

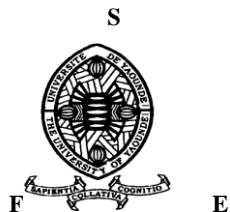
UNIVERSITE DE YAOUNDE I

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES

UNITE DE RECHERCHE DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES HUMAINES
ET SOCIALES

FACULTE DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DEPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
HUMAN AND SOCIAL SCIENCES

FACULTY OF EDUCATION

DIDACTIC DISCIPLIN
DEPARTMENT

ENSEIGNER-APPRENDRE L'HISTOIRE AU CAMEROUN

*Place des croyances des enseignants dans la planification de
l'enseignement-apprentissage de l'histoire au secondaire*

Thèse présentée et soutenue par **Éric MENYE OBIA** le 11 janvier 2022

DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

JURY

Président : EYEZO O SALVADOR	université de Yaoundé 1
Professeur	
Rapporteurs : ELOUNDOU Eugene	université de Yaoundé 1
Maitre de conférences	
Wamba Andre	université de Yaoundé 1
Maitre de conférences	
Membres : TAKAOR KAJUM Nixon	université de Bamenda
Maitre de conférences	
Tanga Onana Joseph	université de Yaoundé 1
Maitre de conférences	
Belinga Bessala Simon	université de Yaoundé 1
Professeur	



SOMMAIRE

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ILLUSTRATIONS	iv
SIGLES ET ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE	8
CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL	Erreur ! Signet non défini.
CHAPITRE III : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE	134
CHAPITRE IV : ANALYSE ET PRESENTATION DES RESULTATS	156
CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS	270
CONCLUSION GENERALE	293
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	304
ANNEXES	323
TABLE DES MATIERES	355

À mes parents OBIA ÉNÉLÉ Vincent de Paul et ABOUDI MBA Gertrude

REMERCIEMENTS

Dans toute œuvre humaine, il y a toujours des personnes qui, par leur passage et leur présence dans cette œuvre, ont contribué à alléger le poids à en faire une mission à la fois personnelle et sociale. C'est le lieu de les remercier.

Je tiens d'abord à dire merci au Professeur Eugène Désiré ELOUNDOU, Directeur de cette recherche qui par sa remarquable rigueur intellectuelle, ses commentaires, propositions, lectures et encouragements ont façonné le chercheur que je suis.

Ma reconnaissance revient également au Professeur André WAMBA, Directeur de cette recherche. Lecteur exigeant, critique, de mes innombrables brouillons, griffonnages et gribouillages, sa disponibilité et sa bienveillance furent déterminantes dans la réalisation des différentes étapes du processus de recherche.

Professeur Eloundou et Professeur Wamba, comme les pièces d'un puzzle qui s'imbriquent pour former une figure, vous vous êtes imbriqués pour façonner le chercheur que je suis devenu. À vous deux, je dis sincèrement Merci.

Ma gratitude revient également aux enseignants du département de la didactique des disciplines pour leurs critiques.

Mes remerciements vont également à l'endroit des enseignants qui ont daigné remplir le questionnaire sans oublier les préparations de leçon qu'ils ont envoyées.

LISTE DES ILLUSTRATIONS

1- TABLEAUX

Tableau n° 1 : Les croyances des enseignants.....	88
Tableau n°2 : Types d'intégration des croyances.....	122
Tableau n° 3 : Distribution des enseignants.....	137
Tableau n°4 : Échantillon.....	139
Tableau n°5 : Thèmes de l'entretien individuel.....	146
Tableau n°6 : Devis conceptuel et méthodologique.....	155
Tableau n°7 : Répartition des enseignants par sexe.....	156
Tableau n° 8: Répartition des diplômés.....	157
Tableau n° 9 : Distribution des croyances épistémologiques (historiographie).....	166
Tableau n°10 : Croyance épistémologique (épistémologie de l'histoire).....	172
Tableau n°11 : Croyance épistémologique des enseignants d'histoire.....	173
Tableau n° 12 : Fréquences et pourcentages de l'utilisation des ensembles didactiques.....	194
Tableau n°13 : Tableau des types d'intégrations des croyances épistémologiques.....	199
Tableau n° 14 : Distribution des pourcentages et fréquences des ensembles didactiques...	204
Tableau n°15 : Intégration des croyances pédagogiques dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.....	225
Tableau n° 16 : Distribution des pourcentages et fréquences de l'inscription des ensembles didactiques dans les fiches pédagogiques pour les élèves.....	230

Tableau n° 17 : Intégration des croyances psychologiques dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.....	249
Tableau n° 18 : Synthèse de la typologie des intégrations.....	250
Tableau n° 19 : Activités des élèves sur les documents.....	256
Tableau n°20 : Forme d'intégration des croyances épistémologiques.....	257
Tableau n° 21: Activités des élèves et des objectifs à atteindre selon les enseignants.....	258
Tableau n°22 : Présentation des activités de l'élève.....	263

2- FIGURES

Figure 1: Répartition par âges des enseignants.....	157
Figure 2 : Distribution des objets de l'histoire.....	159
Figure 3: Le type de documents.....	161
Figure 4 : Méthode en histoire.....	163
Figure 5 : Distribution du rapport à la connaissance historique.....	166
Figure 6 : Distribution de la définition de l'histoire.....	168
Figure7 : Répartition du savoir historique.....	169
Figure 8 : Répartition de l'accès au savoir historique.....	171
Figure 9 : Croyance psychologique.....	175
Figure 10 : Distribution des croyances pédagogiques.....	178
Figure 11 : Distribution des fréquences de la définition de l'histoire dans l'intégration épistémologique.....	188
Figure12 : Distribution des finalités dans l'intégration épistémologique.....	190
Figure13 : Les fréquences et les pourcentages des savoirs dans l'intégration des croyances épistémologiques.	192
Figure 14 : Fonction de l'utilisation des ensembles didactiques.....	197
Figure15 : Distribution des fréquences des TIC.....	201

Figure 16 : Distribution du manuel scolaire.....	201
Figure17: Répartition des fréquences et pourcentages des sources audiovisuelles.....	202
Figure 18 : Distribution des fréquences et pourcentages des jeux vidéo.....	203
Figure 19 : Répartition des fréquences et des pourcentages de l'iconographie pour enseignants.....	203
Figure 20 : Distribution du type du récit dans la planification.....	208
Figure 21 : Distribution des fréquences et des pourcentages des fonctions du récit.....	213
Figure 22 : Distribution des fréquences et pourcentages du déroulement de l'enseignement par récit.....	216
Figure 23 : Distribution des fréquences et pourcentages des fonctions de l'enseignement de l'histoire proche de leurs idées.	221
Figure 24 : Répartition des pourcentages de l'inscription des TIC pour les élèves par l'enseignant.....	226
Figure25 : Répartition des pourcentages de l'inscription les livres d'histoire pour les élèves par l'enseignant.....	226
Figure 26 : Répartition des pourcentages de l'inscription des manuels scolaires pour les élèves par l'enseignant.....	227
Figure27 : Répartition des pourcentages de l'inscription des sources audiovisuelles pour les élèves par l'enseignant.....	228
Figure 28 : Distribution des pourcentages de l'inscription des jeux vidéo pour les élèves par l'enseignant.....	228
Figure 29 : Distribution des pourcentages de l'iconographie des jeux vidéo pour les élèves par l'enseignant.....	229
Figure30 : Distribution des fréquences et des pourcentages de l'utilisation des ensembles didactiques par les élèves.....	231
Figure 31 : Répartition des fonctions du récit pour les élèves.....	235
Figure 32 : Distribution de la fréquence de l'inscription du récit dans la fiche pédagogique.....	236
Figure 33: Répartition des techniques d'apprentissages des élèves.....	241

Figure34 : Distribution des fréquences et pourcentages des groupes et travaux dirigés.....248

Figure 35 : Répartition des fonctions de l'enseignement de l'histoire.....277

SIGLES ET ACRONYMES

AGM	: Alchourrón, Gärdenfors et Makinson
APC	: Approche par les Compétences
APH	: Apprentissage de la Pensée Historique
DIPES I	: Diplôme des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Premier Grade
DIPES II	: Diplôme des Professeurs de l'Enseignement Secondaire Second Grade
ENIEG	: École Normale d'Instituteurs de l'Enseignement Général
ENS	: École Normale Supérieure
ÉP	: École Publique
MINESEC	: Ministère des Enseignements Secondaires
OCDE	: Organisation de Coopération et de Développement Économique
PCEG	: Professeur de Collège d'Enseignement Général
PLEG	: Professeur de Lycée d'Enseignement Général
RCS	: Représentations, Croyances et Savoirs
TIC	: Technologie de l'Information et de la Communication
L'HGC	: Histoire Géographie et Education Civique

RÉSUMÉ

La maîtrise et la connaissance des types de croyances sont extrêmement importantes en enseignement-apprentissage de l'histoire. Toutefois, si la typologie des croyances existe dans les fiches pédagogiques (Demers, 2011), elle fait face à un développement inégal de la littérature. D'abord, les travaux de recherche ont abordé davantage la « typologisation des croyances épistémologiques » (Bouhon, 2009) que la « typologisation » des croyances psychologiques et pédagogiques qui, elle, reste encore très peu étudiée en contexte camerounais, où la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire est confrontée à d'énormes difficultés didactiques. Ensuite, l'intégration de ces croyances intéresse rarement les études en didactique de l'histoire. Ainsi, il manque donc des connaissances sur comment « typologiser » les croyances aux fins d'une meilleure planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire et sur la manière dont elles sont intégrées en enseignement-apprentissage de l'histoire en contexte camerounais. Et c'est ce que nous proposons d'examiner dans la présente thèse, notamment en interrogeant l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. D'où la question de recherche suivante : comment les enseignants d'histoire intègrent-ils les croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ? Cela étant, cette thèse s'intéresse à l'étude de la « typologisation » et de l'intégration des croyances psychologiques et pédagogique des enseignants dans la planification ou programmation de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Pour répondre à cet objectif, une recherche exploratoire-descriptive associant un volet quantitatif et un volet qualitatif a été réalisée, impliquant 65 enseignants et 130 fiches pédagogiques. Afin de décrire l'intégration des croyances, nous avons associé le questionnaire, l'entretien individuel et l'analyse documentaire qui a permis non seulement de trianguler les données mais aussi d'atteindre la saturation empirique. L'analyse des données a reposé sur le cadre théorique général de la rationalité Ordinaire de Boudon, en étant attentive à la théorie de la rationalité cognitive, théorie utilitariste ou de la rationalité instrumentale et la théorie de la révision des croyances. Les résultats indiquent que les enseignants ont une croyance pédagogique pseudo-constructiviste, une illusion des croyances psychologiques constructivistes, une intégration de la croyance épistémologique constructiviste en cohérence avec l'analyse des fiches pédagogiques, une absence du récit historique dans les fiches pédagogiques, la présence des croyances d'auto-efficacité, la présence des croyances représentatives et la présence des croyances affectives. Ces résultats ont des implications dans les pratiques planificatrices mais aussi dans les formations des enseignants au niveau des écoles et sur le terrain.

Mots clés : croyances, intégration des croyances, forme d'intégration des croyances, enseignement-apprentissage, planification à l'enseignement-apprentissage.

ABSTRACT

Mastery and knowledge of the types of beliefs are extremely important in teaching-learning history. However, if the typology of beliefs exists in the educational sheets (Demers, 2011), it faces an uneven development of the literature. First, the research has dealt more with the "typologization of epistemological beliefs" (Bouhon, 2009) than the "typologization" of psychological and educational beliefs which, for its part, remains very little studied in the Cameroonian context, where the planning of teaching-learning of history faces enormous didactic difficulties. Second, the integration of these beliefs rarely interests studies in history teaching. Thus, there is therefore a lack of knowledge on how to "typologize" beliefs for the purposes of better planning of history teaching-learning and on how they are integrated into history teaching-learning in the Cameroonian context. And this is what we propose to examine in this proposed thesis, in particular by questioning the integration of teachers' beliefs in planning to teaching-learning history. Hence the following research question: How do history teachers integrate planning beliefs into history teaching-learning? However, this thesis is concerned with the study of the "typologization" and the integration of the psychological and pedagogical beliefs of teachers in the planning or programming of teaching-learning history. To meet this objective, an exploratory-descriptive research associating a quantitative component and a documentary component was carried out, involving 65 teachers and 130 teaching files. In order to describe the integration of beliefs, we combined the questionnaire with the documentary analysis which allowed not only to triangulate the data but also to achieve empirical saturation. Analysis of the data relied on Boudon's general theoretical framework of Ordinary Rationality, paying attention to cognitive rationality theory, utilitarian theory or instrumental rationality, and belief revision theory. The results indicate that the teachers have a pseudo-constructivist pedagogical belief, the self-efficacy beliefs, the representative beliefs, the affective beliefs, an illusion of constructivist psychological beliefs, an integration of the constructivist epistemological belief consistent with the analysis of the pedagogical sheets, an absence of the narrative history in the educational sheets. These results have implications for planning practices but also for teacher training at school level and in the field.

Key words: beliefs, beliefs integration, form of beliefs integration, teaching-learning, planning of the teaching and learning.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

1. Genèse du travail

Le choix de l'histoire comme filière à l'université m'a en partie ouvert la voie à la profession enseignante. En 2010 justement, je suis mon destin en embrassant l'enseignement par l'entrée à l'ENIEG. À l'image de la plupart des écoles de formation, je devais faire des stages dans lesquels je devais préparer les leçons d'histoire et d'éducation civique et morale afin de les présenter. A la question de savoir comment ? Les encadrants me répondaient : « c'est comme les autres leçons ». Cette réponse qui s'associe à la didactique générale, alors qu'elle devrait être disciplinaire, a soulevé plusieurs interrogations sur l'épistémologie de l'histoire scolaire qui a commencé à triturer mes méninges. Parmi celles-ci, l'absence de l'enseignement de la didactique de l'histoire à l'ENIEG (2010). Cette absence a forcément eu des conséquences sur mon enseignement-apprentissage en classes d'histoire. Au rang des conséquences, je concevais l'histoire comme une réalité objective ; j'utilisais le document à titre illustratif ; et j'enseignais couramment avec la technique d'enseignement-apprentissage exposé-récit. Cette conception de l'histoire et de son enseignement avait des répercussions sur le développement des compétences transversales.

L'ouverture de la Faculté des Sciences de l'Éducation en 2013 et la soutenance d'un mémoire de Master II ont permis une première ébauche du changement des pratiques d'enseignement en classe d'histoire. Dans cette première étude, j'analysais les « pratiques d'enseignement en classe d'histoire en lien avec les atteintes des finalités de l'enseignement de l'histoire ». Les principaux résultats de l'étude de Master ont mis en évidence une véritable résistance au changement en matière d'utilisation des méthodes didactiques appropriées en histoire. Une analyse fine de cette résistance indexe raisonnablement l'enseignant, car le changement devrait être enclenché par lui et accompagné par les structures administratives et pédagogiques auxquelles il est rattaché. C'est dans ce sens que certaines recherches ont été menées en didactique de l'histoire pour comprendre les représentations que les enseignants se font de l'histoire et de son enseignement. À travers la théorie des représentations sociales, Bouhon (2009) a identifié les représentations que les enseignants d'histoire se font de l'histoire et de son enseignement. Il a montré que le noyau central est ancré dans l'école méthodique, les enseignants ont une signification décalée de l'enseignement de l'histoire par rapport aux prescrits didactiques. Par contre, l'auteur révèle que les enseignants sont conscients des enjeux épistémologiques et didactiques de la discipline. Chez Demers (2011), le noyau central des représentations sociales a montré que les enseignants pensent que l'histoire s'interprète, que l'on doit comprendre l'histoire. D'un point de vue périphérique,

l'histoire doit être transmise par une approche essentiellement magistrocentrée. Ces recherches axées prioritairement sur les représentations sociales n'ont pas, non seulement touché à la phase programmatique de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, mais également à ce qui porte les représentations sociales que sont les croyances.

2. Objet de la recherche

D'un point de vue global, plusieurs auteurs ont tenté de mettre en rapport les croyances des enseignants avec la planification dans le cadre de l'étude de la pensée des enseignants. Calderhead (1996) explore les connaissances et croyances, la planification de l'enseignement, l'interaction et les prises de décisions qui sont pour lui l'expression de la pensée chez les enseignants. Neuf ans plus tard, Holyoak & Morrison (2005) recentrent les études portant sur la pensée des enseignants sur la *remembrance*, la conceptualisation, le raisonnement, la planification et la prise de décisions qui constituent les éléments de ce qu'est la pensée humaine. Ces textes dans l'ensemble mettent un accent particulier sur la pensée des enseignants. En étudiant l'intégration des croyances des enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, notre travail s'associe aux travaux portant sur la pensée des enseignants (Pajares, 1992, Haney, Czernaik and Lumpe, 1996 Roy, 1991). Selon ces auteurs, les croyances des enseignants influencent les décisions prises à l'étape de la planification de l'enseignement-apprentissage. Dans ce sens, plusieurs auteurs ont orienté leurs travaux sur la meilleure pratique d'enseignement qui permettraient aux enseignants d'opérationnaliser l'APC (Martineau, 2010 ; Moreau, 2016 ; Duquette, 2011). Ces études pour la plupart soutiennent le socioconstructivisme qui sous-tend l'APC à travers les études sur la pensée historique dans l'enseignement -l'apprentissage de l'histoire. À côté de ces études, certaines se rapprochent de notre texte (Bouhon, 2009 ; Moisan, 2009 ; Demers 2010), elles vont au-delà des questions partielles en étudiant les représentations sociales des enseignants dans l'inscription des conceptions psychologiques, pédagogiques et épistémologiques en classe d'histoire. Ces travaux s'ils ont l'avantage d'analyser l'inscription des croyances dans la phase interactive de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, ont très peu analysé l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement apprentissage de l'histoire. Ce constat soulève la question de la prise en compte des croyances épistémologiques, pédagogiques et psychologiques des enseignants dans la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire.

3. Positionnement dans la recherche en didactique

Pour Lenoir (2000), plusieurs angles d'approches permettent de catégoriser le concept de didactique et partant de l'orientation du chercheur. La première se fait selon les secteurs d'activités des praticiens et des didacticiens universitaires. Elle comprend : la formation et l'autoformation, l'enseignement, l'évaluation et la certification, la recherche. Si l'on s'en tient à cet angle, nous nous situons du côté du chercheur. Une autre catégorisation prend en compte les situations professionnelles des acteurs. Elle regroupe : les didacticiens des disciplines, spécialistes universitaires, les praticiens du préscolaire, du primaire et du secondaire, formateurs de formateurs à l'université (didacticiens professeurs réguliers et chargés de cours) et dans le milieu scolaire (conseillers pédagogiques, maîtres associés, etc.), les chercheurs. À l'image des secteurs d'activités, nous intégrons ceux des chercheurs. À côté de la situation professionnelle, une voie de classification s'ouvre avec les objets. Cette classification comprend les disciplines scientifiques, les disciplines scolaires, les savoirs professionnels et les disciplines en constitution. Dans cette catégorie, nous nous situons dans les disciplines scolaires et scientifiques. La dernière catégorisation est plus englobante et est orientée vers les finalités poursuivies. Elle est répartie en trois sous-catégories. La première consiste à rechercher. C'est une option de la didactique plutôt critique et/ou prospective. Son premier axe est centré sur les objets d'enseignement (tendance épistémologique). La deuxième est centrée sur les conditions d'appropriation des savoirs (tendance psychologique). La troisième est centrée sur l'intervention didactique et sur la formation didactique à l'enseignement (tendance praxéologique). Et le dernier axe est centré sur les procédés (tendance techno-instrumentale). La deuxième sous-catégorisation est orientée dans la formation : celle des professeurs. Il s'agit ici d'établir la norme. Elle est qualifiée de didactique normative. Il en existe deux : la formation aux didactiques (formation de didactique praticienne). Ici, l'enseignement prédomine d'où la pratique et plus loin les pratiques d'enseignement. Elle comprend : la pratique de la didactique par les didacticiens des disciplines, la pratique de la didactique par les formateurs et la pratique de la didactique par les enseignants. Sans s'exclure, les différents angles des catégorisations se ressemblent. C'est le cas du secteur d'activités, de la situation professionnelle et même de la finalité avec la didactique praticienne. Ces trois sous-catégorisations ont en commun l'enseignement pris comme savoir à enseigner, savoir pour enseigner et savoir sur l'enseignement. Bien que les différentes catégorisations soient utiles, les frontières entre ses définitions de la didactique sont transparentes.

La catégorisation faite par Lenoir (2000) n'est pas statique elle a dû évoluer avec les nouvelles trouvailles en Sciences de l'Éducation. Le changement paradigmatique opéré en éducation par la jonction de l'enseignement à l'apprentissage avec en toile de fond le socioconstructivisme sous-tendu par l'APC a eu un impact dans l'orientation des recherches. L'axe curriculaire s'est imposé dans la recherche en didactique. Les travaux de Meboma (2014) sont un exemple de ce nouvel axe. Bien qu'ayant cité Meboma, il n'est pas superflu de rappeler quelques recherches en didactique de l'histoire. Ces recherches se sont penchées entre autres aux fondements didactiques, épistémologiques et pédagogiques de la didactique de l'histoire (Martineau, 2006, 2010), aux approches et aux ressources à privilégier pour assurer les apprentissages optimaux (Audigier, 1996 ; Lebrun, 2006) ou encore aux pratiques pédagogiques (Nkoumou Melingui, 2014). D'autres études ont aussi abordé la place réelle occupée dans les curricula par les disciplines des sciences humaines (Lenoir et Laforest, 1991 ; Meboma, 2014). La question des pratiques d'enseignement a fait l'objet des recherches chez (Boutonnet 2013 ; Demers 2012 ; Menye, 2019). Pour finir, certaines études ont analysé les pensées des enseignants (Bouhon, 2009 ; Martineau, 1997 ; Lanoix, 2015), en s'intéressant aux représentations des enseignants d'histoire. Ce tour d'horizon des objets de recherche en didactique ou des axes de recherche en didactique permet de nous positionner. Au regard de notre sujet d'étude et de sa finalité, nous adoptons la catégorisation selon les finalités de la recherche. Elles regroupent la tendance épistémologique, la tendance psychologique, la tendance praxéologique et la tendance techno-instrumentale. Toutes ces tendances apparaissent directement ou indirectement dans notre sujet d'étude. De ces tendances, nous avons une prédominance épistémologique au regard du concept clé de l'étude qu'est la croyance et son rattachement au concept de transposition didactique. Un détour précis sur la notion de croyance l'associe à celui des savoirs qui est l'élément central de l'épistémologie. Le terme de savoir largement utilisé comme un synonyme de connaissance est multiforme : « Il peut prendre parfois le sens de science, information, compétence, cognition, croyance, contenu, représentation, processus... et la liste est loin d'être exhaustive ». (Raynal, Rieunier, 1997). Cette thèse s'inscrit dans l'axe épistémologique de la recherche en didactique en intégrant les autres axes tel que la praxéologie ou la psychologie.

4. Organisation de la thèse

Cette thèse s'ouvre naturellement par le chapitre I. Il établit le contexte d'étude en montrant que la question des croyances intègre les études portant sur la pensée des enseignants. Ce chapitre se poursuit avec la problématisation qui aborde les problèmes qui ont

trait aux croyances et à l'enseignement de l'histoire, à l'intégration des croyances des enseignants dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire et à la description des formes de croyances dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Le chapitre I s'achève par l'inscription de notre problème de recherche dans le cadre de référence théorique générale de la rationalité ordinaire de Boudon en étant attentif à la typologie des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, à la typologie des intégrations des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire et des formes d'intégrations des croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Au Chapitre II nous rendons clair certains concepts dits clés utilisés dans la partie précédente en les définissant. Sur la base de l'objectif général portant sur la description de l'intégration des croyances des enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, nous construisons la revue critique de littérature. Elle repose sur l'éclatement de l'objectif général en trois : l'identification des types de croyances des enseignants dans les fiches pédagogiques, l'identification des types d'intégrations des croyances des enseignants dans les fiches pédagogiques et la description des différentes formes d'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Le chapitre III présente l'ensemble de choix de méthode qui permet l'atteinte de nos objectifs de recherche. Ce cadre s'ouvre par la revue critique de la littérature sur la méthodologie employée par lesdits auteurs. Ce troisième moment se poursuit par la description du type de recherche, du milieu de l'expérimentation, la population, et de l'échantillon. La description des instruments de collecte des données sera faite dans cette partie. Elle s'achèvera par la description du déroulement de la collecte des données.

Au Chapitre IV, nous présentons les données sociodémographiques et professionnelles. Il s'agit de montrer les caractéristiques sociodémographiques et professionnelles de notre population d'étude. A la suite de cette première partie, nous poursuivons avec l'analyse et la présentation des résultats issus des données quantitatives. Pour cette deuxième partie, nous analysons et présentons d'abord les résultats par région ensuite nous le faisons d'un point de vue national. La troisième partie aborde l'analyse des données sorties des documents. Il s'agit d'analyser les fiches pédagogiques des enseignants d'histoire.

Le Chapitre V fait une interprétation des résultats à travers les théories décrites au chapitre I et des travaux similaires à notre étude. Nous achevons ce segment par la discussion des résultats. Ici, nous confrontons les résultats issus de nos deux outils de recherche que sont le questionnaire et l'analyse documentaire.

Une conclusion propose une synthèse de la recherche, identifie ses limites et des pistes de recherches futures.

CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

L'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire comporte des zones d'ombre qui restent encore à éclairer. Cette partie s'ouvre par le contexte d'étude qui fait un exposé sur la conception et la fonction des croyances d'un point de vue psychopédagogique, l'interdépendance entre croyances des enseignants et pratiques d'enseignement, une première typologisation des croyances et l'intégration des croyances des enseignants. Le deuxième moment est consacré à la description de l'objet de la recherche. Ici, nous allons ressortir les différents travaux qui nous ont précédé sur la question de l'intégration des croyances afin d'intégrer le nôtre dans ce vaste champ. Au troisième moment de cette partie, nous faisons une discussion des travaux portant sur l'intégration des croyances dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire spécifiquement. Cette discussion aboutira au problème principal de recherche. Le quatrième moment explique le problème de recherche construit. Nous expliquons le problème de recherche à travers le cadre de référence théorique de la rationalité ordinaire de Boudon. Sur la base de ces postulats, nous faisons ressortir les questions de recherche spécifiques à travers la théorie utilitariste, la théorie cognitiviste et la théorie de la révision des croyances. C'est alors que nous définissons les objectifs spécifiques de recherche.

I. 1 Contexte de l'étude

Au cours des dernières années, les chercheurs en didactique de l'histoire se sont penchés, entre autres, sur les fondements didactiques, épistémologiques et pédagogiques de la didactique de l'histoire (Martineau, 2006, 2010), les approches et les ressources à privilégier pour assurer les apprentissages optimaux (Audigier, 1996 ; Lebrun, 2006) ou encore sur les pratiques pédagogiques (Ngoumou Melingui, 2014). Parallèlement, certaines études ont abordé la place réelle occupée dans les curricula par les disciplines des sciences humaines (Lenoir et Laforest, 1991 ; Meboma, 2014). D'autres se sont appesanties sur la question des pratiques d'enseignement (Boutonnet 2013 ; Demers 2012 ; Menye, 2019). D'autres encore ont analysé les pensées des enseignants (Bouhon, 2009 ; Martineau, 1997 ; Lanoix, 2015), en s'intéressant aux représentations des enseignants d'histoire. Cette thèse rejoint les études sur les pensées des enseignants en ce sens qu'elle interroge l'intégration des croyances des enseignants.

Dans ce contexte, nous revenons d'abord sur l'état des connaissances sur la pensée des enseignants. Ensuite, sont traitées les fonctions philosophiques des croyances, les fonctions psychopédagogiques, l'interdépendance entre croyances des enseignants et pratiques d'enseignement. Ce contexte s'achève par une première typologisation des croyances et l'intégration des croyances des enseignants.

I.1 .1. Une revue historique sur l'état des recherches sur la pensée des enseignants

D'après certaines études (Clark & Peterson, 1986 ; Calderhead, 1987), c'est à la fin des années 60 qu'on peut noter le début des recherches sur la pensée des enseignants notamment avec Jackson (1968). Ses travaux ont précisément porté sur l'importance de décrire les façons dont les enseignants raisonnent et planifient. Dans les années 70, Dahllof et Lundgren (1970) et plus tard la *National Institute of Education* (1975) ont montré qu'il y avait des relations étroites entre, d'une part, les catégories mentales que les enseignants utilisaient pour organiser et donner du sens à leurs expériences professionnelles et, d'autre part, les actions posées. À la suite de ces travaux, Calderhead (1996) explore les connaissances et croyances, la planification de l'enseignement, l'interaction et les prises de décisions qui sont pour lui l'expression de la pensée chez les enseignants. En 2005, Holyoak & Morrison (2005) recentrent les études portant sur la pensée des enseignants sur la *remembrance*, la conceptualisation, le raisonnement, la planification et la prise de décisions qui constituent les éléments de ce qu'est la pensée humaine. Cette thèse s'inscrit intégralement dans les recherches sur la pensée des enseignants par l'analyse de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Elle prolonge ainsi les travaux de Jackson (1968) sur sa variable de planification. Des travaux de Dahllof et Lundgren (1970) et de la *National Institute of Education* (1975), cette thèse accepte et montre le lien qui existe entre les catégories mentales des enseignants et les actions posées d'une part, d'autre part, elle s'inscrit dans les thématiques abordées par Calderhead (1996) comme les connaissances et croyances et la planification de l'enseignement.

I.1.2. Les fonctions philosophiques des croyances

Nous convoquons dans ce paragraphe deux philosophes : Hume et Kant.

Dans sa théorie de la croyance (Hume, 1978) a expliqué ce qu'est la croyance par son influence sur les passions et les actions. Pour Hume, la croyance est ce qui fonde nos actions :

En philosophie, nous ne pouvons aller au-delà de l'assertion que c'est quelque chose qui est senti (felt) par l'esprit, qui distingue les idées de jugement des

fictions de l'imagination. Cela leur donne plus de force et d'influence, les faits apparaissent de plus grande importance les fixe dans l'esprit, fait d'elles ces principes qui gouvernent toutes nos actions Hume (1978, p.629).

D'après Hume, l'origine de toute action humaine part des croyances et des désirs. L'action humaine est telle que les croyances et des désirs sont requis pour qu'un agent s'y engage. Un agent qui a des croyances sans désirs, serait incapable d'agir. De même qu'un agent qui a des désirs sans croyances serait également incapable d'agir.

Chez Kant (2006) le concept de croyance est lié au verbe croire à qui il attribue l'énergie qui pousse à l'action. Kant (2006) insiste sur l'utilité de la croyance en termes de besoins ou désirs. Il nous rappelle en fait que nous avons besoin d'y croire, nous ne pouvons pas nous contenter du fini, du limité des phénomènes mesurables que la science quantifie. Pour Kant la croyance est une forme d'insatisfaction ou d'insatiabilité pour celui qui aspire à l'illimité et à l'inconditionnée. Si la croyance besoin n'existait pas, il n'y aurait pas de connaissance et plus loin d'action. À ce niveau, Kant (2006) affirme : « l'usage régulateur des idées de la raison » (Dieu, le monde, le moi) peut réguler notre effort pour connaître, pour vivre.

La deuxième fonction que Kant attribue à la croyance est la curiosité intellectuelle. Croire, c'est croire en une possibilité non en une réalité attestée. Dans ce cas, le savant qui croit en la possibilité d'un monde qui serait l'œuvre d'un Dieu pourra éventuellement être aidé dans son effort pour connaître les lois générales de la nature. Ce type de croyance porte des représentations qui peuvent nous aider à grandir. La croyance est un dépassement qui consiste à ne pas s'en tenir à ce qui est. C'est plutôt voire au-delà des limites de ce qui est su, démontré et attesté. C'est dans ce sens que l'on peut comprendre cette célèbre phrase de Kant qui écrit : « je n'ai limité le champ du savoir, que pour laisser un espace à la croyance ».

Si pour Hume la croyance est beaucoup plus orientée vers l'action, chez Kant elle représente les besoins et la curiosité intellectuelle. Pour cette thèse, la fonction retenue est celle qui fonde l'action du croyant (Hume, 1978).

I.1.3. Les fonctions psychopédagogiques des croyances des enseignants

Deux structures de connaissances caractérisent les études portant sur la pensée des enseignants. La première fait référence aux situations factuelles et à leur compréhension, menant à des actions soutenues par un savoir-faire (*skillful actions*) (Calderhead, 1996, p.715). Il s'agit de la connaissance pratique qui est matérialisée par les pratiques pédagogiques comme l'enseignement par concept ou l'enseignement par résolution des

problèmes. La deuxième structure de connaissance renvoie à l'ensemble des suppositions, des idéologies, des engagements, et est représentée par les théories ou croyances soutenues par les enseignants. Cette dernière est du domaine théorique en ce sens qu'elle établit ce qui doit être fait ou pas. Les théories ou croyances des enseignants caractérisent les études portant sur la pensée des enseignants. Elles ont été précédées en psychologie sociale où plusieurs études avaient déjà établi les fonctions des croyances et représentations sociales. Le texte de Cambra qui citait Jodelet (1994) est assez révélateur. En effet, il retient sept fonctions principales des représentations, croyances et savoirs (RCS) :

- 1) Faire face à un élément nouveau ;
- 2) Identifier les problèmes ;
- 3) Interpréter la réalité ;
- 4) Prendre position ;
- 5) S'adapter ;
- 6) Maîtriser et ;
- 7) Résoudre des questions posées par la vie de tous les jours (Cambra, 2003.p.212).

D'après (Clark & Peterson, 1986 ; Calderhead, 1996), ces deux types de connaissances affectent l'analyse que les enseignants se font de l'information issue du contexte scolaire, ainsi que leurs actions pendant les planifications et les interactions en classe. Dans ce texte, la théorie des enseignants ou les croyances des enseignants nous permettent d'analyser le traitement de l'information dans les pratiques planificatrices à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, d'étudier la prise de position concernant les croyances, et d'analyser l'interprétation de la réalité des croyances.

I.1.4. L'interdépendance des croyances des enseignants aux pratiques d'enseignement

Plusieurs études ont mis en exergue les interrelations entre les croyances des enseignants et leurs pratiques. Certaines études démontrent l'existence de l'influence des croyances sur les pratiques d'enseignement (Deaudelin et al., 2005 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Howe et Ménard, 1993 ; Roy, 1991 ; Pajares, 1992 ; Calderhead, 1996 ; Binette, 1997 ; CPÉ, 1998 ; Désautels et Larochelle, 1990). Cohen et Tellez (1994) ont étudié les relations entre des variables qui affectent le degré d'implantation d'une méthode d'apprentissage coopérative par des enseignants du secondaire. Cette étude a conclu que les enseignants aux croyances plus congruentes avec la méthode d'apprentissage coopérative l'avaient mieux implantée que les professeurs plus incrédules. Dans le même sens, Clark et Yinger (1977 dans Lenoir,

1991a) ont analysé quatre études sur les théories implicites des enseignants. L'analyse a montré que les enseignants opèrent en fonction d'un ensemble organisé de croyances tant sur le plan cognitif que comportemental. Pour Elbaz (1983), ces théories implicites nommées croyances agiraient grandement dans leurs prises de décision au regard du choix des activités, des conduites d'évaluation et des méthodes d'enseignement. Prenant appui sur ces analyses, Martineau (1998) et Noiseux (1997) concluent que, ce que l'enseignant croit à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage détermine ses actions pédagogiques.

