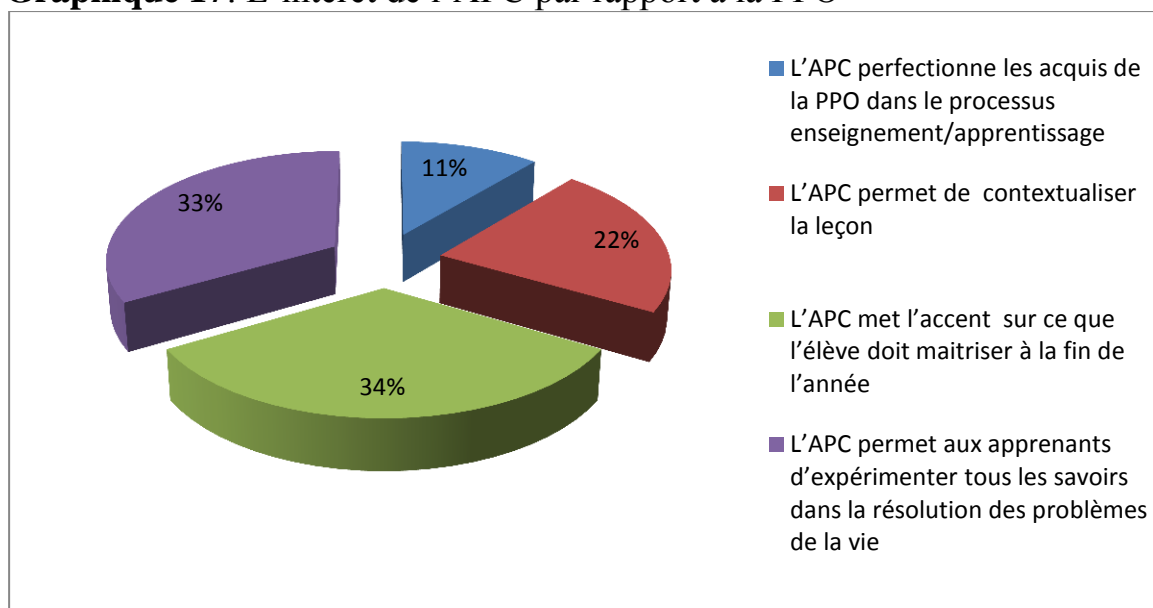
Le tableau 22 et le graphique 15 révèlent une pluralité de définitions que les Inspecteurs Pédagogiques accordent au paradigme APC. En effet, 11,11% la définissent comme une pédagogie active de l'intégration ; 33,33% lui donnent simplement la définition d'une méthodologie pédagogique qui place l'élève au centre du processus enseignement/apprentissage. Pour 55,56%, l'APC est une approche permettant de mobiliser des ressources pour résoudre des situations de vie. Bien que ces définitions renvoient au moins à un principe du nouveau paradigme, nous constatons que chaque Inspecteur Pédagogique en a une perception propre, ce qui pourrait s'expliquer par une formation et une appropriation insuffisantes.

Question 2: Quel est l'intérêt particulier de l'APC par rapport à la PPO ?

Tableau 23: L'intérêt de l'APC par rapport à la PPO

Modalités	Nombre d'Inspecteurs Pédagogiques	Pourcentage %
L'APC perfectionne les acquis de la PPO dans le processus enseignement/apprentissage	1	11,11
L'APC permet de contextualiser la leçon	2	22,22
L'APC met l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de l'année	3	33,33
L'APC permet aux apprenants d'expérimenter tous les savoirs dans la résolution des problèmes de la vie	3	33,33
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 17: L'intérêt de l'APC par rapport à la PPO

Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

À travers le tableau 23 et le graphique 16, nous remarquons que 100% des inspecteurs ont reconnu que l'APC a un intérêt particulier par rapport à la PPO. Ils ont à la suite de cette affirmation présenté des raisons. A cet effet, 11,11% déclarent que cette nouvelle approche vient perfectionner les acquis de la PPO ; ce qui voudrait dire que l'APC ne rejette pas la PPO, mais utilise ses contenus pour les rendre plus efficaces et pragmatiques pour des objectifs bien élaborés. Pour 22,22%, L'APC vient avec la contextualisation de la leçon, avec l'entrée par une situation de vie propre à l'environnement de l'apprenant ; ce qui lui permet d'être en symbiose avec ce qui lui est enseigné pour développer des compétences et affronter les problèmes quotidiens. Par ailleurs, 33,33% pensent que cette approche met l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de l'année ; pour eux, il y a une certaine confusion entre le développement des compétences que cible l'APC et la mémorisation des leçons comme cela se passait avec la PPO. Par contre, 33,33% des inspecteurs pédagogiques reconnaissent qu'avec cette approche, les apprenants expérimentent tous les savoirs, savoir-faire, savoir-être, dans la résolution des problèmes de la vie. Ainsi il s'agit de lier la théorie à la pratique pour que celle-là ne soit pas vide.

Au vu de toutes ces raisons, nous nous demandons si la formation reçue par les inspecteurs est suffisante pour appréhender l'APC.

Question 3 et 4: Avez-vous reçu une formation sur l'APC ? Quel type ?

Tableau 24: Formation des Inspecteurs Pédagogiques en APC

Modalités	Nombre d'inspecteurs pédagogiques	Pourcentage %
Effectivité de la formation		
Oui	9	100
Non	0	0
Total	9	100
Type de formation		
Formation initiale	0	0
Séminaires	9	100
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

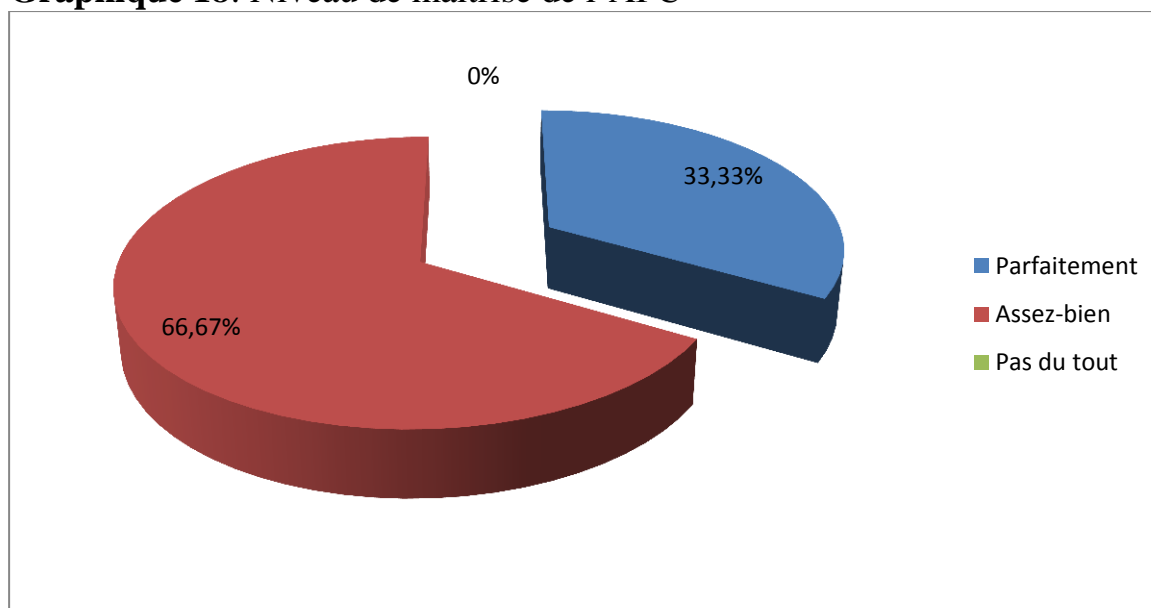
Le tableau 24 nous montre que 100% des Inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux ont suivi au moins un séminaire de formation sur l'APC. Nous nous demandons alors s'ils ont pu s'approprier eux-mêmes ce paradigme qu'ils sont supposés transmettre aux enseignants du secondaire en général et à ceux des établissements ruraux en particulier.

Question 5: Ces formations ont-elles amélioré votre maîtrise de la nouvelle approche ?

Tableau 25: Amélioration de la maîtrise de l'APC par les formations reçues

Modalités	Nombre d'Inspecteurs Pédagogiques	Pourcentage %
Parfaitement	3	33,33
Assez-bien	6	66,67
Pas du tout	0	0
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 18: Niveau de maîtrise de l'APC

Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Nous relevons du tableau 25 et du graphique 17 que 33,33% seulement des Inspecteurs Pédagogiques estiment avoir une parfaite maîtrise du paradigme APC, tandis que 66,67 jugent leur niveau de maîtrise assez bon. Avec ce résultat qui montre que les Inspecteurs Pédagogiques ne se sont pas appropriés l'APC, il est difficile d'espérer une meilleure maîtrise de la part des enseignants sur le terrain.

Question 6: Quels types d'activités menez-vous pour permettre aux enseignants des zones rurales de s'approprier cette approche ?

Tableau 26: Les types d'activités de formation implémentées

Modalités	Nombre d'Inspecteurs Pédagogiques	Pourcentage %
Formation initiale à l'ENS	0	0
Séminaires, journées, pédagogiques et inspections-conseils	9	100
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Le tableau 26 nous montre clairement qu'aucun inspecteur pédagogique n'est impliqué dans la formation initiale des enseignants à l'École Normale Supérieure. Par contre, pour les formations continues, tous les Inspecteurs Pédagogiques, soit un pourcentage de 100%, mènent les mêmes activités, à savoir les séminaires, les journées pédagogiques et les inspections-conseils avec les enseignants des établissements scolaires des milieux ruraux pour leur permettre de s'approprier l'Approche Par Compétences. Cependant à quelles fréquences celles-ci sont-elles menées ?

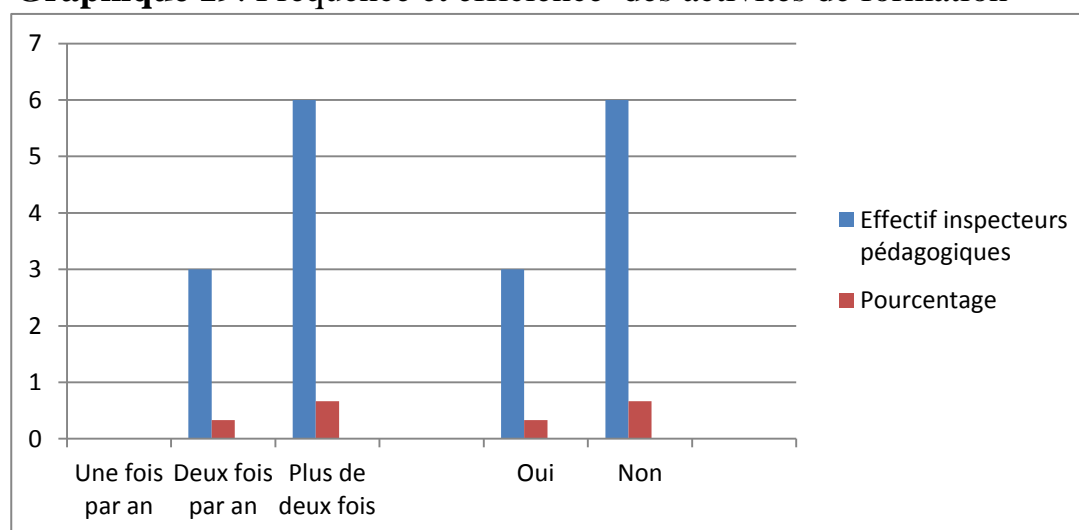
Question 7: Quelle est la fréquence de ces activités ? Sont-elles efficaces ?

Tableau 27: Fréquence et efficacité des activités de formation

Modalités	Nombre d'inspecteurs pédagogiques	Pourcentage %
Fréquence des activités de formation		
Une fois par an	0	0
Deux fois par an	3	33,33
Plus de deux fois	6	66,67
Total	9	100
Efficacité des activités de formation		
Oui	3	33,33
Non	6	66,67
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain menée auprès des inspecteurs pédagogiques.

Graphique 19: Fréquence et efficacité des activités de formation



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

A travers ce tableau 27 et ce graphique 18 qui en ressort, il découle que 33,33% des inspecteurs pédagogiques reconnaissent mener les activités de formation des enseignants des zones rurales seulement deux fois par an, ce qui confirme les informations recueillies auprès des enseignants. Tandis que 66,67% disent les mener plus de 2 fois par année. Cependant cette fréquence reste insuffisante selon 66,67% des inspecteurs pédagogiques, contre 33,33% qui la trouvent suffisante pour permettre aux enseignants n'ayant reçu aucune formation initiale de bien appréhender l'APC. Ceci explique pourquoi les résultats escomptés ne suivent pas et les raisons pour lesquelles les enseignants ont du mal à mettre en œuvre cette approche.

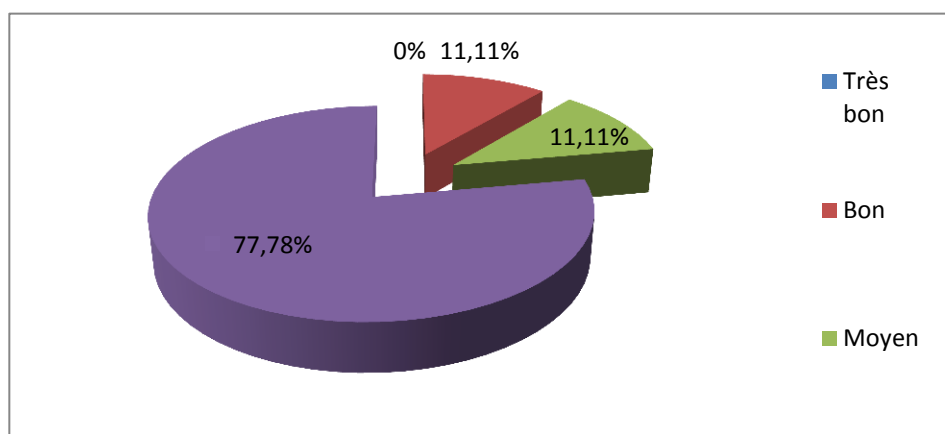
Question 8: Quel est votre niveau d'appréciation de l'effectivité de la mise en œuvre de l'APC dans les établissements des zones rurales ?

Tableau 28: Niveau d'appréciation de l'effectivité de la mise en œuvre de l'APC en milieu rural

Modalités	Nombre d'inspecteurs pédagogiques	Pourcentage %
Très bon	0	0
Bon	1	11,11
Moyen	1	11,11
Faible	7	77,78
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 19: Niveau d'appréciation de l'effectivité de la mise en œuvre de l'APC en milieu rural



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Suite au tableau 28 et au graphique 19, nous constatons que sur 9 inspecteurs pédagogiques, un seul déclare qu'en zone rurale l'effectivité de la mise en œuvre de l'APC est bonne, soit un taux de 11,11%. Un seul aussi pense qu'elle est moyenne. Pourtant, 7 affirment le contraire, pour eux la mise en œuvre de l'APC par les enseignants en zone rurale est balbutiante ; elle est faible. Autrement dit, en zone rurale, les enseignants rencontrent encore des difficultés à s'approprier cette nouvelle approche dans le processus enseignement/apprentissage. Mais quelles sont ces difficultés ?