Les secondes études se sont intéressées aux croyances des enseignants en lien avec la planification de l'enseignement-apprentissage. Pajares (1992) reconnaît une forte influence par exemple entre les croyances des enseignants et les fiches pédagogiques, les décisions didactiques et même les pratiques de classe. Pour lui, les croyances: «*far more influential than knowledge in determining how individual organize and define tasks and problem and are stronger predictors of behaviors*» (Pajares, 1992, p. 311). Si Pajares énumère un ensemble d'influence des croyances des enseignants sur la planification, la résolution des problèmes et la définition des activités, Haney, Czernaik and Lumpe (1996) font une emphase sur l'influence des croyances sur la pratique planificatrice. C'est au moyen de la théorie du comportement planifié qu'ils écrivent : «*teacher's beliefs are significant indicators of the behaviors that will be presented in the classroom* » (1996, p.23). Pour démontrer l'influence des croyances des enseignants sur les pratiques planificatrices, Roy (1991) a mené une recherche auprès d'enseignants du collégial. Il a observé que leurs valeurs, croyances et représentations influençaient les décisions prises à l'étape de la planification de l'enseignement-apprentissage. Ce qui l'a amené à déclarer que :

...l'importance accordée par les enseignants aux différents éléments du contenu de cours, leur conception du développement cognitif, social et affectif de l'élève, leur vision de l'autonomie de l'élève ou du contrôle à exercer par l'enseignant, leurs croyances concernant l'organisation et la gestion de la classe, bref leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage ont une grande influence sur leurs décisions et conséquemment sur leurs interventions en classe. (1991, p. 133)

Les troisièmes études se sont appesanties sur une possible influence des pratiques d'enseignement sur les croyances. Si certains auteurs reconnaissent une certaine influence des croyances sur les pratiques d'enseignement, d'autres voient plutôt une interinfluence. C'est le cas de Clark and Peterson (1986, p. 258) qui décrivent les croyances des enseignants comme : «*the rich store of knowledge that teachers have that affects their planning and their interactive thoughts and decisions* ». Cette position de Clark and Peterson relativisent la linéarité de l'influence des croyances sur les pratiques. C'est aussi le point de vue de (Luft,

1999) qui a réalisé une étude sur l'enseignement par résolution des problèmes. Il a observé qu'il y aurait plutôt une influence réciproque entre croyances et pratiques. Premièrement, (a) *implicit beliefs became explicit after collaboration and reflection* (b) *beliefs and practices were allowed to interact and align: and* (c) *as the teachers become more aware of their beliefs, they were more inclined to implement the practice in their classroom* (Luft, 1999, p.94). Ce point de vue est rejoint par Shulman (1986) qui écrit : « *change in beliefs preceded change in practice* ». À la différence des précédents auteurs qui relativisent, Shulman est radical. Pour lui, ce sont plutôt les pratiques qui influencent les croyances des enseignants.

Pour conclure ce segment consacré au rapport entre les croyances et les pratiques d'enseignement, rappelons que trois positions s'affrontent sur cette question. La première position démontre l'influence des croyances sur les pratiques d'enseignement (Deaudelin et al., 2005 ; Garcia-Debanc, 2004 ; Howe et Ménard, 1993), la deuxième relativise l'influence des croyances sur les pratiques planificatrices (Pajares, 1992 ; Roy, 1991), et la troisième qui s'oppose à l'influence des croyances sur les pratiques d'enseignement en posant plutôt l'influence des pratiques d'enseignement sur les croyances (Clark and Peterson, 1986). Entre ces deux grandes positions opposées se trouvent une dernière position qu'on pourrait qualifier d'intermédiaire. Celle-là rejoint le titre de ce segment qui pose une interinfluence entre croyances des enseignants et pratiques d'enseignement. Cette position conciliatrice est soutenue par Poulson et al. (2001) qui voient une relation complexe entre croyances et pratiques et dit que c'est : « *dialectical*'' rather unilateral therefore practice doesn't always come after beliefs, but may sometimes them ». Il apparaît donc que les relations entre les croyances et les pratiques sont conditionnées par le contexte, elles ne seraient donc pas prédéfinies. C'est la position de Fang (1996) qui souligne que « *there may be inconsistencies between teacher's beliefs and practices due to the complexities of classroom context which may constraints teacher's abilities to follow their beliefs and provide instruction that aligned with theoretical beliefs* ». Il est soutenu dans cette logique par Galton and Simon (1980) qui écrivent: « *the relationship between teacher's belief and their practices wasn't very strong.* ». En confrontant la position conciliatrice avec notre sujet, il apparaît que celle-ci pose problème. En effet, nous ne nous intéressons pas aux croyances des enseignants en lien avec aux activités des enseignants en classe d'histoire mais plutôt aux activités des enseignants avant d'entrer en classe. Au regard de cette analyse, nous sommes amenés à adopter la seconde position de (Pajares, 1992, Haney, Czernaik and Lumpe, 1996 Roy, 1991). Selon ces

auteurs, les croyances des enseignants influencent les décisions prises à l'étape de la planification de l'enseignement-apprentissage.

I.1.5. Vers une première typologisation des croyances

Les auteurs ne se sont pas seulement intéressés aux fonctions des croyances. Ils ont également examiné les types de croyances des enseignants. Durand (1996, p.187) envisage les croyances des enseignants en lien avec la discipline scolaire et le curriculum. Pour lui, les croyances des enseignants portent sur l'enseignement, les actions des élèves, l'apprentissage et les meilleures façons de structurer une classe, sa propre capacité à assurer efficacement la fonction d'enseignant. Elles portent également sur la conception de la discipline qu'il enseigne et les contenus disciplinaires, les événements de la classe, le rôle de l'enseignant dans la classe et dans l'éducation des enfants, le rôle des parents et leurs relations avec l'école, la définition du bon enseignant, certains éléments ponctuels du programme, la discipline et les relations professeur-élèves. En effet, cette définition a la particularité de rendre compte des différents types de croyances des enseignants qui peuvent être transposés en histoire. Ainsi les croyances portant sur l'enseignement sont qualifiées de « croyance pédagogique », celles portant sur les apprenants et l'apprentissage sont nommées croyance psychologique. La croyance qui traite de la discipline et de son contenu s'associe à la croyance épistémologique. Cette typologisation des croyances est rejointe par celle de Roy (1991) qui sans la nommer révèle que :

...l'importance accordée par les enseignants aux différents éléments du contenu de cours, leur conception du développement cognitif, social et affectif de l'élève, leur vision de l'autonomie de l'élève ou du contrôle à exercer par l'enseignant, leurs croyances concernant l'organisation et la gestion de la classe, bref leur conception de l'enseignement et de l'apprentissage ont une grande influence sur leurs décisions et conséquemment sur leurs interventions en classe. (1991, p. 133)

Bien qu'ayant mis en relief l'influence des croyances sur les pratiques planificatrices, il ressort de ce segment que la croyance sur le contenu du cours a trait à la croyance épistémologique. La conception et le développement cognitif, social et affectif de l'élève, la vision de l'autonomie de l'élève par l'enseignant va avec la croyance psychologique. La croyance concernant l'enseignement s'associe à la croyance pédagogique. La manière dont Gobat et Berger (2018) pensent les croyances enseignantes n'est pas différente de la définition de Durand et de Roy. Les auteurs soulignent que la croyance pédagogique regroupe l'enseignement et l'apprentissage. Dans le cadre de cette thèse, nous travaillons avec l'approche de Durand qui estime que l'enseignant a une croyance sur l'apprentissage et les

meilleurs moyens de structurer la classe qu'il nomme croyance psychologique. Boissard (2019) s'inscrit dans la même perspective, en indiquant que la croyance à l'apprentissage de l'élève fait référence à la croyance psychologique. Cette brève discussion des typologies des auteurs a permis d'identifier deux types de croyances : les croyances pédagogiques et les croyances psychologiques. Aussi, les auteurs évoquent les croyances épistémologiques (Thériault, 2008 ; Pajares, 1992) qu'ils décrivent comme l'analyse de la pensée et la conception de la nature des connaissances. Globalement les enseignants développent trois types de croyance : croyance psychologique, croyance pédagogique et croyance épistémologique.

I.1.5 L'intégration des croyances

Plusieurs approches ont été utilisées pour décrire le processus d'intégration des croyances : l'approche sociologique, l'approche philosophique et l'approche psychologique. La littérature consultée expose diverses dénominations du concept d'intégration qui renvoient presque toujours au même concept.

Comte propose une approche sociologique sur la question de l'intégration des croyances à travers la fixation des croyances. Pour fixer la croyance, Comte convoque la démonstration qui « ... consiste à suivre la voie royale de la science. Cette expérience directe de la vérité, à laquelle l'esprit ne peut refuser son adhésion. » (Bourdeau, 2011, p.4). Cette expérience est donc une preuve qui fait foi. La foi étant ici le rapport à autrui. Cet autrui désigne celui qui porte le savoir et plus loin le savoir. Ce rapport à autrui est constitutif de la croyance, qui dit croyance dit confiance. C'est un truisme que de souligner le rôle capital que joue la confiance dans la vie sociale. Cette confiance de Comte se trouve dans sa division du travail qui « [...] est aussi et surtout intellectuelle et morale, c'est-à-dire qu'elle exige, outre la soumission pratique, un certain degré correspondant de confiance réelle, soit dans la capacité, soit dans la probité, des organes spéciaux auxquels est ainsi exclusivement confiée désormais une fonction jusqu'alors universelle [...] ... ». Cette définition fait ressortir la foi théologique et la foi positive. La foi positive a ceci d'original qu'elle porte sur un double rapport à la démonstration. Ce rapport est basé sur la confiance. La confiance de : « l'assentiment donné à des propositions sur des choses susceptibles de vérification » (Ibid., p.5).

La formation des croyances a aussi fait l'objet de réflexion chez les philosophes comme Hume, Kant, Pierce. Dans le cadre de ce travail, nous convoquons les travaux de Hume et de Pierce sur la formation des croyances.

Hume (1975,1978) aborde la question de l'intégration des croyances d'un point de vue général et spécifique. La formation des croyances d'un point de vue spécifique se fait selon le modèle de ce qui apparaît dans l'inférence causale ayant l'impression de la cause (ou de l'effet). On forme en fonction d'une association antérieurement établie, une idée de l'effet (ou de la cause) qui, du fait du contexte dans lequel elle apparaît et de la vivacité empruntée à l'impression présente, constitue aussi une croyance. Ce modèle général de la formation de la croyance établit que « nous ne pouvons jamais être induits à croire dans une question de fait, excepté là où la cause, ou sur effet, nous est présent ». La formation des croyances traitée par Hume concerne celle de fait. En effet, Hume exclu la présence du sujet dans cette intégration qu'il reçoit de l'extérieur et sur laquelle il n'aurait aucune action autre que celle de recevoir. Si l'on fait fi de la théorie de Hume sur la causalité, il apparaît que la formation des croyances en un instant donné est influencée par un autre facteur que par l'occurrence d'impressions à l'instant de la question.

Ce facteur qu'est l'habitude est répété et accentué par des conjonctions antérieurement constatées. Ce processus est décrit par Hume (1978, p.102) en ces termes : « Une idée est rendue vive par le contexte de conjonctions passées (...) ; surgit de manière immédiate, sans aucune nouvelle opération de la raison ou de l'imagination ». Cette citation révèle qu'il n'y a pas d'initiative du sujet qui soit requise pour former la croyance. Vu sous cet angle, Hume rejoint Descartes sur un aspect de sa doctrine selon lequel l'âme est passive dans la perception de ses idées. Le facteur habitude définirait donc la formation de la croyance chez Hume qui, d'un point de vue générale, se fait par communication. L'agent extérieur communiquerait donc à l'autre agent la croyance qui, par habitude, le répètera. C'est ce qui fait dire à (Hume, 1978, p. 109) que : « Nous avons un penchant remarquable à croire tout ce qui nous est apporté (...) même lorsque c'est contraire à l'expérience quotidienne et à l'observation ». Pour mieux analyser la formation des croyances, Hume fait appel aux miracles. C'est dans *Enquiry concerning the Human Understanding* que Hume (1975) dans la section de l'Enquête consacrée aux miracles, que Hume introduit un principe analogue à celui qui vaut pour la causalité, destiné à rendre compte de la formation des croyances par le témoignage d'autrui. Nous sommes amenés à croire à autrui que : « dans la mesure où dans le passé, le témoignage d'autrui et vérité de la proposition ont été constamment conjoints » (Hume, 1975, p.112). Ce procédé de l'acquisition des croyances à partir des miracles est révélé à partir de la croyance selon laquelle, les miracles se produisent, se sont produits et ce dont on a des témoignages. Entendu dans ce sens, deux scénarii peuvent se produire. Le premier, une situation où on croit

qu'un agent décrit un certain événement naturel en vertu du témoignage d'autrui. Le deuxième, une situation où, on croit que l'agent en vertu de l'expérience qu'on a du cours de la nature. Si l'on s'en tient au deuxième scénario, (Hume, 1975, p.113) affirme qu' : « un homme sage proportionne sa croyance à l'évidence ». Le principe Humien de la pesée de l'évidence vaudrait que : « Je pèse un miracle contre l'autre ; et selon la supériorité que je découvre, je prends ma décision, en rejetant toujours le miracle plus grand » (Hume, 1975, p.113). Ainsi conclut Hume, pour un homme sage, la croyance correspond à la conjonction la plus régulière qui l'emporte dégageant aussi la formation de croyance d'un point de vue spécifique.

Pierce a aussi réfléchi sur la question de l'intégration des croyances à travers la théorie de l'enquête. Le socle de la théorie de l'enquête ou le modèle du doute et de la croyance pose que « l'irritation produite par le doute nous pousse à lutter pour atteindre l'état de croyance ». (Pierce cité par Girel, 2004, p. 89) L'irritation est vue ici comme une crise. Le doute est par définition un état passager, transitoire, qui implique un combat pour s'en libérer. Pour douter selon Peirce, il faut bien avoir une raison de le faire, il parle alors de « doute réel et vivant » (Ibid., p.174). C'est la question qui occasionne le doute. Ainsi, dit-il : « la véritable enquête commence ainsi lorsque commence le doute authentique, et elle s'achève lorsque ce doute s'achève » (Ibid., p.165) par une question précise. Le deuxième moment est l'enquête ou la recherche. Peirce y insiste, elle a pour seule objet de fixer la croyance, c'est-à-dire d'écarter le doute et de transformer les conjectures en certitudes.

L'approche psychologique interroge le concept de l'intégration avec d'une part exactement la même désignation (Deslile, 2017) et d'autre part l'apprentissage (Pelletier-Boudreau, 2008). Deslile (2017) distingue trois types d'intégration : l'expansion, la révision et la contraction. L'expansion qui consiste à introduire une nouvelle croyance à un système de croyance déjà en place. Le deuxième type est la révision qui consiste en l'intégration d'une nouvelle croyance à un système de croyances. Le troisième type est la contradiction qui consiste à retirer une croyance d'un système auquel elle appartient. Pelletier-Boudreau (2008) a identifié trois modèles généraux pour traduire le processus d'intégration : la perspective, la rupture et la perspective de la continuité. Concernant le changement conceptuel, il existe plusieurs modèles comme celui de Nussbaum et Novick (1982). Il propose un modèle où le changement conceptuel serait provoqué par confrontation avec un événement-anomalie. Elle se déroule en trois étapes : découverte des conceptions initiales, conflit avec événement-anomalie et l'accommodation cognitive. Un autre modèle basé sur la continuité pour changer

les concepts a été proposé par plusieurs auteurs dont DiSessa (1982). Pour cet auteur, les habitudes interprétatives seraient plutôt à l'origine de conceptions que se font les apprenants. Par conséquent, l'apprentissage de concepts scientifiques se ferait par identification et l'activation des bonnes habitudes interprétatives.

Cette description du processus de l'intégration reste plus ou moins similaire que l'on soit du côté des sociologues, des philosophes et des psychologues. La démonstration de Comte s'associe à l'expansion de Deslile et à la continuité de Pelletier-Boudreau ou encore à la communication de Hume. La théorie de l'enquête de Pierce fait référence à la rupture de Pelletier-Boudreau et à la contraction de Deslile et la pesée de l'évidence de Hume. À partir de cette observation, nous pouvons entrevoir le processus d'intégration des croyances chez les enseignants d'histoire.

1.1.4.1L'intégration de la croyance des enseignants dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire

Concernant l'intégration des croyances pédagogiques, Chiasson Desjardins (2013) approuve l'utilisation de l'enseignement par concepts en classe d'histoire. Selon elle, l'enseignement par concept est une voie privilégiée pour développer des habiletés historiques chez les élèves telles que l'analyse et l'interprétation des faits historiques. Il s'agit de l'intégration des croyances pédagogiques constructiviste en ce sens que l'auteur promeut l'action du sujet sur l'objet qu'est le savoir. En promouvant sans ambage le constructivisme, l'auteur rejette totalement le positivisme et par conséquent s'inscrit dans la perspective de Pierce par la théorie de l'enquête de même que la contraction de Deslile sans oublier la rupture de Pelletier-Boudreau. À l'opposé de Chiassons, Roduit, Kaufmann et Clerc (2020) soutiennent l'utilisation de la stratégie pédagogique cours magistral ou exposé-récit dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Cet article insère les auteurs dans une intégration pédagogique positiviste et par ricochet dans la démonstration positiviste de Comte, l'expansion de Deslile et la continuité de Pelletier-Boudreau. Avec le modèle d'ajout, les auteurs ne rejettent pas une croyance, ils la conservent en montrant le bien-fondé de celle qu'ils proposent dans un contexte précis et répondant à une finalité précise.

Pour ce qui est de l'intégration des croyances épistémologiques Marrou et Langlois et Seignobos ont chacun défendu une école historique propre. Marrou (1954) s'interroge sur la nature et la valeur de la connaissance historique, il critique la conception positiviste de l'histoire qui proposait comme idéale de se hausser au niveau des sciences exactes et

purement objectives. Bien évidemment, l'auteur fait une intégration des croyances épistémologiques constructivistes. Cette approche l'inscrit dans la théorie de l'enquête de Pierce, la rupture de Pelletier-Boudreau, et la contraction de Deslile. Langlois et Seignobos (1898) examinent les conditions et les procédés et indiquent les caractères et les limites de la connaissance en histoire. Ces auteurs font l'intégration des croyances épistémologiques de l'histoire positiviste, tendance qui intègre l'approche comtienne de la démonstration, la continuité de Pelletier-Boudreau et la révision de Deslile.

Pour finir, l'intégration psychologique a été analysée par Moreau et Debons. Moreau (2016) examine l'intégration de l'apprentissage de la pensée historique dans les pratiques d'enseignement en histoire. L'auteur présente l'intégration des croyances psychologiques positiviste à travers les théories. La théorie du sens commun montre que l'apprentissage se fait par dépôt plus ou moins d'objets de savoir dans la pensée des élèves. Vu sous cet angle, Moreau rejoint la démonstration de Comte, l'expansion de Deslile et la continuité de Pelletier-Boudreau. Debons (2010) étudie l'intégration de l'histoire-problème dans l'apprentissage par l'histoire-problème. À la différence de Moreau qui aborde tout type d'intégration des croyances psychologiques, Debons fait une fixation mieux une promotion de l'intégration des croyances psychologiques constructivistes (l'histoire-problème). Elle s'associe de fait à la théorie de l'enquête de Pierce, la rupture de Pelletier-Boudreau et la révision de Deslile.

Ce tour d'horizon en lien avec le contexte de l'étude a permis de montrer que la question des croyances intègre les études portant sur la pensée des enseignants. À travers l'analyse de la revue de la littérature sur la pensée des enseignants, notre texte intègre la logique qui consiste à montrer le lien qui existe entre les catégories mentales des enseignants et les actions posées chez Dahllorf et Lundgren (1970) et de la *National Institute of Education* (1975) d'une part. D'autre part, notre texte s'inscrit dans les thématiques abordées par Calderhead (1996) comme les connaissances et croyances et la planification de l'enseignement. Concernant la fonction des croyances chez les philosophes, il apparaît que nous nous associons à la position de Hume qui voit en la croyance le mobile de l'action humaine sans totalement abandonnée la curiosité intellectuelle que la croyance procure chez Kant. Au-delà de cette prise de position, c'est la validation du concept de croyance dans le domaine de la didactique de l'histoire qui est apportée. Pour ce qui est de la fonction de la croyance en psychopédagogie, le concept des croyances des enseignants nous permettra d'analyser le traitement de l'information pendant les pratiques planificatrices à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, d'étudier la prise de position concernant les croyances, et d'analyser l'interprétation de la réalité des croyances (Cambra, 2003). Sur

l'interdépendance entre croyance des enseignants et pratique d'enseignement, il est possible de dire que nous nous sommes accordés avec (Pajares, 1992, Haney, Czernaik and Lumpe, 1996 Roy, 1991) sur l'influence des croyances des enseignants sur les décisions prises à l'étape de la planification de l'enseignement-apprentissage. La typologisation des croyances a démontré que les enseignants pourraient développer la **croyance** psychologique, la croyance pédagogique et la croyance épistémologique. En définitive, au sujet de l'intégration des croyances, il existe des ressemblances au niveau de la formation des croyances qu'on soit du côté des sociologues, des philosophes que du côté des psychologues. Au regard de ce tour d'horizon en lien avec les éléments du contexte de l'étude, nous pouvons dire qu'il est favorable à la problématisation.

I. 2. Problématisation

Cette problématisation est constituée de trois parties : les croyances et enseignement de l'histoire, la catégorisation des croyances et la description des formes de croyances.

I.2.1 Croyances et enseignement de l'histoire

Concernant les croyances psychologiques, Bouhon et Dambroise (2004) proposent l'apprentissage par évaluation critériée. Ce mode d'apprentissage suit deux activités différentes :

- l'évaluation critériée, c'est énoncer les qualités attendues à titre principal et secondaire, ainsi que les indicateurs c'est-à-dire observables dans la production de l'élève qui attestent de l'atteinte de tel ou tel critère ;
- critériée l'évaluation, c'est communiquer ces critères aux élèves, sous formes de consignes et /ou de grille critériée à mobiliser durant leur travail et leur permettre de se les approprier par l'analyse des productions.

Ces deux activités permettent à l'élève d'être co-évaluateur en même temps constructeur de ses propres savoirs. Elles développent en même temps non seulement l'autonomie de l'élève, mais aussi la cognition et la métacognition. Vu sous cet angle, l'élève s'engage véritablement dans les dernières habiletés de Bloom qui sont la synthèse et l'évaluation. Ce type de croyance psychologique est nommé croyance psychologique constructiviste. À l'opposé de ce type de croyance se trouve la croyance psychologique passive. Lebrun et Lenoir (2001) présente l'hétérostructuration traditionnelle. Ce type de croyance psychologique conçoit le savoir comme préexistant et extérieure aux connaissances de l'élève. L'élève est la plupart du temps passif puisqu'il attend seulement, écoute

attentivement et pose des questions lorsque nécessaire. Ces deux études révèlent le type de croyance psychologique qui oriente les enseignants dans le choix des apprentissages en classe d'histoire : la croyance psychologique constructiviste et la croyance psychologique passive. Cependant, ces auteurs ne montrent pas les activités liées aux différents types de croyance psychologique que les enseignants proposent aux élèves. De ce point de vue, il serait intéressant de voir justement les types d'activités que les enseignants proposent aux élèves dans la planification afin de déterminer le type de croyance psychologique de leur planification.

Les croyances pédagogiques ont aussi fait l'objet des études en didactique de l'histoire. Drolet (2010) énumère les différentes croyances que les enseignants utilisent dans l'enseignement de l'univers social. Elle relève l'exposé magistral qui est défini par (Martineau, 2010, p.127) comme « un exposé oral, sans interruption, d'un professeur à un groupe d'élèves, l'enseignant demeurant la source d'informations et ayant seul l'initiative pendant que les élèves sont dans une situation d'écoute silencieuse ». Selon (Chan & Elliott, 2004 et [OCDE], 2009) ce sont les croyances pédagogiques transmissives directes qui font plus de place à l'enseignant qui s'occupe de presque tout laissant l'élève dans l'inactivité. En s'appuyant sur les travaux de Lenoir (1991) concernant la catégorisation des croyances pédagogiques, Boutonnet (2013) présente les différents types de croyances pédagogiques que les enseignants utilisent dans les ensembles didactiques. Il distingue les croyances pédagogiques constructivistes et les croyances pédagogiques transmissives. Au rang des croyances pédagogiques constructivistes, on retrouve l'interstructuration cognitive. Lenoir (1991) le décrit comme une pédagogie interactive de la recherche en partant d'une investigation spontanée durant laquelle l'élaboration d'un projet de recherche se fait à partir des connaissances des élèves. En classe d'histoire, ce type de pédagogie établit clairement l'importance de tous les éléments associés à l'exercice de la méthode historique : interroger, planifier, rechercher analyser interpréter, organiser et synthétiser. De ce point de vue, l'interstructuration cognitive a pour particularité de faire accéder l'élève à la méthode historique, de permettre l'autonomie, ainsi que la construction interprétative du savoir historique. Drolet (2010) et Boutonnet (2013) ont permis d'identifier les types de croyances pédagogiques sur lesquelles les enseignants se fondent pour mener l'intervention éducative. Si Drolet a travaillé dans le but de dresser le portrait des pratiques d'enseignement des enseignants du primaire, Boutonnet a envisagé son étude dans l'identification des croyances pédagogiques dans l'utilisation des ensembles didactiques. Bien évidemment, ces deux études

ne permettent pas d'entrevoir le type de croyances pédagogiques qui fonde la planification à l'enseignement. À la différence de la planification à l'apprentissage, celle de l'enseignement s'occupe des activités de l'enseignant. Quels sont les activités que l'enseignant introduit dans la planification et qui forme sa croyance pédagogique ?

Les croyances épistémologiques sont une composante des croyances des enseignants. Demers (2011) identifie trois types de croyances épistémologiques qui dirigent la pensée des enseignants d'histoire. La première croyance est réaliste et de production, elle « conçoit le savoir historique comme amalgame de faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien qui ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations issues des témoignages, de documents etc. ». La deuxième croyance, critérialiste /constructiviste postule que le savoir historique est une construction humaine qui requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'heuristique des sources et des contextes de leur production Wineburg (2000).

La troisième croyance de type relativiste selon VanSledright Alexander (2009) réunit les deux autres ou en est le mélange. Ici le savoir historique est conçu comme une construction humaine, mais reléguée au statut d'opinion puisque la subjectivité de l'auteur prime dans l'analyse (Demers, 2011). À côté des travaux de Demers, (Bouhon, 2009 et Chartrand, 2015) ont également typologisé les croyances épistémologiques. Une tendance générale se dessine, il s'agit de : la croyance épistémologique constructiviste et de la croyance épistémologique positiviste. Dans l'ensemble, ces recherches apportent un éclairage sur la typologie des croyances épistémologiques. En revanche, elles restent dans la phase interactive de l'enseignement. De ce point de vue, elles ne permettent pas de déterminer le type de croyances épistémologiques qui dirigent la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Demers (2011) par exemple a établi sa typologisation dans le cadre des finalités de l'enseignement de l'histoire en lien avec l'intervention de classe. Cette typologie ne permet donc pas découvrir celle qui prévaut dans les finalités de l'enseignement de l'histoire. Bouhon (2009) a quant à lui décrit et expliqué les positions des enseignants à l'égard des modèles épistémologiques. Bien qu'ayant typologisé les croyances épistémologiques dans le cadre des représentations sociales, la recherche de Bouhon l'a fait en lien avec les modèles épistémologiques. De ce point de vue, l'auteur fait une confrontation avec l'épistémologie de l'histoire. Or, la nôtre, du moins cette sous-section, envisage typer les croyances épistémologiques des enseignants en lien avec les finalités de l'enseignement de l'histoire inscrits dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Au départ de cette sous-section, nous cherchions à identifier les différents types de croyances que les enseignants d'histoire disposent. Il ressort qu'elles sont trois : les croyances psychologiques, les croyances pédagogiques et les croyances épistémologiques. Toutes ces croyances ont un dénominateur commun, c'est qu'elles sont soit constructivistes soit passives ou transmissives. Des écrits ayant abordés cette question du typage des croyances, aucune n'a à ce jour réuni les trois types de croyances dans une même étude. Indépendamment d'une étude générale des croyances des enseignants d'histoire, il y a ce rapport avec la planification. Les études n'ont pas typologisé les croyances psychologiques avec la planification des activités des élèves. Insuffisance qui ne permet pas de caractériser le type de croyance. Les études n'ont pas également étudié les croyances pédagogiques avec la planification des activités des enseignants. En revanche, il existe une étude faite par Bouhon pour déterminer le type de croyances épistémologiques dans la planification. Si elle a l'avantage d'avoir croisé croyances épistémologiques et planification, cette étude reste vague sur la variable planificatrice. Puisqu'il en existe plusieurs. Elle n'a pas par exemple permis de croiser les croyances épistémologiques et finalités de l'enseignement de l'histoire. Bien plus, elle est restée dans une confrontation entre les croyances épistémologiques constructivistes et les croyances épistémologiques positivistes dans le cadre du renouveau pédagogique avec en toile de fond l'implémentation de l'APC (Approche par les Compétences) dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Au demeurant, qu'elles soient psychologiques, pédagogiques ou épistémologiques, les croyances des enseignants en lien avec les différents éléments de la planification font insuffisamment l'objet d'une étude empirique précise. Cela étant, la question reste donc posée des différents types de croyances des enseignants en lien avec la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Par ailleurs, une étude des typologies des croyances en enseignement-apprentissage de l'histoire ne peut se faire en ignorant les préoccupations d'intégration, un enjeu indispensable pour la bonne marche de l'APC.

I.2.2 Typologie de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire

À l'image de la typologisation des croyances des enseignants abordée plus haut, la question de leur introduction se fait selon trois axes : l'axe psychologique, l'axe pédagogique et l'axe épistémologique.

Cardin (2015) analyse l'intégration psychologique des croyances des enseignants d'histoire. Il s'agit de l'intégration de l'outil théorique ou la perspective nommé récit chez les

élèves par l'enseignant. L'auteur distingue deux types de récit : le récit narratif et le récit explicatif. Le récit narratif est davantage événementiel, factuel, évocateur : ici l'historien « raconte ou décrit une situation plus qu'il ne l'explique, en s'appuyant notamment sur un enchaînement « logique » de causes et d'effets « chemin causal » Moniot (1993) et en empruntant le plus souvent une logique chronologique. Le récit explicatif est aussi présenté par un historien mais ici, il cherche à convaincre, se situe davantage en mode argumentatif et défend un point de vue ou présente un angle de vue sur un élément du passé en décrivant et en convoquant les faits. Aussi, l'interprétation de l'historien est d'avantage mise de l'avant et elle est généralement explicitement exposée. La fonction du récit se trouve dans cette citation de Marrou (1961, p.1536) : « l'historien complet ne sera pas seulement un chercheur, mais aussi un écrivain. Si le rôle de l'historien est de dire la « vérité des faits », il doit aussi les écrire donc les communiquer. L'interprétation apparaît ainsi être au cœur de l'épistémologie historique tout comme elle l'est pour le récit. En mars 2013, un jeune professeur d'histoire au secondaire publiait une lettre ouverte s'adressant à un de ses professeurs d'histoire à l'université, l'historien Gilles Laporte, un farouche partisan de l'exposé magistral (Delorme, 2013) « les didacticiens du ministère ont seulement omis certaines choses fondamentales : l'histoire avec grand « H » est avant tout ... une histoire. Elle doit être racontée pour être vivante pour entrer dans l'esprit des élèves, afin qu'elle suscite chez eux un questionnement, un sentiment, une image intelligente de notre passé ».

Cette citation laisse entrevoir l'idée que l'histoire est un récit proposant une intelligibilité via une mise en intrigue. Contrairement aux reproches faites à l'égard du récit, cette citation fait savoir que le récit rentre dans les pédagogies actives par le questionnement et l'image intelligible qu'elle propose. Apprendre « son histoire » c'est d'abord et avant tout mémoriser des faits du passé de la nation, des faits transmis avec passion et érudition par un enseignant qui sait. Au vu de cet argumentaire, Cardin s'inscrit en faux contre les excès des postmodernistes, de certains historiens et penseurs pour lesquels le récit de l'historien s'apparente ni plus ni moins à la fiction produite par un romancier.

Souplet (2012) examine l'intégration des croyances psychologiques des enseignants d'histoire en considérant le processus d'apprentissage. Examiner ce processus permet de préciser l'expression des modes de pensée auxquels se réfèrent des propositions de didacticiens de l'histoire (Moniot, 1993 ; Hassani Idrissi, 2005 ; Martineau ,1999 ; Lautier, 1997a ; Heimberg, 2002). Ces modes de pensée désignent deux ensembles d'opération différents.

Le premier ensemble d'opérations regroupe les opérations intellectuelles potentiellement nécessaires pour élaborer un savoir historique tels que : la périodisation, le contrôle des analogies, la critique des sources, une maîtrise du degré de généralisation des concepts. Selon Moniot (1993), le second ensemble d'opérations intègre les modes de raisonnement, ou des ressorts provoqués par la confrontation avec les savoirs de l'histoire, et qui permettent de produire une représentation cognitive du passé.

Un détour sur le travail de Cardin permet de le classer dans l'intégration psychologique transmissive par opposition aux théories socioconstructivistes actuelles qui exigent l'action du sujet vers le savoir bien que Cardin insiste sur le caractère actif du récit explicatif tel que démontré. Sur ce point, nous le discuterons au chapitre suivant. L'analyse de la recherche de Souplet a permis d'identifier l'intégration de la croyance psychologique constructiviste. Constructiviste parce que l'élève est amené à élaborer son savoir à l'aide des concepts, par son raisonnement ou par confrontation. Au-delà des oppositions des positions épistémologiques, les travaux de Cardin (2015) et Souplet (2012) mettent en lumière l'intégration des croyances psychologiques. Si l'étude de Cardin est une analyse documentaire, donc sans fondement empirique, celle de Souplet par contre est bâtie sur des observations de classe insuffisantes pour identifier les croyances psychologiques dans les activités des élèves dans les fiches pédagogiques. Ces observations faites sur les recherches de Cardin (2015) et Souplet (2012) montrent que ces auteurs n'ont pas étudié l'intégration des croyances psychologiques dans une sorte de catégorisation dans la planification mais beaucoup plus d'une façon idéologique en ce sens que chacun soutient un type d'intégration psychologique de croyance précise. Par ailleurs les deux recherches n'ont pas été réalisées en rapport avec la planification, ce qui ne permet pas de voir le type d'intégration psychologique que les enseignants d'histoire adoptent. En effet, la littérature consultée ne fait pas ressortir le lien entre l'intégration psychologique des croyances des enseignants et la planification des activités d'apprentissage des élèves en classe d'histoire. Il apparaît donc qu'il y ait une absence de typologisation de l'intégration des croyances psychologiques des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage.

Si la littérature sur l'intégration des croyances psychologiques est faible, celle de l'intégration des croyances pédagogiques est vaste et riche. Chiasson Desjardins (2013) approuve l'utilisation de l'enseignement par concepts en classe d'histoire. Selon elle, l'enseignement par concept est une voie privilégiée pour développer des habiletés historiques chez les élèves telles que l'analyse et l'interprétation des faits historiques. Prenant appui sur

les modèles de conceptualisation de Barth (1985) Desrosiers-Sabbath (1984) et Reunier (2001) l'auteur a identifié les activités de l'enseignement liées à la pratique de l'enseignement par concepts. L'enseignant peut faire appel aux connaissances antérieures des élèves afin d'établir les ponts entre l'apprentissage du concept et les perceptions et les acquis des élèves. L'enseignant peut également utiliser les exemples et contre-exemples permettant d'illustrer le concept dans les contextes particuliers afin de mettre en valeur ses attributs à travers le recours à des ressources visuelles telles que les photographies, des images, etc...Enfin, l'enseignant peut procéder à la mise en place d'une activité où les élèves jouent généralement un rôle actif. À sa suite, Allieu-Mary (2005) pose qu'une meilleure utilisation de l'argumentation dans la classe d'histoire favoriserait une meilleure fixation des acquis. Ce texte met en lumière deux aspects de l'argumentation en classe d'histoire. Le premier, la recherche des possibles didactiques qu'offrent les débats argumentés. Le second, la recherche d'une compétence transversale. L'argumentation rentre dans les stratégies d'enseignement plus exactement l'apprentissage-recherche en histoire qui a l'avantage de développer les compétences en classe d'histoire. Ces deux travaux s'inscrivent dans la pédagogie active. Ils cadrent dans ce texte avec l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes en ce sens qu'ils (Chiasson Desjardins ,2013 ; Allieu-Mary, 2005) encouragent l'utilisation des méthodes actives.

Roduit, Kaufmann et Clerc (2020) soutiennent l'utilisation de la stratégie pédagogique cours magistral dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. En effet, le cours magistral répond à un contexte d'utilisation précis. On peut justement l'utiliser quand l'enseignant veut disséminer les informations rapidement à un grand auditoire. L'enseignant peut aussi l'utiliser pour d'autres médias ou d'autres activités. L'enseignant peut faire appel au cours magistral pour fournir une vue d'ensemble d'un sujet ou encore éveiller de l'intérêt sur son sujet. Pour mener à bien le cours magistral, les auteurs s'appuient sur Silbermann (1990) qui propose cinq étapes pour assurer une transmission efficace des connaissances :

- 1- Utiliser un sommaire d'introduction
- 2- Présenter les mots clés
- 3- Offrir des exemples
- 4- Utiliser les analogies.

Cette stratégie pédagogique s'associe à la tradition pédagogique transmissive. Dans le cadre de cette thèse, il s'agit de l'intégration de la croyance pédagogique transmissive. Faisant référence aux auteurs interrogés, il apparaît que tous ont abordé la question de l'intégration

pédagogique des croyances. La tendance générale présente deux types d'intégration : l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes (Desjardins, 2013 ; Allieu-Mary, 2005) et l'intégration des croyances pédagogiques transmissives des croyances (Roduit, Kaufmann et Clerc 2020). Ces études sont rejointes par Drolet (2014) et Martineau (2010) qui reprennent les deux types d'intégration des croyances. En lien avec la planification, il se trouve que seul, le document de Martineau a décrit le processus de planification en classe d'histoire. Martineau a montré dans cet ouvrage de référence comment intégrer les croyances pédagogiques dans les activités d'enseignement en classe d'histoire. Si le travail de Martineau a fait ressortir les deux formes d'intégration des croyances pédagogiques de la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, il reste que c'est une analyse documentaire. Or, celle-ci veut savoir le type d'intégration des croyances pédagogiques dans la planification des activités des enseignants. De ce point de vue, il y aurait une connaissance partielle de l'intégration des croyances pédagogiques dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

L'intégration des croyances épistémologiques a fait l'objet des recherches dans la littérature scientifique. En épistémologie de l'histoire comme dans la plupart des épistémologies disciplinaires, il existe deux grands courants du savoir historique : un courant épistémologique constructiviste et un courant épistémologique positiviste.

L'intégration des croyances épistémologiques ici fait référence à l'insertion des caractéristiques du savoir dans un ensemble des savoirs. Febvre (1952, 1992) encourage les historiens et enseignants d'histoire à adopter la matrice disciplinaire de l'école des annales qui rentre dans la famille constructiviste en épistémologie. Il s'agit ici d'évoquer les finalités du savoir chez les constructivistes et l'accès au savoir. À la différence des méthodistes qui définissaient l'histoire en termes de sources, Febvre la définit comme une « étude scientifiquement conduite ». Cette définition de l'historien constructiviste met en exergue deux opérations consécutives : poser des problèmes et formuler les hypothèses. Le document ici n'est pas au début des opérations historiques, implicitement, l'historien peut poser les problèmes dans tous les domaines de la vie. En ce sens, Febvre réitère : « l'histoire que je tiens pour étude scientifiquement conduite, des diverses activités et diverses créations des hommes d'autrefois, saisis à leur date, dans le cadre des sociétés ».

Pour cet historien, l'histoire étudie tout ce que l'homme a fait : l'économique, le social, le civilisationnel, la politique... Au-delà de la question finalitaire, l'auteur a fait mention de la méthode ou l'accès au savoir. Le problème est un élément déclencheur, c'est lui

qui oriente. D'ailleurs ne dit-il pas : « c'est que, poser un problème, c'est précisément le commencement et la fin de toute histoire. Pas de problèmes pas d'histoire ». C'est donc la question qui amène l'historien au document, s'en suivra une série d'opérations qui reprennent la critique interne et externe des sources, l'explication, l'interprétation par exemple. Ce dernier élément qu'est l'interprétation annule l'objectivité de l'historien qui devient subjectif.

Monod (1876) promeut l'intégration des croyances épistémologiques méthodiques ou positivistes. L'histoire chez cet historiographe est l'étude de tous les faits du passé mais beaucoup plus politiques et religieux. C'est l'histoire des Etats, des nations, des grands hommes (diplomatie, guerre, régimes politiques, clergé ...) On comprend aisément pourquoi dans son Manifeste, il mande à l'histoire : « de réveiller dans l'âme de la nation, la conscience d'elle-même par la connaissance approfondie de l'histoire ». L'histoire sert donc à raviver l'âme patriotique et plus loin à forger une conscience historique citoyenne. Pour accéder au savoir historique, l'historien réunit les documents écrits qui représentent la connaissance limitée par stock. Le fait historique ici n'est pas à construire, il existe en soi. L'historien continue ses opérations par l'établissement du fait par la critique interne et externe. Il achève son travail par l'interprétation qui découle des faits dûment établis.

L'analyse des travaux de Febvre et Monod révèlent une évolution notoire de l'historiographie au-delà de la discussion épistémologique liée à la définition et à l'accès au savoir historique. Ces travaux ont été poursuivis et approfondis par (Delacroix, Dosse, Garcia, 2007 ; Offenstadt, 2011) dans le cadre de la typologisation des intégrations des croyances épistémologiques. En didactique de l'histoire, on peut citer celle de (Debons, 2014). Pour ce qui est des écrits de Febvre et Monod utilisés dans ce texte, précisons qu'ils ont mis l'accent sur la typologie de l'intégration des croyances épistémologiques. Ce qui révèle la présence de l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes et de l'intégration des croyances épistémologiques positivistes. Subséquemment à cette révélation, les deux textes ne permettent pas de savoir ce quel type d'intégration épistémologique l'enseignant fait allusion quand il planifie sa leçon. Plus précisément, on ne peut pas savoir quel type d'intégration de croyances épistémologiques on retrouve dans la définition des savoirs et les ensembles didactiques dans la fiche pédagogique faisant office de la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Ce survol des types d'intégrations des croyances épistémologiques nous a permis de savoir qu'il existe une typologie des intégrations des croyances pédagogiques dans les fiches pédagogiques des enseignants d'histoire. Par contre, que ce soit du côté de l'intégration des

croyances psychologiques comme de l'intégration des croyances épistémologiques, il y a une absence de typologisation. On peut interroger les types d'intégrations des croyances que l'on retrouve dans les fiches pédagogiques.

I.2.3 Absence de catégorisation des formes d'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Pelletier-Boudreau (2008) a identifié plusieurs modèles pour traduire le processus d'intégration : la perspective de la rupture, la perspective de la continuité et le modèle allostérique de Giordan De Vecchi. Concernant le changement conceptuel, il existe plusieurs modèles comme celui de Nussbaum et Novick (1982). Il propose un modèle où le changement conceptuel serait provoqué par confrontation avec un événement-anomalie. Elle se déroule en trois étapes : découverte des conceptions initiales, conflit avec événement-anomalie et accommodation cognitive. Ce dernier élément le rapproche du modèle assimilation-accommodation de Piaget. Un autre modèle basé sur la continuité pour changer les concepts a été proposé par plusieurs auteurs dont DiSessa (1993). Pour cet auteur, les habitudes interprétatives seraient plutôt à l'origine des conceptions que se font les apprenants. Par conséquent, l'apprentissage de concepts scientifiques se ferait par identification et l'activation des bonnes habitudes interprétatives.

Deslile (2017) examine les formes d'intégration en prenant appui sur les études d'Alchourrón Gärdenfors et Makinson (1985), Cojan (2012) et Rodrigues, Gabbay et Russo (2011). Deslile révèle trois formes d'intégration : l'expansion, la révision et la contradiction. L'expansion qui consiste à introduire une nouvelle croyance à un système de croyance déjà en place. Le deuxième type est la révision qui consiste en l'intégration d'une nouvelle croyance à un système de croyances. Le troisième type est la contradiction qui consiste à retirer une croyance d'un système auquel elle appartient.

Des auteurs convoqués, une ressemblance peut être établie entre ces deux formes d'intégration des croyances. La première concerne la rupture, le modèle de Nussbaum et Novick (1982) s'accorde avec celui de contradiction de Deslile. La rupture chez ces deux auteurs consiste à introduire une autre croyance dans un système auquel elle appartient afin de retirer une autre qui était déjà-là. Le deuxième modèle d'intégration se fait par ajout. Chez Deslile il y a l'expansion et la révision et chez Pelletier-Boudreau (2008), il s'agit de la continuité de DiSessa. Qu'elle soit de Deslile ou de Pelletier-Boudreau, ces formes d'intégration se fondent sur l'ajout d'une nouvelle croyance. Ces deux sous-catégorisations

laissent transparaître de façon réduite deux formes générales d'intégration : l'intégration par insertion-accommodation et l'intégration par insertion-rejet/retrait des anciennes croyances.

À présent, il est possible de faire une transposition de ces deux grands modèles en didactique de l'histoire. Commençons par l'intégration psychologique. En favorisant l'intégration des croyances psychologiques transmissives, Cardin (2015) fait une révision donc une intégration par insertion-ajout. Il ne rejette pas l'intégration des croyances psychologiques constructivistes. Ce qui n'est pas le cas chez Souplet (2015) qui fait une contraction en rejetant l'intégration des croyances psychologiques constructivistes. Sur l'axe pédagogique, Chiassons-Desjardins qui soutient sans réserve l'enseignement par concept, fait une intégration des croyances pédagogiques constructivistes donc rejette l'intégration des croyances pédagogiques frontales. Kaufmann, et al. (2020) qui soutiennent le cours magistral font une intégration des croyances pédagogiques frontales. À la différence de Souplet, ces auteurs privilégient la révision donc l'intégration par insertion-accommodation.

L'analyse de la littérature sur l'intégration des croyances en général et de celles de la didactique de l'histoire a permis de faire une description des formes d'intégration des croyances. Seulement des réserves peuvent être émises à l'égard de ces travaux.

Concernant les formes d'intégration des croyances psychologiques, la littérature révèle qu'elle se fait par ajout et rejet donc l'intégration par insertion-accommodation d'une et part de l'autre part l'intégration par insertion-rejet. Pour Cardin, il s'agit d'une analyse documentaire, ce qui ne permet pas de savoir comment les enseignants pensent l'intégration dans la planification. Chez Souplet par contre, bien qu'elle ait menée une étude empirique, il reste que c'est dans la salle de classe. Ces deux limites ne nous permettent pas de faire une description de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Pour ce qui est des formes d'intégration des croyances pédagogiques Chiassons-Desjardins a mené une étude empirique dans la salle de classe pour vérifier la promotion de l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes. L'une des faiblesses de cette étude réside dans le choix du moment de l'intervention éducative. La phase interactive de l'enseignement ne permet de décrire l'intégration des croyances pédagogiques par rejet tout comme elle ne permet pas de faire une description des activités de l'enseignant dans la planification. Kaufmann, et al., (2020) qui ont aussi fait une intégration pédagogique frontale, ne manquent pas de reproches notamment au niveau de la méthodologie et de la variable de la planification. Le travail de Kaufmann, et al., (2020) est en réalité un plaidoyer en faveur du

récit explicatif, ce qui l'amène à adopter une analyse documentaire. En même temps ils ne rejettent pas les croyances pédagogiques constructivistes ce qui fait dire qu'il est dans une intégration des croyances pédagogiques par insertion-accommodation. Pour ce qui est de la variable planificatrice, les auteurs n'ont pas fait de liens avec les activités de l'enseignant dans la planification.

Concernant les formes d'intégration des croyances épistémologiques, rappelons que les auteurs ont tous utilisé l'intégration par insertion-rejet des croyances existantes. À Febvre et Monod, il est reproché la méthodologie et la variable planificatrice. La méthodologie est l'analyse documentaire avec des idéologies qui sont sous-jacentes aux deux textes. Il s'agit de la défense d'une matrice disciplinaire que l'on retrouve ailleurs avec la dénomination d'« école historique ». Febvre par exemple défend l'action du sujet sur l'objet tandis que Monod réclame l'effacement du sujet devant l'objet. Revenant sur la méthodologie, les auteurs comme on l'a déjà dit ont fait une analyse documentaire. Élément méthodologique qui permet difficilement de décrire les formes d'intégration des croyances épistémologiques dans la planification des savoirs et des ensembles didactiques dans les fiches pédagogiques. Ce dernier élément représente justement le deuxième reproche. En effet, les auteurs n'ont pas fait une description de l'insertion des finalités et des sources de l'histoire dans les savoirs et les ensembles didactiques. Il y aurait donc une absence formelle de la description de l'insertion des finalités de l'histoire et des sources de l'histoire dans les ressources internes et les ensembles didactiques des fiches pédagogiques.

Ce tour d'horizon des formes d'intégration des croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire a permis de relever des absences dans tous les types de croyances en lien avec la planification. D'un, la littérature consultée ne présente pas une étude sur la description des formes d'intégration des croyances épistémologiques dans la planification aux activités des apprenants. Deux, l'absence de la description des formes d'intégration des croyances pédagogiques dans la planification aux activités des enseignants. Et trois enfin l'absence de la description des formes d'intégration pédagogiques dans la planification aux activités des enseignants. Cette absence générale nous amène à questionner la description de l'intégration des croyances dans la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire.

I.3 Problème de recherche

La discussion dans la problématisation a permis des constats qui sollicitent une recherche à trois niveaux. Au premier niveau, les écrits indiquent qu'il y a une

méconnaissance des types de croyance des enseignants eu égard aux différents éléments de la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Au second niveau, la littérature signale qu'il existe une typologie des croyances pédagogiques dans les activités de la planification des enseignants. Par contre, que ce soit du côté de l'intégration des croyances psychologiques comme de celui de l'intégration des croyances épistémologiques, il y a une absence de typologisation. Ce qui situe la typologisation des intégrations dans la planification dans une médiation inachevée. Au troisième niveau, les chercheurs se sont interrogés sur la description des formes de croyances. Leurs écrits révèlent une insuffisance d'études sur la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Par conséquent, il n'existe pas à notre connaissance, une description des formes d'intégration de croyances en lien avec les éléments de la planification ou plus exactement de la fiche pédagogique.

La question de l'introduction des croyances a fait l'objet de plusieurs études dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire en voulant notamment expliquer comment les enseignants intègrent les croyances. Martineau (1999) a étudié l'intégration de la croyance pédagogique constructiviste dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Sa thèse a révélé une certaine absence des fondements épistémologiques, pédagogiques et même psychologiques chez les enseignants d'histoire. En regardant le système d'intégration des croyances, Martineau a utilisé l'intégration par contraction qui consiste à retirer une croyance afin d'en installer une autre. Selon (Peirce, 1878) ce type de fixation de croyance renvoie à la méthode d'autorité qui consiste à tenter d'imposer par la contrainte une croyance et que Peirce appelle parfois méthode despotique. Bien qu'ayant abordé cet élément de l'intégration des croyances, ce texte de Martineau ne fait pas de relation avec la planification. Déry (2016) décrit les postures épistémologiques de l'épreuve à travers l'évaluation certificative dans le cadre de l'exercice de la pensée historique. L'étude révèle que les croyances épistémologiques identifiées à l'épreuve unique se rattachent à une posture épistémologique réaliste /de reproduction. Cette étude à l'image de celle de Martineau fait une intégration épistémologique et psychologique constructiviste par contraction. Seulement, elle ne l'associe pas à la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. En abordant la question de l'intégration des croyances uniquement dans la phase active (séquence pédagogique), les recherches de Martineau et Déry ne permettent pas de décrire le phénomène de l'intégration des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Eu égard à cette situation, certaines études ont cherché à comprendre ce que les enseignants écrivent dans leurs fiches pédagogiques ou plus exactement les croyances qu'ils (les enseignants) introduisent lors de la planification.

Moreau (2016) identifie le type d'enseignement-apprentissage que les enseignants d'histoire introduisent dans la planification. L'étude a révélé que le tâtonnement empirique et surtout la conceptualisation sont les activités que l'on retrouve dans les fiches pédagogiques des enseignants d'histoire. L'étude de Moreau fait une intégration pédagogique constructiviste. Sur ce point, elle ne permet pas de montrer d'un point de vue général comment les enseignants intègrent tous les types de croyances. L'intégration de type contractif s'est essentiellement attardée sur l'aspect pensée historique qui elle-même rejoint le constructiviste historicopédagogique. Moisan (2010) distingue les types de croyances épistémologiques des enseignants d'histoire et de la citoyenneté relativement au rapport au savoir. Elle montre dans cette étude de cas que les enseignants partagent des croyances se situant dans un profil réaliste /reproduction qui privilégie la maîtrise ou la reproduction des savoirs. Cette étude analyse l'intégration des croyances différemment. Elle dépasse celle de Moreau en ce sens qu'elle étudie le type constructiviste tout comme le type positiviste de l'intégration des croyances épistémologiques. L'écart avec la nôtre se trouve sur la variable rapport au savoir. Or, nous décrivons l'intégration des croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. D'un point de vue méthodologique, l'étude de cas ne permet pas de faire des généralisations comme nous voulons le faire. Martineau (2010) propose une fiche pédagogique basée sur le renouveau pédagogique lui-même adossé à la pensée historique. Cette fiche pédagogique est un modèle adressé aux formateurs, formants et formés. Cet ouvrage fait une intégration des croyances épistémologique, psychologique et pédagogique dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Si les autres travaux ont abordé la croyance pédagogique (Moreau, 2016) ou la croyance épistémologique Moisan (2010), celle de Martineau à l'avantage de réunir tous les types de croyances dans un même travail. L'insuffisance de son travail se trouve dans l'idéologie de fond. Martineau oriente son lecteur dans un courant essentiellement constructiviste, ce qui ne permet pas de décrire l'intégration des croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

L'examen de la question de l'intégration des croyances montre que celles-ci sont variablement analysées par les auteurs. Un dénominateur commun apparaît sur cette question de l'intégration des croyances : c'est celle d'un manque de connaissances.

Au regard de cette situation, il y a un manque de connaissance au sujet de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de

l'histoire. D'où la question de recherche principale suivante : comment les enseignants intègrent les croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire ?

Le problème de recherche ainsi circonscrit s'inscrit dans le cadre de référence théorique générale de la rationalité ordinaire de Boudon en étant attentif à la typologie des croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, à la typologie des intégrations des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire et des formes d'intégrations des croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Afin d'expliquer le processus de typologisation des croyances des enseignants qui fondent la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, nous utilisons la théorie de la rationalité cognitive de Boudon. Pour typologiser l'intégration des croyances, nous avons convoqué la théorie utilitariste. La description des formes de croyances est expliquée à travers la théorie de la révision des croyances. Alchourrón, Gärdenfors et Makinson (1985).

La sociologie de Raymond Boudon s'intéresse à des typologies de personnes qui partagent des caractéristiques communes. Ainsi, selon Boudon, « les phénomènes sociaux ne peuvent se comprendre qu'en prenant en considération, d'abord, les logiques » (Damon, 2008). Pour Boudon, c'est donc la rationalité de l'individu, et notamment ses croyances, qui est centrale dans l'analyse sociologique. En prenant pour intérêt d'étude des typologies de personnes, Boudon s'inscrit légitimement dans le modèle cognitiviste de l'explication des faits sociaux ou plus exactement des actions des acteurs sociaux. Ce modèle repose sur le principe selon lequel expliquer les croyances revient à reconstruire, par la démarche propre à l'individualisme méthodologique, les raisons qui fondent dans l'esprit du sujet social. Ces raisons doivent ensuite être considérées comme causes de ces croyances collectives. Le modèle cognitiviste des croyances collectives de Boudon reprend à son compte les trois postulats de Weber :

-tout phénomène collectif est l'effet d'actions individuelles ;

-l'action de l'individu est toujours en principe compréhensible, dès lors que l'observateur dispose de l'information pertinente ;

-les causes de l'action d'un individu résident dans les raisons qu'il a de l'accomplir (Boudon, 2007, p. 90)

Reprenant la pensée de Boudon, c'est à partir des explications des croyances des individus qu'on arrive à expliquer les croyances collectives. Aussi, pour comprendre l'action

de l'individu, l'observateur doit obtenir les informations de celui-ci. Enfin, Seuls les individus à partir des raisons qu'ils fournissent permettent d'analyser, expliquer et comprendre les faits sociaux. De ce point de vue, Boudon récuse les explications déterministes et surtout l'absence de l'individu dans les explications de ses actes. Appliquée aux croyances à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, cette théorie permettra :

- D'expliquer les croyances des enseignants de l'enseignement-apprentissage de l'histoire à partir des planifications individuelles des enseignants ;
- De montrer que la compréhension des activités d'enseignement-apprentissage de l'histoire n'est possible que si chaque enseignant fournit des réponses aux questions posées en lien avec la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ;
- D'expliquer les causes des activités planificatrices à l'enseignement-apprentissage de l'histoire sur la pensée et les planifications des enseignants d'histoire.

Dans l'ensemble, la théorie de la rationalité ordinaire de Boudon permettra de donner les raisons qui poussent les enseignants d'histoire à adhérer à une ou plusieurs croyances à les intégrer dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire

La croyance et son prolongement dans une action peuvent être inspirés par des raisons relevant de trois ordres :

- De la rationalité instrumentale d'une part ;
- De la rationalité axiologique d'autre part ;
- Par l'attachement du sujet aux traditions ou par des motifs affectifs.

Faisant référence aux différents aspects de la théorie de la rationalité ordinaire, nous utilisons la théorie utilitariste, la théorie cognitiviste et la théorie du changement de croyances.

La théorie de la rationalité cognitive est convoquée ici pour rendre compte des typologies des croyances des enseignants d'histoire. Boudon ne désigne pas directement le mot rationalité cognitive mais parle de la cohérence logique. Une raison cognitive, à savoir la recherche du vrai, c'est-à-dire d'une certitude discursive est (la *certitudo* de Descartes qui comprend également le doute) sur laquelle s'appuyer pour arriver techniquement à tel résultat. Quand Boudon invoque la certitude, il s'agit de la croyance, cette croyance est une dans un vaste ensemble de croyances. L'adjectif discursif qui lui est adjoint se base sur une sorte de délibération des différentes croyances ou propositions. C'est peut-être pourquoi Boudon s'inspirant de Weber pense que la rationalité cognitive ou la cohérence logique permet au

sujet social de prendre une position d'ordre « intellectuello-théorique ». Il s'agit donc d'une description de la validité et la compatibilité entre elles des composantes d'une théorie, ou un système de raisons et la réalité.

Transposée à l'enseignement de l'histoire, plus exactement à la planification de l'enseignement de l'histoire, la rationalité cognitive aborde la position intellectuello-théorique de la typologie des croyances. D'un point de vue normatif, l'enseignant d'histoire dispose de trois types de croyances : la croyance épistémologique, la croyance pédagogique, la croyance psychologique. Ces croyances possèdent toutes des variantes qui sont soit constructivistes soit positivistes ramenant ainsi à six croyances. Lors de la planification de l'enseignement-apprentissage, l'enseignant doit disposer de tous ces trois types de croyances qui remplissent chacune une fonction précise. Le choix devrait donc s'opérer au niveau des variantes qui sont constructiviste ou frontales. Plusieurs scénarii peuvent donc se présenter. Comme il ne peut pas changer le contenu, l'enseignant décide introduire les trois types de croyances : psychologique, pédagogique et épistémologique. Le premier scénario peut donner la croyance pédagogique constructiviste, la croyance psychologique constructiviste et la croyance épistémologique constructiviste. Selon cet enseignant, il y a une sorte de validité et de compatibilité entre ces différentes variantes qui composent la croyance à l'enseignement-apprentissage de l'histoire de cet enseignant. Le deuxième scénario peut proposer la croyance pédagogique transmissive, la croyance psychologique transmissive et la croyance épistémologique positiviste. Pour cet autre enseignant d'histoire on dira qu'il y a adhésion entre les différents éléments de sa croyance à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Un troisième scénario peut donner une croyance pédagogique transmissive et une croyance épistémologique positiviste. Dans ce cas, il y a absence de la croyance psychologique. Ce troisième enseignant crée aussi à sa manière une concordance entre les différents éléments de sa théorie de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Au regard de ces différents scénarii qui n'ont pas d'ailleurs été épuisés, on peut se demander quel est le scénario qui apparaît chez les enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Plus exactement, quelles sont les croyances qui fondent les pratiques planificatrices à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ?

La théorie utilitariste est utilisée ici pour expliquer la typologie des intégrations des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Cette théorie a été développée par plusieurs auteurs comme Weber, Boudon, Becker, Tocqueville, Bentham ou de Nietzsche. Becker défend l'idée selon laquelle une action est

rationnelle dès lors qu'elle comporte des effets que l'acteur perçoit comme « utiles ». Pour ce théoricien, l'action rationnelle est conçue comme ayant pour cause les effets positifs que l'acteur attend. Nietzsche (1886) aborde la notion d'utilité en insistant sur le jugement qui de son point de vue peut être faux mais utile. Il écrit : « la fausseté d'un jugement n'est pas une objection contre ce jugement » (Nietzsche, 1886, p.4). Qu'elle soit de Becker ou de Nietzsche, « l'utilitarisme comporte de nombreuses variantes qui se caractérisent toutefois par un noyau commun : elles tentent de ramener le vrai, le bon, le légitime et les autres valeurs ultime, l'utilité, qu'il s'agisse de l'utilité pour un individu (Boudon, 2011, p. 4).

Chez Weber la rationalité en finalité, qu'il ne nomme pas directement la notion de rationalité instrumentale, renvoie à ses intérêts. Castoriadis de son côté montre justement que la notion de rationalité devrait davantage être nommée « rationalité en moyens eu égard aux fins » (Castoriadis, 1988). Boudon qui s'inspire de Weber ne nomme pas directement le mot rationalité instrumentale, parle de la cohérence téléologique c'est-à-dire celle qui consiste pour atteindre un objectif donné associer les moyens adéquats. Elle renvoie à la description de la validité d'une théorie, d'une doctrine ou d'une croyance eu égard à des objectifs pratiques. La rationalité instrumentale ou la cohérence téléologique permet une prise de position d'ordre « pratico-éthique ».

Ramenée à la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, cette théorie montre que les activités des enseignants et des élèves qui se trouvent dans les fiches pédagogiques sont basées sur l'utilité. Plus exactement, les enseignants choisissent les moyens qu'ils disposent pour atteindre des fins prescrites. L'enseignant d'histoire peut donc choisir d'intégrer une croyance ou les trois types de croyances en fonction des effets qu'elles vont générer d'une part sur lui-même ou pour marquer son appartenance à tel groupe sur les élèves ou à un groupe de référence. D'autre part l'enseignant peut choisir une intégration ou tous les types d'intégrations pour atteindre des fins précises.

Si l'on reste dans le modèle socioconstructiviste actuel dont la fille est l'APC, l'enseignant en classe d'histoire doit arriver à développer toutes les compétences qui sont les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Un enseignant qui adopte l'APC attend de ses élèves qu'ils travaillent ce qui l'amène à adhérer à la variante constructiviste de toutes les croyances. Il s'agit là d'un choix et celui-ci repose sur le développement de toutes les compétences. Prenons le cas d'une leçon portant sur les la colonisation allemande au Cameroun. Au terme de ce module, l'élève doit être capable de développer les savoirs, les savoir-être et les savoirs faire. Plusieurs scenarii peuvent se présenter lors de la planification de l'enseignement-

apprentissage de l'histoire. Le premier, l'enseignant introduit dans la fiche pédagogique l'enseignement par concept, demande aux élèves de réfléchir sur le concept de la colonisation, propose des documents de réflexion aux élèves. À l'analyse, l'enseignant a fait les intégrations aux croyances pédagogiques, psychologique et épistémologique, tous constructivistes. L'effet attendu ici ou la finalité est le développement de toutes les compétences en classe d'histoire notamment le savoir-faire à partir de la lecture des textes. Le deuxième, dans la phase d'accroche, l'enseignant propose un récit-narratif ; forcément les élèves vont écouter. D'un point de vue intégratif, il fait une intégration pédagogique transmissive et une intégration psychologique transmissive. D'office, on peut se dire qu'il voudrait simplement développer les compétences en termes de savoirs ou de savoir-être. Dans le premier cas comme dans le deuxième cas, tout part de l'utilité ou de la finalité qui est visée. Les moyens eux, viennent les accompagner. On peut donc interroger d'une part la finalité ou l'utilité qui est attendue dans le choix des intégrations des croyances. Autrement dit quels sont les types d'intégrations des croyances à l'enseignement-apprentissage que l'on retrouve dans les fiches pédagogiques des enseignants ?

La théorie du changement des croyances a été choisie pour expliquer les formes d'intégrations des croyances la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Les études sur le changement des croyances se font depuis de longues années en philosophie, en intelligence artificielle et en bases de données. Plusieurs groupes se sont penchés sur le problème du changement des croyances parmi lesquels le groupe constitué de Carlos Alchourrón, Peter Gärdenfors et David Makinson. Ce groupe est représenté par l'abréviation AGM des initiaux des noms de leurs concepteurs. Il s'agit du principal cadre formel pour modéliser le changement de croyances [Alchourrón et al. 1985]. Ces constructions et concepts clés ont fait l'objet de développements importants [Gärdenfors 1988, Gärdenfors & Makinson 1988, Rott 1993, Fermé & Hansson 2011]. Alchourrón et al. ont proposé un ensemble de postulats et théorèmes de représentation, établissant ainsi les bases pour un cadre adapté au problème du changement de croyances lorsque les croyances sont exprimées en utilisant une logique tarskienne. Le changement de croyances s'effectue selon trois types d'opérations. Il s'agit de l'expansion, de la révision et la contraction.

L'expansion est l'opération qui permet d'ajouter une information à un ensemble de croyances. Chez Sauvayre (2011), elle se fait en deux phases. La première est appelée phase d'adhésion. Elle se caractérise par un fort scepticisme qui porte sur les habitudes, les prescriptions des croyances. La seconde phase nommée phase d'adhésion inconditionnelle est

consacrée à l'expérimentation. Il s'agit ici de découvrir la véracité de la proposition qui est faite. Cette expérience permet à l'acteur social de disposer d'une preuve expérientielle perçue comme incontestablement vraie dans la mesure où elle est ressentie et éprouvée.

La révision est l'opération qui permet d'incorporer une information qui contredit les croyances d'un agent sans trivialisier ces dernières. Il faut alors abandonner certaines croyances pour ne pas obtenir un ensemble contradictoire. Chez Sauvayre (2011), la révision par l'acteur social se fait au niveau de la phase d'effritement partiel. Elle est marquée par l'accumulation des contradictions se commuant en doute. Ces contradictions sont le résultat d'absence d'anticipation démentie par des faits ou les comportements individuels ou collectifs. L'acteur social découvre alors que les certitudes sont fragiles, ce qui l'amène à s'interroger afin de trouver une explication à cet inattendu. La tentative de réponse à cet inattendu prend forme d'une exception. Ce changement de croyance superficielle trouve son origine sur des « bonnes raisons » (Boudon 2003). Pour (Alchourrón et al. 1985) ce changement est minimal.

La contraction a pour objectif de retirer une information d'une théorie. Elle correspond chez Sauvayre (2001) à la phase d'ouverture épistémique du « doute de basculement » au « doute de rupture ». Le doute de basculement génère un conflit qui oppose les valeurs individuelles de l'acteur sociales et les valeurs collectives du groupe. Ailleurs, Sauvayre (2010a) parle de la « contradiction axiologique » qui crée une forte indignation conduisant ainsi à l'ouverture épistémique. Elle est marquée par la mise en concurrence des composantes hégémoniques du cadre cognitif avec celles intériorisées. Cette mise en concurrence des composantes hégémoniques s'achève par le doute de rupture. Il apporte les raisons suffisantes et irrévocables de la nécessité pour l'acteur social d'abandonner ses croyances.