Question 9: Quelles difficultés rencontrez-vous dans la conduite de vos activités en milieu rural ? Sont-elles spécifiques à ce milieu ?

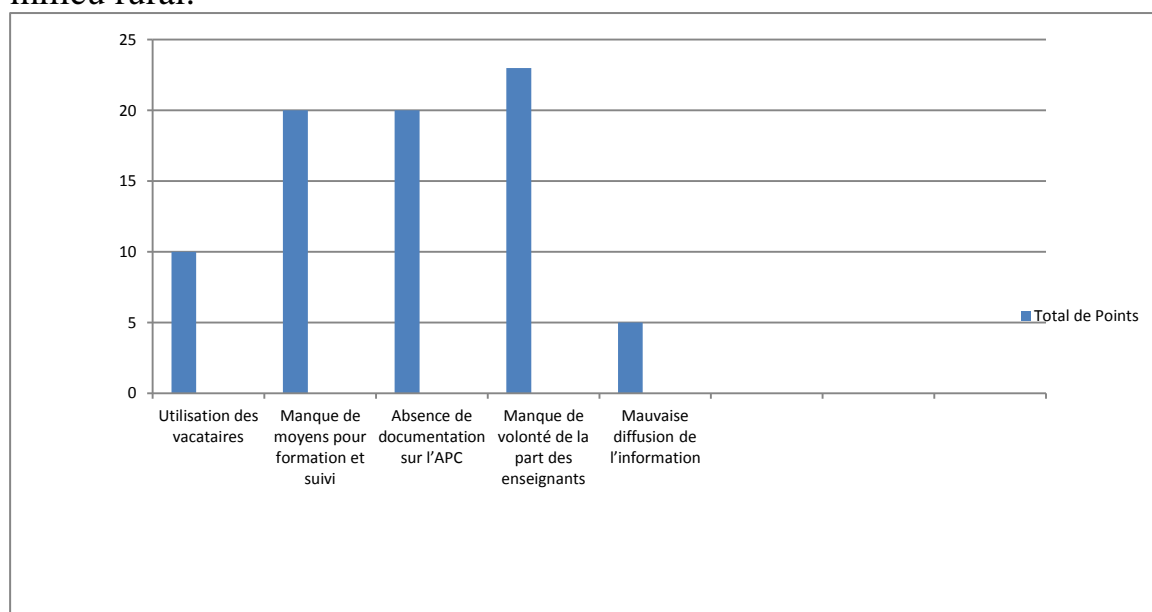
Tableau 29: Difficultés rencontrées par les inspecteurs pédagogiques en milieu rural¹²⁶.

Inspecteurs Modalités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total	Rang/5
Utilisation des vacataires	5	-	-	-	-	-	-	5	-	10	4 ^e
Manque de moyens pour formation et suivi	-	5	-	-	5	5	-	-	5	20	2 ^e
Absence de documentation sur l'APC	-	4	-	5	-	4	-	4	3	20	2 ^e ex
Manque de volonté de la part des enseignants	-	3	4	4	-	-	5	3	4	23	1 ^{er}
Mauvaise diffusion de l'information	-	-	5	-	-	-	-	-	-	5	5 ^e

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

¹²⁶ Pour réaliser ce tableau, des points ont été attribués aux modalités en fonction de leur classement par chaque enquêté, selon l'ordre d'importance. Ainsi, lorsqu'une modalité occupe la 1^{ère} place chez un enquêté, on lui affecte une note de 5 points ; la 2^e, 4 points ; la 3^e, 3 points ; la 4^e, 2 points ; la 5^e, 1 point. Une modalité non choisie se voit attribuer 0.

Graphique 20: Difficultés rencontrées par les inspecteurs pédagogiques en milieu rural.



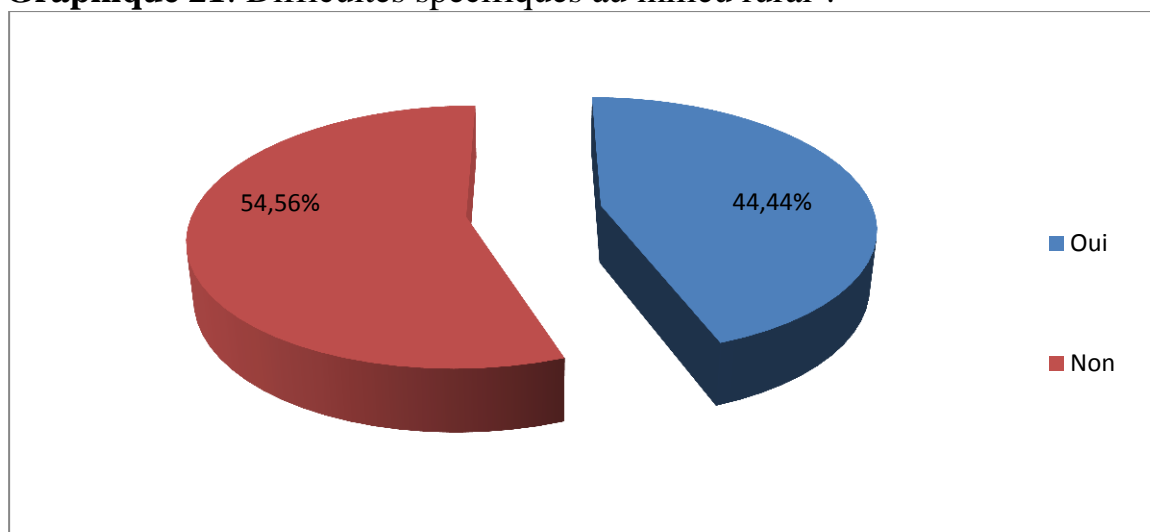
Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

D'après le tableau 29 et le graphique 20, nous constatons que les inspecteurs pédagogiques ont présenté plusieurs difficultés qu'ils rencontrent dans leurs activités de formateurs. Comme difficulté majeure, ils ont cité le manque de volonté des enseignants à assister aux différentes formations. La deuxième difficulté a été portée sur le manque de moyens financiers et logistiques pour organiser permanentement les formations continues et le suivi-évaluation des enseignants; ce qui complique leur appréhension de l'APC. En outre, l'absence de documentation sur l'APC est choisie comme troisième difficulté. Viennent en quatrième et cinquième positions respectivement l'utilisation des vacataires et la mauvaise diffusion de l'information.

Tableau 30: Difficultés spécifiques au milieu rural ?

Modalités	Effectif inspecteurs pédagogiques	Pourcentage
Oui	4	44,44
Non	5	55,56
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 21: Difficultés spécifiques au milieu rural ?

Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

D'après le tableau 30 et le graphique 21, il en ressort que 55,56% des inspecteurs pédagogiques affirment que les difficultés qu'ils rencontrent ne sont pas inhérentes au milieu rural. Par contre 44,44% pensent que les entraves rencontrées sont propres à la zone rurale. Ceci peut s'expliquer par le fait que les déplacements en zone rurale sont coûteux et pénibles, à cause de l'enclavement de la plupart de ces milieux.

Question 10: Quelles difficultés les enseignants des zones rurales expriment-ils régulièrement ?

Tableau 31: Difficultés présentées aux inspecteurs pédagogiques par les enseignants des zones rurales¹²⁷

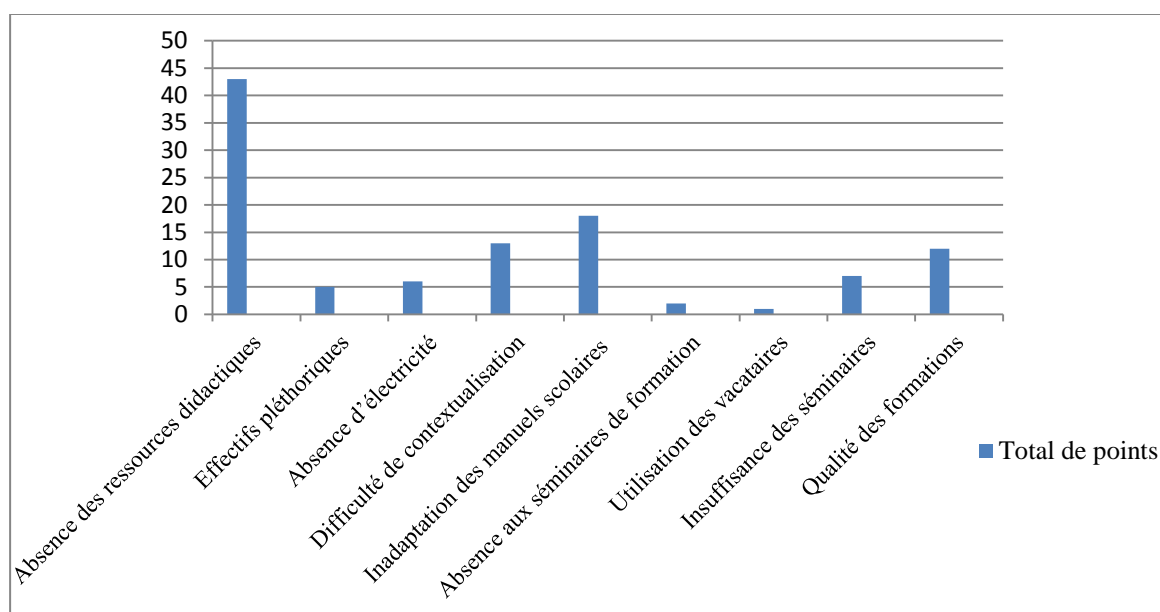
Inspecteurs Modalités										Total de points	Rang/9
	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Absence des ressources didactiques	5	5	5	5	5	5	4	4	5	43	1 ^{er}
Effectifs pléthoriques	-	-	-	-	-	-	5	-	-	5	7 ^e
Absence d'électricité	-	-	-	-	3	-	3	-	-	6	6 ^e

¹²⁷ Pour réaliser ce tableau, des points ont été attribués aux modalités en fonction de leur classement par chaque enquêté, selon l'ordre d'importance. Ainsi, lorsqu'une modalité occupe la 1^{ère} place chez un enquêté, on lui affecte une note de 5 points ; la 2^e, 4 points ; la 3^e, 3 points ; la 4^e, 2 points ; la 5^e, 1 point. Une modalité non choisie se voit attribuer 0. Il est à noter que les enquêtés se sont limités à cinq difficultés au maximum.

Difficulté de contextualisation	4	-	-	-	-	4	-	5	-	13	3 ^e
Inadaptation des manuels scolaires	3	-	4	4	4	3	-	-	-	18	2 ^e
Absence aux séminaires de formation	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	8 ^e
Utilisation des vacataires	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	9 ^e
Insuffisance des séminaires	-	4	-	-	-	-	-	-	3	7	5 ^e
Qualité des formations	-	3	-	-	-	2	-	3	4	12	4 ^e

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 22: Difficultés présentées aux inspecteurs pédagogiques par les enseignants des zones rurales



Source: Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Le tableau 31 et le graphique 22 nous permettent de classer les difficultés des enseignants selon l'ordre suivant : l'absence des ressources didactiques ; l'inadaptation des manuels scolaires ; la difficulté de contextualisation ; la qualité des formations ; l'insuffisance des séminaires ; l'absence d'électricité ;

les effectifs pléthoriques ; l'absence aux séminaires de formation et l'utilisation des vacataires.

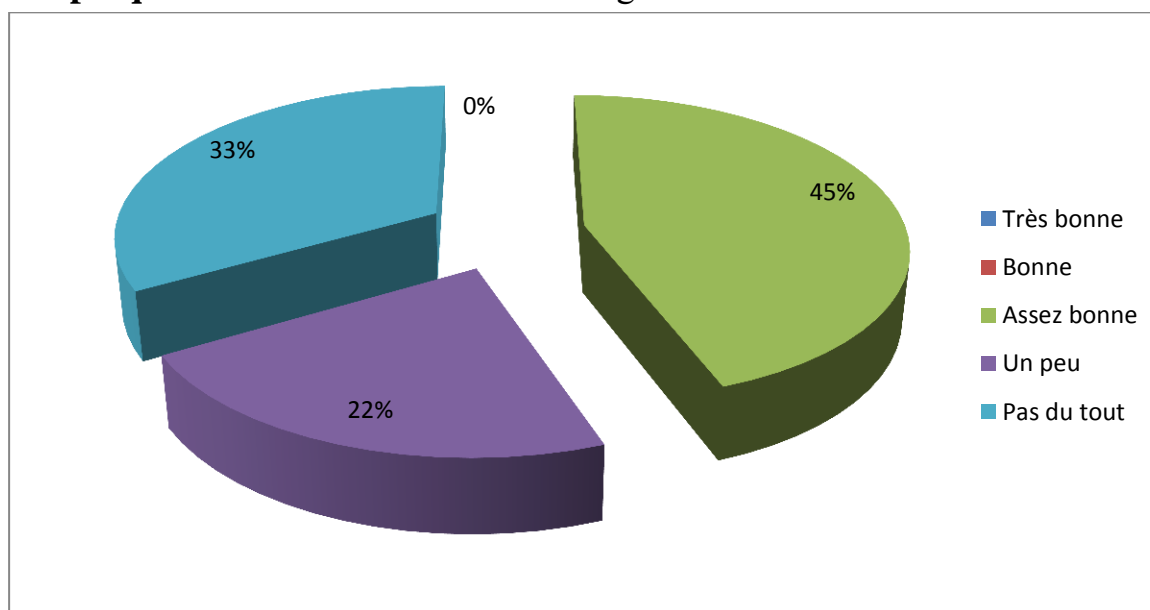
Question 11: Y a-t-il eu une amélioration dans l'enseignement de l'histoire depuis sa mise en œuvre dans les établissements ?

Tableau 32: Amélioration dans l'enseignement de l'histoire

Modalités	Effectif inspecteurs pédagogiques	Pourcentage
Très bonne	0	0
Bonne	0	0
Assez bonne	4	44,44
Un peu	2	22,22
Pas du tout	3	33,33
Total	9	100

Source: Données issues de l'enquête de terrain.

Graphique 23: Amélioration dans l'enseignement de l'histoire



Source : Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

À travers ce tableau 32 et ce graphique 23, nous relevons que 44,44% des inspecteurs pédagogiques déclarent que la mise en œuvre de l'APC dans les établissements secondaires a assez bien amélioré les enseignements de l'histoire. Par contre 22,22% pensent que les leçons d'histoire ont été un peu améliorées

grâce aux méthodes et techniques de la nouvelle approche. Contrairement à eux, 33,33% des inspecteurs trouvent plutôt qu'après 6 ans de mise en œuvre de l'APC, les activités menées n'ont pas du tout améliorées les enseignements de l'histoire.