Appliqué à la classe d'histoire, l'enseignant peut opérer trois formes d'intégrations des croyances. Il peut décider d'utiliser uniquement l'exposé magistral, l'AGM dira qu'il a fait une contraction. Si l'on prend le cas de Cariou (2006) on parlera de l'intégration par expansion. Et si l'on observe le cas de (Bruter, 2013), il apparaît que c'est une intégration par révision car l'auteur introduit le récit ou l'exposé magistral en contradiction avec les autres activités pédagogiques sans nuire aux méthodes pédagogiques. Le même procédé est applicable avec l'épistémologie de l'histoire, notamment avec les travaux de (Ricœur, 1983). Bien que de l'aile « constructiviste de l'histoire », l'auteur n'abandonne pas la narration historique qui à ses yeux apparaît comme l'âme de l'histoire. Du point de vue de l'AGM, c'est une intégration par révision car l'auteur rentre en contradiction avec certaines croyances

sans toutefois chambouler la croyance principale. Si Ricœur fait cette conciliation, ce n'est pas le cas de (Marrou, 1954) qui opte pour la contraction. Marrou s'oppose à l'histoire dite positiviste dont-il reproche l'attachement radical aux finalités politico-religieuses, l'objectivité prise comme neutralité ou encore la singularité des sources écrites. Plusieurs cas peuvent-être évoqués pour traduire la théorie de l'AGM, toutes convergent à montrer la méthode d'intégration des croyances. Ainsi, on peut questionner les formes d'intégration des croyances dans la planification. Comment les enseignants intègrent les différentes formes de croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire ?

Au total, trois questions de recherche ont été formulées à partir de la théorisation du problème de recherche :

- 1- Quelles sont les types de croyances qui fondent la planification de l'enseignement – apprentissage de l'histoire ?
- 2- Quelles sont les types d'intégrations des croyances des enseignants que l'on retrouve dans les fiches pédagogiques ?
- 3- Comment les enseignants intègrent-ils les différentes formes de croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire ?

I.4 Objectif principal de recherche

Décrire l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Cet objectif principal de recherche est mis en œuvre par des objectifs spécifiques :

- Identifier les types de croyances qui fondent la planification à l'enseignement – apprentissage de l'histoire ;
- Identifier les types d'intégrations des croyances des enseignants que l'on retrouve dans les fiches pédagogiques ;
- Décrire les différentes formes d'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Conclusion partielle

Au début de ce premier moment, nous voulions savoir comment les enseignants introduisaient les croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Cette enquête nous a conduit à découvrir qu'il existe trois types de croyances que

sont la croyance psychologique, la croyance pédagogique et la croyance épistémologique. Si cette découverte a été faite dans plusieurs disciplines y compris partiellement dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire, elle reste cependant absente dans la planification des enseignants. En poursuivant notre questionnement en lien avec la planification, nous nous sommes rendu compte de l'existence des intégrations pédagogique psychologique et épistémologique. Malheureusement ces intégrations n'ont pas fait l'objet des recherches en lien avec la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Cette absence nous a amené à interroger les formes d'intégration des croyances. À l'image des précédents questionnements nous avons constaté une absence d'études. Nous avons poursuivi notre enquête en cherchant les raisons qui peuvent pousser les enseignants à faire tel choix de croyance ou tel choix d'intégration des croyances ou encore tel choix de formes d'intégrations des croyances. Les réponses à ces choix nous ont été données par la théorie de la rationalité ordinaire de Boudon éclatée en théorie de la rationalité utilitaire, théorie de la rationalité cognitiviste et la théorie de la rationalité axiologique. À la suite de ce cadre théorique globale, nous allons décrire l'intégration de la croyance des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Cette description commence par le typage des croyances, suivi par la typologisation de l'intégration des croyances et pour finir la description des formes des intégrations des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

CHAPITRE II : CADRE CONCEPTUEL

Après avoir identifié le problème de recherche lié à l'absence des connaissances sur l'intégration des croyances à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, nous abordons le second moment de ce texte. Afin de rendre clair certains concepts dits clés utilisés dans la partie précédente, il nous semble important de les définir. Sur la base de l'objectif général qui est la description de l'intégration des croyances des enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, nous construisons ensuite la revue critique de littérature qui représente le cœur de cette partie. Elle repose sur l'éclatement de l'objectif général en trois parties : l'identification des types d'intégrations des croyances des enseignants dans les fiches pédagogiques, l'identification des types d'intégrations des croyances des enseignants dans les fiches pédagogiques et la description des différentes formes d'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

2.1 Définition des concepts

Comme l'indique son nom, cette étape vise à éclaircir les concepts. Cette définition nous permet de faire une délimitation sémantique des mots.

2.1.1 Croyance

À l'instar des autres concepts scientifiques ou non, la croyance est un concept polysémique donc difficile à définir. Cette difficulté n'a cependant pas empêché les chercheurs de le rendre opérationnel. Dans ce sens, Pajares (1992, p. 313) mentionne deux définitions. Une première, considère la croyance comme « une représentation que se fait un individu de la réalité ; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement ». Cette dernière renvoie à l'idée d'un « produit » cognitif véhiculant une expérience. On la retrouve beaucoup dans les religions ou elle est liée à un dogme. Cette dernière serait « *the probability of a relationship between the object of belief and any other object, concept, or goal.* » (Frishbein, 1963, 233) Elle est également répandue dans la société où elle a trait à une vérité. Pour Howe et Ménard (1993, 22) qui citent Fontaine le concept de croyance : « (...) réfère à la perception, par l'individu, d'une relation quelconque

entre deux choses ou entre une chose et une caractéristique de celle-ci. La chose peut être qualifiée de bonne ou mauvaise, vraie ou fausse, désirable ou indésirable, etc. » La deuxième conception est d'ordre opératoire. Chez Pajares (1992, p. 313), elle renvoie à « toute proposition simple, consciente ou inconsciente, inférée à partir de ce qu'une personne dit ou fait, pouvait être précédée par la phrase "je crois que ... « ». Toutes ces définitions sont d'ordres généraux, certains chercheurs les ont associées à l'enseignement ou elles ne traduisent pas une signification différente et vont d'ailleurs dans le sens d'une proposition consciente.

2.1.2 La croyance : un concept philosophique complexe

La question des croyances a été traitée par des philosophes comme Kant ou encore Hume pour ne citer ces deux-là. Kant (2006) aborde la question de la croyance à travers deux concepts : la conviction et la persuasion. La conviction est une croyance quand elle est valable pour chacun en tant du moins qu'il a de la raison, son principe étant objectivement suffisant. La persuasion est une croyance quand son fondement repose dans la nature particulière du sujet. Plus loin, Kant établit les trois degrés liés au concept de croyance avec notamment, la croyance foi, la croyance opinion et la croyance science. L'opinion est la croyance qui a conscience d'être suffisante aussi bien subjectivement qu'objectivement. La foi est une croyance qui n'est que subjectivement suffisante et si elle est en même temps tenue pour objectivement insuffisante. La science est la croyance suffisante aussi bien subjectivement qu'objectivement.

À partir de cette double caractérisation de la croyance, des rapprochements sont possibles. La première montre que l'opinion, la conviction et la science peuvent être classées dans le concept de croyance-science tandis que la foi et la persuasion vont avec la croyance foi. Le deuxième révèle que, la conviction est associée à la science tandis que la persuasion relève du dogme donc de la religion. La conviction d'après (Kant, 2006) est communicable, et valable pour la raison de tout homme, c'est-à-dire qu'un sujet peut transmettre à un autre la méthode ou la démonstration d'un énoncé qui à son tour le vérifie. En effet, il est au moins a présumé que la cause de la concordance de tous les jugements, malgré la diversité des sujets entre eux, reposera sur un principe commun. Ce principe représente l'objet avec lequel, par conséquent, tous les objets s'accorderont de manière à prouver par la vérité du jugement. Dans le cadre de cette thèse, nous abordons la croyance sur l'axe de la conviction avec les degrés de croyance opinion et croyance science.

2.1.3. Croyance à l'enseignement-apprentissage

Le terme croyance bien que difficile à définir a fait l'objet de plusieurs études dans le domaine de l'éducation. Sa définition plus générale dans d'autres domaines ne l'éloigne pas considérablement de ce qu'elle désigne en éducation et plus précisément à l'enseignement-apprentissage. Dans ce sens, Lafortune (2004, 101) précise :

Une croyance à l'égard de l'enseignement et de l'apprentissage est un énoncé qui est tenu pour réel, vraisemblable ou possible. Une croyance peut être une conception ou une conviction. Si elle est une conception, elle renvoie davantage à la dimension cognitive. [...] Par exemple, un énoncé qui serait une conception pourrait être : « les élèves structurent leurs connaissances différemment ». Si une croyance est une conviction, elle renvoie plutôt à la dimension affective. Un énoncé de ce type pourrait être : « les élèves ont besoin d'un enseignement explicite de stratégies ». Une telle croyance est plus liée à la relation qu'on peut entretenir avec les élèves.

Cette conception de la croyance chez l'enseignant a quelque peu écarté la dimension collective pour davantage la singulariser. Vause dépasse ce point de vue et pense que les croyances sur l'enseignement et l'apprentissage ne se réduisent pas à un répertoire d'énoncés et que celles-ci sont aussi le produit d'une socialisation. Vu sur cet angle :

Elles [les croyances] sont à considérer comme une caractéristique psychologique de l'individu, tout en étant enracinées dans son substrat culturel. Ceci permet, selon nous, de rapprocher ce concept de celui de représentation et, plus fondamentalement, de considérer les croyances ainsi que les représentations comme des constructions à la fois cognitives et sociales. (Crahay *et al.*, 2010, 5) Si Lafortune retient la nature cognitive ou affective des croyances, Vause fait plutôt voir les objets sur lesquels les croyances à l'égard de l'enseignement peuvent porter. Nous retenons la définition de Vause qui, au surplus, ouvre sur l'articulation entre les croyances et les actions : [...] nous envisageons les croyances des enseignants comme des théories implicites personnelles pouvant porter sur trois aspects : l'élève, l'enseignant et la matière ainsi que sur les relations entre ces trois aspects. Ces croyances s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action. (Vause, 2009, 10)

Des définitions portant sur la croyance, dans le cadre de cette thèse, la croyance est prise ici comme ce substrat culturel sur lequel l'enseignant s'appuie pour agir et valider son action

2.1.4. Croyance épistémologique

La croyance épistémologique a très peu été utilisée par les chercheurs dans le domaine de l'enseignement-apprentissage dans le monde francophone. Cette sous-utilisation est dû au fait que cette expression dans le contexte francophone se substitue au concept de représentation sociale qui a fait l'objet d'un traitement particulier. Ce traitement a trait au rapport entre les deux concepts. En effet, les croyances produisent les représentations sociales.

Dans la zone scientifique francophone, plusieurs travaux ont été menés pour expliquer les pratiques d'enseignement en classe d'histoire ou encore pour expliquer l'histoire. D'ailleurs, les travaux de Bouhon (2009) et Moisan (2011) ont par exemple fait un large écho à cette thématique concernant la didactique de l'histoire. À travers le titre de cette thèse, nous avons opté pour la croyance épistémologique. En Anglais et dans l'espace anglophone, cette expression est traduite par *epistemological belief* (EB). À l'image des autres concepts, il ne fait pas l'unanimité dans les sciences de l'éducation. Il s'associe à plusieurs termes comme *epistemological perspectives* (Belenky et al., 1986), *ways of knowing* (Baxter Magolda, 1992), *epistemological theories* (Hofer & Pintrich, 1997), and *personal epistemology* (Schommer-Aikins, 2002). Dans notre cas précis, nous avons opté pour *epistemological belief* pour ce qui est de la traduction ou du rapprochement sémantique avec la croyance épistémologique. D'entrée de jeu, (Hofer & Pintrich, 1997, p.101) définissent les *Epistemological beliefs* comme: « the manner in which individuals come to know, their beliefs about knowing, and how those beliefs are a part of and influence cognitive processes ». Ces deux auteurs relèvent trois éléments clés dans la croyance épistémologique : la façon de connaître, les croyances relatives à l'acte de connaître et l'influence de ces croyances sur l'activité cognitive. Sur ce dernier élément, cette définition se rapproche de celle de la croyance à l'enseignement-apprentissage. Pour les deux autres éléments, il s'agit de la nature du savoir et de l'accès au savoir. Une définition similaire est proposée par (Schraw, 2013) qui indique que : « is a set of individual beliefs about the nature and acquisition of knowledge ». À l'image de la précédente, cette définition fait ressortir les deux thèmes centraux des croyances épistémologiques : la croyance à la nature du savoir et la croyance à l'acquisition du savoir. Cette définition se rapproche des questions formulées par LeMoigne (2007) :

- Qu'est-ce que la connaissance ?
- Comment accède-t-on au savoir ?
- Quelle est la validité du savoir ?

À ces trois questions on peut ajouter le terme croyance : la croyance à la nature de la connaissance ; la croyance à l'accès de la connaissance et la croyance à la validité du savoir. Dans ce sens, on peut parler des croyances épistémologiques positivistes et des croyances épistémologiques constructivistes.

2.1.5. Croyance pédagogique

Prenant appui sur la définition des croyances dans l'enseignement, il est possible de caractériser la croyance pédagogique sur la base des travaux de (Chan et Elliott, 2004) qui définissent les croyances pédagogiques comme la façon dont les enseignants considèrent le processus d'enseignement et d'apprentissage, plus spécifiquement la manière dont il serait le plus adéquat d'enseigner et de faire apprendre. Cette définition permet d'entrevoir une sous-catégorisation des croyances pédagogiques selon Chan et Elliott (2004) et l'OCDE (2009). Ainsi, on a les croyances constructivistes et les croyances de transmission directe. Les premières croyances nommées constructivistes donnent plus de place à l'élève en ce sens que l'enseignant met en place des stratégies et des techniques permettant à l'élève d'être actif donc d'opérer l'interaction entre lui sujet et le savoir l'objet. La deuxième croyance appelée de transmission directe fait plus de place à l'enseignant qui s'occupe presque de tout laissant l'élève dans l'inactivité.

2.1.6. Croyance psychologique

Durand (1996, p.187) envisage les croyances des enseignants en lien avec la discipline scolaire et le curriculum. Pour lui, les croyances des enseignants portent sur l'enseignement, les actions des élèves, l'apprentissage et les meilleures façons de structurer une classe, sa propre capacité à assurer efficacement la fonction d'enseignant. Elles portent également sur la conception de la discipline qu'il enseigne et les contenus disciplinaires, les événements de la classe, le rôle de l'enseignant dans la classe et dans l'éducation des enfants, le rôle des parents et leurs relations avec l'école, la définition du bon enseignant, certains éléments ponctuels du programme, la discipline et les relations professeur-élèves.

En effet, cette définition a la particularité de rendre compte des différents types de croyances des enseignants qui peuvent être transposés en histoire. Les croyances des enseignants à l'égard des actions sur les élèves, l'apprentissage et les meilleures façons de structurer une classe correspondent à la croyance psychologique. Une autre définition est donnée par Legendre (1993) qui établit la relation d'apprentissage qui unit le sujet à l'objet est l'axe psychologique. Les croyances relatives à l'apprentissage (psychologique) qui unissent le sujet à l'objet représentent donc pour lui la croyance psychologique. À l'image des croyances pédagogiques, elles sont de deux natures : la croyance psychologique constructiviste et la croyance psychologique transmissive. La première est celle qui met véritablement l'élève au travail et rend l'enseignant médiateur ou négociateur. La deuxième

exclut l'élève que l'enseignant doit lever. D'autres auteurs comme Pierce parle du despotisme intellectuel.

2.1.7. Dépendance des représentations sociales aux croyances ou interdépendance des deux concepts ?

Les recherches au sujet des deux concepts ont longtemps évolué dans les sciences sociales comme la psychologie, la sociologie ou l'anthropologie. Depuis plusieurs années, des chercheurs s'intéressent aux concepts de représentations et de croyances afin de comprendre comment ils orientent et déterminent les phénomènes humains. Moscovici (1961 ; 1984), Jodelet (1989) et Abric (2001), pour n'en nommer que quelques-uns, ont exploité le concept de représentation afin d'élaborer des théories constructivistes des représentations sociales. En sciences de l'éducation, celles-ci ont apparues tardivement. Cependant l'objectif de ces deux concepts n'a pas été dévoyé puisqu'ils ont permis de comprendre et d'expliquer les faits éducatifs ou plus exactement des faits de l'enseignement-apprentissage. Dans un sens plus large, Jodelet (1989, p.43) définit la représentation comme un « ensemble organisé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou une situation ; elle est représentation de quelque chose (l'objet) et de quelqu'un (sujet) ». Dans l'acception de Jodelet, les croyances apparaissent comme dépendantes des représentations ou encore comme un concept global au-delà de l'image qu'elle donne d'un objet ou d'une situation. Sa conception est corroborée et même approfondit par celle d'Apostolidis, Duveen et Kalampalikis (2002) estiment d'ailleurs que les croyances sont liées aux représentations : « C'est le pouvoir des croyances qui fournit à la fois la force à travers laquelle les représentations constituent nos réalités et rendent possibles nos affiliations » (p. 7). Vu sur cet angle, les représentations dépendent des croyances. Celles-ci sont d'ailleurs à la base des représentations, car elles forment les champs qui constituent des représentations. Elles sont en quelque sorte le point d'ancrage d'où les représentations vont émerger. Ces dernières : [prenant] forme à travers un objet qui les constitue comme tel et qu'elles structurent, les croyances sont plus diffuses. [. . .] Dans la genèse des représentations à travers les interactions et la communication, les croyances fournissent un arrière-fond culturel des significations partagées (Apostolidis et al., 2002, p. 9-10). Si les croyances fournissent l'arrière-fond des représentations, en retour les représentations permettent de laisser transparaître les croyances. C'est pour comprendre en profondeur et expliquer véritablement l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire que nous utilisons le concept de croyance. Comme le mentionne Osterholm (2010 a) : le thème

principal lors de la définition des croyances est de décider, en fonction de ce qui est étudié, quelle perspective est la plus appropriée pour définir les croyances, le social ou l'individu, puis d'être cohérent dans ce seul point de vue (traduction libre) (p. 161).

2.1.8. Approche des croyances : cognitiviste

L'approche des croyances du point de vue cognitif est choisie dans la présente recherche. En effet, nous nous plaçons dans le cadre de l'individu, et nous prenons la croyance non plus comme un simple objet mental, mais comme un processus mental. Selon Osterholm (2010 b), l'apport du point de vue cognitif entraîne le fait qu'une croyance n'est pas principalement perçue comme quelque chose qu'une personne a, mais quelque chose qu'une personne fait. Dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire, il s'agit d'intégrer les croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Ainsi, la « croyance » est peut-être plus clairement définie comme une notion analytique, car elle se réfère plus clairement à la suite d'analyses d'observations empiriques et non à un type plus abstrait de l'entité existante au sein des individus (traduction libre) (2010 b, p. 39). De ce fait, d'un point de vue méthodologique, nous ne pouvons sortir les croyances de leur contexte.

2.1.9. Enseignement-apprentissage

La rupture paradigmatique opérée dans le monde philosophique par Kant et poursuivie par Piaget en psychologie a permis désormais la jonction entre deux activités de la pédagogie longtemps opposées : l'enseignement et l'apprentissage. Le premier nommé paradigme de l'enseignement est celui qui a fondé l'école ancienne jusqu'au XX^{ème} siècle. Ce paradigme est ancré dans la transmission des connaissances comme produit de l'éducation reçue. L'expression utilisée pour traduire cette forme de pédagogie est le « magister dixit ». En d'autres termes le « maître l'a dit ». Il s'agit précisément de la pédagogie frontale. L'apprentissage pour leurs théoriciens à l'instar de Skinner, se fait par l'attribution de récompenses, aussi appelées renforcements positifs et de punitions appelées renforcements négatifs. L'auteur a appelé ce mode d'apprentissage conditionnement opérant. Dans ce sens, Boutin (2000) indique que, selon Skinner, l'enseignant doit « agir sur le comportement de l'élève en recourant à un programme élaboré de telle sorte qu'il puisse être parcouru de façon progressive » (p. 38). Il appartient donc à l'enseignant d'user des renforcements positifs pour parvenir à amener l'élève à réussir le programme. Cette entière responsabilité remise à l'enseignant laisse néanmoins apparaître quelques failles. L'enseignant ne peut qu'agir de l'extérieur d'une part et de l'autre même pour recevoir cette connaissance l'enseignant a besoin de l'élève. Malgré tout ce paradigme béhavioriste croit en l'action de l'élève dans son

apprentissage. Cela doit cependant se faire dans un cadre établi par l'enseignant. De cette façon, l'élève pourra montrer qu'il a bien acquis le comportement à adopter.

Le deuxième paradigme mise sur l'apprentissage de l'élève, par l'élève et pour l'élève. Il s'agit véritablement de la dimension constructiviste. Pour le constructivisme, la connaissance ne se transmet pas verbalement elle doit être nécessairement construite et reconstruite par celui qui apprend. Elle se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et aux contraintes de l'environnement. Acquérir des connaissances suppose l'activité des apprenants, activité de manipulation d'idées, de connaissances, de conceptions. L'individu est donc le protagoniste actif du processus de connaissance et les constructions mentales qui en résultent sont le produit de son activité. Le modèle constructiviste insiste sur la nature adaptative de l'intelligence, sur la fonction organisatrice, structurante qu'elle met en œuvre. Cette capacité d'adaptation s'appuie sur deux processus d'interaction de l'individu avec son milieu de vie : l'assimilation et l'accommodation.

Le processus d'assimilation se caractérise par l'action du sujet sur les objets qui l'environnent, action qui se fait en fonction des connaissances et des structures cognitives déjà élaborées. L'assimilation qui veut dire rendre semblable offre la possibilité d'intégrer les données nouvelles aux connaissances dont le sujet dispose déjà. De ce fait, comprendre un problème revient à le faire entrer dans les cadres de compréhension et de connaissances, donc à le ramener de l'inconnu au connu. Après le constructivisme piagétien, il y a eu d'autres constructivismes indépendamment des classifications que nous n'évoquerons pas dans cette définition. Ce qui nous intéresse par la suite c'est le socioconstructivisme. Parmi les continuateurs de l'œuvre de Piaget, on peut citer Vygotski (1978) ou encore (Bruner 1984). Nous n'allons pas décrire chacune de leurs œuvres mais nous évoquerons les idées qui les sous-tendent et qui sont associées à l'apprentissage. Le socle du paradigme du socioconstructivisme est le même que pour le constructivisme dont il est une branche, mais l'emphase est mise sur la dimension sociale. Il met l'accent sur les échanges qui font partie inhérente du milieu éducatif et des apprentissages qu'on y fait, que ce soit ceux entre les élèves eux-mêmes ou entre les élèves et les adultes.

L'adjonction du préfixe « socio » met en lumière un triple ancrage :

1. Celui des *interactions sociales* qui provoquent les conflits sociocognitifs inter et intra-individuels ;

2. Celui de l'inscription de l'école et des savoirs codifiés dans un *environnement social finalisé* ;

3. Celui *éthique*, de la responsabilité de l'apprenant face aux connaissances qu'il construit, qui sont nécessairement les siennes Jonnaert (2009).

Ce triple ancrage oblige l'enseignant à associer son enseignement à l'apprentissage. On peut alors parler de la jonction pédagogie comme théorie et didactique comme pratique. L'acte d'enseignement-apprentissage couvrirait deux champs de pratiques ; d'une part, celui du contenu du savoir, de sa structuration et de son organisation par l'enseignant et de leur appropriation par l'apprenant ce qui serait du domaine de la didactique et d'autre part, celui de l'action de l'enseignant en classe par l'organisation de situations pédagogiques d'apprentissage pour l'apprenant en vue de l'appropriation de ce savoir, ce qui relèverait du domaine de la pédagogie. Ce nouveau paradigme est une rupture car dans l'ancien paradigme, l'ancien enseignant s'occupait beaucoup plus de la pédagogie alors que le nouveau devra associer les deux. Plus précisément, l'association enseignement-apprentissage ne se limite pas à l'action du maître mais à une véritable interaction élèves-élèves d'une part et de l'autre élèves-enseignants dans le but de construire ou de favoriser le développement des compétences. Aujourd'hui, il s'agit de la coconstruction des savoirs ou du co-apprentissage.

2.1.10. Planification

Définir le concept de planification, c'est déterminer son origine et établir les liens qu'il entretient avec les concepts frères. Pour ce qui est de son origine, le concept de planification est rattaché aux pratiques enseignantes donc, à la pédagogie. Qu'est-ce qu'une pratique enseignante ?

Le terme « pratique enseignante », qui au premier abord semble simple, ne revêt pas la même signification pour tous les auteurs. Dans son acception la plus large, la pratique enseignante peut être considérée en tant que système composé de sous-systèmes : « les pratiques d'enseignement [...], les pratiques formalisées entre enseignants [...], les pratiques pendant les temps informels), etc. (Marcel dans Bru et Talbot, 2001, p. 11). Cette définition met l'accent sur les pratiques d'enseignement, les pratiques formalisées et les pratiques informels. De façon beaucoup plus restreinte, la pratique enseignante est parfois uniquement associée à une partie de la pratique d'enseignement : la mise en œuvre d'une méthode d'enseignement (Oliveira, 2005). Ce rattachement des pratiques enseignantes au strict cadre des activités se déroulant dans la salle de classe est repris par Altet (2002), qui indique que la

pratique enseignante correspond à la mise en œuvre des théories, des procédés et des compétences en situation d'enseignement-apprentissage. Cette vision limitative s'oppose à Donney et Bru (2002) qui ne limitent pas cette pratique à ce qui se passe en classe, mais y ajoutent l'ensemble des pratiques et les décisions prises qui se produisent avant, pendant et après l'enseignement. Pour Marcel (2002, p.103-121) les pratiques enseignantes : « sont les pratiques qui s'actualisent durant les moments qui précèdent, suivent ou s'intercalent entre les moments d'enseignement et qui par là même, se distingueront des pratiques d'enseignement ». Cette définition suppose qu'il existe différents types de pratiques.

-les pratiques d'enseignement « traditionnelles » : l'enseignant seul dans sa classe avec ses élèves ;

-les pratiques d'enseignement « partenariales » sur un groupe classe, interviennent en concertation entre l'enseignant et un partenaire (autre enseignant, aide-éducateurs intervenant extérieurs, etc.) ;

-les pratiques collectives formalisées : conseils des maîtres, conseil de cycles, conseil d'école, réunion des parents d'élèves ;

-les pratiques durant les temps interstitiels : récréation, les entrées, les sorties ;

-les pratiques durant le temps périscolaire : surveillance de l'étude, de la cantine ;

-les pratiques hors d'école : préparation, correction, activités syndicales, activités associatives dans le périscolaire, militantisme pédagogique et la formation continue.

Les cognitivistes ont également poursuivi cette approche sur l'axe temporel. Dans ce sens, Saint-Onge (1993) décrit également la pratique enseignante comme un processus qui comporte trois phases : la phase préactive ou de préparation où les principales tâches consistent en la conception, la planification et l'organisation des stratégies didactiques (la séquence des contenus) et de médiation (les activités de classe) ; la phase interactive est la phase de mise en œuvre dominée essentiellement par une relation pédagogique où l'enseignant cherche à guider les élèves dans l'acquisition de nouvelles habiletés. C'est l'action enseignante en classe. La phase postactive consiste en l'interrogation sur la justesse des apprentissages effectués et au besoin sur l'ajustement de la méthode employée. Ce sont ces trois grands moments qui caractérisent la pratique enseignante. Cette définition des pratiques enseignantes permet de spécifier chacune des pratiques. La phase préactive correspond à la planification de l'enseignement, la phase interactive elle, s'accorde avec la pratique d'enseignement et la phase postactive s'associe aux pratiques réflexives. Cette catégorisation a permis de faire

ressortir l'un des objets d'étude de notre sujet : la pratique planificatrice ou la planification à l'enseignement.

2.1.11. Planification à l'enseignement

La définition de l'expression planification de l'enseignement se fait à deux niveaux. Le premier est lié à la planification, le deuxième aux rapports que la planification entretient avec les autres expressions voisines.

Du point de vue psychopédagogique, Hoc (1992) signale que planifier c'est anticiper à partir d'énoncés qui ne décrivent rien mais desquels se détache tout un scénario. Le scénario, qu'il assimile parfois à un plan, regrouperait des formalisations de structures assimilatrices présentes dans la mémoire du système cognitif afin de réduire la charge mentale en activité d'enseignement. Toujours selon le même Larousse, planification désigne « l'action de planifier ». L'action de planifier dont-il est question ici a trait à l'éducation.

En éducation justement, il existe trois types de planification : la planification à long terme, la planification à moyen terme et la planification à court terme. La planification à long terme est la répartition annuelle du programme (curriculum) que l'enseignant doit élaborer au début de l'année scolaire. Celle-ci se base sur les textes de compétences de base. Elle prend en compte les périodes des examens et la liste des vacances. La planification à moyen terme de son côté touche à l'organisation du travail par trimestre (trois évaluations sommatives mensuelles). Elle représente une étape essentielle de la planification à long terme. Il s'agit d'entrevoir dans une continuité le processus de l'enseignement-apprentissage. La planification à court terme s'inscrit évidemment dans les planifications à moyen terme et à long terme. Elle concerne les planifications :

- d'une mensualité ;
- d'une semaine ;
- d'une journée ;
- d'une leçon, d'une séance, d'une séquence d'apprentissage ...

À travers cette caractérisation des types de planification, il est à présent aisé de déterminer celle qui cadre avec notre étude. Tout naturellement, c'est la planification à court terme qui convient à cette recherche en ce sens que nous analysons l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Le choix du type de planification s'il est nécessaire, ne dégage pas totalement le flou sémantique qui règne entre la planification pédagogique et la planification à l'enseignement.

Pour tenter de dégager ce flou sémantique, commençons par la planification pédagogique. Dans ce sens, Alomari, Dib, M. rapportant certains pédagogues, indique que la planification pédagogique est conçue comme : « l'orientation rationnelle de l'enseignement dans son mouvement dans l'avenir, à travers la préparation d'un ensemble de décisions portant sur la recherche et l'étude qui aident l'enseignement à aboutir à ses objectifs par les meilleurs moyens, les plus efficaces et une exploitation idéale du facteur " temps " » Cette définition fonctionnelle présente plusieurs facettes de la planification pédagogique. Ainsi, la planification est l'utilisation de notre raison pour aboutir à un ensemble de décisions rationnelles concernant l'enseignement, portant sur l'étude et la recherche scientifique en évitant la spontanéité et l'improvisation. Par ailleurs, la planification pédagogique oriente l'enseignement dans l'avenir. De ce point de vue, la planification pédagogique est une boussole. La planification est dès lors étroitement liée à la réalisation des objectifs espérés de l'enseignement car, elle puise les savoirs de leur état théorique à un état pratique et réel. Avec l'avènement des compétences, la planification a pour objectif le développement des savoirs. Pour développer ces savoirs, la planification fait le choix des meilleurs moyens les plus efficaces pour aboutir à la réalisation des objectifs. Pour conduire la planification, il faut les moyens. Et ces moyens justement représentent : l'enseignant, l'école, l'administration et les services éducatifs. Si chaque membre joue son rôle à un moment donné du niveau de la planification, l'enseignant intervient au dernier niveau. À ce titre, la planification est liée à l'exécution et au suivi du travail par l'enseignant. Au-delà de l'analyse faite sur la définition de la planification pédagogique, ce sont quelques-unes des fonctions de la planification qui ont été énoncées. À présent abordons la planification de l'enseignement.

La planification à l'enseignement est le processus par lequel l'enseignant s'assure de mettre en place les dispositifs pédagogiques nécessaires qui vont favoriser, pour l'ensemble des élèves, les apprentissages prescrits dans le programme cadre, tout en respectant les principes pédagogiques qui les sous-tendent (Wanlin, 2009). Cette définition de Wanlin met en lumière plusieurs éléments. Le premier la planification à l'enseignement est un processus. Ce qui traduit un mécanisme. Ce mécanisme contrôle la mise place cohérente et logique des dispositifs pédagogiques de plus est nécessaire. Il s'agit là de la différence fondamentale d'avec la planification pédagogique. L'enseignant ici est appelé à veiller à ce que les dispositifs pédagogiques soient non seulement adaptés mais surtout meilleurs. À côté de ces

dénominations de la planification aux différences subtiles, on note qu'il y a, au demeurant plusieurs formes de planification en une : la planification des activités, la planification des objectifs /compétences, la planification de l'évaluation, la planification des outils pédagogiques ...

2.1.12 Les modèles de la planification de l'enseignement

Bien que n'ayant pas abordé la question des visées de la planification de l'enseignement dans cette recherche, rappelons que celles-ci peuvent chercher à la théoriser ou à la prescrire. Dans la visée prescriptive, on cherche à rationaliser l'enseignement et à fournir aux enseignants des modèles et des instruments applicables leur permettant de planifier efficacement. Pour, Viau (1993), elle est nommée approche technologique en référence à la technologie éducative. C'est peut-être la raison pour laquelle certains auteurs l'a lie au courant « processus-produit » (Wanlin, 2009). Ce qui est plausible dans la mesure où du point de vue fonctionnaliste, elle cherche à identifier ce qui fonctionne sur le terrain. L'une de ses faiblesses est de théoriser abusivement des faits éducatifs sans les lier aux situations réelles, plaçant l'efficacité en primauté.

La posture descriptive comme l'indique son nom a pour objectif de décrire le processus de planification et de le lier au contexte dans lequel il se déroule. À l'image de la précédente, Il est aussi question de produire des modèles « de » l'enseignement (Bru, 1994). À la différence des prescripteurs de la planification, ceux-ci implique l'aspect très personnel du geste de planification (Altet, 2009). De ce point de vue, Viau (1993) l'associe à une vision phénoménologique. Dans ce sens, l'un de ses avantages selon Viau (1993) est d'éviter l'écueil de produire des outils et des instruments qui deviennent rapidement inutilisés, « des objets de musée » (p. 10).

Au demeurant, les différentes approches de la planification sont parfois utilisées pour un usage descriptif, et parfois pour un usage prescriptif (Dessus, 2000). Au regard de ce clivage vraisemblable entre ces visées et postures, certains auteurs comme (Dessus, 2000 ; Talbot, 2004) en viennent plutôt à la conclusion que ces modèles prescriptifs et descriptifs ne s'excluent pas mutuellement, au contraire se complètent. Ainsi, les savoirs produits dans une logique descriptive alimentent les savoirs de prescription qui, à leur tour, permettent d'enrichir les savoirs produits dans une logique descriptive. Sur la base de ces visées, nous pouvons décrire les différents modèles de la planification à l'enseignement.

2.1.12.1 Le design et l'ingénierie de formation

L'association du concept de design et l'ingénierie de formation dans ce modèle est la preuve de l'origine différente des deux termes. Ces origines différentes ne créent pas une confusion dans le modèle, elles montrent la diversité des approches de ce modèle. Du côté anglo-saxon, les expressions *comme instructional design, instructional development et learning design* sont usités pour désigner ce modèle. Chez les francophones, le design et l'ingénierie de formation colle à l'expression de langue française « ingénierie de formation » (Raynal et Rieunier, 2012). Au-delà de ces différences dans différentes langues d'usage, le design et l'ingénierie de formation est une approche de la planification qui répond à un ensemble de principes, de règles et de procédures à suivre afin de créer un plan de formation complet (Piskurich, 2000). Ce modèle prend appui sur d'autres modèles comme la méthode d'ingénierie des systèmes d'apprentissage (MISA) (Paquette, 2004), la démarche systématique du plan pédagogique (Lebrun et Berthelot, 1994), *l'instructional design process* (Morrison, Ross, Kalman et Kemp, 2013) qui prennent appui sur le modèle mère qui est ADDIE Mode ! (*Analysis, design, develop, implement, evaluation*) (Morrison et al., 2013). Cinq phases caractérisent les démarches de cette conception :

- 1) la phase d'analyse des besoins d'apprentissage ;
- 2) la phase de design des objectifs, moyens et stratégies pédagogiques ;
- 3) la phase de développement et de construction des outils ;
- 4) la phase d'implantation et de mise en œuvre du système d'apprentissage ;
- 5) la phase d'évaluation du dispositif pédagogique (Morrison et al., 2013).

Au regard de cette présentation, cette approche de la planification de l'enseignement met l'accent sur les étapes qui jalonnent le processus de conception d'un système de formation au sens large. D'après (Lebrun et Berthelot, 1994), ces démarches prolongent des buts d'optimisation, de rentabilité et de systématisation du dispositif d'apprentissage.

2.1.12.2 La planification de la leçon et l'ingénierie pédagogique

Dans cette approche, la planification à l'enseignement est centrée sur la conception de leçons et de situations d'enseignement-apprentissage (*educational planning, lesson planning design, designing lessons plans, lesson plan development* et parfois *instructional design*). Dans le langage pédagogique, cette approche correspond aux est parfois désignée par les vocables « ingénierie didactique », « *design* » ou « ingénierie pédagogique », incluant

l'ensemble des activités permettant de concevoir des périodes d'apprentissage, qui supposent l'articulation de stratégies pédagogiques orientées vers l'atteinte d'un but d'apprentissage (Musial et al., 2012 ; Raynal et Rieunier, 2012). En ce qui concerne son utilisation, des auteurs comme (Wanlin, 2009) la trouve très pratiquée tandis que les enseignants expérimentés avouent avoir peu recours à ce type de planification (Wanlin, 2009). Pour (Wanlin, 2009), La planification de la leçon et l'ingénierie pédagogique suit trois étapes distinctes :

- 1) formuler des objectifs et sélectionner des activités ;
- 2) organiser ces activités ;
- 3) évaluer la réussite des élèves.

Selon cette approche, la planification de leçon suppose de présenter de manière organisée la structure et la séquence des activités d'enseignement et d'apprentissage, dans un laps de temps donné (Serdyukov et Ryan, 2008). Si la planification traditionnelle est envisagée comme essentiellement projective, et donc centrée sur les moyens et stratégies permettant d'atteindre les objectifs fixés à court terme, une planification prospective prend appui sur les buts lointains en termes de résultats d'apprentissage escomptés, en précisant à rebours les stratégies et ressources disponibles permettant de les atteindre (Legendre, 2005). De façon détaillée, (Tomlinson et McTighe, 2013) sont presque unanimes sur les différentes étapes de la planification de la leçon et l'ingénierie pédagogique :

- 1) définir des buts et des objectifs en fonction des normes d'apprentissage visées ;
- 2) créer une évaluation et déterminer des preuves valables de l'apprentissage ;
- 3) rassembler du matériel ;
- 4) prévoir les tâches d'apprentissage et la pédagogie privilégiée ; et finalement
- 5) rédiger le plan.

Toutefois (Serdyukov et Ryan, 2008) précisent que l'activité de création d'une leçon se déroule en fait en quatre temps :

- 1) la préparation de la leçon ;
- 2) le développement de la leçon ;
- 3) l'implantation de la leçon ;
- 4) une réflexion finale.

Pour ce qui est du déroulement et les tâches décrites, (Raynal et Rieunier, 2012) notent qu'ils dépendront des stratégies pédagogiques adoptées par l'enseignant. Pour finir, remarquons que cette approche de la planification de l'enseignement met l'accent sur la séquence linéaire d'élaboration de leçons et d'activités. À ce titre, les situations d'apprentissage et d'évaluation

telles qu'envisagées par le MINESEC apparaissent comme l'exemple parfait de prescriptions cohérentes avec cette approche de la planification de l'enseignement.

2.1.12.3 Le design universel

Les écrits sur le design universel abordent la planification sous l'angle de la conception de situations d'apprentissage et d'évaluation particulièrement flexibles et offrant une variété de possibilités afin d'assurer l'accès aux apprentissages et de réduire les obstacles potentiels à l'apprentissage. Des auteurs comme (Rao, Ok et Bryant, 2014) l'associe au design universel en enseignement sous la dénomination de (*universal design for learning, universal design of instruction, universal instructional design*) et parfois présentée en zone francophone sous le vocable « pédagogie universelle » au Québec (Bergeron, Rousseau et Leclerc, 2011). En éducation, ce principe se traduit par la volonté de planifier l'enseignement dans un souci d'accessibilité et de réduction du recours aux adaptations individuelles (Bender, 2012). Le design universel oriente la réflexion sur l'interaction entre les apprenants et la flexibilité relative du matériel et des méthodes pédagogiques/l'environnement d'apprentissage (Meo, 2008). Vu sous cet angle, la planification se présente comme un processus centré sur les besoins des élèves ainsi que sur les obstacles pouvant les empêcher de progresser en plaçant ces variables au cœur de la démarche planificatrice. Trois principes permettent d'assurer l'accessibilité selon Meyer, Rose et Gordon (2014) : procurer de multiples moyens de représentation de l'information, procurer de multiples moyens d'action et d'expression, procurer de multiples moyens pour stimuler l'engagement. Plusieurs modèles se sont inspirés de cette approche : le modèle *planning for all learners*. Il suit les étapes suivantes :

- 1) définir des buts clairs et des défis adaptés aux élèves à partir des standards d'apprentissage et en fonction du contexte ;
- 2) identifier le matériel, les méthodes pédagogiques et réévaluation probables pour en faire l'analyse à partir des obstacles potentiels ;
- 3) écrire une planification universelle et rassembler divers matériels pour rendre l'apprentissage accessible à tous ;
- 4) enseigner la ou les leçons, évaluer la progression des élèves et réviser la planification. Cette approche de la planification place l'accent sur l'accessibilité des apprentissages et sur l'identification des obstacles à contourner par l'entremise des choix pédagogiques.

2.1.12.4 Les pensées planificatrices et le design thinking

Certaines recherches abordent la planification de l'enseignement dans une approche plus phénoménologique et centrée sur la cognition et les pensées des enseignants (*design thinking, design cognition, design reasoning, teacher thinking*). Pour (Altet, 2009) des modèles « décisionnels et de résolution de problèmes » ont été élaborés pour décrire les processus mentaux et affectifs mis en œuvre en cours de planification. Ce sont des modèles cycliques de traitement de l'information et de résolution de problèmes passant par :

- 1) la formulation du problème ;
- 2) l'identification des solutions possibles ;
- 3) une mise en œuvre et une évaluation de la solution choisie.

De ce point de vue, la planification est donc envisagée comme un processus réflexif, dans la foulée des travaux de Schön et de Dewey. Et (Hong & Chai, 2011) de déduire que la réflexion serait l'un des facteurs déterminants dans la résolution de problèmes de planification et permettrait de prendre des décisions consciemment, en plus de faire face à de nouveaux problèmes toujours variables parce que dépendants du contexte. Selon (Tracey et al., 2014), au lieu de suivre passivement un modèle ou des étapes de planification, le professionnel est considéré comme un agent de changement dynamique, qui utilise sa pensée créatrice pour naviguer dans la résolution d'un problème de planification complexe et mal structuré. Au regard de l'implication forte de l'enseignant par sa pensée créatrice dans la résolution des problèmes, les précédents auteurs arrivent à penser la planification repose donc sur le jugement professionnel de l'enseignant et sa capacité à équilibrer les éléments du problème de planification et son propre répertoire de connaissances afin de prendre des décisions planificatrices. C'est pourquoi d'après (Dessus, 2000), cette approche de la planification de l'enseignement suppose d'aider les enseignants à clarifier leurs propres démarches planificatrices plutôt qu'à les former à des manières de faire. Vu sur cet angle, les pensées planificatrices et le design thinking met donc l'accent sur le processus décisionnel et de résolution de problèmes des enseignants.

Au terme de cette description des différentes approches associées à la planification à l'enseignement, il est nécessaire de rappeler leurs objectifs afin de voir celle qui cadre avec notre objectif. Le design et l'ingénierie de formation de la planification de l'enseignement met l'accent sur les étapes qui jalonnent le processus de conception d'un système de formation au sens large. Le modèle de la planification de la leçon et l'ingénierie pédagogique de son côté travaille sur la séquence linéaire d'élaboration de leçons et d'activités. Quant au design

universel, il met d'avantage l'accent sur l'accessibilité des apprentissages et sur l'identification des obstacles à contourner par l'entremise des choix pédagogiques. Pour finir, les pensées planificatrices et le design thinking, eux, visent le processus décisionnel et de résolution de problèmes des enseignants. Ces quatre modèles associés à la planification à l'enseignement présentent des similitudes. Ces similitudes se présentent dans les différentes phases d'entrée de la planification. Le design et l'ingénierie de formation de (Morrison et al., 2013) commence par la phase d'analyse des besoins d'apprentissage et la phase de design des objectifs, moyens et stratégies pédagogiques. La planification de la leçon et l'ingénierie pédagogique (Tomlinson & McTighe, 2013) ne s'éloignent pas de se séquencer et propose comme entrée la définition des buts et des objectifs en fonction des normes d'apprentissage visées suivie de la construction de l'évaluation et de la détermination des preuves valables de l'apprentissage. Le modèle du design universel dont le prolongement est le modèle *planning for all learners* reste dans la même logique d'entrée puisqu'il définit des buts clairs et des défis adaptés aux élèves à partir des standards d'apprentissage et en fonction du contexte et en identifie le matériel, les méthodes pédagogiques et réévaluation probables pour en faire l'analyse à partir des obstacles potentiels. Ainsi, trois éléments clés apparaissent dans ces trois modèles : les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation. Ces trois modèles concordent avec l'approche de recherche pédagogique à visée prescriptive issue du courant processus-produit. À ce titre, nous pouvons déjà dire que l'approche principale que nous adoptons pour cette partie consacrée à la planification à l'enseignement-apprentissage est de type prescriptive en ce sens qu'elle s'accorde avec l'objectif général de notre étude qui consiste à décrire l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. En choisissant de mener une étude sur la description de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, il est clair que nous voulons prescrire le modèle constructiviste. Ce modèle cherche à rationaliser l'enseignement et à fournir aux enseignants des modèles et des instruments applicables leur permettant de planifier efficacement. Vu sur cet angle, il apparaît que le modèle du design et l'ingénierie de formation est un cadre théorique appropriée pour l'atteinte de cet objectif.

2.1.13. Planification : un élément de la transposition

D'après Michel Verret, la méthodologie de la transposition didactique nécessite quatre opérations distinctes pour une transmission bureaucratique du savoir :

- La désyncrétisation du savoir (pouvoir modéliser le savoir de l'expert) ;
- La dépersonnalisation du savoir (isoler des concepts, des logiques) ;
- La programmabilité du savoir (séquençage du savoir, unité d'enseignement, planification) ;
- La publicité du savoir (affichage, écrits, projets, livres).

Des quatre opérations transpositives de Verret, la programmabilité du savoir est le niveau de la planification de l'enseignement. Cet élément pris largement suffit-il à traduire la relation de dépendance existante de la planification à la transposition ?

La mission principale de l'enseignant est justement d'enseigner. Avant d'entrer dans la salle de classe pour son travail, l'enseignant fait une transformation des savoirs savants en savoirs à enseigner. Durant cet exercice, il sélectionne les contenus d'enseignement en adéquation avec les programmes ou curriculum, il choisit la technique d'enseignement appropriée sans oublier la forme d'évaluation. Cette activité rejoint la planification. Vue sous cet angle, la planification sert la mission de transformation et de modification du programme ou du curriculum pour correspondre aux spécificités de chaque situation d'enseignement (Clark & Peterson, 1986 ; Clark & Yinger, 1987 ; Tochon, 1993). Le programme et le matériel qui l'accompagne ont une grande importance sur la planification puisqu'elle les transpose en image de l'expérience propre à l'enseignant (Tochon, 1993). Ainsi, la planification joue un rôle de pivot entre le programme officiel et la spécificité des élèves.

2.1.14. Routine : une composante de la planification

Selon Yinger (1979), les routines sont des procédures ou des structures établies dont la fonction principale est de contrôler et de coordonner des séquences comportementales spécifiques. Elles permettent d'établir et de réguler les activités instructionnelles et de simplifier le processus de planification. Pour Yinger (1979), les routines jouent un rôle tellement important dans les comportements planificateurs de l'enseignant que la planification pourrait être définie comme une prise de décision concernant la sélection, l'organisation et la « séquenciation » de routines. Ce point de vue est corroboré par Tochon (1993) qui indique que les enseignants établissent des procédures routinisées adaptées à leur personnalité et au contexte dans lequel ils interviennent pour contrôler et coordonner des séquences spécifiques de comportements. Cette analyse des rapports des routines a permis à Yinger (1977, 1979) d'établir quatre niveaux de routines assemblés :

- Les routines d'activités : ces routines fonctionnent pour contrôler et coordonner les composantes et les caractéristiques constitutives spécifiques aux activités
- Les routines d'enseignement : ces routines correspondent à des méthodes, procédures ou styles instructionnels établis par l'enseignant pour effectuer certaines interventions pédagogiques. Elles sont développées au fil de l'expérience : les éléments qui ont porté leurs fruits sont répétés. Elles sont généralement communes à plusieurs activités et permettent d'atteindre certains objectifs ;
- Les routines de gestion : elles correspondent à des procédures établies pour contrôler et coordonner l'organisation de la classe et les comportements en son sein mais ne sont pas spécifiquement associées à une activité spécifique. Elles sont souvent utilisées dans le cadre de l'organisation des activités entre elles, de la gestion des transitions entre activités, de la distribution et la collecte du matériel ou des supports, etc. ;
- Les routines d'exécution des plans renvoient à des principes d'organisation et de contrôle de l'activité de planification elle-même sous la forme d'une métaroutine de gestion des autres routines. Elles fonctionnent pour contrôler et coordonner la planification et sont basées sur l'expérience de planification.

Bien que rejeté par Kant, Tochon (1993) et Yinger (1977, 1979) ont reconnu l'apport des routines dans la planification. Dans ce sens, les routines réduisent le travail mental de traitement et de stockage de l'information en élevant le niveau de contrôle de l'activité, d'une part, par la diminution du nombre d'indices à traiter simultanément et, d'autre part, par la réduction du nombre de décisions à prendre tout en minimisant le besoin de planifier chaque élément d'une activité. Les routines réduisent aussi les temps d'interruption nécessaires au traitement d'informations. De ce point de vue, elles augmentent la prédictibilité de l'action enseignante pour les élèves et la stabilité des activités. Pour finir, les routines augmentent la souplesse et l'efficacité de l'enseignement. Les routines apparaissent donc comme un des produits principaux de la planification (Yinger, 1977 ; Creemers & Westerhof, 1982).

2.2 Revue critique de la littérature

Cette revue de littérature se base sur un ensemble de recherches sur l'intégration des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Elle est constituée de trois parties : la typologie des croyances, la typologie de l'intégration des croyances et les formes d'intégrations des croyances.

2.2.1 Typologie des croyances

Cette sous-section consacrée à la typologisation des croyances s'ouvre par une description générale des croyances et s'achève par une description spécifique (épistémologique, pédagogique et psychologique).

2.2.1.1 Description générale des croyances

Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron (2010) abordent la problématique cruciale eu égard à la formation des enseignants. Les auteurs examinent notamment les croyances et les connaissances des enseignants. Si elles sont modifiables, dans quelle condition. Avant d'analyser la question des croyances, les auteurs ont précisément mis l'accent sur la définition du concept de croyances, les catégories de croyances et les connaissances mobilisées par les enseignants dans le cadre de leur métier. De ces éléments définitionnels, c'est la typologie de croyances, qui nous intéresse. Dans cet article, qui prend appui sur les travaux de (Calderhead, 1996 ; Shulman, 1987), l'auteur fait difficilement la différence entre croyances et connaissances qu'il repartit en sept types :

- Les connaissances disciplinaires qui s'associent aux savoirs que les enseignants ont de la matière qu'ils enseignent ;
- Les connaissances pédagogiques qui font référence aux principes et stratégies de gestion de groupe et d'organisation comme les interactions, qui transcendent les matières scolaires ;
- Les connaissances curriculaires basées sur le matériel, les manuels scolaires et le programme de base pour l'enseignement ;
- Les connaissances pédagogiques du contenu spécifique à chaque enseignant articulant connaissances pédagogiques et disciplinaires ;
- Les connaissances relatives aux apprenants et à leurs caractéristiques. Ils vont avec les savoirs des élèves, c'est le domaine de l'apprentissage et du développement ;
- Les connaissances relatives au contexte éducatif, au système scolaire et à la société ;
- Les connaissances relatives aux finalités de l'éducation ses buts, et ses valeurs et leurs bases philosophiques et historiques.

À côté de cette typologie plus détaillée, d'autres auteurs comme Borko et Putnam (1996) ont proposé une définition réduite ou condensant ces sept croyances et connaissances en trois croyances et connaissances :

- Les croyances et connaissances pédagogiques générales sont les savoirs et conceptions de l'enseignant concernant l'enseignement l'apprentissage et les apprenants, qui transcendent les disciplines scolaires ;
- Les croyances et connaissances disciplinaires qui sont les conceptions et savoirs des enseignants dans une matière spécifique ;
- Les croyances et connaissances pédagogiques du contenu qui traduisent les connaissances et croyances médiatisées par les connaissances et croyances pédagogiques générales pour en favoriser l'enseignement.

En adoptant une analyse documentaire, l'auteur a pu faire ressortir les différents types de croyances. Il s'est théoriquement appuyé sur la résistance au changement pour montrer qu'il est difficile de modifier les croyances et connaissances des enseignants en formation.

Deslile (2017) questionne les croyances des futurs enseignants de langue sur la compétence numérique des élèves du secondaire. Pour interroger ces croyances, l'auteur a analysé séparément les notions de croyances des enseignants et la compétence numérique. En ce qui concerne les croyances, l'auteur a examiné les types de croyances de même que leur modification. Sur les deux points celui des types de croyances nous concerne. Pour établir la typologie des croyances l'auteur s'est appuyé sur la définition de Rokeach (1968) qui indique un ensemble de croyance. Sa catégorisation est circulaire et graduelle. Rokeach définit cinq types de croyances différentes qui vont du centre vers la périphérie.

- Le premier type nommé A : représente les croyances primitives avec consensus leur constitution date de notre plus jeune âge et est généralement transmis par les parents, les croyances seraient vraies et immuables ;
- Le deuxième type nommé B : se compose d'éléments qui peuvent s'avérer réfutables par les membres de la société mais qui n'en demeurent pas moins réels et immuables pour la personne qui les possède ;
- Les croyances de type C sont établis par des personnes ou des groupes de référence ;
- Le type D : se rapproche au C en ce sens qu'ils (les deux) se composent des mêmes sujets tels les personnes ou des groupes de référence. Ici, l'adhésion au groupe de référence est plus accrue. Dans ce sens, Rokeach (1968) laisse entrer que « si l'on sait qu'une personne croit en une telle autorité, on peut déduire bien d'autres de ses croyances, celles-ci émanant ou étant dérivées de ces autorités en lesquelles il s'identifie » (p.10)

- La croyance de type E : composée de croyances arbitraires relatives aux goûts. Pour Rokeach (1968) ce type de croyance a peu ou pas d'effets sur le système tout entier de croyances tel qu'exposé par Rokeach (1968).

En résumé, les croyances sont réparties ainsi qu'il suit :

Type A : croyances primitives avec consensus ;

Type B : croyances primitives sans consensus ;

Type C : croyances en des personnes ou des groupes de références ;

Type D : croyances dérivées ;

Type E : croyances arbitraires relatives aux agents.

Au regard de certaines ressemblances frappantes entre les types de croyances, on peut les regrouper en deux groupes. Le type A et le type B nommées croyances primitives. Le type C et D nommées croyances de groupes de références. D'un point de vue théorique, les auteurs utilisent la théorie AGM (Alchourrón, Gärdenfors et Makinson, 1985) de la révision des croyances et celle de la résistance au changement. Concernant la méthodologie, une recherche de type exploratoire basée sur une méthodologie qualitative avec comme instrument de recherche l'entretien semi-dirigé individuel réalisé sur un échantillon de 19 enseignants.

Roland, Frenay et Boudrenghien (2015) identifient les croyances qui influencent la décision, pour un étudiant, de persévérer dans ses études. Après avoir analysé le concept de persévérance, les auteurs se sont appesantis sur la notion de croyances. La théorie du comportement planifié a été convoquée à cet effet. Cette théorie soutient l'hypothèse selon laquelle tout comportement est humain est précédé d'une intention de se comporter. Cette intention est la probabilité estimée personnellement par l'individu de s'engager dans un comportement. Cette intention apparaît dans le comportement planifié selon 4 sous variables : l'attitude vis-à-vis du comportement des normes injonctives, les normes descriptives et le contrôle du comportement perçu. Chacune de ces variables représentent pour ces auteurs un type de croyances. Dans ce sens la croyance se définit comme la probabilité subjective d'une relation entre l'objet de la croyance et un objet, une valeur, un concept ou un attribut quelconque (Fishbein et Ajzen 2010). Selon la théorie du comportement planifié, il existe quatre catégories de croyances : les croyances comportementales, les croyances injonctives, les croyances descriptives et les croyances de contrôle. Les croyances comportementales s'associent à la représentation vécue ou anticipée des avantages et des inconvénients associés

à la réalisation d'un comportement. Les croyances injonctives touchent à la perception qu'a un individu concernant ce que les personnes les plus importantes pour lui pensent qu'il devrait ou ne devrait pas faire. Les croyances descriptives concernent quant à elles la perception qu'a un individu de ce que les personnes les plus importantes pour lui ont accompli ou non. Une personne qui s'identifie fort à ce que les personnes les plus importantes pour lui ont fait à davantage tendance à vouloir réaliser le même comportement. Les croyances de contrôle sont les croyances concernant la présence ou l'absence de facteurs qui facilitent ou gênent la réalisation d'un comportement (Fishbein et Ajzen 2010). D'un point de vue méthodologique, l'auteur a utilisé la méthode quantitative pour réaliser un questionnaire sur 203 étudiants.

Clément (2010) dresse un portrait des croyances collectives. Si toutes les croyances que Clément aborde ici sont collectives, notons qu'il existe des degrés ou les probabilités. Ainsi le premier groupe qu'on qualifierait ici de semi-collectives est composé des schèmes cognitifs et des attentes intuitives.

Il commence par les schèmes cognitifs, les schèmes sont le résultat de processus de construction sensori-moteurs qui permettent à l'enfant d'agir sur son environnement (Piaget, 1977). Cette définition de Piaget bien que lié aux enfants apporte une idée de ce que peut être les schèmes cognitifs qu'il présente comme étant les processus sociocognitifs de nature assez radicalement différente. Selon lui, elles sont le résultat d'une imprégnation « cognitive » qui s'effectue lors de la socialisation, il y a ainsi des représentations qui appartiennent à l'arrière-plan rarement explicité (Searle, 1983 ; Clément et Kaufmann, 2005).

Le second type de croyance sémi-collective est l'attente intuitive. Ce sont des capacités précoces à prédire le comportement causal des objets par exemple (renverraient à l'existence d'une « physique naïve » (Baillageron, 1987 ; Spelke, 1994). Ces générateurs de prédiction sont fondamentalement modulaires et les individus n'ont pas d'accès aux processus qui les conduisent à entretenir préférentiellement certaines attentes vis-à-vis de toute série d'événements de leurs environnements.

Le deuxième groupe de croyance qui est véritablement collectifs concerne les croyances factuelles, les croyances représentationnelles et les croyances délibératives. Les croyances factuelles sont le troisième type. Elles partent d'un processus actif d'acquisition de la part de l'individu. Elles peuvent être acquises grâce à une perception, une inférence ou une communication transmise par autrui et les sujets se sont consciemment représentés certaines informations dont le contenu est schématiquement transparent pour eux. D'une part, les individus sont capables de concevoir de quoi il s'agit et jugent que cette représentation est

véridique. D'autre part ces contenus peuvent faire l'objet d'une inspection consciente et, éventuellement, donner lieu à des corrections. De ce point de vue, il est possible de s'affirmer que les croyances scientifiques (épistémologiques, pédagogiques, psychologiques) sont des croyances factuelles et par ricochet, elles sont les croyances collectives. La quatrième croyance est la représentation mentale consciente, les croyances représentationnelles pour désigner ces représentations « semi-comprises » par les individus (Sperber, 1982). Elles préexistent aux individus qui les endossent et elles sont transmises par des sources plus ou moins institutionnelles. Ce processus se fait « en pleine lumière ». La transmission de ces croyances repose sur l'autorité de la source énonciative qui met donc fondamentalement en jeu la confiance que l'on a envers une personne ou une institution (Clément in Press ; Origgi 2004). Ce type de croyance ou plus exactement ce type de fixation de croyance est utilisé par l'Etat pour l'éducation et par les religions, cette fois pour un autre type d'éducation. Les croyances religieuses intègrent donc aisément ce type de croyances collectives. Les croyances délibératives représentent le cinquième type. Elles reposent sur des échanges argumentatifs visant à faire émerger un accord collectif. Ici, « les acteurs sont engagés dans ce que Habermas appelle une activité communicationnelle » ou chacun émet des prétentions à la validité susceptible d'être acceptées ou contestées (Habermas, 1987). Les croyances endossées enfin renvoient aux cas où une croyance à laquelle adhère un individu peut se modifier « d'un coup » en fonction de la position à laquelle on se trouve. Elle aussi intègre les croyances scientifiques en ce sens qu'elles sont fondamentalement liées à des propositions d'une autorité scientifique. Et s'il arrive que les propositions de cette autorité scientifique soient remises en question, automatiquement les croyances perdent leur validité. Ainsi, elles apparaissent étroitement liées avec certaines positions statutaires

Houle (2001) identifie les croyances préalables d'enseignants à l'égard des pratiques pédagogiques relatives à la gestion de l'apprentissage en sciences et technologie au primaire. Dans ce master, l'auteur aborde les questions des pratiques pédagogiques notre attention est celle en sciences et technologie et celles des croyances. De ces trois questions, celle qui retient des croyances. Houle fait un exposé sur les types de croyances. S'appuyant sur les travaux de Burrelle et autres (1991 dans Houle & Ménard, 1993), l'auteur montre que le type de croyance est fonction de leurs sources. Ainsi, l'expérience directe génère les croyances descriptives. Les croyances différentielles résultent des relations logiques sur des relations constatées antérieurement. Enfin, les croyances informationnelles prennent leur source des informations reçues d'une tierce personne ou un intermédiaire. Cette première catégorisation est rejointe dans le même texte par Rokeach (1980 dans Howe & Ménard, 1993). S'inspirant

de ces auteurs, Houle reprend les travaux de Rokeach qui démontre à travers la théorie du degré de centralité que la croyance est fonction de ses connexions avec d'autres. Cette notion fait référence aux travaux de Moreno (1934). Le théoricien démontre que le degré de centralité des croyances est étendu au nombre de liens. Ces liens représentant les choix reçus et donnés d'un individu sont corrélés à l'influence et au pouvoir de cet individu. En accord avec les démonstrations d'Ibarra ou Brass sur les degrés de centralité, Rokeach (1968) dégage quatre catégories de connexions qui font office de typologie de croyances. Ainsi, il y a des croyances existentielles. Elles sont associées directement à l'existence propre d'un individu et son identité. À côté d'elle on retrouve les croyances existentielles qui sont partagées. Ces croyances se rapportant aux objets choisis plus ou moins par goût.

Au-delà de la théorie du degré de la centralité qui a permis d'expliquer la capacité des individus à établir les liens, les croyances et recevoir des liens d'autres croyances, Houle a aussi mis en exergue la théorie implicite des enseignants menée par Clark et Yinger (1977 dans Lenoir, 1999a). En rapport avec les croyances à l'égard de la planification de l'enseignant en sciences et technologie, les résultats montrent que les croyances sont très fortes à l'égard du soutien à offrir aux élèves. Quant à la planification des enseignants, elle va dans le sens de favoriser la construction des connaissances et des performances de leurs élèves. Ceci à travers la décontextualisation, la structuration, la réflexion et la métacognition. Cependant la planification des enseignants de sciences et technologie reste fermée sur des situations d'apprentissage qui tirent leurs origines des questions et préoccupations des élèves. De ce point de vue, la théorie de la résistance au changement est nécessaire pour expliquer le phénomène didactico-pédagogique. Sur le plan méthodologique, Houle a adopté une recherche quantitative descriptive avec comme instrument de recherche le questionnaire.

Boissard (2019) tente de mieux comprendre comment les croyances de l'enseignant de sciences technologie influencent la motivation de ses élèves. À l'image des autres auteurs qui traitent de cette question, Boissard fait intervenir des définitions de Pajares (1992) et Mansour (2009, p.26). Le premier caractérise les croyances comme étant profondément personnelle et non universelle et généralement résistantes à la persuasion. Quant au deuxième, la croyance est « une unité de pensée idiosyncrasique de l'enseignant à propos des objets, des personnes, des événements et de leurs relations particulières qui influencent sa planification ainsi que l'interactivité des pensées et des décisions ». Prenant appui sur les travaux de Kagan (1992), l'auteur distingue les croyances à propos de l'auto-efficacité et les croyances reliées aux contenus. Dans le même couloir Jones et Carter

(2014) proposent une typologie comportant les croyances relatives à la construction des connaissances, les croyances relatives au sentiment d'autoefficacité, les croyances relatives à l'enseignement par investigation. À l'opposé de cette typologie, d'autres auteurs comme Friedrichsen, Driel et Abelle (2011) ont modifié légèrement le schéma. Ils proposent les croyances relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de la science, les croyances relatives à la nature de la science et les croyances relatives aux finalités et aux objectifs de l'enseignement. Parallèlement à la situation pédagogique, Legendre (1993) catégorise les croyances. Avant d'y arriver, il trace l'objectif d'apprentissage qui s'avère être en relation avec l'agent et l'objet : c'est l'axe épistémologique. Une autre relation d'enseignement unit l'agent au sujet : c'est l'axe praxéologique. Finalement la relation d'apprentissage qui unit le sujet à l'objet est l'axe psychologique. Cette clarification permet d'aboutir à trois types de croyances. Les croyances à l'enseignement (pédagogique) qui unissent l'agent au sujet. Les croyances relatives à l'apprentissage (psychologique) qui unissent le sujet à l'objet. Les croyances relatives à la nature de la science (épistémologique) qui unissent l'agent à objet. Pour comprendre comment les croyances de l'enseignant de sciences technologie influencent la motivation de ses élèves, Boissard a utilisé la théorie du sentiment d'autoefficacité, celle de l'autodétermination et de la motivation. Cette étude a été réalisée par les différentes méthodes propres à la recherche sur un échantillon 25 enseignants.

Au terme de cette rubrique dédiée à la description générale des croyances, il ressort qu'elles peuvent être classées en deux groupes. Les croyances dites transversales et les croyances spécifiques. Au compte des croyances transversales, Deslile (2017) identifie les croyances primitives et les croyances de groupes de références et Houle (2001) détermine les croyances existentielles identitaires et les croyances existentielles partagées. Des similitudes peuvent être dégagées entre ces deux types de typologisation. Les croyances primitives s'associeraient aux croyances existentielles identitaires tandis que les croyances existentielles partagées se joignent aux croyances de groupes de référence. Le second type de croyances dites spécifiques comprend les travaux de Crahay et al., (2010) qui identifient les croyances et connaissances pédagogiques, les croyances et les connaissances disciplinaires et les croyances et les connaissances pédagogiques d'apprentissage et des apprenants. Boissard (2019) distingue les croyances épistémologiques, pédagogiques et psychologiques. Ces deux typologisations ont été utilisées par différentes études dans le cadre des disciplines différentes. Dans le premier groupe, les chercheurs ont privilégié l'approche transversale de

l'identification des croyances alors que le second groupe a adopté l'approche systémique. L'approche que nous privilégions ici est l'approche systémique délivrée par Boissard (2019).

2.2.1.2 Description spécifique des croyances

La description spécifique se fait à travers la typologisation de Boissard (2019) qui distingue les croyances épistémologiques, les croyances pédagogiques et les croyances psychologiques.

2.2.1.2.1 Croyances pédagogiques

Gobat et Berger (2018) tentent de mettre en évidence l'effet de l'expérience et de la formation pédagogique sur les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle en Suisse Romande. Pour lever les équivoques sur la notion de croyance qui, pour la plupart des auteurs au-delà des chapelles disciplinaires est une notion non seulement ambiguë mais polysémique, on peut définir les croyances comme des jugements individuels de la véracité ou de la fausseté d'une proposition (Pajares, 1992). Pour (Crahay, Wanlin, Issaieva, & Laduron, 2010, p. 86), il s'agit de « contenus mentaux, ayant trait à l'enseignement, compilés dans des schémas ou des concepts, pouvant prendre la forme de propositions ou d'assertions ». Après avoir défini la notion de croyance en générale et celle des enseignants en particulier, Gobat et Berger ont analysé successivement les notions de croyances pédagogiques et croyances identitaires. En analysant ces deux expressions, les auteurs ne circonscrivent pas la typologie des croyances aux seuls aspects pédagogiques et identitaires. Ils convoquent plusieurs auteurs qui ont traité de la question. Pour ce qui est de ce travail, nous nous limitons à ces deux types de croyances car nous tentons de les catégoriser.

Prenant appui sur la définition des croyances dans l'enseignement, les auteurs font référence aux travaux de (Chan et Elliott, 2004) qui définissent les croyances pédagogiques comme la façon dont les enseignants considèrent le processus d'enseignement et d'apprentissage, plus spécifiquement la manière dont il serait le plus adéquat d'enseigner et de faire apprendre. Cette définition permet d'entrevoir une sous catégorisation des croyances pédagogiques selon (Chan & Elliott, 2004 et [OCDE], 2009). Ainsi, on a les croyances constructivistes et les croyances de transmission directe. Les premières croyances nommées constructivistes donnent plus de place à l'élève en ce sens que l'enseignant met en place des stratégies et des techniques permettant à l'élève d'être actif donc d'opérer l'interaction entre lui le sujet et le savoir et l'objet. La deuxième croyance appelée de transmission directe fait plus de place à l'enseignant qui s'occupe presque de tout laissant l'élève dans l'inactivité.

Cette étude exploratoire a été menée par une méthodologie quantitative avec comme instrument de recherche le questionnaire.

Moisan (2010) analyse les fondements épistémologiques et la vision que les enseignants d'histoire entretiennent à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation. Au-delà de l'analyse des fondements épistémologiques des enseignants d'histoire et de la citoyenneté, le texte examine les croyances pédagogiques des enseignants d'histoire. S'appuyant sur les travaux de Seixas (2000), l'auteure démontre qu'on peut avoir trois discours dominants dans l'enseignement de l'histoire : l'enseignement disciplinaire, l'enseignement traditionnel et l'enseignement post moderne.