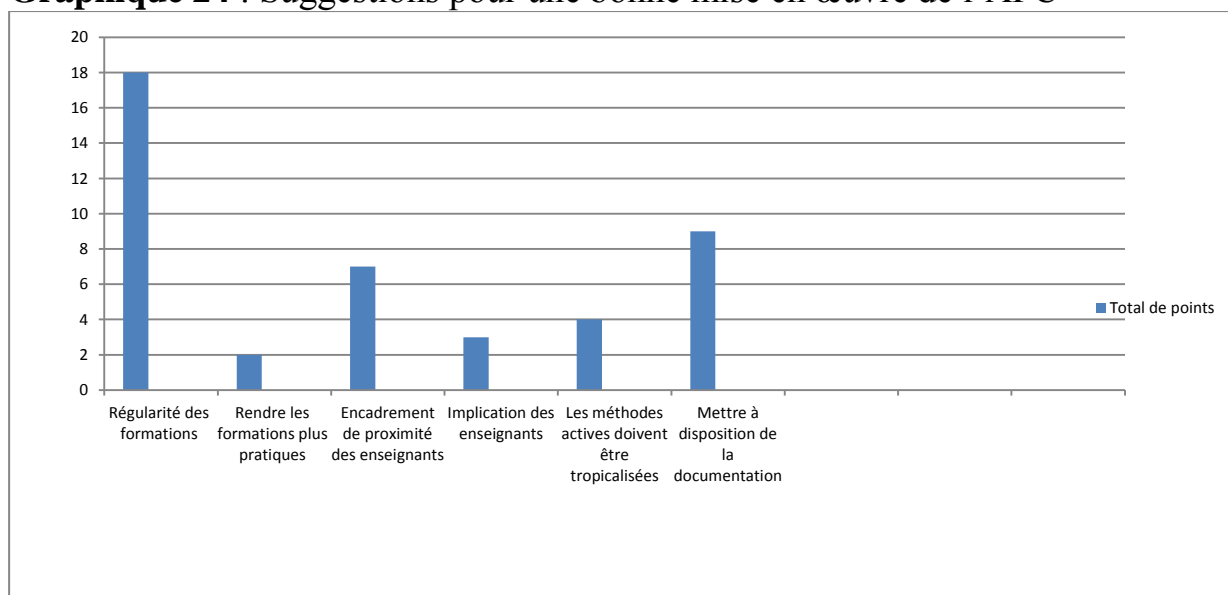
Question 12 : Que suggérez-vous pour une bonne mise en œuvre de l'Approche Par Compétences ?

Tableau 33: Suggestions pour une bonne mise en œuvre de l'APC¹²⁸

Inspecteurs Modalités	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total de points	Rang/6
	Régularité des formations	3	-	2	3	-	3	3	3		
Rendre les formations plus pratiques	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	6 ^e
Encadrement de proximité des enseignants	-	-	-	1	-	-	2	2	2	7	3 ^e
Implication des enseignants	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3	5 ^e
Les méthodes actives doivent être tropicalisées	1	-	-	-	-	-	-	-	3	4	4 ^e
Mettre à disposition de la documentation	-	-	3	2	3	-	-	1	-	9	2 ^e

Source : Données issues de l'enquête de terrain.

¹²⁸ Pour réaliser ce tableau, des points ont été attribués aux modalités en fonction de leur classement par chaque enquêté, selon l'ordre d'importance. Ainsi, lorsqu'une modalité occupe la 1^{ère} place chez un enquêté, on lui affecte une note de 3 points ; la 2^e, 2 points ; la 3^e, 1 point. Une modalité non choisie se voit attribuer 0. Il est à noter que les enquêtés se sont limités à trois suggestions au maximum.

Graphique 24 : Suggestions pour une bonne mise en œuvre de l'APC

Source : Réalisé à partir des données de l'enquête de terrain.

Le tableau 33 et le graphique 24 montrent que les suggestions formulées par les inspecteurs pédagogiques se classent par ordre de priorité suivant : la régularité des formations ; la mise à disposition de la documentation ; l'encadrement de proximité des enseignants ; la tropicalisation de l'APC; une véritable implication des enseignants et la pratique pendant les formations.

En définitive, au terme de ce chapitre qui avait pour but principal de présenter et d'analyser avec rigueur les informations recueillies sur le terrain d'enquête, il en découle plusieurs résultats. L'analyse desdits résultats nous a permis d'avoir entre autres l'opinion des inspecteurs pédagogiques nationaux sur les principes fondamentaux de l'Approche Par Compétences. Nous avons retenu de ces experts que cette approche est une pédagogie de la réussite qui vise à réduire considérablement l'échec scolaire et à permettre aux apprenants de résoudre les problèmes qui s'imposent à eux dans leur vie. Toutefois, si les enseignants rencontrent d'énormes difficultés dans sa mise en pratique dans les établissements scolaires d'Elig-Mfomo, c'est surtout par manque de volonté et d'intérêt pour la nouvelle approche. En outre, cette troisième partie fait ressortir diverses informations des enseignants sur les difficultés rencontrées en situation de classe en zone rurale. Il s'agit notamment de l'absence des ressources didactiques, de l'insuffisance des formations, de la paresse des apprenants. Ainsi dans le quatrième chapitre, notre objectif est la vérification de ces résultats et la proposition didactique.

CHAPITRE IV- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES.

La présentation des données du terrain achevée, il est question dans ce chapitre d'analyser et d'interpréter les résultats. Autrement dit, notre objectif est de donner un sens, une signification à notre étude, en mettant en évidence les facteurs déterminants au regard des hypothèses formulées, afin de les confirmer ou de les infirmer. Il est question en fait de préciser la singularité ou l'originalité des résultats obtenus à partir de l'enquête sur "les difficultés rencontrées dans la pratique de l'APC en histoire en milieu rural : cas des établissements secondaires d'Elig-Mfomo". Il s'agit enfin de formuler des propositions relatives à l'amélioration de la mise en œuvre de la nouvelle approche dans la zone rurale en général et dans les établissements secondaires d'Elig-Mfomo en particulier.

I. VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

La présentation et l'analyse des données dans le chapitre III nous conduit à la vérification de nos hypothèses de recherche et de leur interprétation.

I.1. VÉRIFICATION DES L'HYPOTHÈSES

Comme rappel, l'hypothèse principale de notre recherche se présente comme suit: la mauvaise préparation à l'appropriation de l'APC, influence sa pratique en histoire dans les zones rurales. Cette réponse provisoire à la question centrale de recherche a été éclatée en trois hypothèses secondaires que nous vérifions pour une confirmation ou une infirmation.

I.1.1. VÉRIFICATION DE L'HYPOTHÈSE SECONDAIRE 1 (HS1)

La première hypothèse secondaire 1 (HS1) est: le manque de formation des enseignants d'histoire des établissements situés en zone rurale impacte négativement la mise en œuvre de l'APC.

Les avancées en éducation actuelle sont en faveur du rôle fondamental de l'Approche Par Compétences, pour des méthodes et des techniques efficaces dans le processus enseignement/apprentissage. Celles-ci sont perceptibles au Ministère des Enseignements Secondaires (MINESEC) qui préconise et évalue la mise en œuvre du nouveau paradigme dans l'enseignement secondaire en général et dans les établissements secondaires de l'arrondissement d'Elig-Mfomo en particulier, qui s'attèlent à le mettre en pratique depuis l'adoption officielle des programmes dans les sous-cycles d'observation et d'orientation le 13 août 2014¹²⁹ dans le respect de ses principes, qui, d'après Perrenoud, visent à

"Créer des situations didactiques porteuses de sens et d'apprentissages ; les différencier pour que chaque élève soit sollicité dans sa zone de proche développement ; développer une observation formative et une régulation interactive en situation en travaillant sur les objectifs obstacles ; maîtriser les effets de relations intersubjectives et de la distance culturelle sur la communication didactique et individualiser les parcours de formation dans le cycle d'apprentissage pluriannuels"¹³⁰.

Ces enseignants d'histoire de la zone rurale ont la volonté de mettre en œuvre les exigences des méthodes historiques suivant les cinq étapes que préconise Fonkoua :

- la découverte du problème devant faire l'objet de la leçon, c'est-à-dire mettre l'apprenant en situation d'apprentissage,
- la recherche de la solution au problème par les élèves qui est la phase d'analyse,

¹²⁹ Arrêté N° 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème}.

¹³⁰ Perrenoud, *L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire ?*, p.11.

- la confrontation qui vise à vérifier les différentes justifications des élèves,
- la consolidation des savoirs par des exercices pour que les apprenants découvrent les situations liées à la leçon,
- et l'évaluation pour ressortir tous les aspects de la leçon¹³¹.

Par contre, après une observation découlant de plus de 5 ans de service en zone rurale de 2012 à 2017, bien des enseignants essaient d'appliquer des méthodes pédagogiques et didactiques qu'ils appréhendent assez mal. Certains de nos collègues d'histoire n'arrivaient pas à trouver de bonnes situations de vie pour la contextualisation ; d'autres ne savaient pas ce qu'on leur demandait de faire et continuaient à enseigner selon les principes de la Pédagogie Par Objectifs qu'ils estimaient plus appropriée pour les enseignements de l'histoire, bafouant ainsi les prescriptions administratives. En effet, les enseignants n'avaient pas été préparés pour l'implémentation des nouveaux programmes adossés sur l'APC. Dans les écoles normales supérieures, ils n'avaient reçu aucune formation initiale y relative. Les formations continues (séminaires, journées pédagogiques) quant à elles se sont avérées insuffisantes et dérisoires. A titre d'exemple, dans les établissements secondaires ruraux où nous étions en poste (2 ans au Lycée de Mengang dans le Nyong et Mfoumou et 3 ans au Collège d'Enseignement Secondaire de Nkolmeyang dans la Mefou et Afamba), le département d'histoire et géographie n'avait bénéficié d'aucune inspection-conseil. En ce qui concerne les formations continues, nous n'avons pris part qu'à quatre (04) journées pédagogiques, en 5 ans. Tous ces obstacles apparaissent comme la cause de la mauvaise appropriation des programmes APC et des difficultés à les appliquer.

Les entretiens avec différents responsables chargés de la pédagogie et de l'évaluation de la conduite des enseignements d'histoire selon les programmes

¹³¹ P. Fonkoua, cité par C.G. Nkoumou Mélingui, "L'enseignement-apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au Cameroun : L'introduction de l'Approche Par Compétences et la problématique de l'intégration nationale...", p.45.

adossés sur l'APC des établissements secondaires d'Elig-Mfomo, à savoir : D. Soulouck, censeur du Lycée d'Elig-Mfomo, P. Atangana, préfet des études du Collège Prive Populorum Progressio, J. Nkada, surveillant général chargé des sciences humaines au CETIC d'Endama et J.C. Gouife à Koung du CETIC d'Elig-Mfomo, nous ont révélé que les enseignants d'histoire desdites structures font des efforts pour s'arrimer au nouveau paradigme en tenant compte des principes de celui-ci et en mettant en exergue la méthode historique, à savoir amener l'apprenant à recueillir les preuves par une situation d'apprentissage, l'analyse de ces preuves par la recherche de l'élève à résoudre le problème, la sélection des preuves grâce à la justification, l'organisation des preuves par des exercices et enfin l'interprétation des faits en présentant des explications. Mais cette pratique en situation de classe reste très faible.

Par ailleurs, les sondages effectués auprès des enseignants et des inspecteurs pédagogiques montrent qu'aucun n'a reçu de formation initiale et que tous s'appuient essentiellement sur les formations continues. 60% de l'échantillon des enseignants ont attesté qu'ils reçoivent ces formations en moyenne une fois par an. Cependant 60% d'enseignants n'ont pas pu donner une définition appropriée au paradigme et 50% privilégient la Pédagogie Par Objectifs. Or des Inspecteurs Pédagogiques qui les forment, 55,55% ont défini avec exactitude le paradigme APC ; ce qui montre que la plupart comprend les principes de cette approche, mais ont peut-être des difficultés à transmettre ce qu'ils savent. La formation de base des enseignants avait été mal négociée ; ils n'ont pas pu s'approprier les programmes de la nouvelle approche, raison pour laquelle 80% de ces enseignants d'histoire pratiquent souvent l'APC tout en restant beaucoup attachés à la PPO. À cet effet, 66,66% des inspecteurs pédagogiques ont trouvé les formations très insuffisantes pour permettre une bonne maîtrise des principes de l'APC.

En somme, la définition inappropriée du paradigme, la pratique occasionnelle de l'APC par les enseignants d'histoire, le rétropédalage à la PPO

et les formations très insuffisantes, comme l'a souligné Madame T. Mayi¹³², viennent confirmer l'hypothèse secondaire (HS 1), selon laquelle: le manque de formation des enseignants d'histoire des établissements situés en zone rurale impacte négativement la mise en œuvre de l'APC.

I.1.2. Vérification de l'hypothèse secondaire 2 (HS 2)

Rappel de l'hypothèse secondaire 2 (HS 2): l'absence criarde de ressources didactiques influence la pratique de l'APC en histoire en milieu rural.

L'observation sur le terrain et les entretiens que nous avons eu avec des Inspecteurs Pédagogiques d'une part et des enseignants d'histoire d'autre part, ont montré qu'il n'y a pas de manuels au programme pour orienter la recherche des enseignants lors des préparations de leurs enseignements et pour les activités d'enseignement/apprentissage avec les apprenants. En plus, ils montrent que la recherche documentaire est difficile en zone rurale, où les bibliothèques sont rares et souvent mal fournies d'une part, et où l'absence de réseau ou l'insuffisance de couverture énergétique est un problème récurrent d'autre part. A cet effet, Monsieur J.P.P. Mbenda a affirmé que : "Nous sommes conscient que les limites à la pratique des programmes adossés sur l'APC sont liées à une insuffisance de formation et à l'absence des ressources didactiques, non seulement pour les zones rurales, mais aussi pour les milieux urbains"¹³³. Autrement dit une pratique efficace de l'APC sans ressources didactiques s'avère difficile dans la mesure où les activités d'enseignement/apprentissage se basent sur la disponibilité des ressources qui mettent en relief le choix de la démarche didactique à utiliser et l'activité à mener. En outre, la possibilité de regrouper d'autres ressources à l'instar des objets archéologiques, iconographiques et de faire une enquête de terrain ou une excursion demande des dépenses supplémentaires pour lesquelles l'enseignant d'histoire ne dispose

¹³²T. Mayi, 58 ans, inspectrice pédagogique régionale, Yaoundé, entretien du 8 novembre 2018.

¹³³ J.P.P. Mbenda, 50 ans inspecteur pédagogique national, Yaoundé, entretien du 18 octobre 2018.

pas de moyens, et que les parents en zone rurale ne sont pas disposés à couvrir pour leurs enfants.

Parallèlement à ces observations et entretiens, la présentation et l'analyse des données ont révélé que, les enseignants rencontrent beaucoup de difficultés à bien conduire leurs leçons sans ressources didactiques. 50% des enseignants ont présenté cette difficulté comme la principale contre 30% pour le bas niveau des apprenants et 20% pour l'insuffisance des infrastructures. Comme les enseignants d'histoire, 44,44% des inspecteurs pédagogiques ont mis l'accent sur l'absence des ressources didactiques contre 22,22% en ce qui concerne les difficultés de contextualisation, 22,22% pour l'insuffisance de réseau énergétique et 11,11% pour les effectifs pléthoriques. De façon unanime, ils ont admis que ce manque avait un impact sur la qualité de la conduite des enseignements et sur le choix de la démarche pédagogique. En conséquence plus de 50% des enseignants se limitent à l'utilisation du brainstorming et parfois du travail de petits groupes au détriment de la discussion, des exposés, de la lecture et de l'analyse des documents et des enquêtes.

En définitive, les données chiffrées nous permettent de constater que l'absence des ressources didactiques est une grave limite dans la pratique de l'APC dans les établissements secondaires en général et ceux des milieux ruraux en particulier ; ce qui aggrave la paresse des apprenants qui n'ont pas de manuels pour lire et faire des recherches. Cette situation ne permet pas aux élèves de développer l'esprit d'analyse, de critique, de confrontation et de synthèse de documents. Conclusion, le cours continue à être magistral dans la transmission des savoirs ; l'enseignant monopolise le temps de parole et dicte le résumé de la leçon¹³⁴. Le manuel pour les leçons d'histoire selon la PPO continue à occuper une place très importante dans l'exercice d'enseignant, car c'est le principal document qui l'oriente pour la préparation de sa leçon. Au vu de tous ces résultats, nous pouvons confirmer l'hypothèse secondaire 2 (HS 2) et

¹³⁴ F.A. Olanuéna Bindé, "Introduction à l'étude de l'enseignement de l'histoire", p.102.

affirmer que l'absence criarde de ressources didactiques influence la pratique de l'APC en histoire en milieu rural.

I.1.3. Vérification de l'hypothèse secondaire 3 (HS 3)

Rappel de l'hypothèse secondaire 3 (HS 3) : Le faible suivi pédagogique et l'absence d'encadrement de proximité des enseignants entravent la mise en œuvre de l'APC en histoire en milieu rural.

Durant les 5 années passées sur le terrain au Lycée de Mengang puis au CES de Nkolmeyang, le département d'histoire n'avait reçu aucune inspection, en vue d'évaluer les pratiques d'enseignement de l'histoire. Au Lycée d'Elig-Mfomo, le proviseur, Leka Ondombo¹³⁵ l'a confirmé, en reconnaissant que depuis 2013 qu'il est en poste dans cet établissement scolaire, une seule descente d'inspection avait été faite, et ce, suite à la demande qu'il avait adressée à la haute hiérarchie. Au CETIC d'Endama, le surveillant général chargé de la pédagogie des sciences humaines, quant à lui, nous a confié : "Nous nous battons comme nous pouvons, nous essayons d'encadrer nos enseignants en majorité vacataires. Les inspecteurs pédagogiques n'aiment pas aller dans les villages"¹³⁶. Pourtant dans la Lettre Circulaire n°16/18/C/MINESEC/SG/CT2/DAJ/CELSUI du 24 août 2018 portant instructions relatives à la conduite de l'année scolaire 2018-2019, comme chaque année, il est demandé aux inspecteurs pédagogiques d'"assurer un encadrement pédagogique de proximité des enseignants, des conseillers d'orientation et des élèves"¹³⁷ de tout le Cameroun. Autrement dit, les inspecteurs pédagogiques devraient intensifier leurs activités sur toute l'étendue du territoire national et évaluer régulièrement les performances du personnel enseignant et des conseillers d'orientation.

Selon les résultats de notre étude, 60% des enseignants d'histoire soutiennent que le peu d'intérêt dont ils font l'objet est aggravé par les

¹³⁵Leka ONdombo, 58 ans, Proviseur du Lycée d'Elig-mfomo, entretien du 2 mai 2018.

¹³⁶ J.C. Gouïfé A Koung, 46 ans, Surveillant général au CETIC d'Elig-Mfomo chargé des sciences humaines, Elig-mfomo, entretien du 22 novembre 2018

¹³⁷ Circulaire n° 16/18/C/MINESEC/SG/DAJ/CELSUI du 24 Aout 2018, portant instructions relatives à la conduite de l'année scolaire 2018/2019.

conditions socio-économiques de leur environnement. Or 55,56% des inspecteurs pédagogiques ont plutôt relativisé le problème en déclarant que l'insuffisance dans le suivi des enseignants et dans l'évaluation de proximité est une réalité, mais qu'elle n'est pas spécifique au milieu rural. Au vu de cette réalité, nous constatons que l'appréciation des inspecteurs pédagogiques de l'amélioration dans l'enseignement de l'histoire depuis la mise en œuvre de l'APC n'est pas très objective, car 44,44% de ceux-ci la trouvent assez bonne ; 22,22% la trouvent acceptable et 33,33% la trouvent médiocre. Le problème ici est qu'ils ne sont pas assez présents sur le terrain, par conséquent ils ne connaissent pas avec exactitude comment les enseignants des campagnes pratiquent l'APC. Au terme de cette vérification de l'hypothèse 3 (HS 3), nous pouvons confirmer que le faible suivi pédagogique et l'encadrement de proximité des enseignants du milieu rural est un problème non négligeable à la mise en œuvre des principes de la nouvelle approche.

Somme toute, au début de notre travail, nous avons énoncé trois hypothèses secondaires que nous devions vérifier. Au terme de cette vérification, celles-ci ont été toutes confirmées. Nous pouvons donc affirmer que notre hypothèse principale a été validée. En d'autres termes, la mauvaise préparation à l'appropriation de l'APC influence sa pratique en histoire dans les zones rurales.

I.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats prend en compte les données de l'observation faite sur le terrain, les entretiens avec les inspecteurs pédagogiques et les enseignants, ainsi que les données des questionnaires à eux adressés.

L'apprentissage est considéré comme une expérience fondamentale qui fait progresser l'être humain dans ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Mais le processus enseignement/apprentissage dont relève cette expérience est complexe et difficile à cerner. Pour cette raison, la réforme curriculaire de 2014 a défini les démarches méthodologiques et les ressources didactiques à suivre par les

enseignants d'histoire afin de guider les apprenants et leur permettre de développer des compétences qui leur sont utiles pour la résolution des situations de vie. Autrement dit cette nouvelle pédagogie apporte des nouveaux enjeux dans le processus du développement du système éducatif. Or un tel changement ne se fait pas sans une préparation au préalable des différents acteurs de la chaîne éducative en général, des inspecteurs pédagogiques et des enseignants en particulier, comme le mentionne Ph. Perrenoud : "Le problème principal relève de l'équilibre à trouver entre la cohérence des réformes et le caractère négocié de leur genèse et de leur mise en place"¹³⁸. Autrement dit un inspecteur pédagogique ne peut pas appréhender un nouveau programme s'il n'a pas été suffisamment édifié, de même qu'un enseignant ne peut pas respecter ou appliquer les principes d'une approche s'il n'a pas été formé. La préparation des acteurs du processus enseignement/apprentissage limite les résistances à l'approche et facilite l'utilisation des méthodes adéquates et l'atteinte des résultats escomptés. Dans la mesure où, il est reconnu que l'enseignant est un acteur incontournable de toute réforme pédagogique, c'est lui qui l'applique.

L'observation sur le terrain et les questions adressées aux enseignants nous ont permis de constater que la plupart des enseignants n'ont pas reçu de formation initiale à l'École Normale Supérieure sur l'APC et la seule formation est celle des journées pédagogiques et des séminaires, qui reste très insuffisante pour permettre une parfaite maîtrise de cette nouvelle approche, comme l'a mentionné T. Mayi¹³⁹. C'est aussi pour cette raison que 80% des enseignants du milieu rural d'Elig-Mfomo ont affirmé avoir seulement assez-bien appréhendé cette approche qui vient prendre la place de la PPO avec laquelle ils s'étaient relativement familiarisés. Cette mutation crée alors beaucoup de confusion et de réticence chez les enseignants surtout pour n'avoir pas été préparés et pour

¹³⁸ Ph. Perrenoud, " Réussir au collégial : L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire ? ", Acte du 20^e colloque de l'APC, 2000, p.44.

¹³⁹Mayi, 58 ans, inspectrice pédagogique régionale, Yaoundé, entretien du 8 novembre 2018.

n'avoir pas été suffisamment formés. Le problème devient encore plus préoccupant dans ces établissements secondaires qui bénéficient rarement des évaluations permettant d'apprécier la mise en œuvre des nouvelles méthodes pédagogiques, parce que 20% seulement des enseignants d'histoire de ces zones ont reconnu avoir déjà reçu 1 à 2 inspections-conseils au cours desquelles les inspecteurs avaient évalué leur pratique de L'APC en situation de classe. Pourtant, l'UNESCO soutient que les enseignants ont un rôle capital dans le processus d'enseignement et dans sa qualité, en ce sens que les connaissances qu'ils ont de la réussite de l'élève peuvent influencer le travail de celui-ci¹⁴⁰. Autrement dit, la qualité de performances des enseignants d'histoire et l'apprentissage des apprenants dépendent de la formation académique et professionnelle porteuse des gains positifs.

Cependant, bien que les formations soient insuffisantes, pendant notre enquête sur le terrain, les inspecteurs pédagogiques ont attiré notre attention sur un problème de désintérêt des enseignants d'histoire à adopter la nouvelle pédagogie. Ils traînent le pas, n'aiment pas le changement surtout lorsqu'ils doivent se séparer des vieux cahiers qui rendaient les enseignements monotones et répétitifs. Les enseignants n'aiment pas aller aux séances de formations et ne font aucun effort pour s'arrimer aux nouvelles méthodes pédagogiques. A cet effet, M. Mvondo Mvondo nous a clairement laissé comprendre que les enseignants manquent de volonté en affirmant : "l'un des principes de l'APC est d'apprendre par soi-même. Si les enseignants d'histoire avaient la volonté, ils n'allaient pas attendre les descentes des inspecteurs pédagogiques ; ils s'autoformeraient"¹⁴¹. Apprendre par soi-même est un fait exigé par le curriculum, mais il faut être évalué pour recadrer ses apprentissages. Cependant les informations issues des questionnaires nous ont montré que les inspecteurs pédagogiques ayant reconnu avoir reçu la formation pour former les

¹⁴⁰ Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, tenue du 5 au 9 mars 1990, Jomtien, Thaïlande, Paris, France : UNESCO, p.5.

¹⁴¹M. Mvondo Mvondo, 46 ans, inspecteur pédagogique régional, Yaoundé, entretien du 20 novembre 2018.

enseignants, n'ont pas tous une parfaite maîtrise de l'approche en vigueur. Avec des points de vue différents sur la définition même de l'expression approche par compétences, la formation des enseignants est aussi divergente. Outre une appropriation mitigée, les inspecteurs ne s'accordent pas peut-être à cause des deux tendances de l'APC : la situationnelle canadienne et l'intégrante belge. Les inspecteurs pédagogiques bousculés par ces deux variantes, sont embarrassés ; ce qui se fait ressentir dans les formations.

Les informations recueillies des questionnaires ont relevé que 66,67% des inspecteurs pédagogiques jugent leur maîtrise de ce paradigme simplement comme assez-bonne. Pendant les formations continues auxquelles nous avons assisté, nous avons constaté que les inspecteurs pédagogiques ont des difficultés à appliquer les mêmes principes de l'APC. Ainsi, dans le bassin pédagogique de la Mefou et Afamba, il y avait un ou deux inspecteurs ressources qui avaient compris les principes de l'APC et étaient toujours sollicités pour décanter la situation lorsqu'il y avait des blocages. Pendant que les autres semblaient être des accompagnateurs sans expérience de la nouvelle approche. Nous nous posons alors deux questions : si les inspecteurs pédagogique sensés former les enseignants ne comprennent pas grand-chose, est-il aisé pour les enseignants de comprendre en s'auto formant ? Mieux encore, une autoformation exclut-elle un guide, un accompagnateur, surtout lorsque nous savons que la documentation sur l'APC n'est pas accessible à tous, les manuels scolaires d'histoire en APC et les ressources didactiques étant insuffisantes voire inexistantes ? Pour répondre à ces interrogations, nous reconnaissons que les enseignants comme les élèves, pour construire leurs connaissances ont besoin d'orientation, d'un guide, d'un accompagnateur, car l'enseignant est l'un des facteurs ayant le plus d'influence sur l'apprentissage des élèves, et sa formation continue en dépend, parce qu'elle lui fournit des méthodes et des procédés pédagogiques efficaces pour la gestion de classe. Ce qui justifie le fait que là où les enseignants ne sont pas formés,

qualifiés, les élèves ont de piètres résultats. Cette insuffisance de formation devient alors une limite pour la pratique de l'APC.

La réforme curriculaire de 2014 a conçu des programmes et a organisé des activités d'enseignement/apprentissage autour des finalités, des contenus, des activités, des démarches d'apprentissage, des modalités et des moyens d'évaluation des acquis des apprenants en intégrant les ressources didactiques¹⁴². Pourtant, de nos enquêtes sur le terrain, le deuxième problème que les enseignants et les inspecteurs pédagogiques ont relevé, qui freine la mise en œuvre effective de L'APC est l'insuffisance des ressources didactiques dans les zones où l'électricité est problématique. En effet, 80% d'enseignants et 75,65% des inspecteurs pédagogiques ont mentionné que les ressources didactiques ne sont pas à la portée des enseignants qui doivent préparer les enseignements et les activités à mener en situation de classe. De même, jusqu'à notre collecte des données, les apprenants n'avaient pas de manuels d'histoire relatifs aux programmes du nouveau paradigme. Or l'importance et l'apport des ressources didactiques et des manuels est avérée dans le processus enseignement /apprentissage, surtout lorsque nous savons que l'objectif principal de l'APC est le "Learning by us", apprendre par soi-même. Cette insuffisance d'outils d'apprentissage vient compromettre toute démarche choisie pour conduire un apprentissage. L'enseignement de l'histoire repose sur des supports, des ressources qui peuvent être documentaires, webographiques, archéologiques, iconographiques ou environnementales pour la confrontation des informations. L'entretien avec l'inspecteur pédagogique J.P.P. Mbenda, nous a permis de comprendre qu'il y a une corrélation entre la pénurie des manuels scolaires et les résultats scolaires des élèves¹⁴³. Les manuels scolaires ont un impact positif sur

¹⁴² Arrêté N° 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et de 5^{ème} et Arrêté N° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement secondaire général.