D'après Martineau (1998) et Lautier (1997) l'enseignement traditionnel est la plus répandue. Il est basé sur la transmission d'un récit chronologique reprenant les faits marquants du passé collectif que les élèves doivent engranger dans leur mémoire. Pour Wineburg (2001), l'enseignant peut présenter différents récits, différents points de vue sur les phénomènes. Si l'enseignant est actif, l'élève lui, a une position de passivité vis-à-vis du savoir marquée par une inactivité intellectuelle. Concernant les finalités de l'enseignement de l'histoire, la finalité politique est privilégiée à travers l'histoire nationale de même que la finalité morale. Si ce type d'enseignement de l'histoire était applaudi par certains politiques et certains intellectuels, Martineau (1997) et d'autres auteurs ont identifié des limites. Pour Martineau justement, ce modèle d'enseignement de l'histoire la transforme en un dogme et non à une matière à penser. Et pour (Charland, 2003 ; Martineau, 1997 ; Wineburg 2001), ces critiques ne faiblissent pas l'entrain des enseignants à pratiquer cet ordre d'enseignement.

L'enseignement disciplinaire ou épistémologique s'est appuyé sur les travaux de Bruner (1996) et Freire (1964) ainsi que de l'évolution de l'historiographie. Il s'agit d'une approche centrée sur le développement de l'autonomie de l'élève dans la construction de l'utilisation des savoirs. Cette conception de l'enseignement de l'histoire repose sur la reconstruction du passé. Ici, l'élève change légèrement de position puisqu'il est appelé à s'exercer à la pratique de la méthode historique pour comprendre le monde. Cette forme d'enseignement arme l'élève contre l'endoctrinement d'un récit unique car l'élève s'exerce à critiquer et interpréter les sources afin de dégager des faits et construire son propre récit. Avec cette activité de l'élève, c'est le rapport au savoir qui change. Pour l'élève et l'enseignant, les savoirs historiques sont des constructions sur lesquelles il est possible d'avoir prise Seixas (2000). À travers ce type d'enseignement de l'histoire, l'enseignant dirige les élèves vers les pédagogies par résolution des problèmes, travaux d'équipes, les débats et recherches

(Dalongeville, 2001 ; Wineburg 2001). Vu dans ce sens, l'enseignant devient un guide, un médiateur entre le savoir savant et les élèves. En changeant de rôle, l'enseignant oblige l'élève à changer le sien. Ainsi, l'élève est orienté vers le développement de l'art du questionnement et de la résolution du problème.

L'enseignement postmoderne consiste moins à l'acquisition d'un mode de pensée historique qu'en un travail de déconstruction des discours et une reconstruction. La position de l'enseignant est plutôt passive en ce sens qu'il laisse les élèves faire en leur demandant de chercher et de résoudre les problèmes historiques qu'il leur propose. Avec une liberté poussée de l'enseignant qui est un véritable négociateur, l'élève prend en charge son propre apprentissage de l'histoire. Ce type d'enseignement conduit les élèves à la construction de leur identité individuelle et collective. Les finalités développées ici sont intellectuelles, sociopolitiques et culturelles. Dans l'optique d'analyser les fondements épistémologiques et la vision que les enseignants d'histoire entretiennent à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation, Moisan (2010) s'est appuyée sur la théorie des représentations sociales. La recherche est exploratoire a été menée par une méthodologie qualitative avec comme instrument un entretien semi-dirigé réalisé sur 18 enseignants.

Martineau (2010) retrace les fondements épistémologiques, en apprécie les fondements éthiques et politiques et finalement, en saisit les fondements didactiques. Il s'intéresse ensuite à la pratique de cet enseignement dans la planification pédagogique, l'intervention en classe d'histoire, l'utilisation des ressources et l'évaluation des apprentissages. Des thématiques abordées dans cet ouvrage, seule l'intervention en classe d'histoire s'associe à notre étude. Dans ce sens, Martineau expose les stratégies pédagogiques à même d'enseigner l'histoire. Celles-ci sont regroupées en quatre groupes. Un premier groupe dénommé stratégies de connaissances qui réunit l'enseignement des faits historiques, l'enseignement des concepts historiques, l'enseignement des généralisations. Les stratégies visant la maîtrise d'habiletés techniques et intellectuelles, l'enseignement des attitudes et des valeurs ; un deuxième groupe nommé stratégies d'intégration vers le développement des compétences qui comprend : l'approche hypothéticodéductive, l'approche découverte, l'approche argumentative, l'approche empathiques, l'approche narrative et l'approche par problème. Le troisième groupe désigne les stratégies de devoir à la maison qui englobent tout ce que l'enseignant peut demander aux élèves à faire à la maison. L'activité de réinvestissement est le dernier groupe.

Dalongeville (2001) soutient que l'enseignement par résolution des problèmes permet de développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être en histoire. Dans le cadre de ce texte, l'enseignement par résolution des problèmes s'insère logiquement dans les croyances pédagogiques dites constructivistes. L'auteur conçoit la situation-problème en histoire comme une situation d'analyse des hypothèses permettant la reconstruction idéalisée d'une conjecture historique. Pour lui, l'étude du passé n'éclaire pas directement le présent, mais un exercice de conceptualisation qui peut accompagner l'enquête historique, par contre, peut servir à construire des concepts qui permettent de mieux comprendre des réalités actuelles. Dalongeville voit donc dans l'histoire un exercice intellectuelle de va et vient entre le présent et le passé, une activité dans laquelle l'élaboration d'outils conceptuels permet de construire des grilles de lecture en constante évolution des débats argumentés. Cette conception du savoir historique nécessite d'accepter que notre vision de l'histoire ainsi que nos schèmes narratifs (Wertsch, 2002) soient ajustés lorsqu'ils s'avèrent insuffisants pour faire face à des nouvelles situations ou à des nouvelles questions (Huber, 2003). Comme le rappelait Dalongeville et Huber (2000), tant que l'apprenant ne perçoit pas de failles ou d'imperfections dans son outillage mental, il n'a pas raison de le mettre en cause et de s'engager dans une démarche cognitive et coûteuse. En d'autres mots, l'apprenant doit se heurter à un obstacle.

Bouhon (2009) identifie trois modèles liés à la croyance pédagogique à l'enseignement-apprentissage de l'histoire : le modèle exposé-récit, le modèle discours-découverte et le modèle apprentissage-recherche. Le modèle exposé-récit a marqué l'enseignement de l'histoire depuis les années 60. Il s'exprime par la prédominance du récit magistral. Les psychopédagogues l'ont qualifié du tandem « processus-produit ». Ici, le meilleur maître en histoire est celui qui fait mémoriser toutes les leçons d'histoire à toute la salle de classe (les faits et les dates). Pour Jadoulle (1998, cité par Bouhon, 2009), l'expression exposé-récit est la transmissibilité du savoir détenu par l'enseignant car celui-ci est selon les mots de (Bouhon, 2009. P85) : « la principale source du savoir à disposition ».

Dans une période de règne des monarchies, la finalité de l'enseignement de l'histoire est culturelle parce que l'élève en classe d'histoire a besoin d'une connaissance du passé qui constitue le bagage indispensable à tout homme cultivé (Bouhon, 2009). Ce bagage culturel étant constitué majoritairement du récit édifiant des hauts faits de civilisations des réalisations des générations antérieures (Bouhon, 2009).

Le modèle discours-découverte ou l'enseignement disciplinaire arrive dans les années 70. Ce sont les théories psychologiques nées des années 70 et 80 qui ont permis la mise sur pied de la « pédagogie par objectif » (Mager 2005 cité par Bouhon, 2009, p.87) ou « la pédagogie de maîtrise » selon Bloom (cité par Bouhon 2009, p.87). Ce mode d'enseignement entend créer un lien direct entre l'étude du passé et la compréhension du présent. Dans sa phase pratique, l'enseignement de l'histoire est organisé bien structuré. La phase de préparation voit l'enseignant choisir, construire un récit du passé qu'il présentera ensuite en petites unités de contenus bien circonscrites, accompagnées de quelques documents assortis de consignes et précédées par un énoncé d'intentions qui se décline en savoirs et savoir-faire.

Avec ces nouvelles méthodes, ce sont les finalités de l'enseignement de l'histoire qui sont revues et ajoutées. Aux finalités culturelles et civiques qui accompagnaient le modèle exposé-récit, les didacticiens de l'histoire introduisent les finalités intellectuelles et critiques. Il s'agit désormais de former les élèves à la compréhension du monde contemporain par la rétrospection historique (Bouhon, 2009). L'objectif de ces finalités étant « le savoir-faire, apprendre à l'élève les rudiments de la démarche de l'histoire, lesquelles sont censées favoriser à long terme le développement d'aptitudes critiques, critiques considérées comme essentielles pour la formation intellectuelles et citoyenne des jeunes » (Bouhon, 2009, p.86).

L'apprentissage-recherche ou l'enseignement postmoderne de l'histoire arrive dans les années 90 (Jadoulle, 1998 cité par Bouhon 2009, p.90). Les théories qui sous-tendent ce modèle d'enseignement de l'histoire sont le constructivisme et le socioconstructivisme. Le but visé dans ce nouveau modèle de l'enseignement-recherche stipule que : « l'histoire enseignée est centrée sur les oppositions sociales et vise à décortiquer les arguments des discours antagonistes. Cette démarche aide les enfants à comprendre les rouages du débat public ... » (Moisan, 201, p.56). Sur la base de cet objectif, les débats, la discussion de groupe, les exposés ou encore la résolution des problèmes sont autant de pratiques pédagogiques qui accompagnent ce modèle d'enseignement. À travers ces pratiques pédagogiques, il y a une révision des finalités de l'enseignement de l'histoire. Les finalités intellectuelles et critiques sont abordées dans la perspective de l'éducation à la démocratie qui est développé dans ce modèle. Par ailleurs, on veut former des citoyens entreprenants, ayant l'esprit d'initiative et surtout capable de proposer une autre alternative aux problèmes posés. Dans le langage éducatif actuel qui fait référence à l'approche par compétences, il s'agit là des savoir-faire.

2.2.1.2.2 Croyances épistémologiques

Therriault (2008) interroge les postures épistémologiques des futurs enseignants du secondaire à travers l'analyse des croyances et des rapports aux savoirs. Après avoir analysé les perspectives psychanalytique, sociologique et didactique, l'auteure examine celles des croyances épistémologiques. Les croyances sont définies comme des pensées et les conceptions à l'égard de la nature des connaissances. L'analyse du concept de croyance épistémologique se fait sur la base du questionnement de Lemoigne (1995). Pour toute épistémologie, il pose trois questions : Qu'est-ce que le savoir ? Comment acquérir le savoir ? Comment justifier le savoir ? Ce travail de Lemoigne (1995) ne sont pas éloignés de ceux de (Hofer,2000 ; Perry,1970 ; Schommer,1992) qui ont donné lieu à quatre dimensions de l'épistémologie personnelle que nous réduisons en deux catégories : la nature du savoir (la certitude et la simplicité du savoir) et la nature ou le processus relié à l'acte de connaître (la source et la justification du savoir). En sciences humaines trois orientations ou trois niveaux épistémologiques sont utilisées dans le cadre théorique de la plus simple à la plus complexe. La première orientation considère les sciences humaines comme une accumulation des faits, la deuxième envisage les sciences humaines comme les opinions la troisième les voit comme une construction. Sur la base de ces objectifs de recherche, l'auteure a adopté une recherche exploratoire avec une méthodologie de recherche mixte.

Clary (1998) étudie les matrices disciplinaires dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Il s'agit des cadres de références qui indiquent les concepts, les théories et les méthodes acceptées par une communauté d'historiens à un moment donné et qui décident de ce qui est reconnu par eux comme objet d'histoire comme sources historiques comme problèmes ou question historique et comme réponse et solution à ces problèmes. Ce document de Clary s'associe aux croyances épistémologiques qui se regroupent en deux grandes écoles. L'école positiviste et l'école constructiviste. Ces écoles historiques se distinguent ou se caractérisent par des objets de l'histoire, la méthodologie et le rapport au savoir de l'historien.

Concernant les objets de l'histoire, les méthodistes étudient l'histoire des États, des nations, des grands hommes (diplomatie, guerre, régimes politiques). Les événements singuliers. Le deuxième groupe qui réunit les constructivistes met l'accent sur les structures, les faits répétitifs et quantifiables. Les annales par exemple s'intéressent à l'histoire économique et sociale avec une ambition d'une histoire totale. La nouvelle histoire planche sur l'éclatement du champ de l'histoire avec des nouveaux objets comme les mentalités, les corps, les climats, les fêtes, les familles, les sans-grades). L'histoire marxiste de son côté se concentre sur les modes de production.

S'agissant du document, les méthodistes ne traitent qu'avec les documents écrits. Ici, la connaissance historique est limitée par le stock inélastique des documents qui peuvent provenir des sciences auxiliaires (philologie, épigraphie, paléographie). Contrairement aux méthodistes qui ne jurent que par le document écrit, les constructivistes optent pour la diversification des documents : écrits et non écrits. Tout peut être document d'histoire. L'historien « invente » ses sources ; il les construit en fonction d'une question préalable. Bien plus, il y a chez les annales un allongement incessant de la liste des sciences auxiliaires (numismatique, archéologie, archéologie expérimentale, sémiologie, linguistique, dendrochronologie...)

Avec des objets d'histoire différents et des sources historiques différentes, il est difficile d'entrevoir une méthodologie identique. C'est pourquoi, chez les méthodistes, le fait historique existe en soi. Ce qui sous-entend que le fait historique ne fait pas l'objet d'une contestation. L'établissement du fait historique se fait dès lors par la critique externe et interne des documents. Afin de garder une certaine objectivité qui rime avec vérité, les méthodistes rejettent les documents faux. À la fin les méthodistes font une interprétation qui découle des faits dûment établis. Cette méthodologie montre bien que l'histoire chez les méthodistes est qualifiée à juste titre de d'Histoire récit. Au second groupe, il y a une entente formelle entre les annales et la nouvelle histoire au sujet de la conception du fait historique. À la différence des méthodistes qui laissent le fait historique jaillir des documents écrits, les annales et la nouvelle histoire le construisent à partir d'une question, d'un problème préalablement posé. Ce n'est pas le document qui favorise l'émergence du fait historique mais une question qui établit le corpus de documents. Ce qui montre que les annales et la nouvelle histoire font l'histoire-problème. S'il y a une entente au sujet de la conception du fait historique, elle n'existe pas par contre au niveau du traitement des faits établis. Les annales font une histoire quantitative qui se justifie par leur adhésion à l'histoire économique et sociale dépendante elles-mêmes des méthodes sociologiques et anthropologiques. L'histoire sérielle opte plutôt pour la relecture des sources déjà utilisées. Pour finir, l'autre branche de l'histoire constructiviste qu'est l'histoire marxiste construit son fait historique à travers la confrontation de la théorie (lutte des classes, idéologie) avec la réalité de la société étudiée. Au sujet des synthèses, les annales font une sorte d'interrelation dialectique entre les composantes de la réalité tandis que la nouvelle histoire fait un découpage de systèmes et sous-systèmes explicatifs. Du côté des marxistes, l'économie comme détermination en dernière instance traite des infrastructures et des superstructures.

Concernant le rapport au savoir, l'historien est le miroir impartial de la vérité historique chez les methodistes. Du côté des annales, il ne se pose pas en juge par la détermination de ce qui est vrai ou faux. Il vise un savoir objectif. La nouvelle histoire reconnaît l'enracinement social et personnel des questions que l'historien pose au passé et garde une certaine relativité de la connaissance historique. Et enfin, le marxisme reste sur la définition de l'histoire comme science. Il s'agit là du matérialisme historique.

La définition du temps varie également d'une école historique à une autre. Les methodistes conçoivent le temps historique comme une succession linéaire et uniformément progressive d'événements uniques qui repose sur une périodisation politique...Quant aux annales et la nouvelle histoire, c'est la diversité des rythmes d'évolution (temporalité différentielle) et l'éclatement de la périodisation traditionnelle : chaque objet d'étude a sa propre périodisation. L'école marxiste définit le temps historique par la succession des modes de production. Coexistence possible des différents modes de productions dans une même formation sociale.

Au terme de son analyse documentaire Clary (1998) indique que selon l'école historique à laquelle on fait référence, les objets de l'historien, les sources, les méthodes d'investigation, le statut et le rôle de l'historien, le statut du temps historique seront différents.

Jaoul (2018) analyse l'utilisation des images dans les cours d'histoire. En abordant la question des images donc du document en classe d'histoire, l'auteur fait une intégration de la croyance épistémologique constructiviste. Pour mener cette analyse, Jaoul a fait appel aux travaux de Gervereau (2004) qui propose une grille de lecture multidisciplinaire des images. Avant de présenter cette grille, il est important d'exposer les fonctions qui sont habituellement associées à l'image. L'image pour Gervereau (2004) « [...] sert surtout d'illustration à la parole de l'enseignant, dans un rôle de témoin de la parole magistrale, la nature du document iconographique et son statut (document d'accroche, illustratif, de travail) ne sont que rarement évoqués ». Cette insuffisance entraîne une conséquence d'ordre psychologique qu'est « l'attention des élèves est insuffisamment attirée » sur le support de l'œuvre et sa diffusion. Par ailleurs, les auteurs relèvent la difficulté pour l'enseignant d'expliquer la place que « prennent les images dans l'élaboration du savoir historique » (p.2). Toutes ces insuffisances ne facilitent pas une utilisation optimale des images et par ricochet le développent des savoir-faire en classe d'histoire. C'est justement pour améliorer ce rapport à l'image que Gervereau (2004) propose une grille de lecture multidisciplinaire qui de son point de vue est « le plus précieux garde-fou contre les interprétations hâtives demeure le rappel du contexte » (p.54).

La grille de Gervereau s'articule autour de trois thèmes : la description (technique, stylistique, thématique), l'étude du contexte (en amont et en aval de la création de l'image), l'interprétation (signification initiale et ultérieure bilan et appréciations personnelles). Les thèmes exposés par Gervereau sont tous associés aux activités. La description par exemple permet d'identifier le document et prélever et hiérarchiser les informations. L'interprétation permet de cerner le sens général d'un document et de passer à la description. Afin de mesurer l'effet de la grille de Gervereau en classe d'histoire Jaoul a procédé à l'analyse d'un corpus tiré du site Edubase histoire-géographie sur le chapitre « Révolutions, libertés, nation à l'aube de l'époque contemporaine ». L'analyse du corpus à démontrer une éducation à l'image qui reste partielle et ou à l'image illustrative est encore largement présente.

Chartrand (2015) étudie la correspondance entre l'histoire enseignée et l'historiographie savante. Cette historiographie s'associe à la croyance épistémologique dans le cadre de cette étude, croyance épistémologique qui est répartie en deux visions dans l'historiographie : la conception positiviste et la conception constructiviste.

Pour la première école, il faut se distancier de la philosophie spéculative et de l'histoire moralisatrice pour élever la discipline historique au statut de science, et ce en la faisant reposer sur une démarche empirique et érudite. Ici, l'historien ou l'histoire rend compte de l'unicité et de l'exceptionnalité des faits, des événements ou des personnages qui méritent de ce fait même de passer à l'histoire. D'où le nom d'histoire événementielle. Il s'agit précisément de l'histoire politique et religieuse mieux encore l'histoire des grands hommes d'État ou du clergé. Pour Ouellet (1982, p.217), les méthodistes nient la possibilité de faire des généralisations à partir des faits qui sont dits uniques par nature, parfaitement et en des points originaux, ce qui par conséquent interdit toute recherche de signification ou de sens, l'histoire apparaît comme un exposé chronologique des enchaînements événementiels relevés par une méthode précise qui n'admet aucune trace de subjectivité historique Delacroix (2010a). La finalité étant la restitution de manière photographique le réel historique.

À l'image de première école qui a critiqué l'école scientiste de faire la philosophie spéculative et de la morale, la deuxième école porte deux critiques principales à l'endroit de l'école méthodiste. Les annales aussi appelées constructivistes reprochent justement aux méthodistes les « idoles de l'histoire » que sont l'individu, le politique et la chronologie (Simiand[1903], 1960, 117). Les histoires collectives étaient ignorées au détriment des histoires événementielles (hommes d'Etat et clergé). La deuxième critique concernait la

notion de « réceptivité passive » des chercheurs devant les faits extraits des sources, de même que l'idée de l'objectivisme de l'historien ; elle souligne plutôt le caractère actif de la recherche (Febvre [1952],2008). Bien évidemment l'histoire constructiviste va orienter ces objets sur la totalité, et ce en tant que sciences sociale (Le Goff, 2006, p.35). L'histoire constructiviste s'intéresse à l'économie, aux civilisations, aux mentalités, aux religions, aux politiques, aux sociales et bien d'autres. Il n'est plus seulement question d'établir des faits « déjà-là » ; il est nécessaire de les regrouper, de les agencer, en somme, de les construire (Simiand [1903] ,1960). S'appuyant sur Simiand, les annales ont aussi mis de l'avant cette idée que l'élaboration d'un fait historique est une construction (Febvre [1952], 2008, p.57)

Sur la question de l'objectivité, il faut distinguer entre « objectivité » qui désigne la neutralité du sujet de « l'objectivité » qui se réfère à la « vérité » de la connaissance produite « deux réalités distinctes sur le plan logique » (Fahmy-Eid,1991, p.13) Bloch et bien d'autres ont admis et reconnu que loin d'être passif « le savant enregistre bien mieux, il provoque l'expérience qui peut être renversera ses plus chères théories ([1949], 2005, p.81). Il est donc impossible d'opérer l'effacement complet de l'auteur. Désormais, semble-t-il :

[...] chacun admet [...] que sa reconstruction du passé est, plus ou moins consciemment, fonction d'autres enjeux que la recherche méthodique de la vérité : mémoire, sensibilité, goûts, choix idéologiques, engagements, perméabilités aux sollicitations et aux modes, stratégies de carrières et éditoriales

(Leduc, 2009, p.17)

Au second point, il faut déjà admettre la prétention de l'histoire à produire un discours qui tend à la vérité l'un des objectifs de l'histoire comme science est de produire des récits tels qu'ils se sont passés à travers la méthode historique et la pensée historique.

De ce point de vue, « l'histoire est beaucoup plus une construction de ceux qui l'écrivent que la physique n'est une construction du physicien » (Vilar, s.d., p.3)

Noiriel (2009) dresse un portrait des différentes écoles historiques en France. Ce texte s'associe aux croyances épistémologiques. Pour les premiers historiens, l'histoire se définit par l'objectivité comme étant synonyme d'impartialité. Hérodote ou Thucydide font une histoire chronique des événements mémorables et se disent objectifs par ce qu'impartiaux. Ce type d'histoire intègre le modèle méthodiste.

Au XIX^{ème} se produit un autre événement très important dans l'histoire, elle se professionnalise avec des chaires tenues par Ranke père fondateur de la méthode historique. Wihlem Von Humbolt dans une conférence intitulée « la tâche de l'historien » (1988) affirme : « l'histoire est la compréhension » du passé. Il assigne ainsi à l'historien la tâche de

redonner vie aux traces du passé. Jusque-là, l'histoire reste méthodiste. En Allemagne, l'histoire est corrélée à la politique le langage des historiens est essentiellement politique. Les historiens sont issus de la bourgeoisie. Ils ont donc très peu de relations avec le monde ouvrier ou paysan et s'opposent à l'aristocratie. Leur méthode historique est fondée sur la critique des sources ; elle relève donc d'un geste critique. Ce contexte historique marqué par la domination du politique sur le social a influencé les objets de l'histoire. C'est ce qui explique en partie le pourcentage élevé de l'histoire politique et religieuse dans le champ historiographique. En France, c'est la domination de l'histoire mémoire qui est visible. Elle est succédée sous la troisième république par les historiens méthodistes comme Langlois et Seignobos qui ont des pages très dures pour le style de leurs prédécesseurs. Ils dénoncent les « microbes littéraires » (Langlois et Seignobos ,1992). Celle qu'il propose est fondée sur l'érudition, sur des compétences philosophiques. En même temps que s'autonomise le monde des historiens, le socialisme émerge sur la scène politique, et dans le sillage, une nouvelle discipline intermédiaire : c'est l'émergence de l'école des annales.

Les sociologues apportent l'idée à l'histoire l'idée du « questionnement » scientifique. Ils invitent les historiens à poser des questions à leurs archives. Ils refusent aussi les grandes entités collectives qui peuplaient de discours de l'historien (état, nation, etc) au profit d'une analyse des relations entre individus (le lien social »). La sociologie braque ainsi le projecteur sur ceux d'en bas davantage que sur ceux d'en haut. En dépit de cette insertion sociologique dans l'historiographie, c'est trente ans plus tard que les questions sociologiques seront acceptées par les historiens. En 1929 émerge l'histoire problème qui consiste à problématiser l'analyse historique. L'école des annales qui prend acte du fait que la lecture des archives ne va pas de soi fait l'objet d'une interrogation critique. Dans les années trente, l'histoire se scinde donc en une « histoire –mémoire » (qui conçoit l'objectivité comme impartialité) et une « histoire-problème » qui intègre les questionnements des sciences sociales. Marc Bloch privilégiait l'histoire de longue durée et l'histoire comparatiste.

Demers (2011) analyse les relations entre les dimensions épistémologiques et téléologiques des pratiques enseignantes comme action finalisée et du curriculum comme norme structurante et structurée. Pour analyser les relations entre les dimensions épistémologiques et téléologiques des pratiques enseignantes, l'auteure a fait ressortir les croyances épistémologiques des enseignants en histoire. Dans le cadre de la typologisation des croyances, nous allons nous intéresser aux croyances épistémologiques des enseignants d'histoire. Afin de faire ressortir les croyances épistémologiques des enseignants d'histoire,

Demers s'est appuyée sur les travaux de Wineburg (1991) sur la cognition historique et de Lee (1998) sur l'évolution des croyances relatives à la nature du savoir historique des élèves. Wineburg révèle les trois types d'heuristiques qui définissent la cognition historique. La première, la corroboration qui permet de valider la plausibilité des affirmations en les comparant à d'autres sources, la deuxième, l'heuristique des sources qui permet d'évaluer l'affirmation à partir de son auteur et des informations disponibles à son sujet, la troisième, la conceptualisation qui requiert qu'une affirmation soit évaluée à la lumière du contexte de sa production. Les travaux de Lee (1998) de leur côté portent sur l'évolution dans les croyances relatives à la nature du savoir historique portant sur les élèves, Lee a montré une certaine progression chronologique de leurs représentations dont l'évolution se présente ainsi qu'il suit :

- Le passé une vérité prédéterminée ;
- Le passé est inaccessible ;
- Le passé est composé d'histoire qu'il faut déterminer ;
- Le passé comme étant rapporté de façon plus ou moins biaisée ;
- Le passé est reconstruit pour répondre à des questions selon des critères.

La position de ces étapes n'est pas hasardeuse ; elle représente la progression dans les rapports aux sources, comme savoirs historiques, renvoient aux modèles des niveaux de compréhension épistémologiques de Kuhn et Winestock (2002). Les études de Wineburg (1991) et de Lee (1998) sur les croyances épistémologiques ont servi de fondement à l'établissement des modèles de cognition épistémique propre au domaine de l'histoire (Maggioli, VanSledright et Alexander 2009). En lien avec les travaux de (King et Kitchener, 2002 ; Kuhn et Weisntock, 2002), Demers a établi que trois types de croyances sont associées au savoir historique : la croyance réaliste de production, la croyance critérialiste et la croyance constructiviste.

La position réaliste/reproduction est objectiviste et conçoit le savoir historique comme un amalgame des faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien qui ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations issues des témoignages, les documents, etc. Le rapport au savoir historique est ici transmissif et mécanique. De ce point de vue, le savoir historique appartient aux autorités (les manuels et enseignants) sont perçus comme détentrice de la vérité historique et que la mémorisation des faits historiques donne accès au savoir historique (Yeager et Davis, 1995).

La position critérialiste/constructiviste postule que le savoir historique est une construction humaine. À la différence de la position réaliste qui n'intervenait pas sur le savoir, la posture critérialiste /constructiviste requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'euristique des sources et du contexte de leur production (Wineburg, 2001).

La troisième position nommée relativiste se situe entre les deux précédentes ; elle est qualifiée de « *borrower stance* » (Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009). La position relativiste a pris de la position critérialiste /constructiviste l'état constructif du savoir historique. À la position réaliste /reproduction, la posture relativiste a pris la vérité des sources historiques.

Mériaux et Génévois (2007) montrent qu'il y a une sous-utilisation des TIC dans l'enseignement-apprentissage de l'HGE (histoire géographique et éducation civique et citoyenne). Il soutient qu'une application des prescriptions officielles en lien avec l'enseignement-apprentissage de l'HGE et une maîtrise des ressources et des pratiques des TIC en HGE permettra une construction optimale des savoirs historiques. En promouvant l'utilisation des TIC en classe d'histoire, les auteurs s'inscrivent dans la croyance épistémologique constructiviste. Utiliser les TIC, c'est faciliter le développement des savoirs, savoir être et savoir-faire. En rentrant dans les ensembles didactiques, elles intègrent ce que les historiens nomment le document. Dans ce sens les TIC intègrent l'école historique des annales qui a toujours prôné l'utilisation de toutes traces pouvant permettre l'écriture de l'histoire.

Déry (2016) décrit et analyse les postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de 4^{ème} secondaire en histoire et éducation à la citoyenneté. L'auteure examine les questions des finalités éducatives de l'enseignement de l'histoire et de l'évaluation des apprentissages en classe d'histoire avant de rentrer dans la description des croyances épistémologiques des enseignants d'histoire, l'auteur revient sur les quatre dimensions des croyances épistémologiques réparties en deux groupes : la nature du savoir avec le degré de certitude à propos du savoir, et la simplicité du savoir (Hofer et Pintrich 1997). Le deuxième groupe comprend la source du savoir et la façon dont le savoir est justifié (Hofer et Pintrich (1997)). Cette conceptualisation de l'épistémologie personnelle permet de tracer trois croyances épistémologiques des enseignants en histoire. En prenant appui sur les travaux de Demers (2011) l'auteure présente la première croyance dite réaliste et de production qui « conçoit le savoir historique comme amalgame de faits objectifs extérieures à l'interprétation de l'historien qui ne requiert aucun critère spécifique pour traiter les informations issues des témoignages, de documents etc. » La deuxième croyance

critérialiste /constructiviste elle postule que le savoir historique est une construction humaine qui requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'heuristique des sources et des contextes de leur production Wineburg (2000). La troisième croyance de type relativiste selon VanSledright Alexander (2009) réunit les deux autres ou est le mélange des deux autres. Ici le savoir historique est conçu comme une construction humaine, mais reléguée au statut d'opinion puisque la subjectivité de l'auteur prime dans l'analyse (Demers, 2011). D'un point de vue méthodologique, l'auteur a mené une étude de nature descriptive et exploratoire dans une perspective interprétative.

2.2.1.2.3 Croyances psychologiques

Jadoulle (2015) tente de fonder des propositions sur les travaux du champ de recherche de la didactique de l'histoire. Il s'agit d'une sous branche de la didactique de l'histoire qu'il nomme didactique de l'enquête. Ce texte de Jadoulle s'associe à la croyance psychologique constructiviste. Avant de poser ces jugements, l'auteur distingue trois types d'apprentissage de l'histoire qui sont en même temps des modèles d'enseignement qui sont devenues selon la sémantique psychopédagogique : l'exposé-récit, le discours-découverte et l'apprentissage-recherche.

Le modèle exposé-récit est une méthode qui repose sur l'exposé magistral ou le récit de l'enseignant primaire. C'est la logique de la transmission qui fonde ce modèle. Il fait place à la mémorisation.

Le modèle discours-découverte consiste à mettre en activité l'élève qui est vu comme « un apprenti-historien » à travers la méthode historique. L'élève se met en position de découverte, compréhension mémorisation de redire le savoir et même de le refaire.

L'apprentissage-recherche se fonde sur la logique de la construction de l'unité de connaissance /documentaires plus larges, enquête moins guidée. Il place l'élève dans l'appropriation, l'interprétation des savoirs personnels, la problématisation et mise en relation passé-présent. L'élève découvre, refait le savoir-faire ajoute la problématisation et construit ses connaissances en tant que réponses à des questions de recherches. Ce modèle d'apprentissage permet une implication de l'élève dans la structuration de son savoir d'une part et d'autre part la construction personnelle divergente est autorisée. Rendu capable d'interpréter des situations historiques nouvelles et complexes, l'élève pourra démontrer qu'il est compétent c'est-à-dire qu'il peut mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Au regard des avantages que présente le modèle apprentissage-recherche, Jadouille trouve qu'il est une alternative à l'exposé-récit et au discours-découverte. Jadouille greffe au modèle d'apprentissage-recherche une dérivée qu'il nomme apprentissage par enquête. Ce type d'apprentissage dépend lui-même de la grande didactique de l'histoire qu'il nomme didactique de l'enquête qui représente un élément de ce qu'il appelle la didactique de l'enquête.

Ce modèle fait référence à la théorie sociocognitive de B.-M.Barth et de celle du socioconstructivisme de Vygotsky. Il s'agit pour l'enseignant d'élaborer les séquences d'apprentissage autour de l'objet de recherche qui s'articulent autour de la construction du récit historique par l'enquête aux théories de l'apprentissage par déséquilibre des connaissances préalables et par implication des élèves. Le processus d'enquête répond ici à trois phases : démarrage, enquête et institutionnalisation. L'apprentissage par enquête vient réduire le fossé qu'il y avait entre le savoir comme reflet et le savoir comme action. Or, il se trouve que les enseignants font apprendre l'histoire aux élèves par reflet. C'est l'objet de la question de Jadouille qui l'exprime en ces termes : « Comment préparer l'élève à problématiser le passé et à enquêter dans un ensemble documentaire si l'histoire lui est présentée comme des contenus qui s'imposent d'eux-mêmes, déconnectées de toute problématique » (p.79). L'enquête pour apprendre est donc liée à l'apprentissage de « la pensée historique » qui assure une certaine continuité entre historiens et les élèves, confrontés à la complexité du passé et à la nécessité de prendre une distance critique à l'égard des interprétations postérieures du passé de la classe d'histoire. Avec l'enquête, l'élève est en face de l'histoire, il émet les hypothèses, engage des enquêtes et vérifie ses hypothèses à travers les informations qu'il trouve dans les textes. C'est peut-être un lieu pour apprendre la perspective propre à l'historien qui lui permet de penser la réalité sociale d'hier et aujourd'hui » (Jadouille, 2015, p.31)

Bouhon (2009) identifie les différents types d'apprentissage en histoire. Il découvre trois types : le modèle exposé-récit, discours-découverte et apprentissage-recherche. Le modèle exposé-récit réduit l'apprentissage à une activité d'écoute attentive, de prises de notes soignées et d'études régulières visant l'assimilation d'une mémoire collective à restituer le plus fidèlement possible, car comme le rappelle Le Pellec, ce qui prime dans le « modèle magistral », est la « logique d'exposition des contenus, non celle de leur réception » (p.67). En ce qui concerne les outils didactiques, le récit de l'enseignant prime ; quant au document,

son utilisation se fait à titre illustratif. Ce qui est visé ici c'est l'acquisition d'une culture historique, la morale et le civisme.