¹⁴³ J.P.P. Mbenda, 50 ans, inspecteur pédagogique national, Yaoundé, entretien du 12 novembre 2018.

les apprenants, car ils permettent de consolider et d'améliorer leurs connaissances.

En outre, nos observations sur le terrain nous ont permis de constater qu'en zone rurale d'autres insuffisances liées à l'infrastructure se posent : tableaux en mauvais état, absence de bibliothèques ou bibliothèques insuffisamment fournies, inexistence de centres multimédias, fourniture insuffisante d'énergie électrique et de réseau téléphonique; manque de photocopieuse pouvant aider les enseignants à multiplier les documents afin de pallier l'absence et l'indisponibilité des ressources didactiques. Pourtant, la réforme curriculaire intègre les ressources didactiques comme un des éléments-clés qui a pour but de répondre aux problèmes qualitatifs du système éducatif : "La fourniture et l'utilisation efficaces d'un matériel éducatif adapté à ces nouveaux programmes et son utilisation efficace constituent une autre étape indispensable à l'amélioration de la qualité dans les systèmes éducatifs"¹⁴⁴. A la suite de nos enquêtes, nous constatons que nos résultats corroborent l'hypothèse secondaire 2 (HS 2)

Les entretiens et les questionnaires adressés aux enseignants et aux inspecteurs au sujet de l'évaluation de la mise en œuvre de l'APC en milieu rural, nous ont permis de constater que les descentes des inspecteurs pédagogiques dans le cadre des inspections-conseils en zone rurale sont rares. Autrement dit, les pratiques de classes des enseignants d'histoire selon l'APC ne sont pas suffisamment évaluées pour déterminer avec précision le niveau de son implémentation dans les établissements secondaires de ces milieux. 60,66% de ces enseignants ont affirmé avoir reçu seulement 2 inspections-conseils depuis l'implémentation de la nouvelle approche pédagogique. Madame Amawissa reconnaît que le bas niveau des élèves et le manque des ressources didactiques les amènent à appliquer une méthode pédagogique croisée entre la

¹⁴⁴ Anonyme, "La qualité de l'éducation, un enjeu pour tous. Constats et perspectives", conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage (CONFEMEN), du 5 au 9 juillet à Brazzaville, Congo, p.43.

PPO et l'APC ; ce qui rend la tâche de l'enseignant d'histoire en zone rurale extrêmement difficile¹⁴⁵. Ainsi, c'est avec le suivi-évaluation de la réforme que les enseignants peuvent s'amender et s'améliorer. Dans le même ordre d'idée, nous avons relevé que les établissements secondaires d'Elig-Mfomo sont lésés, oubliés à eux-mêmes et l'appréciation des inspecteurs pédagogiques par rapport à l'avancée de l'implémentation de l'APC concorde avec ce point de vue. En effet, 77,78% des inspecteurs pédagogiques la trouvent faible, même s'ils n'ont pas suffisamment de preuves pour le confirmer.

Les inspecteurs pédagogiques connaissent certes des difficultés financières et logistiques pour faire des inspections régulières dans les établissements secondaires ruraux d'Elig-Mfomo, mais, Monsieur J. Mbenty nous a rassuré que les textes stipulent que le rôle de ces formateurs, inspecteurs pédagogiques doit s'étendre dans les milieux les plus reculés du territoire national¹⁴⁶. C'est pourquoi, il est clairement indiqué que les inspecteurs pédagogiques sont appelés à :

- Faire des enseignements, la priorité dans toutes les actions à mener en mettant un accent particulier sur la couverture qualitative et quantitative des programmes ;
- Assurer un encadrement pédagogique de proximité des enseignants, des conseillers d'orientation et des élèves ;
- Évaluer périodiquement les performances du personnel enseignant, administratif et des conseillers d'orientation ;
- Intensifier les activités d'inspection¹⁴⁷.

Au vu de ces devoirs de l'inspecteur pédagogique, nous constatons une attention limitée dans le suivi-évaluation des activités des enseignants d'histoire

¹⁴⁵ Amawissa, 38 ans enseignant au C.E.T.I.C. d'Elig-Mfomo, entretien du 22 novembre 2018.

¹⁴⁶ J. Mbenty, 50 ans, Inspecteur Pédagogique National de vie scolaire au Ministère des Enseignements Secondaires, Yaoundé, entretien du 19 novembre 2018.

¹⁴⁷ Circulaire n° 16/18/C/MINESEC/SG/DAJ/CELSUI du 24 août 2018, portant instructions relatives à la conduite de l'année scolaire 2018/2019.

en situation de classe en milieu rural, or un enseignement de qualité est en rapport avec la maîtrise du savoir, les méthodes pédagogiques et la culture générale de l'enseignant ; ce qui a forcément un effet positif sur le rendement des apprenants. Cet argumentaire rejoint l'hypothèse secondaire 3 (HS 3) selon laquelle le faible suivi pédagogique et l'absence d'encadrement de proximité des enseignants entravent la mise en œuvre de l'APC en histoire en milieu rural.

Dans cette partie consacrée à la vérification et l'interprétation des résultats, nous avons grâce aux informations recueillies sur le terrain, confirmé nos trois hypothèses secondaires de recherche et par ricochet, l'hypothèse générale. Cependant, même si celles-ci ont été confirmées à 85%, nous avons par ailleurs noté la responsabilité des enseignants qui traînent le pas à s'arrimer à la nouvelle orientation pédagogique et celle des élèves qui ne font aucun effort de travail de recherche pour se positionner comme acteurs de leur propre formation. Ce qui nous amène à nous intéresser à la partie discussion et propositions.

II. DISCUSSION ET PROPOSITION DIDACTIQUES

Dans cette seconde section, il est question de donner une valeur aux hypothèses vérifiées et de faire des suggestions relatives à l'amélioration des pratiques de classe selon l'APC.

II.1 Discussion

Cette rubrique de notre investigation nous permet d'opposer les résultats obtenus aux différents points de vue des autres et des théories explicatives. Dans la première hypothèse secondaire, nous voulions montrer que le manque de formation des enseignants d'histoire des établissements situés en zone rurale impacte négativement la mise en œuvre de l'APC. Cette hypothèse a été vérifiée et confirmée.

Pareillement, la deuxième hypothèse secondaire qui visait à démontrer que l'absence criarde de ressources didactiques influence la pratique de l'APC en histoire en milieu rural a également été validée.

La troisième hypothèse secondaire intitulée le faible suivi pédagogique et l'absence d'encadrement de proximité des enseignants entravent la mise en œuvre de l'APC en histoire en milieu rural a elle aussi été confirmée.

Les résultats de ces trois hypothèses secondaires viennent confirmer l'hypothèse principale selon laquelle, la mauvaise préparation à l'appropriation de l'APC influence sa pratique en histoire dans les zones rurales. Les résultats d'enquête obtenus sont sous-tendus par les théories psychopédagogiques présentées au chapitre I de notre travail. Dans la mesure où, la médiation pédagogique-didactique, le socio-culturalisme et l'interactionnisme mettent l'apprenant au centre du processus enseignement apprentissage pour construire ses connaissances en relation avec son environnement et en s'identifiant à sa culture sociale, ces différentes théories se matérialisent dans les pratiques de classes par l'utilisation de démarches interactives entre l'enseignant et les élèves, mais aussi entre les élèves eux-mêmes.

Dans cette optique, les enseignants des zones rurales doivent recevoir des formations adéquates et de proximité, afin que l'enseignement de l'histoire, tel que présenté par les enseignants de cette discipline, ne soit plus conduit selon des méthodes pédagogiques beaucoup plus magistro-centristes. Ces méthodes relèvent davantage du behaviorisme de Watson ou Pavlov, en lieu et place de l'interactionnisme de Vygotsky préconisé par les principes de l'APC, parce que la mauvaise préparation des enseignants à l'adoption de la réforme curriculaire et le nombre insuffisant des formations empêchent la pratique effective et efficiente des méthodes historiques telles que préconisées par la médiation pédagogique-didactique. Pour cette raison, C. G. Nkoumou Mélingui affirme que parmi les soucis majeurs de l'introduction de l'APC au Cameroun, il y a la formation des enseignants à tous les niveaux à cette approche, la réécriture des

programmes et des manuels selon ce paradigme, l'élaboration des programmes de formations permanentes. La complexité des compétences nécessite que les enseignants y soient bien formés. Une grande partie de la réussite de l'introduction de ce paradigme dépend en fait de la formation des enseignants et des conditions dans lesquelles ils travaillent au quotidien.¹⁴⁸

Autrement dit, l'enseignant d'histoire doit au préalable comprendre les mécanismes du paradigme, pour le pratiquer suivant les règles de l'art. Or ces manquements relevés entraînent chez l'enseignant d'histoire des établissements ruraux, la confusion entre les pratiques selon la PPO et l'APC et amènent les enseignants vacataires à faire de la navigation à vue. En effet, insuffisamment formés par des inspecteurs pédagogiques qui ne comprennent pas non plus grand-chose de l'approche par compétences, les enseignants pratiquent une méthode pédagogique qui leur est propre. Tantôt la méthode est celle des contenus, tantôt elle est transmissive, mais elle est très souvent contraire à la médiation pédagogico-didactique qui s'appuie sur des démarches interactives comme : les débats, le travail par petits groupes, la lecture et l'analyse des documents, les exposés. La médiation de l'enseignant entre les savoirs à apprendre et les savoirs appris par l'élève, son rôle de guide, de tuteur sont compromis. Une situation qui empêche l'apprenant d'apprendre par lui-même, de construire ses connaissances.

En outre l'absence de manuels scolaires, le bas niveau des élèves en zone rurale et l'absence des ressources didactiques, aggravés par le manque de bibliothèques scolaires, entravent la recherche historique et ses méthodes qui sont compréhension, analyse, interprétation, critique, appréciation et jugement. Or l'existence de la bibliothèque est l'un des facteurs qui favorisent l'appropriation de l'APC. Ces handicaps influencent la consolidation des savoirs chez les apprenants et l'interactionnisme de Vygotski en situation de classe. En

¹⁴⁸ C.G. Nkoumou Mélingui, "L'enseignement-apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au Cameroun", p.130.

effet, centré sur l'interaction entre l'enseignant et les élèves, l'élève et ses pairs, dans une activité d'enseignement/apprentissage, l'interactionnisme choisi dans la pratique de l'APC, donne la possibilité aux apprenants d'être au centre de toute activité d'apprentissage en construisant eux-mêmes leurs connaissances afin de mobiliser des ressources pour résoudre les problèmes de la vie. Sans documents, les activités interactives sont substituées aux activités du magister, où l'enseignant fait tout. Pourtant, l'emploi des ressources didactiques par les enseignants d'histoire et l'exploitation des manuels scolaires par les élèves conduisent à l'atteinte de l'objectif fixé par les programmes adossés sur l'APC. Cet objectif de l'éducation étant de former un nouveau type de citoyen à même de participer au développement de sa société grâce aux compétences qu'il aurait acquises à l'école pour résoudre les situations de vie¹⁴⁹.

Tout compte fait, l'interactionnisme n'est pas validé en zone rurale comme nous l'avons présenté au premier chapitre à cause des limites en ressources didactiques qui ne donnent pas accès à une diversité documentaire propice à l'APC et le bas niveau des élèves qui ne font aucun effort de compréhension, d'analyse, de critique et de synthèse documentaire. Ainsi, les méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignant d'histoire en milieu rural, sont celles jadis employées dans les programmes de contenus et aussi dans la PPO. Ceci montre que ces anciennes pratiques pédagogiques n'ont pas encore véritablement cédé la place aux méthodes de l'APC.

Malgré les efforts faits par les éducateurs qui s'auto forment à la pratique de l'APC, les apprenants restent non réceptifs, ils ne comprennent pas ce que le professeur leur demande. Le cours devient un monologue, ce qui rend le travail de l'enseignant difficile et une progression dans la conduite de ses enseignements très lente, comme nous l'a confié S.C. Atangana : "Avec la documentation rare en APC et sans manuels scolaires, nous sommes obligés de mettre les documents à étudier au tableau, la majorité en classe de 1^{ère} et 2^{ème}

¹⁴⁹ Anonyme, "La qualité de l'éducation un enjeu pour tous. Constats et perspectives", P. 21.

année n'arrivent pas à lire et ne comprennent rien, nous tournons en rond et n'avancons presque pas"¹⁵⁰. Les enseignants des établissements scolaires de l'arrondissement d'Elig-Mfomo sont obligés de passer par les pratiques les plus inappropriées telles que concevoir et transmettre des connaissances pour la mémorisation, où ils sont au centre du processus enseignement/apprentissage, le magister-centrisme préconisé par l'empirisme et le behaviorisme. Or cette vieille pratique réduit l'apprenant à celui qui n'a aucune capacité, aucune attitude, aucun savoir de base et compromet l'interaction. Autrement dit, l'enseignant ne conduit pas, ne guide pas l'élève, qui est incapable de construire ses connaissances et d'apprendre par lui-même pour développer des compétences.

De ce qui précède, même l'environnement immédiat de l'apprenant ne permet pas à l'enseignant "de faire de sa classe un lieu riche et stimulant permettant aux élèves de travailler les compétences"¹⁵¹. En d'autres termes, les obstacles déjà mentionnés influencent l'utilisation du socioculturalisme qui voudrait que l'enseignant puise dans l'environnement et la culture de l'élève pour la contextualisation de ses enseignements. En effet, la nouvelle réforme prévoit la valorisation de la culture des apprenants en passant par les langues maternelles. Ainsi, la situation-problème vise l'intégration du mode de vie de l'apprenant et l'intégration nationale de tous les citoyens. Dans le système éducatif camerounais, une journée a été consacrée à la promotion et à la valorisation de la culture et de la langue maternelle dans les établissements scolaires. Ce qui est une très grande avancée dans les programmes adossés à l'APC. Cependant, les enseignants au sortir des Écoles Normales Supérieures, sont appelés à exercer partout où le besoin se présente, sans tenir compte des origines, ni de la culture. Le socioculturalisme aurait pu être un grand atout pour les élèves des campagnes, si les enseignants partageaient leur mode de vie, ou

¹⁵⁰S. C. Atangana, 37ans, enseignant vacataire au CETIC d'ENDAMA, Elig-Mfomo, entretien du 22 novembre 2018.

¹⁵¹C. G. Nkoumou Mélingui., " L'enseignement-apprentissage de l'histoire et de l'éducation citoyenneté au Cameroun", p.78.

alors si ces éducateurs pouvaient expliquer la leçon en langue maternelle de l'environnement concerné. Malheureusement les enseignants venus des divers horizons, peuvent seulement se limiter aux savoirs à enseigner aux apprenants, ainsi qu'aux langues officielles. La communication devient alors difficile pour les apprenants qui s'expriment en langue maternelle et la comprennent mieux et pour l'enseignant qui se sent dépaysé. C'est pour cette raison que les enseignants de cet environnement ont reconnu qu'ils rencontrent des difficultés à contextualiser certaines leçons d'histoire ; ce qui les amène à être confus dans le choix de la méthode pédagogique à utiliser entre la PPO et l'APC¹⁵². 80% de ces enseignants d'histoire ont reconnu que les compétences qu'ils font développer aux apprenants leur sont seulement quelquefois utiles dans leur environnement immédiat. Donc le socioculturalisme que préconise l'APC reste encore mal appliqué en zone rurale.

II.2 Propositions didactiques

Nos propositions vont à l'endroit des enseignants d'histoire des zones rurales, des administrateurs des établissements secondaires de l'arrondissement d'Elig-Mfomo et de l'appareil éducatif camerounais.

II.2-1. Propositions aux enseignants d'histoire des zones rurales

Les enseignants des établissements secondaires des zones rurales sont une partie intégrante du système éducatif. Ils sont un maillon capital, tout comme les enseignants de la ville, appelés à former un nouveau type de citoyens, capables de développer des compétences pour participer à l'émergence du pays, tel que les objectifs des politiques le prévoient. Pour cela, il est impossible pour ces enseignants de campagne de rester en marge de l'évolution souhaitée dans la réforme des programmes APC. Enseignants d'histoire, ils sont d'abord des autodidactes qui doivent se former par tous les moyens disponibles pour s'approprier le nouveau paradigme d'enseignement/apprentissage et se

¹⁵²P. Noah, 36 ans, enseignant d'histoire à l'institut Populorum Progressio d'Elig-Mfomo, entretien du 22 novembre 2018.

familiariser avec lui. Ils doivent apprendre continuellement, car un enseignant qui cesse d'apprendre doit cesser d'enseigner¹⁵³. Ces formations exigent d'eux qu'ils soient humbles, très curieux et volontaires, car c'est seulement par ces qualités que l'enseignant du milieu rural pourra apprendre et faire preuve de zèle et d'engagement professionnel. "Toute sa vie, un bon enseignant continue à apprendre, de façon à enrichir ses connaissances et à perfectionner ses méthodes pédagogiques"¹⁵⁴. Autrement dit, le professeur d'histoire du milieu rural ne doit pas se limiter à s'approprier le nouveau programme adossé sur l'APC. Il doit connaître les terminologies et les différentes démarches méthodologiques afin de varier ses ressources didactiques et ses activités en situation d'enseignement/apprentissage. Il doit alors être réceptif aux nouvelles méthodes pédagogiques. Après une bonne lecture des programmes officiels, les enseignants pourraient s'investir dans la recherche et la production des manuels scolaires appropriés.

En outre, l'enseignant des zones rurales doit délaisser toutes les méthodes pédagogiques dépassées. Il ne doit pas être réticent à l'avancée des principes éducatifs, mais éviter d'être considéré comme la barrière à l'évolution de ceux-ci. Ces enseignants ne doivent plus rester attachés à la simple transmission des connaissances, mais conduire les élèves, les assister dans leurs apprentissages, afin de mettre l'accent sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être à acquérir. En zone rurale, l'enseignant ne doit pas se sentir différent des autres, il ne doit développer aucun complexe vis-à-vis de ses pairs des zones urbaines, au contraire il doit être fier de la transformation qu'il apporte aux apprenants des campagnes prêts à s'adapter à tous les milieux. Sa mission est louable. C'est pour cela qu'il doit maîtriser à la fois le savoir à transmettre et la manière de le transmettre. Pour certains, une mutation en zone rurale est considérée comme

¹⁵³Ces formations peuvent être documentaires, informations-media, séminaires, journées pédagogiques, échange avec d'autres collègues du même environnement où de la ville, des colloques, des conférences.

¹⁵⁴ J.M. Banner et C.C. Harold, *L'art d'enseigner*, Paris, Nouveaux Horizons, 2002, p.1.

une affectation disciplinaire ; d'où généralement le manque d'engouement à accomplir leur tâche avec professionnalisme.

Les formations ne sont pas suffisantes, les ressources didactiques et les manuels scolaires absents certes, mais l'enseignant des zones rurales a plusieurs ressources didactiques dans son environnement lui permettant de faire développer chez les apprenants les facultés de la discipline histoire : "compréhension, analyse, interprétation, critique, appréciation et jugement"¹⁵⁵. En effet, l'enseignant dispose des ressources internes qui relèvent des savoirs factuels, des savoir-faire et des savoir-être et également des ressources externes qui tiennent de sa personne, du matériel didactique, de son environnement immédiat¹⁵⁶. Ces différentes ressources didactiques lui donnent une large marge sur les démarches à utiliser pour conduire ses enseignements et permettre à l'élève de comprendre et de développer des capacités, des attitudes et des comportements citoyens. L'enseignant des établissements ruraux doit être un concepteur. Il doit concevoir la ressource en adéquation avec sa leçon et son environnement. Dans l'arrondissement d'Elig-Mfomo par exemple, à petits effectifs, l'enseignant peut faire des descentes dans les locaux administratifs avec ses apprenants : mairie, sous/préfecture, chefferies traditionnelles pour des enquêtes. Le choix des ressources didactiques, bien que n'étant pas disponibles détermine la démarche à utiliser et les activités à mener.

De ce qui précède, nous voulons faire comprendre aux enseignants des villages qu'une affectation en milieu rural n'est pas une sanction, ou une affectation disciplinaire. Car certains perdent leur intérêt et leur engouement à accomplir leur tâche avec professionnalisme, oubliant que "le métier d'enseignement est un contrat moral entre les enseignants et la société"¹⁵⁷. Il doit alors être responsable et motivé à enseigner et à éduquer partout où besoin se

¹⁵⁵ J.P. Ossah Mvondo, *Les pouvoirs du passé en Afrique contemporaine*, Yaoundé, AMA-CENC, 2007, p.113.

¹⁵⁶ D. Morissette et M. Gingras, *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*, De Boeck, Éditions Universitaires, 1993, p.111

¹⁵⁷ Souleymane, "Les pratiques de classe au second cycle", École Normale Supérieure de Yaoundé, Département d'histoire, Septembre 2018, p. 7.

fait sentir pour ne pas porter préjudice aux élèves, mais faire d'eux des hommes compétents que l'État attend.

II.2-2. Recommandations aux administrateurs scolaires des établissements secondaires de l'arrondissement d'Elig-Mfomo

Dans tous les milieux ruraux, le travail des enseignants n'est toujours pas aisé à cause des contraintes spécifiques qui entravent le processus enseignement/apprentissage. En effet dans les campagnes, il y a une absence de bibliothèques. Quand bien même elles existent, elles sont insuffisamment fournies et les manuels d'histoire sont surannés. A cela s'ajoutent des tableaux en mauvais états, l'insuffisance du matériel didactique pour la conduite des enseignements (planisphère, cartes, règles, dictionnaire encyclopédiques) qui viennent compromettre toute volonté des enseignants à accomplir leur travail. Les administrateurs doivent faire des efforts pour accompagner les enseignants en mettant à leur disposition le matériel de travail nécessaire et adéquat pour s'accommoder aisément aux nouvelles pratiques de classe exigées par les programmes adossés sur l'APC.

Par ailleurs, la formation des enseignants étant insuffisante, les chefs d'établissements des zones rurales peuvent accorder des autorisations à leurs enseignants pour des concertations pédagogiques entre établissements du même arrondissement : les enseignants d'histoire ou d'autres disciplines assistés des chargés de la pédagogie (censeurs, surveillants, animateurs pédagogiques et un conseiller pédagogique) se retrouvent dans un établissement d'accueil de leur choix, échangent leurs expériences avec conduite des leçons selon l'APC et passent en carrefours pédagogiques pour une auto-évaluation. Les chefs d'établissements ne doivent pas se laisser de formuler des demandes pour "une intensification du suivi-évaluation"¹⁵⁸ par des inspections-conseils par exemple, car ces évaluations de proximité permettent aux inspecteurs pédagogiques de

¹⁵⁸ M. Mvondo Mvondo , 46 ans, inspecteur pédagogique régional, Yaoundé, entretien du 20 Novembre 2018.

faire leur travail et d'apprécier le niveau d'implémentation du paradigme en campagne et contribuent à l'amélioration des pratiques de classe des enseignants pour toute réforme curriculaire.

II.2-3. Suggestions à l'appareil éducatif camerounais

Après les curricula adoptés en 1990, l'État Camerounais a opté pour de nouveaux curricula en 2014 en élaborant des programmes adossés sur l'Approche Par Compétences. Cependant, il a omis de préparer au préalable les enseignants qui ont un rôle capital dans la qualité du processus enseignement/apprentissage¹⁵⁹. Autrement dit, c'est l'enseignant qui est en contact avec la réalité de la mise en œuvre de la réforme et sans son implication et sa participation, toute réforme est vouée à l'échec. La réforme des programmes selon l'APC aurait dû commencer au Ministère de l'Enseignement Supérieur pour que la formation des enseignants employés par le Ministère des Enseignements Secondaires reçoivent une formation à la base. Les manquements à ce niveau devraient nécessairement être corrigés. Cette bonne formation de base pourrait être par la suite entretenue dans le cadre des formations continues régulières, par exemple à un rythme trimestriel. En outre, l'APC exigeant des ressources financières, les moyens doivent être alloués aux inspecteurs pédagogiques pour des formations de proximité, surtout dans les zones les plus reculées du territoire national. Les inspections de suivi-évaluation des enseignants des établissements secondaires ruraux doivent être une exigence professionnelle adressée aux inspecteurs pédagogiques, dans la mesure où l'appréciation de la mise en œuvre d'une réforme n'est possible que par son évaluation.

La réforme des programmes intègre les ressources didactiques appropriées qui doivent l'accompagner dans sa mise en œuvre. Malheureusement l'absence criarde de ces ressources, encore accentuée en zone rurale, freine

¹⁵⁹ UNESCO, rapport de suivi sur l'Éducation pour tous, Paris : UNESCO, 2008.

considérablement la pratique en situation de classe du nouveau paradigme. Les manuels d'histoire utilisés pour mener les activités d'enseignement/apprentissage ne respectent pas les canons de la nouvelle approche proposés par les programmes officiels. En d'autres termes, ces manuels déjà surannés ne permettent pas à l'enseignant d'histoire de former un nouveau type de citoyen à même de participer au développement du pays comme le prévoient les objectifs du politique. Il est alors souhaitable que toutes les ressources didactiques capables d'accompagner les programmes selon l'APC soient mises à la disposition des enseignants et particulièrement ceux d'histoire en milieu rural. Car la confection des nouveaux programmes et l'explication des méthodes et des techniques ne suffisent pas pour penser à l'applicabilité d'une réforme¹⁶⁰.

Le changement régulier des méthodes d'évaluation, des termes à utiliser (mobiliser les ressources, implanter les ressources, fixer les ressources) font croire aux enseignants que l'APC a des pratiques de classe spécifiques et nouvelles qui viennent éradiquer celles utilisées avec la PPO ; pourtant ce que l'APC apporte de nouveau est le développement des compétences tant chez l'apprenant que chez l'enseignant¹⁶¹. Les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux qui sont les formateurs des enseignants sur l'utilisation des nouveaux programmes, ont beaucoup "mystifié" l'Approche Par Compétences avec des expressions et des terminologies changeantes qu'ils présentaient aux différentes journées pédagogiques et qui créaient davantage de confusion dans l'esprit des enseignants. Il est de bon aloi que seuls les inspecteurs pédagogiques qui comprennent quelque chose en APC fassent des descentes pour les différentes formations, bien que la maîtrise de l'APC ne soit pas une option pour ceux-ci, mais une exigence. Les formations doivent être approfondies avec une forte dimension pratique, faisant intervenir des présentations par vidéo projecteurs,

¹⁶⁰ F. A. Olanuéna Bindé, "Introduction à l'étude de l'enseignement de l'histoire", p.106.

¹⁶¹ J. P. P. Mbenda, 50 ans, inspecteur pédagogique national en service à l'inspection général des Enseignement, Yaoundé, entretien du 27 novembre 2018.

des stimulations des conduites de leçons selon l'APC. Les inspecteurs pédagogiques nationaux et régionaux doivent travailler en parfaite collégialité, puisque la meilleure formation des enseignants en dépend. En plus, les inspecteurs pédagogiques doivent aussi continuer à se recycler pour une bonne appropriation de l'APC et une tropicalisation des méthodes¹⁶², c'est-à-dire, son arrimage aux besoins spécifiques du Cameroun où elle est implémentée.

Au terme de ce chapitre qui portait sur la vérification des hypothèses, l'interprétation des résultats, la discussion et la proposition didactique, toutes nos hypothèses ont été validées entraînant la confirmation de l'hypothèse principale. À la suite de cette vérification, nous avons interprété les résultats des différentes enquêtes sur le terrain. Grâce à Ceux-ci, nous avons pu comprendre que la pratique de l'APC en zone rurale est freinée par trois problèmes majeurs : la mauvaise préparation des enseignants d'histoire à adopter le nouveau paradigme, l'absence des ressources didactiques et l'insuffisance dans le suivi pédagogique et l'évaluation de l'APC. Mais pour pallier ces manquements, nous avons suggéré une formation de proximité et régulière des enseignants, la conception et la mise à la disposition des manuels scolaires et des ressources didactiques adéquates pour accompagner les nouveaux programmes et enfin une exigence professionnelle des inspecteurs pédagogiques sur le suivi-évaluation des enseignants dans toutes les zones du territoire national.

¹⁶² D. Tina, 48 ans, inspectrice pédagogique régionale, Yaoundé, entretien du 27 Avril 2018.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Au terme de cette étude, le but principal était d'amener tous les acteurs du système éducatif camerounais à prendre conscience des réalités qui entravent l'application rigoureuse et efficace des programmes adossés sur les compétences avec entrée par les situations de vie, en vue de l'amélioration de la qualité des enseignements, dans les établissements scolaires ruraux en général et des établissements secondaires d'Elig-Mfomo en particulier. Pour atteindre cet objectif, nous nous sommes posé comme question de recherche : Pourquoi l'enseignant d'histoire du milieu rural a-t-il de la peine à mettre en œuvre les méthodes préconisées dans l'APC, malgré les moyens mobilisés pour l'effectivité de cette pédagogie sur toute l'étendue du territoire scolaire camerounais ? Pour répondre à cette question de recherche, nous avons proposé une hypothèse principale de recherche à savoir : la mauvaise préparation à l'appropriation de l'APC influence sa pratique en histoire dans les zones rurales. Cette hypothèse principale de recherche a été subdivisée en trois hypothèses secondaires notées (HS) :

- le manque de formation des enseignants d'histoire des établissements situés en zone rurale impacte négativement la mise en œuvre de l'APC (HS 1) ;
- l'absence criarde de ressources didactiques influence la pratique de l'APC en histoire en milieu rural (HS 2) ;
- le faible suivi pédagogique et l'absence d'encadrement de proximité des enseignants entravent la mise en œuvre de l'APC en histoire en milieu rural (HS 3).