Le modèle discours-découverte met l'accent sur la découverte du savoir par l'élève, ensuite seulement sur sa transmission. Apprendre c'est découvrir de manière active plus que recevoir de l'information. L'élève accède au savoir historique principalement par un exposé, mais il est « masqué » par des documents qui, soumis un à un à la classe, sous la guidance de l'enseignant, en « dévoilant » progressivement la teneur. À la différence du modèle exposé récit, l'élève apprend l'histoire par la méthode historique. Ce qui lui permet de développer les savoir-faire à côté des finalités culturelles et citoyennes qu'il a déjà acquises. Avec le modèle exposé récit, l'apprentissage est conçue comme une succession linéaire d'étapes, la réussite de l'une constituant un prérequis pour accéder à la manière suivante la somme des éléments acquis au terme de chaque étape assure la maîtrise de l'ensemble de la connaissance.

L'apprentissage-recherche s'appuie sur les théories constructivistes et socioconstructivistes de la conception de l'apprentissage qui est vue comme une mise en relation d'organisation, une élaboration de sens. L'apprentissage-recherche vise à doter les élèves d'un outillage conceptuel leur permettant de mieux déchiffrer les réalités sociales passées et présentes. Ce modèle s'associe à l'approche par compétences en histoire. Il n'est donc plus seulement question d'exercer chez l'élève l'aptitude à savoir redire/savoir refaire ; il s'agit désormais de l'amener, face à un certain nombre de situations-problèmes, à identifier puis à mobiliser conjointement les connaissances utiles pour résoudre le problème, poser ou mener à bien des tâches demandées. Pour (Jadoulle, 1998) les verbes utilisés sont « recherchés », « s'approprier » ou « construire ». Dans une perspective proche des cadres théoriques sur les « communautés » d'apprenants « ou les « communautés d'enquête » (Wenger 1998 ; Wineburg Crossman, Myhre et Wolworth 1998), il établit un lien entre d'une part, l'apprentissage et d'autre part, la participation à des communautés de pratiques.

L'apprentissage est divisé en trois phases « fonctionnelles ». La première un démarrage qui plonge l'élève dans une situation problème débouche sur la construction d'une question ou d'une problématique. L'enquête est la deuxième étape qui alterne des phases de travail individuel ou collectif. La dernière et troisième est le temps de synthèse qui permet de structurer les éléments de réponse découverts. Éventuellement, une phase de transfert peut prolonger les trois premières. Elle prend alors la forme d'une « situation d'intégration » ou l'élève, livré à lui-même sera confronté à une nouvelle question de recherche, un nouveau

problème, une nouvelle tâche complexe qui, pour être résolue, nécessitera la mobilisation des savoirs et savoir-faire appris préalablement (Bouhon, 2009)

2.2.1.2.4 Synthèse des écrits sur la typologie des croyances

Cette synthèse est répartie en trois sous-parties composées des thèmes abordés, les théories utilisées et des méthodologies employées. Il s'agit dans chacune des sous-parties de rappeler brièvement les thèmes en rapport avec notre sujet d'en faire la critique afin d'arriver à un choix ou une typologie s'associant à ce texte.

2.2.1.2.4.1 Synthèse thématique

Crahay et all (2010) identifie les types de croyances en s'appuyant sur le typage des connaissances. L'auteur fait des liens avec la typologie de Putnam (1996). Selon lui, il existe les croyances et les connaissances pédagogiques dites générales, les croyances et connaissances disciplinaires et les croyances et connaissances. En réduisant cette catégorisation au stricte cadre de la croyance, on pourrait avoir les croyances d'enseignement, la croyance d'apprentissage et la croyance disciplinaire. Deslile (2017) élabore sa typologie en se fondant sur les travaux de Rokeach (1976) en lien avec les croyances qu'il repartit en quatre types. Le type A est nommé croyances primitives avec consensus, le type B croyances primitives sans consensus, le type C croyance en des personnes ou groupe de références et le type D croyances dérivées et croyances relatives aux agents. Cette catégorisation peut se réduire à deux types de croyance : les croyances primitives et les croyances de référence. Les croyances primitives englobent les croyances primitives avec consensus, les croyances primitives sans consensus d'un côté. De l'autre côté les croyances en des personnes ou groupe de référence et les croyances dérivées en rapport avec les agents.

Cette première typologie n'est pas différente de celle de Houle (2001). Il catégorise les croyances en prenant appui sur les écrits de Burelle et all (1991). Il s'agit des croyances descriptives, les croyances différentielles et les croyances informationnelles. À la suite de Burelle et all. la typologie de Roland, Frenay et Boudrenghien (2015) identifie aussi les croyances mais à travers la théorie du comportement planifié. Il retrouve pratiquement les mêmes croyances que les autres auteurs : les croyances injonctives, les croyances descriptives et les croyances de contrôle. Cette forte similitude permet de faire quelques remarques.

Concernant les ressemblances, la typologie de Crahay et all (2010) et Houle (2001) se croisent sur les croyances de référence qui pourraient s'assimiler aux croyances informationnelles de Houle (2001) en ce sens que celles-ci ont une provenance presque

identique. Les croyances différentielles de Houle s'associeraient alors aux croyances primitives de Crahay et All (2010). Leur association provient du fait qu'elles sont acquises durant l'enfance ; elles correspondent à l'identité du sujet. De ce point de vue, on pourrait les appeler les croyances identitaires. Ce premier groupe de croyances ou cette première typologie de croyance a un dénominateur commun : elles sont caractérisées par la source. Elles peuvent également être qualifiées d'approche transversale. Leur transversalité provient du fait qu'elles abordent des notions utilisées par plusieurs disciplines pour faciliter une compréhension maximale d'un sujet. C'est justement sur ce point qu'elle s'éloigne de cette partie de notre étude. Cette partie de notre étude vise à typologiser les croyances dans la discipline de l'histoire scolaire. Plus précisément, nous voulons dans cette partie identifier les types de croyances que les enseignants utilisent lors de la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Une autre typologie regroupe les travaux de plusieurs chercheurs. Gobat et Berger (2018) étudient les croyances pédagogiques et les croyances identitaires. Thériault (2008) analyse les croyances épistémologiques des enseignants de sciences, de technologies et sciences humaines. Boissard (2019) distingue trois types de croyances sur la base des travaux de Legendre (1993) que lui-même a pris du triangle didactique de Chevallard. Pour Legendre justement, il y a trois grands axes de recherche en didactique qui se présentent ainsi qu'il suit : l'agent-l'objet : axe épistémologique ; L'agent-sujet : praxéologique ; Le sujet-l'objet : psychologique.

Après avoir établi cette précision, Boissard transpose ces axes en différentes croyances. L'enseignement qui a trait à la praxéologie donc à la pédagogie par exemple s'associe à la croyance pédagogique ; l'apprentissage qui est du domaine de la psychologie en didactique convient aux croyances psychologiques. Enfin, les savoirs disciplinaires qui appartiennent à l'épistémologie générale ou disciplinaire font référence aux croyances épistémologiques. Après analyse, Boissard distingue donc les croyances pédagogiques, les croyances psychologiques et les croyances épistémologiques. Moisan (2010) identifie l'enseignement traditionnel, l'enseignement disciplinaire et l'enseignement postmoderne. Dalongeville traite de la croyance pédagogique essentiellement dans le cadre de l'enseignement par résolution des problèmes en histoire. Chartrand analyse les types de croyances épistémologiques à travers la conception positiviste de l'histoire et la conception constructiviste de l'histoire. Demers étudie les types de croyances épistémologiques de l'enseignement de l'histoire. Bouhon identifie les types de croyances pédagogiques de

l'enseignement de l'histoire et arrive à la typologie suivante : exposé-récit, discours-découverte et apprentissage recherche. Menye (2018) a aussi identifié les croyances pédagogiques en classe d'histoire qui permettent d'atteindre les finalités de l'enseignement de l'histoire. Ce bref rappel de la recension des écrits sur les croyances permet de faire une typologie des croyances qui laisse transparaître un ancrage disciplinaire en ce sens que les croyances sont typologisées non en fonction des sources, mais en fonction d'une discipline précise. C'est dans cette logique que les croyances ont été étudiées en sciences, en technologie ou encore en histoire. Cette approche convient à notre étude parce que nous voulons étudier la typologie des croyances dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Ce tour d'horizon de la littérature a permis d'identifier trois types de croyances : les croyances pédagogiques, les croyances épistémologiques et les croyances psychologiques. Dans le cadre de l'enseignement apprentissage de l'histoire, les croyances pédagogiques ont été approchées par Drolet (2014), Menye (2019) par exemple. En ce qui concerne les croyances épistémologiques, nous avons Bouhon (2009), Demers (2011) et Moisan (2010). Pour ce qui est des croyances psychologiques Moreau (2016) et Jadouille (2016) les ont abordées. Toutes ces études ont été faites dans le cadre des pratiques d'enseignement plus exactement dans la phase interactive. Or, à ce jour, il n'existerait pas une recherche qui ait tenté de typologiser les croyances des enseignants d'histoire dans la planification. On peut donc se demander quelles sont les types de croyances que les enseignants utilisent lorsqu'ils planifient leurs leçons ? Le tableau ci-après résume cette typologie.

Type de croyances	Croyance épistémologique (Historiographie)			
Ecoles historiques	Positiviste	Constructiviste	Nouvelle histoire	Histoire marxiste
Objets de l'histoire	Etats nations	structures, les faits répétitifs et quantifiables	mentalités, les corps et les climats	
Sources de l'histoire	Documents	Diversification des documents, numismatique		
Méthodologie	Le fait historique existe en soi	Question préalablement posé (traitement des faits)		
	Critique interne et externe	Histoire quantitative	Relecture des sources utilisées	Confrontation de la théorie (lutte des classes)
	L'interprétation découle des faits dûment établis	Synthèses Interrelation dialectiques entre composantes de la réalité	Découpage de systèmes et sous-systèmes explicatifs	Traitement des infrastructures et superstructures
Rapport au savoir	Objectivité	Savoir objectif	Relativité du savoir historique	Matérialisme historique
Axe temporel	Succession linéaire et uniformément progressive d'évènements uniques Périodisation politiques	Chaque objet d'étude à sa périodisation		Succession des modes de production
Croyances épistémologiques	réaliste	critérialiste /constructiviste	Relativiste	
Nature du savoir historique	Amalgame des faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien	Construction humaine		
Rapport au savoir historique	Transmissif et mécanique	Constructif		
Accès au savoir historique	manuel et enseignants	Evaluation rigoureuse et méthodique de preuves via l'heuristique des sources et du contexte de production		
	Croyances psychologiques		Croyances pédagogiques	
Constructiviste	Apprentissage recherche			
Transmissif ou frontal	Exposé récit Discours découverte			

Tableau n° 1 : Les croyances des enseignants

Ce tableau fait le récapitulatif de toutes les croyances. Elles sont trois avec des variantes qui sont constructivistes, positiviste ou frontale : croyances épistémologiques, croyances pédagogiques et croyances psychologiques.

2.2.1.4.2 Synthèse théorique

D'un point de vue théorique, Crahay et all (2010) ont fait appel à la théorie de la résistance au changement car elles étudiaient la mesure selon laquelle les croyances sont modifiables. Deslile a utilisé la théorie de la révision des croyances d'Alchourrón, Gardenfors Makinson (1985) ou encore celle de la résistance au changement en vue d'expliquer la modification des croyances. Houle (2001) utilise la théorie de la centralité de degré en vue de déterminer le type de connexions des liens et des choix qui sont établis par les enseignants pendant la planification. Boissard (2019) utilise la théorie du sentiment d'autoefficacité et d'autodétermination de même que celle de la motivation intrinsèque pour comprendre comment les croyances de l'enseignant de sciences et technologie influencent la motivation de ses élèves. Roland, Frenay et Boudrenghien (2015) travaillent avec la théorie du comportement planifié pour identifier les croyances qui influencent la décision pour un étudiant de persévérer dans ses études. Ce survol des théories utilisées dans ces différents textes révèle une thématique forte : celle du changement des croyances. Ce thème implique l'utilisation des théories comme celle de la résistance au changement, de la révision des croyances. En rapport avec la résistance au changement, nous ne cherchons pas à comprendre la résistance de telle ou telle autre croyance mais à les identifier dans le cadre de la planification. Pour ce qui est de la théorie de la révision des croyances, nous ne voulons pas voir dans quelle mesure les enseignants arrivent à changer leurs croyances. Ces théories s'éloignent forcément de cet objectif de recherche. Notre objectif dans cette sous partie est d'identifier les croyances que les enseignants utilisent durant la planification à l'enseignement de l'histoire. Aussi, d'autres écrits ont-ils utilisé d'autres théories. La théorie du comportement planifié et la théorie du degré de centralité. La première a étudié la connexion des croyances en lien avec la planification et la deuxième a étudié la persévérance des étudiants. Ces théories peuvent toutes deux répondre à cet objectif de recherche qui vise à typologiser les croyances.

2.2.1.4.3 Synthèse méthodologique

D'un point de vue méthodologique et en rapport avec la littérature utilisée, Crahay et all (2010) ont adopté une analyse documentaire. Deslile a utilisé une méthode qualitative

avec l'entretien semi-dirigé sur 19 enseignants. Houle (2001) a opté pour une méthode qualitative descriptive avec questionnaire. Boissard (2019) a adopté des méthodes propres à la recherche effectuée sur 25 enseignants. Gobat et Berger (2008) ont utilisé une méthode quantitative avec un questionnaire. Therriault (2008) a fait appel à la méthode quantitative avec le questionnaire. Hormis les études de Crahay et all (2010) et Deslile (2001) toutes les autres études portant sur la typologie des croyances ont adopté la méthode quantitative avec usage du questionnaire. Au-delà du choix lié à la revue critique de la littérature, les chercheurs dans l'ensemble à l'image de Schneider répondent à la question « quelle » par la méthode quantitative. La méthode quantitative sera donc utilisée pour explorer les croyances des enseignants.

2.2.2 Types d'intégrations des croyances

Les types d'intégrations des croyances suivent le modèle de la catégorisation décrite plus haut. Elle regroupe l'intégration des croyances pédagogiques, l'intégration des croyances épistémologiques et l'intégration des croyances psychologiques.

2.2.2.1 Intégration des croyances pédagogiques

Ngono (2012) explique l'utilisation pédagogique faible des TIC ou l'intégration faible des TIC au Cameroun. L'intégration en éducation est vue comme l'« action de faire interagir divers éléments en vue d'en constituer un tout harmonieux et de niveau supérieure. » Legendre, (1993 p.723). Une telle définition implique deux types d'intégrations : l'intégration physique et l'intégration pédagogique.

L'intégration physique selon Ngono consiste à mettre les équipements technologiques à la disposition des enseignants et des élèves afin qu'ils s'en servent occasionnellement pour répondre aux demandes pédagogiques ponctuelles des milieux scolaires Raby (2004). L'intégration pédagogique de son côté fait référence à l'utilisation des moyens permettant à l'élève d'apprendre et de se socialiser à travers une multitude d'autres moyens interactifs et communicationnels Raby (2004). L'idée qui sous-tend ce type d'intégration d'après Raby serait par exemple que les TIC soient disponibles et sont utilisées de façon continue par l'enseignant durant son enseignement pour engager les élèves dans l'apprentissage de façon continue.

Afin de décrire l'intégration des TIC dans l'enseignement au Cameroun, l'auteure a utilisé la théorie constructiviste. Quant à la méthodologie, l'auteure a travaillé avec la

Commenté [AW1]: j'espère que ton texte n'est pas du copier-coller. Je suis très surpris de la manière dont les mots sont distancés des autres. Un travail de suppression des espaces inutiles entre les mots est requis.

méthodologie des systèmes souples sur un échantillon de 58 enseignants à l'aide d'un sondage et d'une entrevue sondage.

Gueye Ba (2017) étudie la proportion des enseignants qui utilisent les TIC en pédagogie et comment ces TIC sont utilisées par ces derniers. Quatre temps marquent ce texte. Le premier les usages des TIC, le second les modèles d'intégrations pédagogiques des TIC, le troisième les facteurs d'intégrations pédagogiques des TIC et le quatrième la dynamique de changement dans l'intégration pédagogique des TIC. En rapport avec la typologie de l'intégration, il se trouve que les modèles présents sont intimement liés au TIC. Cette spécialisation nous ramène au troisième temps qu'est les facteurs d'intégration. Sur ce point, l'auteur convoque (Tchameni Ngamo, 2009 ; Karsenti, 2009) qui ont déjà traité de la question. Ces auteurs identifient quatre facteurs qui pourraient intervenir dans la catégorisation de l'intégration. Il s'agit des facteurs personnels, institutionnels et pédagogiques.

Concernant les facteurs personnels, l'intégration des TIC exige une motivation et un engagement des différents acteurs. Il s'agit aussi des rapports positifs que l'enseignant a vis-à-vis des TIC et de la volonté d'apprendre. Pour ce qui est des facteurs institutionnels, l'État doit créer un environnement favorable à la pratique des TIC. Cet environnement pédagogique devrait s'accompagner de l'équipement des enseignants en TIC, la mise en place d'infrastructures et d'équipement adéquat dans l'espace universitaire. Quant aux facteurs pédagogiques, ils concernent les techniques d'enseignement et techniques d'apprentissage en lien avec les TIC. Pour étudier la proportion des enseignants qui utilisent les TIC en pédagogie et comment ces TIC sont utilisées par ces derniers Gueye Ba (2017) a adopté une méthodologie mixte, composée d'une enquête par questionnaire et d'une entrevue réalisés respectivement sur 214 enseignants pour la quantitative et 15 enseignants pour la qualitative.

Thibault (2010) explore l'impact de l'utilisation du courriel sur le sentiment d'efficacité personnelle d'un groupe d'enseignants au collège. Ce mémoire s'ouvre dans son chapitre conceptuel par les dimensions de l'intégration des TIC par le personnel enseignant. Il continue par l'impact de l'utilisation des TIC dans la formation des maîtres et enfin le sentiment d'efficacité personnelle est traité. Au regard des questions abordées, celle qui s'associe à notre étude est la dimension de l'intégration des TIC. Prenant appui sur les travaux de Breuleux, Erickson, Laferrière et Lamon (2002) qui proposent un renouvellement des pratiques sur la base de l'intégration pédagogique des TIC. De leur point de vue, les

dimensions personnelle, professionnelle et sociale permettent de matérialiser cette intégration pédagogique.

La dimension personnelle de l'intégration pédagogique de TIC fait référence à la capacité de l'enseignant de faire preuve d'ouverture au changement dans sa pratique. Cette dimension voudrait que l'enseignant s'implique dans les nouvelles pratiques en les apprenant et surtout en les appliquant dans sa salle de classe.

La dimension professionnelle de l'intégration pédagogique des TIC par l'enseignant cadre avec l'intention et l'utilisation effective des TIC par l'enseignant pendant la phase de l'enseignement, entendu ici comme la phase interactive et pendant la phase postactive qualifiée de pratique réflexive donc après l'enseignement. L'enseignement n'étant pas dissocié de l'apprentissage et donc de l'élève la dimension professionnelle voudrait que l'enseignant introduise les activités qui permettent à l'élève l'utilisation des TIC par exemple, en salle de classe pendant le cours, les divers outils des TIC peuvent être utilisés.

La dernière dimension dite sociale fait ressortir les structures favorisant l'accès, le temps, le soutien et la possibilité de constituer un expert dans un domaine. Afin de comprendre l'impact de l'utilisation pédagogique du courriel sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants l'auteur a naturellement travaillé avec la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura. L'auteur a adopté une recherche qualitative basée sur l'étude de cas avec l'entretien semi-structuré sur cinq enseignants.

Morneau (2017) examine la possibilité de rendre l'apprenant actif en utilisant le jeu pédagogique. Ce texte de Morneau se joint à l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes. A la suite de Morneau qui veut voir l'apprenant à l'œuvre, (Landery, 2002) reproche à la pratique pédagogique passive la seule acquisition des connaissances déclaratives dites factuelles non pas des connaissances conditionnelles comme le sont les compétences. Plusieurs auteurs se sont intéressés à la question du jeu pédagogique. Piaget et Vygotsky se sont appesantis sur le jeu dans le développement de l'enfant. Musset et Thibert (2009) ne se sont pas limités à la description du jeu et son importance, ils ont aussi présenté les différents types de jeu qui fonctionnent très bien et qui favoriseraient la motivation des élèves : le jeu de rôle ; le jeu vidéo ou le jeu de plateau. Des éléments nécessaires au développement des compétences, Viau (1994) note la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité à accomplir, de sa compétence à la réussir et du contrôle qu'il peut exercer sur elle. Ces éléments représentent l'attention, la motivation, l'autonomie, les capacités intellectuelles par exemple. Or, il se trouve que le jeu réunit justement la plupart de ces éléments. Avec le jeu,

l'enfant arrive à contrôler, à réussir à élaborer des règles du jeu de société. Cela peut sembler futile aux yeux de certains pédagogues, mais pour l'élève, déterminer certaines règles c'est obtenir le contrôle utile au développement de soi. En classe d'histoire, le jeu incite les élèves à entrer dans la peau de personnages fictifs. Il s'agit donc d'un outil d'apprentissage dans lequel les élèves doivent faire évoluer leurs personnages via l'acquisition des connaissances. Dans ce sens, l'étude de Sauvé, Renard et Gauvin (2007) fait valoir les avantages du jeu pédagogique : il stimule l'esprit de coopération, de communication et favorise les relations humaines.

Quillien (2016) met en lumière la valeur pédagogique du récit. Cette mise en lumière du récit prend place dans l'intégration des croyances pédagogiques transmissives. Pour citer le Vademecum des capacités en histoire-géographie, « le récit est mode d'énonciation de l'histoire dont l'enseignant doit s'emparer pour donner vie et couleurs à l'objet historique qu'il étudie [...] » Si l'on s'en tient à cette citation du Vademecum, les procédées littéraires ne se résument pas au roman et aux formes variées que peuvent revêtir la narration. Ils sont tout à fait aptes à rendre compte d'une réflexion historique ou à raconter un  v nement certes « poétique de l'histoire ». Il n'est donc pas maladroit de dire que la poésie de l'écriture historique est compatible avec la production d'un raisonnement historique. Prenant appui sur cette définition, l'auteur dénonce l'idée répandue selon laquelle le récit est un outil amorphe et que l'histoire a droit aux mêmes procédés littéraires que les œuvres littéraires. De ce point de vue le Vademecum rejoint Sartre qui écrit : « on n'est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses, mais pour avoir choisi de les dire d'une certaine manière ». Cette légère digression ne nous éloigne pas du débat de fond que Quillien pose à savoir faut-il déprécier le récit pour sa dimension narrative ? Ce débat didactique prend sa source sur l'épistémologie de l'histoire qui permettra d'apporter plus de lumières sur ce flou conceptualo-pédagogique.

Sans retracer les différents moments d'usage de la dimension narrative du récit, notons que c'est en 1967 que Roland Barthes dans son article « le discours de l'histoire » note « l'effacement de la narration ». Quelques années plus tard, il a été suivi par Lawrence Stone avec le retour du *récit*. Ces deux auteurs inspirèrent des historiens comme Veyne qui s'accorde sur l'existence d'une littéralité de l'histoire et la compréhension narrative du récit. Il écrit à ce sujet : « raconter, c'est déjà expliquer [...] la mission impérieuse de l'historien qui est la recherche du vrai certes, l'histoire s'écrit et l'historien raconte une histoire mais il ne doit aucunement tourner le dos à son argumentaire méthodologique. » (Veyne, 1971). Ce mot de Veyne rejoint celui de Sartre plus loin. Seulement, l'historiographe Veyne fait un ancrage

historien et historiographique posé sur le fond qui est la validité de l'histoire et la forme étant le comment dire de Sartre. Ricœur qui explore aussi la voie du récit choisi la stylistique pour mieux décrire son personnage peu ordinaire. C'est dans *Temps et Récits* (1983) que l'auteur narre les péripéties d'un personnage : la méditerranée. Ce retour marque l'appartenance de l'histoire au domaine littéraire car l'historien utilise les figures de style, les mises en intrigues sont des outils au service de la compréhension mais sous-jacents au « primat de la visée référentielle ». Ce détour historique et historiographique permet de présenter quelques avantages du récit pour la classe d'histoire. À l'observation des copies des élèves, il est habituel de trouver des phrases inachevées, si elles ne sont pas courtes avec une absence de ponctuation. Veyne et Ricœur viennent nous rappeler ô combien importante est la fonction artistique de l'histoire. Au-delà de son côté artistique, le récit devrait donc apparaître comme un exercice formatif parmi d'autres, qui familiarise les élèves aux méthodes du développement construit. L'intérêt pédagogique de faire du récit réside aussi dans le fait de rendre moins abstrait l'enseignement de l'histoire. Comment l'enseignant devra-t-il s'y prendre pour valoriser le récit historique en classe d'histoire ?

Pour Quillien, il faut éviter de faire l'écueil de ne pas « montrer aux élèves comment l'histoire est écrite et comment ils doivent s'y prendre pour écrire ». Pour lui le fait de faire lire les textes aux élèves, faire le récit c'est leur apprendre à leur tour à raconter « l'histoire ». Raconter l'histoire ici revient à dire verbalement un récit historique d'une part et de l'autre, c'est écrire des textes à partir des questions posées. Pour Quillien, c'est cette deuxième dimension qui doit être travaillée par les enseignants en classe d'histoire car, elle croise la démarche historique. Au cœur de la fabrique de l'histoire il n'est pas demandé aux élèves une simple restitution de connaissance factuelle, au contraire à la manière d'un historien, ces derniers devraient tirer eux-mêmes les informations extraites d'un corpus documentaire puis sélectionner et hiérarchiser ces mêmes informations pour raconter une histoire. Faire récit c'est comprendre que le savoir historique est une construction à laquelle l'élève est indirectement impliqué.

Menye (2019) étudie l'intégration des pratiques d'enseignement dans l'atteinte des finalités de l'enseignement de l'histoire. L'auteur identifie trois pratiques d'enseignement susceptibles de permettre l'atteinte des finalités de l'enseignement apprentissage de l'histoire. Il s'agit de l'enseignement par concepts, l'enseignement par résolution des problèmes et l'enseignement par compétences sociales qui s'associe à l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes.

Concernant l'enseignement par concepts, Menye note que la fonction significative et la fonction indicative-dénomminative sont des outils clés pour connaître l'histoire. La première fonction nommée significative de l'enseignement par concepts permet d'expliquer les événements ou des situations en fonction de leurs propriétés descriptives. Cette fonction s'associe à la connaissance des faits historiques et des concepts historiques. La deuxième fonction dite indicative-dénomminative permet de déterminer empiriquement la structure causale du concept, c'est-à-dire sa signification concrète dans l'ordre des événements historiques. Cette dénomination est fondamentale en histoire car : « on ne peut tout expliquer, mais pas tout par n'importe quoi. On ne saurait décider par une anticipation théorique quelle explication est valable ou à considérer comme telle » (Koselleck, 1990, p.139).

L'enseignement par résolution des problèmes est une technique pédagogique au cours de laquelle l'élève résout un problème posé par le texte. En effet, le problème place l'enfant dans une situation fâcheuse qui ébranle sa structure cognitive et nécessite la recherche d'une réponse dans la perspective constructiviste actuelle selon laquelle les élèves construisent leurs connaissances en réponse à des problèmes.

L'enseignement par compétences sociales est une technique pédagogique qui consiste à analyser un acte social contenant un conflit afin de le résoudre en fonction des situations. Lefrancois (2006) recense trois dispositifs d'enseignement conformes à ce modèle de pratique relevant de la pédagogie de la discussion dans le cadre de la démocratie délibérative. On peut citer le cas de l'activité d'autogestion des élèves. L'activité d'autogestion consiste à mobiliser des élèves autour d'un projet à l'égard duquel ils assument une part de responsabilité dans la gestion et les prises de décision. Cette activité est menée à travers les réunions de classe composées de discussion libre et la résolution des problèmes collectifs. Les élèves traitent de questions ouvertes, échangent les points de vue et enfin arrivent à un consensus autour d'un thème.

Jadoulle (2003) montre comment les enseignants peuvent faire apprendre et évaluer les compétences en classe d'histoire. Ce texte de Jadoulle s'associe à la croyance pédagogique constructiviste. Avec la refonte des programmes d'enseignement qui ont adopté les curricula qui riment avec les compétences, il est question aujourd'hui de dépasser le savoir redire ou le savoir refaire. L'enseignement de l'histoire est désormais orienté dans la perspective de l'apprentissage du transfert, lequel constitue l'essence même du projet de faire apprendre des compétences. Pour justement transférer, l'élève doit faire face aux situations d'intégration qui correspondent à la capacité de transférer, c'est-à-dire utiliser, exploiter, mobiliser ensemble

...ou « intégrer » les savoirs et les savoir-faire appris. Ce processus nécessite quatre compétences :

- La première compétence à pour l'objectif d'apprendre à l'élève à énoncer des questions de recherche sur la base de l'analyse documentaire et en mobilisant un des concepts étudiés auparavant. Ici, l'enseignant veille à sélectionner les ouvrages qui ont des informations qui tournent autour de l'objet de recherche ;
- La deuxième compétence vise à rendre l'élève capable d'identifier parmi un ensemble de documents et en fonction d'un objet ou d'une question de recherche, la ou les sources pertinentes et d'en évaluer la crédibilité ;
- La troisième compétence a pour finalité d'apprendre à l'élève à rédiger une synthèse en vue de répondre à une question de recherche nouvelle ;
- La quatrième compétence porte sur l'aptitude de l'élève à transposer des connaissances préalablement apprises sous forme d'un poster, d'un tableau d'une ligne de temps ou d'un schéma

Vezier (2011) s'interroge sur ce que la pratique du récit dit du raisonnement des élèves en classe d'histoire et de la façon dont ils articulent le passé et le présent de l'énonciation. Avec l'adoption des théories socioconstructivistes en éducation, la plupart des systèmes éducatifs sont passés d'un modèle d'expression des connaissances à un modèle de transformation des connaissances à travers l'interprétation et en reconsidérant les données initiales. Ce texte s'associe à l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes. En histoire, on touche à une dimension essentielle de l'écriture narrative, car elle met en relation des données en créant notamment un lien temporel. On distingue deux types de récit : le récit factuel et le récit interprétatif. Le premier est décrié par certains historiens et les didacticiens de l'histoire qui voient en lui une sorte de psittacisme incapable de produire une moindre activité cognitive. Le récit interprétatif est celui des historiens constructivistes qui explorent des possibles, car selon eux l'explication historique se situe davantage dans le domaine du probable pour reprendre une distinction de Ginzbury (ce juge et témoin). Dans le récit interprétatif (récit historique), la construction des connaissances se fait en tissant les liens entre des éléments à partir d'une position surplombante. Il s'agit d'établir les faits inscrits dans un contexte particulier mais de portée générale en rapportant, par exemple un événement à une classe d'événements l'agent historique à une catégorie. Cela nécessite une mise à distance. Cette approche épistémologique semble la mieux à même de sortir le récit scolaire

de l'impasse dans lequel on enferme en le réduisant à une simple reproduction d'un énoncé fabriqué ailleurs ou en laissant trop d'implicites.

Dans ce texte qui fait une intégration pédagogique constructiviste, Vezier penche pour le récit interprétatif. L'intention de Vezier tout comme celle de Certeau est d'amener l'élève à écrire l'histoire à partir de la pratique historique (enseignants d'histoire et textes historiques). Prenant l'exemple de l'historien, (de Certeau, p.22) écrit : « il ne fait pas l'histoire, il ne peut que faire de l'histoire [...] lorsque l'historien cherche à établir, à la place du pouvoir, les règles de la conduite politique et les meilleures institutions politiques, il joue au prince qu'il n'est pas » Pour Certeau en effet, l'historien ne peut se mettre à la place du sujet de l'action que par fiction, le récit est alors une mise en scène du passé et non l'action politique réelle. L'historien construit et utilise des entités fictives Nobles, la noblesse, la cour, le Roi. Ainsi dans le récit historique, l'écriture vise à organiser le réel dans la narration tout en étant créatrice dans le sens où elle ne se limite pas à la succession temporelle telle qu'elle s'est produite. L'enseignant d'histoire à l'instar de l'historien qu'il représente dans la classe d'histoire a donc ce rôle-là : faire l'histoire afin d'amener les élèves à leurs tours à en faire aussi fut-elle par écrit. Le cadre cognitif que l'historien utilise n'est pas souvent très différent de la pensée naturelle. L'élève également peut faire appel au raisonnement naturel encore qu'il n'a presque pas choix. De ce point de vue, le récit, et notamment le récit scolaire sont portés par une pensée de sens commun forgée dans l'expérience individuelle et sociale (Lautier 1997, p.220-222).

Assoume-Mendene et Gauthier (2014) présentent l'enseignement explicite comme une autre perspective pour le développement des compétences disciplinaires. Ce texte qui traite de la question de l'enseignement explicite s'associe à l'intégration des croyances pédagogiques transmissives. La question de fond qui émerge ici est la suivante : Comment l'enseignant peut-il aider au mieux à construire l'enseignement explicite ? Pour répondre à cette question qui oriente son texte, l'auteur définit la notion d'enseignement explicite et expose justement les activités que l'enseignant doit mener pour pratiquer ce type d'enseignement. L'enseignement explicite appartient à une famille que l'on peut désigner du nom d'« instructionnisme ». Ce terme regroupe l'ensemble des démarches pédagogiques dirigées par l'enseignant et dans lesquelles les contenus scolaires sont enseignés de manière systématique, structurée et explicite comme l'indique très bien son nom « enseignement explicite ». Dans ce type de pratique pédagogique, l'enseignant cherche à éviter l'implicite et le flou qui pourrait nuire à l'apprentissage. Il met donc en place des stratégies de soutien ou d'étayage qui se manifeste par :

- Le dire au sens de rendre explicite pour les élèves les intentions et les objectifs visés par la leçon ;
- Le dire aussi au sens de rendre explicite pour les élèves en besoin ;
- Le montrer au sens explicite pour les élèves l'accomplissement d'une tâche en exécutant devant eux et en énonçant le raisonnement suivi à haute voix ;
- Le guider, au sens d'amener les élèves à rendre explicite leur raisonnement implicite en situation pratique.

Pour faciliter l'apprentissage, il est préférable pour l'enseignant de décomposer le savoir à faire acquérir en composantes plus simples que les élèves apprennent progressivement. Pour ce qui est spécifiquement de l'intervention en classe d'histoire, l'enseignant devra mettre les élèves en situation de réaliser des projets faisant appel à des savoirs et à des compétences complexes s'ils ne maîtrisent pas au préalable des savoirs et des habiletés plus simples mais nécessaires aux apprentissages de plus grande complexité. Cette étude a révélé que ce sont les pédagogies systématiques et explicites qui offrent présentement les meilleures preuves d'efficacité auprès des élèves avec sans doute l'avantage de ne pas surcharger la mémoire de travail des élèves.