Pour avoir des informations précises et exactes, nous avons utilisé plusieurs instruments de collectes des données. À cet effet, nous avons réalisé une enquête dans quatre établissements secondaires de l'arrondissement d'Elig-

Mfomo afin de vérifier le bien-fondé des hypothèses. Notre observation propre sur le terrain pendant 5 ans nous a permis d'être en relation directe avec la pratique de classe selon l'APC. Un guide d'entretien nous a aidée à collecter des informations orales et deux questionnaires ont été adressés aux enseignants et aux inspecteurs pédagogiques. L'échantillon de ce travail de recherche est composé de 10 enseignants et de 09 inspecteurs pédagogiques, ce qui a donné un total de 19 sondés. Les informations recueillies nous ont permis de présenter et d'analyser rigoureusement les résultats dans les tableaux, les diagrammes, les histogrammes et de les commenter. Ce travail de collecte, de présentation et d'analyse des données, nous a conduits à la vérification de nos trois hypothèses secondaires de recherches qui ont été toutes confirmées.

Somme toute, la nouvelle réforme de programmes adoptée par le système éducatif Camerounais vise à réduire l'effectif de redoublement et surtout l'échec scolaire des apprenants et faire d'eux des citoyens du développement grâce aux compétences qu'ils auraient développées à l'école. Autrement dit, l'autorité politique camerounaise veut améliorer la qualité de l'éducation. Pourtant toute réforme comme celle du curriculaire APC, du processus enseignement/apprentissage ne peut s'opérer sans la préparation efficace et efficiente des enseignants, acteurs de premier plan de la mise en œuvre des programmes issus de ladite réforme. De ce travail consacré aux établissements des milieux ruraux, nous avons constaté que les enseignants des campagnes peinent à appliquer la nouvelle approche parce qu'ils n'ont pas reçu une formation initiale dans les Écoles Normales Supérieures d'une part et les formations continues qu'ils reçoivent dans les agglomérations les plus proches de leurs environnements sont très insuffisantes et sans pratiques d'autre part. En outre, bien que les enseignants des zones rurales aient la volonté à s'arrimer au paradigme APC, ils font face à l'absence de manuels scolaires, de ressources didactiques qui demandent un financement supplémentaire et le bas niveau des élèves qui compromettent l'interaction empêchant ainsi à l'apprenant d'être au

centre de sa formation et incapable de construire ses connaissances. Les difficultés à pratiquer l'APC en milieu rural deviennent plus aggravantes à cause du faible suivi pédagogique et de l'absence d'encadrement de proximité des enseignants d'histoire de ces environnements. De tous ces obstacles en zone rurale, nous notons que certaines démarches pédagogiques ne sont pas utilisées par les enseignants d'histoire, telles que les débats, les exposés, l'analyse documentaire. Le plus souvent, les exemples de situations, d'action et les justifications des leçons en rapport avec le milieu de l'apprenant que l'enseignant ne maîtrise pas très bien rendent la contextualisation des apprentissages incertaine. Dans les pratiques de classe, l'absence des habilités disciplinaires comme l'interprétation, l'analyse, la critique et la synthèse des documents en est aussi une conséquence.

De ce qui précède, l'enseignant d'histoire de la campagne se sent contraint d'utiliser des méthodes pédagogiques qui lui sont propres, c'est-à-dire un *magister dixit*¹⁶³ imprégné de behaviorisme. Le recours aux anciennes méthodes par les enseignants montre qu'en dépit des avantages que revêt la nouvelle réforme curriculaire, les enseignants n'ont pas encore appréhendé ses principes ; c'est pour cela qu'ils éprouvent des difficultés en situation enseignement/apprentissage. Pour remédier à cette inadéquation des méthodes pédagogiques, nous avons suggéré entre autre la formation initiale des enseignants d'histoire selon l'APC dans les écoles normales supérieures, l'intensification et la proximité des formation continues, la mise à la disposition des enseignants des ressources didactiques qui sous-tendent les programmes APC, l'élaboration des nouveaux manuels qui intègrent les situations de vie, un recyclage des inspecteurs pédagogiques et la mise à leur disposition des moyens logistiques pour procéder aux inspections de suivi-évaluation dans les zones les plus reculées.

¹⁶³ C. G. Nkoumou Mélingui, *L'approche par compétence. L'enseignement de l'histoire*, p.140

Enfin, nous voulons signaler sans prétention aucune que notre modeste travail peut être transposé à des établissements secondaires ruraux autres que ceux de l'arrondissement d'Elig-Mfomo, dans la mesure où il offre un aperçu général des pratiques de classe qui prévalent en milieu rural. Cette étude ne prétend guère être complète et exhaustive, bien au contraire. Elle est une modeste contribution à la réflexion sur les pratiques pédagogiques et didactiques en histoire, notamment en milieu rural où les contraintes socio-économiques sont plus accentuées. Cette réflexion pourrait sans doute être approfondie dans le cadre d'une analyse comparative de la mise en œuvre de l'APC en milieu urbain et en milieu rural au Cameroun.

SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

I- Sources Primaires

A- Archives

- ARRÊTÉ N° 263/14/MINESEC/IGE du 13 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6^{ème} et 5^{ème}.
- ARRÊTÉ N° 419/14/MINESEC/IGE du 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement secondaire général.
- Circulaire n° 53/D/64/MINEDUC/IGP/ESG/IPN-HG du 15 novembre 1990 portant actualisation et aménagement des programmes d'Histoire-Géographie et instruction civique.
- CIRCULAIRE n° 16/18/C/MINESEC/SG/DAJ/CELSUI du 24 Août 2018, portant instructions relatives à la conduite de l'année scolaire 2018/2019.
- DÉCRET n° 2012/267 portant Organisation du Ministère des Enseignements Secondaires, du 11 juin 2012.
- Loi n°98/004 du 4 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun.
- Conférence Mondiale sur l'Éducation pour tous, Déclaration Mondiale sur l'éducation pour tous et cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, art 1, Jomtien, Thaïlande, du 5-9 mars 1990.
- UNESCO, rapport de suivi sur l'Éducation pour tous, Paris, 2008.

B- Sources orales

N°	NOMS PRÉNOMS	ET	AGE	FONCTION	LIEU ET DATE
1	Amawissa Irène		37 ans	Enseignante d'histoire au CETIC d'Elig-Mfomo	Elig-Mfomo le 22 novembre 2018
2	Atangana Pierre		44 ans	Préfet des études de l'Institut Populorum Progressio	Elig-Mfomo, le 22 novembre 2018
3	Atangana Claude	Serge	37 ans	Enseignant vacataire au CETIC d'Endama	Endama le 22 novembre 2018
4	Gouife A Koung Jean Claude		46 ans	Surveillant général au C.E.T.I.C. d'Elig-Mfomo	Elig-Mfomol le 22 novembre 2018

5	Léka Odombo Antoine Hyppolyte	58 ans	Proviseur du Lycée d'Elig-Mfomo	Elig-Mfomo le 2 mai 2018.
6	Mayi Thérèse	58 ans	Inspectrice Pédagogique Régionale d'histoire	Yaoundé le 8 novembre 2018
7	Mbenda Jean Pierre Paul	50 ans	Inspecteur Pédagogique National d'histoire	Yaoundé le 12 novembre 2018
8	Mbenty Jean	50 ans	Inspecteur Pédagogique National de l'Orientation et de Vie Scolaire	Yaoundé le 19 novembre 2018
9	Mvondo Mvondo Moselie	46ans	Inspecteur Pédagogique Régional	Yaoundé le 20 Novembre 2018
10	Noah Pascal	36 ans	Enseignant d'histoire à l'Institut Populorum Progressio d'Elig-Mfomo	Elig-Mfomo Le 22 novembre 2018
11	Soulouck Désiré	50ans	Censeur au lycée d'Elig- Mfomo,	Elig-Mfomo le 02 Mai 2018
12	Tina Delphine	48 ans	Inspectrice Pédagogique Régionale d'histoire	Yaoundé le 27 Avril 2018
13	Yogo Nlend	57 ans	Directeur du CETIC d'Endama	Endama le 22 Novembre 2018

II- Sources secondaires

A- Ouvrages spécialisés

- Ki-Zerbo J., *Histoire de l'Afrique noire D'hier à Demain*, Paris, Hatier, 1978.
- Langlois C-V. et Seignobos C., *Introduction aux études historiques*, Paris, Hachette, 1898.
- LE Pellec J. et V. Marcos-Alvarez, *Enseigner l'histoire : un métier qui s'apprend*, Paris, Hachette, 1991.
- Nkoumou Mélingui C. G., *L'approche par compétence. L'enseignement de l'histoire au Cameroun*, Paris, L'Harmattan, 2015.
- Rey B. et Staszewski M., *Enseigner l'histoire aux adolescents. Démarches socioconstructivistes*, Boeck, Bruxelles, 2010.

B- Ouvrages généraux

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

- Anonyme., *Changer les méthodes d'enseignement. La différenciation des programmes comme solution à la diversité des élèves*, Paris, UNESCO, 2005.
- Anonyme., *École Normale Supérieure de Yaoundé, Cameroun*, Paris, UNESCO, 1969.
- Banner J.M. et Harold C.C., *L'art d'enseigner*, Paris, Nouveaux Horizons, 2002.
- Bloch M., *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 2ème édition, 1952.
- Cooley C. H., *Human Nature and the social order*, NewYork, Ny : Scribner's, 1922.
- De Landsheere V., *L'éducation et la formation*, Paris, PUF, 1976.
- Dumez H., *Méthodologie de la recherche qualitative*, Londres, Vuibert, 2012.
- Giannelloni J-L. et Vernet E., *Études de marché*, Vuibert, Paris 2001.
- Griffiths V.L., *Les problèmes de l'enseignement en milieu rural*, Paris, UNESCO, 1969.
- Jonnaert Ph., *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles, de Boeck, 2002.
- Jonnaert Ph., ETTAYEBI M., et DEFISE R., *Curriculum et compétences : un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck université, 2009.
- Kwame Nkrumah, *Le consciencisme*, Paris, Présence Africaine, 1979.
- Loubet Del Bayel J-L., *Initiation aux méthodes des sciences sociales*, Paris-Montréal, L'Harmattan, 2000.
- Louis J-M. et Ramond F., *Comprendre et accompagner les enfants en difficulté scolaire*, Paris, Dunod, 2013.
- Macaire F., *Notre beau métier*, Paris, Saint Paul, 1979.
- Mbia C.M., *Théorie et pratique du cours entre pédagogie et didactique. Traité de didactique générale à l'usage du normalien*, Paris, L'Harmattan, 2015.
- Morisette D. et Gingras M., *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*, De Boeck, Éditions Universitaires, 1993.

- Ossah Mvondo J.P., *Les pouvoirs du passé en Afrique contemporaine*, Yaoundé, AMA-CENC, 2007.
- Roegiers X., *La pédagogie de l'intégration en bref*, Rabat, 2006.
- Yao J., *Méthode d'études et de recherche en sciences économiques et sociales avec application au contexte de l'Afrique noire*, Paris, L'Harmattan, 2005.
- Zanga A-O., *L'approche par compétences dans l'enseignement technique et la formation professionnelle*, Benin, Burkina Faso, Mali, Dakar-Sénégal, UNESCO, 2006.

C- Mémoires et thèses

- Arbia A. et al., "Les obstacles qui entravent l'application de l'Approche Par Compétences par les enseignants du secondaire qualifiant", Mémoire de Master en didactique, Université Sidi Mohamed Ben Abdellah, Fés, Maroc, 2018.
- Gondard-Delcroix C., "La combinaison des analyses qualitative et quantitative pour une étude des dynamiques de pauvreté en milieu rural Malgache", Thèse de Doctorat en Sciences Économiques, Université Montesquieu Bordeaux IV, 2006.
- Djessounoukon Agbodjogbe B., "L'implémentation des nouveaux programmes par compétences au Bénin : des textes officiels aux pratiques d'enseignement", Thèse de Doctorat en Science de l'Éducation, Université de Toulouse, 2013.
- Freitag M., "Dialectique et société. Étude épistémologique sur l'objectif historique", Thèse de Doctorat en Sociologie, École pratique des Hautes études, 6e section, Paris, 1973.
- Hotou G., "Processus didactique et résultats des élèves au baccalauréat de l'enseignement secondaire au Cameroun", Mémoire de Master en sciences de l'éducation, Université de Yaoundé I, 2011.
- Martineau R., "L'échec de l'APH à l'école secondaire, contribution à l'élaboration de fondements didactiques pour enseigner l'histoire", Thèse de Doctorat en Éducation, Université Laval, Québec, 1997.
- Morau D., "L'enseignement de l'histoire et l'apprentissage de la pensée historique : Description des fondements et des pratiques d'enseignants d'histoire de troisième et quatrième années du secondaire, des écoles francophones du Québec", Thèse de Doctorat en Éducation, Université de Sherbrooke, février 2016.

- Moussa I. E., " Détermination des contraintes à la mise en œuvre de l'Approche par Compétences dans les écoles normales d'instituteurs : cas des ENI de Tahoua, Zinder et Maradi ", mémoire de DEA en Sciences de l'Éducation, Institut Supérieur de Formation de Recherche appliquée, Bamako, Niger, 2014.
- Nantchouang R., "Impact de l'absence des conseillers d'orientation à l'école primaire sur les rendements des élèves en cycle post-primaire", mémoire de Master II en sciences de l'éducation, École Normale des Instituteurs, 2009.
- Ngo Koplata Atanga G., "l'impact des effectifs pléthoriques sur l'encadrement pédagogique des élèves au Cameroun", mémoire de Certificat d'Aptitude Pédagogique des Instituteurs de l'Enseignement Maternel et Primaire, École Normale d'Instituteurs privée "la gaieté", Yaoundé, Cameroun, 2012.
- Nkoumou Mélingui C.G.B., "L'enseignement-apprentissage de l'histoire et l'éducation à la citoyenneté au Cameroun : l'introduction de l'approche par compétences et la problématique de l'intégration nationale. Essai d'analyse des implications et perspectives d'une réforme pédagogique au cycle secondaire de l'enseignement général", Mémoire de Master en Science de l'Éducation, Université de Laval, mars 2014
- Olanouéna Bindé F.A., "Introduction à l'étude de l'enseignement de l'histoire : Fondements et méthodes pédagogiques (cas des classes de 6ème et 4ème du Lycée de Biyem-Assi)", mémoire de DIPES II en didactique de l'histoire, École Normale Supérieure de Yaoundé, 2017.
- Otoua S. A., "L'applicabilité de la pédagogie nouvelle en milieu scolaire rural", mémoire de DIPES II en sciences de l'éducation, École Normale Supérieure de Yaoundé, 1999.
- Pinard R. et al., "Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation", Thèse de Doctorat en Éducation, Université du Québec, 2004.
- Tchoou Noyoulewa A., "Enclavement et développement des zones rurales d'Afrique Subsaharienne : Recherche bibliographique", mémoire de Diplôme d'Études Approfondies en géographie, Université de Lomé, Togo, 2006.

D- Articles de revues

- Anonyme, "La qualité de l'éducation, un enjeu pour tous. Constats et perspectives", conférence des Ministres de l'Éducation des pays ayant le français en partage(CONFEMEN), du 5 au 9 juillet à Brazzaville, Congo.
- Anonyme, "L'enfant des zones rurales : supplément", N° 18, ONU, AEE.

- Braxmeyer N. et al., "L'histoire-géographie-éducation civique, aujourd'hui" *Éducation et formation*, N° 67, Paris, mars 2004.
- Braxmeyer M., Braxmeyer N. et Dos Santos S., "Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège", *Les Dossiers*, N° 196, juillet 2010.
- Dzounesse Tayim B., "L'approche par compétences (APC) un levier de changement des pratiques pédagogiques dans la formation des enseignants au Cameroun", *éducation technologique, formation professionnelle et formation des enseignants*, *Colloque international*, RAIFFET, Marrakech, 29-31 octobre 2014.
- Gauthier P.L. et Luginbühl O., "L'éducation en milieu rural : Perceptions et réalités", *Revue internationale d'éducation*, Sèvres, N° 59, 2012.
- Ghazel Tarek, "L'approche par compétences : définition et principes", Tarek Ghazel, 21 février, 2014.
- *Jeune Afrique*, Hors série N° 12, "État de l'Afrique en 2006" OCDE.
- Jonnaert P., "La thèse socioconstructiviste dans les nouveaux programmes d'études au Québec : un trompe l'œil épistémologique ?", Université du Québec, Montréal, 2000.
- Eyezo'o S., "L'enseignement de l'histoire dans le secondaire au Cameroun", *La recherche en histoire et l'enseignement de l'histoire en Afrique centrale Francophone. Colloque international*, Aix-en-Provence, Publication de l'Université de Provence, 1997.
- Fonkoa P., "Enjeux de l'Approche Par Compétences en milieu éducatif et professionnel", *1er Colloque Scientifique International sur l'Innovation Pédagogique et le Développement professionnel*, Yaoundé, 17 juillet 2018.
- Ghazoui L., "L'Approche Par Compétence (APC) : Planification et mise en œuvre par les pays membres du REFMA.", Atelier de travail sur APC, REFMA, Agadir-Maroc, du 23 au 25 juin 2014.
- Karsenti T. et SAVOIE-ZAJC L., "Introduction à la recherche en éducation". Sherbrooke : université de Sherbrooke, faculté d'éducation, édition du CRP, 2000.
- Lesbaum N. et al., "Professeur mène l'enquête", *Rencontre pédagogique*, N° 16, INRP, Paris, 1987.
- LUGEN M., "Petit guide de méthodologie de l'enquête", FNRS, Université Libre de Bruxelles, octobre 2017.

- Meziane O. A.A., "De la pédagogie par objectifs à l'Approche par compétences : migration de la notion de compétence", *synergie chine*, N° 9, octobre 2014.
- Nadeau M. A., *L'évaluation des programmes*, Presse de l'Université Laval, les objectifs pédagogiques, chapitre 12, Québec 1988.
- Perrenoud Ph., "L'Approche par les compétences : une réponse à l'échec scolaire ? ", *Actes du 20e colloque de l'AQPC*, 2000.
- Perrenoud Ph., " Réussir au collégial : L'approche par compétences une réponse à l'échec scolaire ? ", *Acte du 20e colloque de l'AQPC*, 7e édition, 2000.
- Perrenoud Ph., "Construire des compétences dès l'école", ESF, 3ème édition, 1999.
- Pires A., "Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique" *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Montréal, Gaëtan Morin, 1997.
- Regnier C. et al., "Éducation et formation. L'histoire-géographie, l'éducation civique aujourd'hui", *Les pratiques d'enseignement en histoire-géographie, éducation civique*, N°76, décembre 2007.
- Roegiers X., "L'approche par compétence en Afrique francophone : quelques tendances", *IBE working paper on curriculum Issues*, N°7, Genève, Suisse, UNESCO, mai 2008.
- Roegiers X., "L'APC, qu'est-ce que c'est ? " in *Approche par les Compétences et pédagogie de l'intégration expliquées aux enseignants*, EDICEF, 2006.
- Romainville M., "Les compétences en Belgique", *Les Cahiers pédagogiques*, Vol 439, janvier 2006.
- Sachot M., "De la proclamation scripturaire au cours magistral", in C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, De Boeck, 1999.
- ST-Cyr-Tribble D. et Saintogé L., "Réalité, subjectivité et crédibilité en recherche qualitative et quantitative : quelques questionnements". *Recherches qualitatives*, N°67, 1999.

- Vilatte J-C., "Méthodologie de l'enquête par questionnaire", Laboratoire culturel et communication, Université d'Avignon, Formation "évaluation", 1er - 2 février 2007 à Grisolles.

E- Dictionnaires

- Champy P. et Eteve C., (sd), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan, 1994.
- *Dictionnaire de français Le petit Larousse*, 2009.
- Raynal F. et Rieunier A., *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés apprentissage, formation, psychologie cognitive*, Paris, ESF, 6e édition, 2007.

F- Sources numériques

- Anonyme "Amélioration des revenus et de l'accès des populations de la zone saharienne aux services socio- économiques de base", PNUD, 2017 www.cm.undp.org/poverty_reduction, consulté le 19 juillet 2018.
- Bocoum I. et al., "Approche Par Compétences et qualité de l'éducation. Cas des écoles du centre d'Animation Pédagogique de Kalabancoro (Région de Koulikoro)", Approche Par Compétences et qualité de l'éducation, ROCARE 2009, www.rocare.org, consulté le 20 juin 2018.
- Contrepois S., "Pourquoi et comment utiliser des questions ouvertes ?", Le blog de la connaissance client, 23 mars 2018, www.myfeelback.com, consulté le 3 août 2018.
- Johanna de Villers et al., "Les dédales de l'approche par compétences (APC). Premier volet : Clés de lecture", Bruxelles, 2009, www.fapeo.be, consulté le 20 juin 2018.
- "Histoire [Hérodote]", Encarta 2009. 1993-2008 Microsoft corporation, consulté le 15 juin 2018.
- Savoie-Zajc L., "L'entrevue semi-dirigée", Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données, 5. www.erudit.org/revue/rse/v38/n1/1016748ar.html, consulté le 28 juillet 2018.
- Sacchi C. f., "Milieu, écologie", Université de Paris, 2019, www.Universalis.fr, consulté le 19 mars 2019.
- Tagne G., "Réussite scolaire et réforme éducative selon l'Approche Par Compétences (APC) en Afrique subsaharienne : résultats d'une étude

comparative", *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifiques en Éducation*, N° 16, 2016, www.la-recherche-en-education.org, consulté le 30 novembre 2018.

- Vygotski L., "Psychologie pédagogique", Paris, *La Dispute*, 1926. <https://fr.m.wikipedia.org>, consulté le 20 novembre 2018.

- Yesguer H., "Enclavement des espaces ruraux. Approche géographique de l'ouverture/ fermeture des villages Kabyles", Thèse de Doctorat en Géographie, Université du Havre, 24 octobre 2009, <https://tel.archives-ouvertes.fr>, consulté le 7 juillet 2018.

ANNEXES

- 1 : Diagramme zone proximale de développement
- 2 : Triangle pédagogique de Jean Houssaye
- 3 : Guide d'entretien pour enseignants et inspecteurs pédagogiques
- 4 : Questionnaire adressé aux inspecteurs pédagogiques
- 5 : Loi d'orientation de l'éducation au Cameroun
- 6 : Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 13 Aout 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 6^{ème} et 5^{ème} de l'enseignement secondaire général
- 7 : Arrêté n°419/14/MENESEC/IGE DU 9 décembre 2014 portant définition des programmes d'étude des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement secondaire général
- 8 : Circulaire n° 53/D/64/MINEDUC/IGP/ESG/IPN-HG du 15 novembre 1990 portant actualisation et aménagement des programmes d'histoire- géographie et instruction civique
- 9 : Circulaire n° 16/18/C/MINESEC/SG/DAJ/CELSUI du 24 aout 2018, portant instruction relative à la conduite de l'année scolaire 2018/2019
- 10 : Attestation de recherche
- 11 : Autorisation de recherche

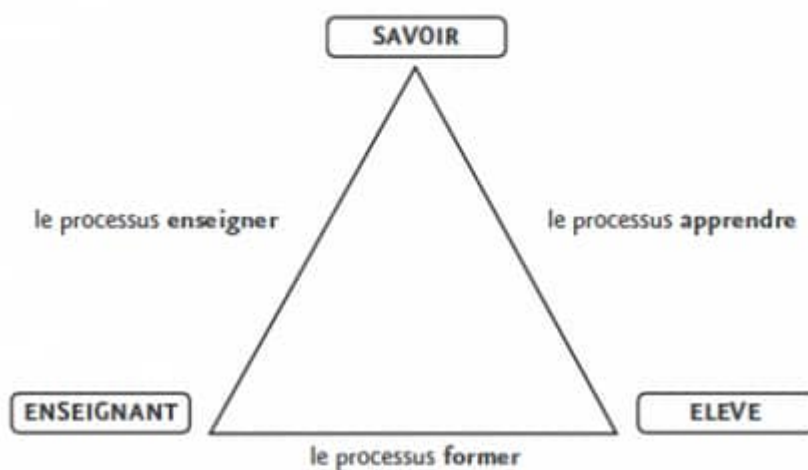
ANNEXE 1

La zone proximale de développement



Diagramme représentant la notion de *zone de prochain développement* vers laquelle un sujet peut se tourner pour accroître son action sur le monde, grandir, apprendre.

ANNEXE 2

Le triangle pédagogique de Houssaye

La situation pédagogique peut être définie comme un triangle composé de trois éléments, le savoir, le professeur et les élèves, dont deux se constituent comme sujets tandis que le troisième doit accepter la place du mort ou, à défaut, se mettre à faire le fou. Les processus sont au nombre de trois :

- « enseigner » qui privilégie l'axe professeur-savoir
- « former » qui privilégie l'axe professeur-élèves
- « apprendre » qui privilégie l'axe élèves-savoir.

TABLE DES MATIÈRES

DEDICACE.....	i
REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE	iii
LISTE DES SIGLES, ABRÉVIATIONS ET ACRONYMES	iv
LISTE DES ILLUSTRATIONS	v
RÉSUMÉ.....	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
I.CONTEXTE DE LA RECHERCHE	1
II.RAISONS DU CHOIX DU SUJET	3
III.JUSTIFICATION DE LA RECHERCHE	4
IV.OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	6
V.DÉLIMITATION SPATIO-TEMPORELLE DU SUJET	7
VI.REVUE DE LA LITTÉRATURE	9
VII.PROBLÉMATIQUE	15
VIII.HYPOTHÈSES DE RECHERCHE	16
IX.DIFFICULTÉS RENCONTRÉES	17
X.PLAN.....	18
CHAPITRE I : CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	19
I.CADRE CONCEPTUEL	19
I.1.Difficulté	19
I.2.Compétence.....	22
I.3.Approche par compétences	25
I.4.Histoire.....	28
I.5.Milieu rural	30
II.CADRE THÉORIQUE.....	32
II.1.La médiation pédagogique-didactique	33
II.3.L'interactionnisme.....	37

CHAPITRE II : MÉTHODOLOGIE.....	41
I.CHAMP ET UNITÉ D'ÉTUDE	41
I.1.Présentation du terrain d'étude	41
I.1.1.Le CETIC D'ENDAMA	42
I.1.3.Le CETIC d'Elig-Mfomo	44
I.1.4.L'Institut Populorum Progressio.....	45
II.PRÉSENTATION DE LA SOURCE DES DONNÉES	46
II.1.Source des données.....	46
II.1.1.La méthode mixte: qualitative et quantitative	47
II.1.2.La Recherche documentaire.	48
II.1.3.L'observation participante.....	48
II.2.Les questionnaires	49
II.2-1.Le questionnaire adressé aux enseignants.....	50
II.2-2.Le questionnaire adressé aux inspecteurs pédagogiques	50
II.2-3.Le guide d'entretien	51
III. UNIVERS, TECHNIQUE D'ÉCHANTILLONNAGE ET	
ÉCHANTILLON.....	51
III.1.L'univers ou population d'étude	51
III.1.1.Univers du travail ou population mère.....	51
III.1.2.La population cible.....	52
III.1.3.Population accessible	52
III.2.Technique d'échantillonnage	53
III.3.L'échantillon	53
III.4.Justification du choix de l'échantillon	54
IV. PROCÉDURE DE COLLECTE ET TRAITEMENT DES DONNÉES... 56	
IV-1.Procédure de collecte des données	56
IV-2.Traitement des données.	58
CHAPITRE III : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	59
I.LES VARIABLES	59
II.PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	61

II.1Le dépouillement	61
II.2Questionnaire pour les enseignants	61
II.3Questionnaire pour les inspecteurs	78
CHAPITRE IV- VÉRIFICATION DES HYPOTHÈSES, INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS, DISCUSSION ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES.	94
I.VÉRIFICATIONS DES HYPOTHÈSES ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	94
I.1.VÉRIFICATION DES L’HYPOTHÈSES	94
I.1.1.VÉRIFICATION DE L’HYPOTHÈSE SECONDAIRE 1 (HS1).....	95
I.1.2.Vérification de l’hypothèse secondaire 2 (HS 2).....	98
I.1.3.Vérification de l’hypothèse secondaire 3 (HS 3).....	100
I.2.INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	101
II.DISCUSSION ET PROPOSITION DIDACTIQUES.....	108
II.1Discussion.....	108
II.2Propositions didactiques	113
II.2-1.Propositions aux enseignants d’histoire des zones rurales	113
II.2-2.Recommandations aux administrateurs scolaires des établissements secondaires de l’arrondissement d’Elig-Mfomo	116
II.2-3.Suggestions à l’appareil éducatif camerounais	117
CONCLUSION GÉNÉRALE	120
SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	124
ANNEXES	133
TABLE DES MATIÈRES	136