Lalage Dulac (2010) s'intéresse à l'activité des professeurs des écoles confrontées à la volonté de l'institution (IO, 2008) de renforcer la place du récit dans l'enseignement de l'histoire à l'école aux dépens de la pédagogie du « tout document ». La place du document dans l'enseignement de l'histoire contribue ainsi à jeter un certain discrédit sur le récit, souvent associé au cours magistral assimilé à un apprentissage et à un discours au service d'une idéologie. Le nouveau paradigme n'aide pas les enseignants dans ce sens, car ceux-ci y voient une transmissibilité du savoir pourtant proscrite par les nouvelles approches pédagogico-épistémologiques. On peut donc comprendre pourquoi certains enseignants le bannissent même de leurs cours. Il est critiqué pour son inefficacité cognitive en termes d'apprentissage, mais surtout son incapacité à former des citoyens est pointée du doigt. Son retour en 2008 reflète la réévaluation récente de son efficacité en termes d'apprentissage. Engageant les enseignants du primaire à revenir au récit historique, Lalage Dulac fait une intégration pédagogique constructiviste. Afin de montrer l'intérêt de l'utilisation du récit historique, Les IO (2002) établissent une claire frontière entre le récit et le récit historique qui prête à équivoque chez les enseignants. Le récit est une des formes « naturelle » de la restitution du savoir. Le récit en histoire est un texte qui a la particularité d'être autorisé ou feuilleté. C'est par exemple le récit du témoin, celui du fondateur qui est validé par le récit de

l'historien. De ce point de vue, l'histoire apparaît comme un « texte sur texte ». Ainsi, l'historien se substitue en tant que narrateur au témoin et produit à la fois une narration et une argumentation. Cette stratégie permet de construire un monde, car c'est « au lecteur de (ré)construire les mondes sémantiquement constitués par le corpus de texte ». Pour Reuteur le récit aurait de multiples fonctions didactiques ; véhiculaire, structurante, objectivante, médiatrice, implicative, intégrative et enfin transitionnelle. Ces fonctions doivent être apprises à l'enseignant pour qu'il sache comment et quand utiliser le récit en lien avec une fonction qui pourrait l'orienter vers le renouveau pédagogique.

2.2.2.2 Intégration des croyances épistémologiques

L'intégration épistémologique des croyances fait référence à l'épistémologie disciplinaire. Ici, c'est l'historiographie ou l'écriture de l'histoire. Évoquer l'historiographie c'est rappeler les écoles historiques qui ont favorisé l'émergence de l'histoire pris dans ce cadre comme produit. Plusieurs écoles ont meublé l'écriture de l'histoire. Dans ce texte de l'épistémologie de l'histoire, nous retenons deux grandes écoles : l'école méthodistes ou positivistes et l'école constructiviste.

Marrou (1954) s'interroge sur la nature et la valeur de la connaissance historique. Il critique la conception positiviste de l'histoire qui proposait comme idéale à celle-ci de se hausser au niveau des sciences exactes et purement objectives. L'auteur fait une intégration des croyances épistémologiques constructivistes. Dans le cadre de cette revue, nous nous en tiendrons à la définition de l'histoire, à la démarche de l'historien, aux finalités de l'histoire au rapport au savoir de l'historien. Quand les méthodistes entendaient l'histoire comme une science, l'historien constructiviste la définissait comme la connaissance du passé humain. Marrou ne voulait pas introduire une confusion entre la fin qui représente le produit histoire et le processus qui représente les moyens par lesquels on arrive à connaître en histoire. Si les finalités de l'histoire chez les positivistes se limitaient au politique et au religieux, Marrou précise :

le seul élément qui demeure peut être ambigu dans notre définition est celui du passé humain ; nous entendons par là le comportement susceptible de compréhension directe, de saisie, par l'intérieur, actions pensées, sentiments, et aussi toutes les œuvres de l'homme, les créations matérielles ou spirituelles de ses sociétés et de ces civilisations œuvres au travers desquelles nous atteignons leur créateur, en un mot le passé de l'homme en tant qu'homme, de l'homme déjà devenu homme, par opposition au passé biologique, celui de devenir de l'espèce humaine, qu'étudie non plus l'histoire mais la paléontologie humaine, branche de la biologie (p.32)

Marrou poursuit et complète davantage la définition qu'il a donnée plus haut de l'histoire à savoir que c'est la connaissance de l'homme dans son passé. Au-delà de cette définition, l'auteur expose les différentes finalités de l'histoire. Celle-ci est sans doute politique comme l'avait souligné les méthodistes. Le politique intervenait dans un système politique clos où le roi, le président, régnait presque en Dieu. Avec la révolution française qui a abouti à l'avènement des démocraties, les hommes de science ont baissé la proportion de l'histoire politique et religieuse pour se consacrer davantage à l'histoire économique et sociale. À côté de cette histoire économique et sociale, on retrouve l'histoire des civilisations. En un mot, tout est devenu objet de l'histoire. Ce qui a forcément réorienté les finalités de la discipline historique non seulement chez les historiens eux-mêmes mais aussi dans l'histoire académique et scolaire. Le rapport que l'historien a avec l'histoire est défini par l'historien. Chez Marrou (1956, p.165) :

[...]. Or, les positivistes semblent faire exactement cette erreur – mais ils la font seulement à un certain niveau – en voulant réduire (ou nier la nécessité de) la part fondamentale que joue l'analogie d'expérience entre l'historien et ceux qu'il étudie, c'est-à-dire, l'analogie qui permet de comprendre les intentions, sentiments, perceptions des choses qui habitaient les hommes dont il étudie l'histoire. Ce travail n'est pas passif. L'œil lorsqu'il observe doit régler la netteté de la focalisation par un constant effort musculaire pour voir de manière ré « objective » ce qu'il veut observer. Cet effort de l'œil dans la vision (qui permet à notre cerveau de constituer une image visuelle de ce qui est perçue par l'œil) est comme l'effort intérieur créatif de l'historien, fondé sur l'analogie d'expérience, pour comprendre les choses comme les comprennent les acteurs de l'histoire et pouvoir ainsi comprendre (par une image visuelle cette fois pourquoi et comment ils ont agi comme ils ont agi , sans introduire massivement des concepts , idées valeurs , etc. qui sont propres à son époque et son contexte historique .

Langlois et Seignobos (1898) examinent les conditions et les procédés et indiquent les caractères et les limites de la connaissance en histoire. Ces auteurs font l'intégration des croyances épistémologiques positivistes. L'analyse que nous faisons de ce texte va dans le sens de la définition de l'histoire chez les méthodistes, sa démarche, et les finalités qu'ils assignent à l'histoire et enfin le rapport au savoir historique. Sur la base des formules « scientifiques » « objectives » (ou positives) en contradiction aux philosophies de l'histoire dites spéculatives, Von Ranke pose que :

- 1) L'historien doit rendre compte ;
- 2) Il n'y a aucune interdépendance entre le sujet connaissant - l'historien - et l'objet de la connaissance - le fait historique. Par hypothèse l'historien échappe à tout conditionnement social, ce qui lui permet d'être impartial dans la perception des événements ;

- 3) L'histoire - l'ensemble des *ress gestae* existe en soi, objectivement ; elle a même une forme donnée, une structure définie qui est directement accessible à la connaissance ;
- 4) La relation cognitive est conforme à un modèle mécaniste. L'historien enregistre le fait historique, de manière passive, comme le miroir reflète l'image d'un objet, comme l'appareil photographique fixe l'aspect d'une scène d'un paysage ;
- 5) La tâche de l'historien consiste à rassembler un nombre suffisant de faits, reposant sur des documents sûrs ; à partir de ces faits, de lui-même, le récit historique s'organise et se laisse interpréter.

Cet ensemble de postulats a guidé les travaux des historiens français de l'époque à l'image de Langlois et Seignobos. Pour les méthodistes, l'histoire « n'est que la mise en œuvre de documents » Langlois et Seignobos (1898, p.275). Cette définition essentiellement basée sur la méthode renvoie à « la théorie du reflet » empruntée à Von Ranke qui est contenue dans les postulats cités plus haut. Selon l'auteur de ce concept les choses doivent être dites telles qu'elle sans modification, le rôle de l'historien étant de rapporter les faits avec exactitude. Cette définition de l'histoire établit une relation entre l'historien (sujet) et l'objet (le document). Au-delà de la question de la définition de l'histoire qui est posée, cette citation définit aussi le rapport au savoir. D'où l'objectivité de l'historien pris comme neutralité. Il est objectif comme le souligne le quatrième postulat de Ranke. Concernant les finalités, elles sont étroitement liées à la documentation. Or, il se trouve que les documents disponibles sont ceux de l'État et de la religion. Très peu de documents font allusion au social, à l'économique ou encore aux civilisations. Ce manque de documents serait parmi les raisons qui ont poussé les historiens à se concentrer sur l'histoire politique, militaire et religieuse. Cette période est marquée par la perte de l'Alsace et la Lorraine par la France, celle qui marque la puissance de l'Allemagne. Les historiens et autres politiciens sont rentrés dans un schéma de colonisation.

Ogier-Cesari (2006) s'interroge sur l'utilisation des documents par les maîtres. Les documents en classe d'histoire, font partir de l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes. Dans un premier temps, l'auteur dresse un portrait des pratiques documentaires actuelles en classe d'histoire avant de proposer des pratiques mieux adaptés de l'exploitation documentaire en classe d'histoire. Concernant le portrait des pratiques de l'exploitation des documents en classe d'histoire l'auteur observe qu'ils sont une compilation de photocopies de mauvaise qualité de pages de manuels. Au-delà de cette mauvaise qualité, il y a la question du changement de paradigme pédagogique orientée vers les pratiques actives qui développent « une forme d'autocensure quant à l'usage du récit et de l'exposé par le

maître qui se contente trop souvent de transmettre des consignes, d'animer la recherche, de corriger et de construire la trace écrite ». Cette recommandation pousse donc les maîtres à utiliser le document pour la simple identification d'informations avec une absence de questions d'interprétations qui mettraient les élèves en situation de débat argumenté. Au second temps, l'auteure propose une coutume didactique basée sur les images qui facilitent l'apprentissage de la connaissance historique par les élèves par le biais de la lecture, la description des documents, permettant de dégager les connaissances qui seront reprises dans le résumé et qu'ils retiendront. Cette analyse documentaire a permis de constater que les professeurs d'école éprouvent des difficultés à remettre en œuvre une démarche d'apprentissage qu'ils contrôlent et dont ils sont sûrs du sens et des résultats.

Karsenti (2019) démontre que l'utilisation des jeux vidéo en classe d'histoire crée la motivation et rend l'élève actif. Ce texte s'associe à l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes. À côté des savoir-faire qui sont visibles dans les jeux vidéo, d'autres compétences sont développées comme se socialiser et apprendre à coopérer (Nachez et Schonoll). Afin de pallier le manque de motivation qui règne dans les classes d'histoire (Tanegoug, 2018 ; Menye, 2019), le jeu vidéo apparaît comme un fort vecteur de motivation chez ces élèves (Karsenti et Bugmann, 2017). L'auteur s'appuie sur le jeu vidéo *Assassin's Creed* qui est un mélange entre le ludique et l'éducatif dans la mesure où il regroupe de nombreuses composantes proches des apprentissages attendus en classe d'histoire. Dans ce jeu vidéo d'action aventure, le joueur va évoluer via un avatar, à travers différentes époques en fonction des univers du vidéo (révolution américaine, renaissance, etc). Il intégrera également l'exploration de l'Égypte ancienne. L'auteur rejoint Carrasco et Molina (2017) qui ont démontré que le simple fait d'utiliser un documentaire intégrant un personnage clé du jeu vidéo a permis aux élèves de s'intéresser à cette période de la piraterie.

MAUNY, R. (1969) fait une description de l'archéologie en faisant ressortir sa typologie et son importance. De ce point de vu, il fait une intégration épistémologique constructiviste. Négligée ou sous utilisée sous l'ère positiviste, la documentation non-écrite a été revalorisée par l'école des annales qui fréquentait déjà la sociologie, l'anthropologie, la philosophie, la statistique ... Sous l'enseigne du document non-écrit, on retrouve : l'archéologie, la tradition orale, l'iconographie. L'archéologie est la science qui étudie les vestiges matériels des civilisations du passé pour en reconstruire l'environnement, les techniques, l'économie et la société. L'étude de ses relations avec l'Histoire met en relief l'importance de l'archéologie

qui semble fournir des documents muets. Elles sont appelées sources muettes ou monumentales : ce sont toutes les traces matérielles de l'homme, à l'exception des documents écrits. Ces sources sont plus sûres, ce sont des témoignages irrécusables ou comme dirait un juge d'instruction « des pièces à conviction » pour deux raisons :

- sa matière se prête moins à la fraude ou à la falsification.
- son caractère involontaire (contient des objets faits pour un but pratique).

L'archéologie se répartit en deux groupes : les restes et les monuments.

Les restes sont toutes matières laissées par l'homme dans son environnement immédiat. Il existe deux types : les organiques et les non organiques. Les restes organiques sont des restes corporels d'hommes, d'animaux, des plantes, et d'aliment. Tandis que les non organiques sont tous les objets d'usage plus ou moins courant, tels qu'armes, casseroles, pots, cruches . . . Ces restes nous donnent des renseignements sur le genre de vie des peuples. Les monuments sont tous les objets fabriqués par l'homme dans le but d'immortaliser quelque chose, soit les restes qui ont servi d'habitation ou encore les objets destinés à embellir la vie courante. Ces monuments sont faits pour la postérité, pour que les générations futures se souviennent d'un outil autre personnage. Ils sont faits pour durer. Exemple : châteaux forts, forteresses, églises, temples, les statues... On sait que l'archéologie préhistorique par exemple procède par localisation dans l'espace (et donc cartographie) de vestiges de l'activité humaine ; pour les périodes les plus anciennes, ces vestiges sont relativement rares et isolés, mais les « sites » préhistoriques se présentent la plupart du temps sous forme de « gisements » en « couches » superposées, caractérisés par un type d'outils, un style de céramiques, que l'on rapproche de couches correspondantes dans d'autres gisements. Par les traces d'habitat et les groupements de sépultures, on arrive ainsi à reconstituer, géographiquement et chronologiquement, des aires de civilisation matérielle, et, jusqu'à un certain point, de « cultures » (représentations et croyances, surtout quand on dispose de peintures et sculptures). Karnak est le plus grand site spirituel de l'ancienne Égypte, une ville où plusieurs milliers de personnes s'activaient en permanence, perpétuellement en chantier du Moyen Empire jusqu'à la période ptolémaïque. Karnak « le village fortifié » est un village égyptien proche de l'antique cité de Thèbes.

Si l'archéologie est une source presque unique de la recherche préhistorique de l'avis de MAUNY, R. (1969) elle rend des services inestimables pour l'histoire des civilisations des temps récents. L'auteur montre l'importance de l'archéologie pour l'histoire

africaine. Il s'appuie sur le cas des fouilles conduites par G Caton-Thompson, puis par Summers, Robinson et autres à Zimbabwe (ex-Rhodésie) qui ont permis de situer la période de construction de l'acropole entre le XI^{ème} et le XV^{ème} siècle, avec un renouveau vers 1600. Dans le compte de l'archéologie récente, les domaines suivants ont été explorés : la datation des couches archéologiques par le « carbone 14 », la photographie aérienne révélant les sites d'habitat, les formes des champs (cadastres romains d'Afrique du Nord), l'analyse des scories permettant de juger des procédés et des rendements dans l'exploitation de mines parfois millénaires et l'utilisation des classements et des traitements informatiques pour l'interprétation de matériaux archéologiques dispersés. Tout cela pour bien rappeler que l'archéologie n'est pas une science morte ou fermée, en sens, elle va davantage au fond des choses que certaines histoires contemporaines anecdotiques, journalistiques ou idéologiques n'y parviennent.

En dépit de son importance dans l'écriture de l'histoire d'un peuple, l'archéologie pose par exemple la difficulté d'interprétation car elle reste muette. Il est indispensable de disposer des textes pour les interpréter. Bien plus, le mutisme d'une source ne fait pas d'elle forcément une source archéologique. Les sources archéologiques sont celles trouvées à partir des fouilles archéologiques.

(Vansina,1993) souligne l'importance de la tradition orale dans l'écriture des de l'histoire des peuples. Vu sous cet angle, l'UNESCO fait une intégration des croyances épistémologiques constructivistes. À côté de l'archéologie qui est nécessaire pour la connaissance de l'histoire, la tradition orale est une source importante de l'histoire. D'après Vansina (1996), la tradition orale est l'ensemble des témoignages oralement transmis d'une génération à une autre. Réfutant en bloc la tradition positiviste qui prétendait que l'oralité n'est pas une source, Vansina a notamment montré au cours de ses travaux l'intérêt historique des témoignages oraux et les problèmes de leur utilisation. Il a en même temps battu en brèche les propos du marxiste idéaliste Hegel (1965) selon lequel « L'Afrique proprement dite [...] Dans cette partie principale de l'Afrique, il ne peut y avoir d'histoire proprement dite. Ce qui se produit, c'est une suite d'accidents, de faits surprenants ». Déclaration compromettante pour les africains mais orientée vers les politiques allemands de l'époque dans le but d'asseoir l'hégémonie allemande en particulier et de l'Europe en général sur le reste des peuples de la planète. En Afrique comme partout dans le monde, avant d'être écrite, l'histoire est d'abord orale. Il arrive cependant que la documentation écrite soit défectueuse ou que l'archéologie

n'ait pas pu rendre compte ou encore que la documentation écrite est restée muette sur le sujet. À ce niveau la tradition orale apparaît comme inévitable. Concernant par exemple l'Afrique, la tradition orale a réglé beaucoup de problèmes :

C'est le cas par exemple chez les Mbochi du Congo. L'histoire de leurs différentes chefferies n'a pu être restituée, dans l'espace et le temps (un temps relativement court il est vrai), qu'à l'aide de la tradition orale. Celle-ci peut aussi trancher une question là où le document écrit reste impuissant. Les chroniqueurs (Delaporte, 1753 ; Droyat, 1776) rapportent unanimement que les rois, au royaume de Loango (Afrique centrale occidentale), étaient inhumés dans deux cimetières distincts : à Luba et à Lwandjili. Quand et pourquoi une telle distinction a-t-elle eu lieu ? Là-dessus, les documents écrits jusqu'ici connus restent muets. Seule la tradition orale des Vili actuels permet d'expliquer cette dualité. C'est une querelle extrêmement violente entre la cour de Maloango et les habitants de Lwandjili qui détermina le roi et les princes de l'époque à changer de lieu d'inhumation. Le cimetière de Lwandjili fut donc déserté en faveur de celui de Luba, à la suite d'un conflit entre la couronne et les habitants d'une opulente province du royaume. La tradition orale vient ici valablement au secours du document écrit (UNESCO, 1999, p.107)

L'importance de la tradition orale n'étant plus à démontrer, il n'en demeure pas moins vrai que celle-ci possède des limites qu'il faut dépasser. Ki -Zerbo reconnaît la fragilité de la tradition orale par rapport aux sources écrites et à l'archéologie. Il désigne comme principales causes de cette fragilité de la tradition orale la régression progressive de la capacité de la mémoire de ses détenteurs, mais également les difficultés de conservation des archives orales, de leur catalogage, de leur mise en fiche, de leur recopiage et de leur stockage. Dossévi de son côté a abordé les risques d'infidélité de la traduction des documents oraux dans les langues de travail des chercheurs. Pour Yves Person, la dégradation de la fonction des griots constitue une autre limite de la tradition orale. Ces derniers, selon lui, ont tendance à se transformer en "laudateurs officiels" et en « amuseurs de public ».

Minla Etoua (2014) explore le statut des savoirs historiques proposé implicitement aux élèves dans les manuels du primaire d'une école camerounaise. Cet essai dresse une typologie des croyances épistémologiques contenues dans les manuels d'histoire. En abordant la question des manuels d'histoire, ce texte correspond à l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes. Après analyse, Les résultats de cet essai ont permis de relier les épistémologies des deux manuels à l'orientation positiviste. Le bénéfice de ce document réside dans sa capacité à interpeller l'enseignant sur le type de documents qu'il utilise car celui-ci est déjà marqué par une croyance qui n'est pas toujours voulue.

Boutonnet (2010) pose que l'intégration d'une utilisation rationnelle des ressources didactiques dans les pratiques d'enseignement en classe d'histoire augmenterait les activités des élèves en classe d'histoire et ainsi que la méthode historique. Les ressources didactiques sont appelées par l'auteur ensemble didactique. C'est « l'ensemble des supports pédagogiques (manuels, appareils, objets, documents, cartes, didacticiels, matériels audiovisuels et de laboratoire, etc) destinés à faciliter, d'une part, l'enseignement de l'agent et, d'autre part, l'apprentissage du sujet ». La promotion de l'ensemble didactique en vue de favoriser l'exercice de la méthode historique rapproche Boutonnet d'avantage de la croyance épistémologique constructiviste. L'auteur s'appuie sur la recommandation ministérielle qui en soutenant l'utilisation diversifiée de l'ensemble didactique, lui adjoint cinq fonctions :

- Une médiation entre l'enseignant, l'élève et le programme ;
- Un soutien pour l'enseignant et l'élève ;
- Une référence, une banque de tâches et de connaissances ;
- Une fonction culturelle ;
- Une représentation des valeurs démocratiques et sociétales (MÉLS, 2007).

Cette recommandation montre bien que le document ne doit pas être utilisé à titre illustratif ou démonstratif, mais aussi à titre réflexif. Pour accompagner l'enseignant, Boutonnet propose une intervention éducative axée sur l'interstructuration cognitive. Ce modèle pédagogique privilégie la construction du savoir spontanée, c'est-à-dire en partant de l'élève, de ses interrogations, ses représentations, pour être ensuite régulée ponctuellement par l'enseignant, pour conduire à une interprétation et un processus divers selon les élèves. Chez Bouhon (2009), ce modèle s'associe à l'apprentissage-recherche. En lien avec l'APC, La lecture régulière des documents par l'élève permet de développer les savoirs, savoir-faire et savoir être. La lecture par exemple enrichit la culture de l'élève alors que la lecture des cartes historiques, des frises chronologiques, des documents iconographiques favorise la pratique de l'histoire.

Guay (2002) analyse l'importance de l'utilisation des TIC en classe d'histoire. Les TIC intègrent le document chez les historiens des annales qui estiment que faire l'histoire c'est utiliser tout ce qui permet de lire le passé des hommes. De ce point de vue, le texte de Guay s'associe à l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes. Selon Guay, les TIC constituent de puissants outils qui favorisent la construction de nouveaux savoirs en aidant les apprenants à « traquer » les informations, les traiter et les partager avec d'autres. Une étude menée aux États-Unis pendant deux ans a montré que les enseignants engagés dans

des environnements pédagogiques informatisés ont modifié leur pratique enseignante en passant de dispensateurs de connaissances factuelles à celui de collaborateurs, d'entraîneurs.

2.2.2.3 Intégration des croyances psychologiques

Heimberg (2015) examine les tâches, les exercices et activités développées dans le cadre de l'enseignement apprentissage de l'histoire. Après avoir relevé les insuffisances dans les apprentissages de l'histoire par les élèves, marquées notamment par les activités à haute intensité intellectuelle, l'auteur propose des activités d'apprentissage orientées vers les activités à haute intensité intellectuelle. Cette orientation constructiviste l'insère dans la l'intégration des croyances psychologiques constructivistes. Heimberg questionne comment les élèves parviennent à comprendre qu'ils sont effectivement en train d'acquérir des savoirs applicables à bien d'autres situations que celle que leur propre tâche dans la dimension restreinte d'immédiateté. Cette acquisition des savoirs en classe d'histoire se présente d'abord et surtout comme des activités de vérification de la lecture et de la compréhension du document, le plus souvent un texte, parfois aussi une image qui donne lieu à une forme de lecture. Malheureusement ces activités ne conduisent pas au développement de la pensée historique. Au regard de cette situation qui ne permet de développer certains savoir-faire et savoir-être en en classe d'histoire alors que l'apprentissage de l'histoire repose sur une interaction permanente, celui des contenus factuels et leurs mises en questionnement historien. C'est pour comprendre ce phénomène que (Prost, 1996) s'interroge sur cette interaction et pose trois questions en lien avec la nature de l'histoire à enseigner et apprendre.

- L'histoire scolaire poursuit-elle l'objectif de construction identitaire particulière ?
- L'histoire scolaire s'interroge-t-elle la communauté des destins de l'humanité toute entière ?
- L'histoire doit-elle se déployer par les récits et tableaux, dans la diachronie et la synchronie ?

L'auteur propose les activités à haute intensité intellectuelle pour répondre à ces questions qui conduisent au transfert en classe d'histoire. En histoire, il s'agit de la démarche ou de la méthode historienne, à faire construire les faits qui ne seraient pas encore, à critiquer de sources, pour montrer comment les mettre à distance selon une posture critique ; avec des tâches ou des exercices concernant le commentaire de sources, l'analyse d'image, la comparaison de source, la création et l'analyse des sources orales.

Boyer (2015) montre comment les élèves apprennent l'histoire avec les situations problèmes au travers des classes inversées. Ce texte fait une intégration des croyances psychologiques constructivistes d'une part par les situations problèmes et de l'autre par la classe inversée. La classe inversée faut-il le rappeler est une stratégie pédagogique dans laquelle le professeur accepte de fournir certains savoirs en dehors de l'espace classe. Si la classe inversée permet aux élèves d'investir les savoirs trouvés dans des situations nouvelles qui feront appel à une réflexion liée à des capacités et des attitudes, la situation-problème crée une rupture cognitive et sociocognitive chez l'élève. De son côté, la situation problème est un processus créatif d'une rupture et d'une reconstruction des savoirs, des attitudes. Pour Devecchi, la situation-problème génère des avantages seuls mais surtout quand elle est associée à la classe inversée. Apprendre en situation-problème écrit Devecchi « permet de donner un sens aux activités des apprenants, en les provoquant, en créant chez des conflits cognitifs qui, s'ils sont bien gérés par l'enseignant, sont porteurs d'une forte dynamique d'apprentissage. Aider les élèves à entrer dans un sujet, ce sera donc les perturber. La provocation devient ainsi son outil majeur en pédagogie ». Sa séquence pédagogique est différente de celle de l'enseignement par concepts.

La séquence pédagogique commence par le thème du programme qui est un petit texte qui évoque une situation de départ et une réflexion qui peut être d'ordre « philosophique », « civique » ou « métaphysique ». Elle débouche sur une question principale du type qu'en pensez-vous d'un concept clé par exemple. Les réponses sont des hypothèses que les élèves apportent. La seconde étape arrive après des réajustements en rapport avec les hypothèses émises par les élèves, l'enseignant fait lire la situation-problème. Ici la situation-problème correspond à un sujet de réflexion à partir du rappel des cours précédents au cours de laquelle l'enseignant réactive les connaissances. A la troisième étape, les élèves se mettent à réfléchir, car, la situation problème aura permis de créer la rupture, qui représente un usage de savoirs dans les activités d'apprentissage. C'est à cette étape que l'élève construit les savoirs historiques. Les activités d'apprentissage complexes qui vont y répondre plonge l'élève dans cette situation d'apprentissage de départ.

Duquette (2011) analyse le rapport entre la pensée historique et la conscience historique la conscience historique et met en place un modèle d'interactions entre les deux concepts le texte s'inscrit dans la logique de l'intégration des croyances psychologiques constructivistes. La pensée historique selon Duquette est un processus, une suite d'opérations propres à l'histoire visant à répondre à un problème précis par une interprétation prudente des

sources et des traces laissées par le passé. Elle est composée de la perspective historique et de la démarche historique. La première représente un cadre de référence permettant de guider le questionnement et d'orienter l'interprétation des faits du passé. La démarche Historique fait référence à une démarche hypothético-déductive reconnue en sciences sociales et déjà adaptés en sciences humaines.

Le deuxième concept, la conscience historique est la compréhension qu'un individu a de la temporalité historique. C'est plus précisément la compréhension du présent par le passé qui permet d'envisager le futur (triade passé-présent-futur). À l'image de la pensée historique, la conscience historique est répartie en deux : le premier niveau non-réfléchi et le deuxième niveau réfléchi. Pour faire preuve de conscience historique, les élèves doivent faire des liens entre un problème retrouvé dans la société d'aujourd'hui et l'évolution de ce problème dans le temps. Deuxièmement, les élèves, à partir du récit doivent faire part des récits qu'ils utilisent pour comprendre le présent et de nous spécifier les raisons qui motivent leurs choix. Troisièmement, ils doivent faire preuve de conscience réfléchie à partir du questionnement issu de la pensée historique elle-même adossée sur la perspective historique. Les élèves pourront par exemple atteindre la conscience réfléchie deuxième niveau de la conscience historique. Plus précisément l'apprentissage de l'histoire par l'interaction entre la pensée historique et la conscience historique commence par le niveau non-réfléchi de la conscience historique, suivi par un conflit sociocognitif occasionné par le questionnement de la perspective historique qui entrainera une interprétation critique du passé prenant appui sur la démarche historique qui permet d'atteindre la conscience historique réfléchie.

Boyer (2010) analyse le développement de la pensée historique sur la base de la perspective historique. En faisant la promotion de la perspective historique, l'auteur fait une intégration des croyances psychologiques constructivistes. Pour (Laville), la perspective historique est un ensemble d'attitudes. Il s'agit de faire preuve d'empathie, de scepticisme, de se montrer curieux, de se questionner car ajoute-t-il sans avoir au préalable cette attitude, le questionnement, pensons-y bien, il n'y a rien pour se mettre en branle l'exercice de la méthode historique, l'enquête proprement dite. L'emphase mise sur l'attitude au questionnement représente pour Laville un élément majeur dans le développement de la pensée historique. Chez Martineau, il s'agit de l'attitude historique qui pousse l'élève à se tourner vers le passé pour comprendre comment il se fait que le présent est tel qu'il est.

Lupu (2018) tente de trouver des solutions aux problèmes d'apprentissage de la pensée historique observées en proposant aux enseignants une nouvelle approche d'analyse

critique et d'interprétation des sources iconographiques par des codes. En proposant une technique d'apprentissage de la pensée historique par l'approche critique et d'interprétation des sources iconographiques, Lupu fait une intégration psychologique constructiviste. C'est une technique qui repose sur les travaux de Jadouille (2015) portant sur la didactique de l'enquête. Elle part sur la base selon laquelle les sources iconographiques représentent le matériel d'apprentissage. Les images pour être plus précises regorgent des informations ou développent une idée pour ne prendre que ces deux cas. Il est donc important d'élaborer une méthode qui permettra de mieux étudier les sources iconographiques dans l'optique de l'apprentissage de la pensée historique. Pour implémenter son approche, Lupu a utilisé l'analyse critique des sources iconographiques et de l'interprétation de l'image de Jadouille (2015) et les activités pédagogiques liées à l'image présentée sous forme de document illustration, document-analyser, document –problème et document –de synthèse de (Jadouille, 2015). L'approche de Jadouille (2015) se déroule en cinq étapes : l'observation libre, l'analyse critique externe, l'analyse critique interne, l'interprétation du document iconographique et la synthèse.

À l'observation libre, les activités recommandées assurent aux élèves une approche graduelle, par une lecture affective (Larouche, 2014) de l'image afin de comprendre sa polysémie. Les élèves de leur côté prennent connaissance de la diversité des lectures de l'image, « escamotant le signifiant au profit du signifié » (Jadouille, 2015, p.179). A cette étape, Larouche (2015) propose de formuler des questions et des hypothèses à l'égard de cette image document.

L'analyse critique externe encore appelée établissement de la carte « identitaire » du document iconographique est une activité qui consiste à identifier les éléments et de les mettre en commun pour déterminer l'origine de l'image la date, l'auteur, le lieu et le type du document. Pour l'élève, il est question ici de prendre connaissance de la source historique et de ces informations pour élaborer le récit. La méthode d'analyse critique qui intervient ici favorise la construction logique du récit historique qui s'appuie sur la validation de la source. Bien employée, cette méthode garantit une interprétation cohérente et pertinente des sources historiques (Roduit, 2015 ; Jadouille, 2015).

L'analyse critique interne vise à identifier le message transmis (Jadouille, 2015 ; Martineau, 2011, Gervereau, 2004). Chez les élèves, ils sont appelés à adopter une approche descriptive et analytique structurée par les codes (Jadouille, 2015). Pour Martineau (2011) le

travail de l'élève se réduit à l'identification des plans d'images et la description de l'action. Chez Larouche (2014) c'est le moment de pousser l'analyse critique en posant les questions : Quand (temps) et où (l'espace du moment historique).

À l'avant dernière étape l'interprétation du document iconographique, l'activité consiste à déterminer le sens de l'image (Jadoulle 2015 ; Roduit ,2015 ; Gervereau 2014). Il s'agit de classer et décoder l'image comme source crédible du récit historique. L'interprétation permet de définir l'image comme source témoignant d'un événement historique et même de preuve à l'appui de l'hypothèse formulée au départ de l'activité d'enseignement apprentissage. Pour Jadoulle (2015), c'est à cette étape qu'a lieu la mise en rapport des différents éléments du document prenant en considération des données d'identité de l'image, des intentions de l'auteur lors de l'élaboration de l'image et de son origine sociale.

La synthèse sert à « conduire l'apprenant à cerner et exprimer le message que véhicule l'image » (Jadoulle, 2015, p.181) Martineau (2011) propose pour cette étape une seule activité de classe ; « quelles informations tirez-vous de vos observations au point de vue politique et économique [...] ? » (p.214). Pour synthèse l'activité, Jadoulle (2015) recommande aux apprenants de s'appuyer sur les connotations de l'image, mais en adoptant un regard plutôt global qu'analytique.

Kaufmann, Honoré, Roduit (2010) analyse l'apport du travail en groupe en classe d'histoire. Ce texte s'associe à l'intégration de la croyance psychologique constructiviste en ce sens qu'il travaille sur l'activité de l'enseignant. Le groupe d'élèves ou travail en groupes de pairs est un moment d'apprentissage où classe est divisée en groupes de trois à six élèves à qui l'on remet la réalisation d'une tâche commune qui aboutira à une production collective communicable sans intervention de l'enseignant. Cette technique d'apprentissage a plusieurs avantages. Il permet à la majorité d'élèves de s'exprimer, contre carre l'effet expert de l'enseignant, développe l'autonomie chez les élèves, facilite leur socialisation. Pour Vygotsky le groupe d'élèves renforce l'importance des interactions sociales comme conditions favorables à l'acquisition des connaissances et au développement intellectuel. Prenant appui sur les groupes d'apprentissage élaborées par Astolfi (1988) l'auteur présente les différents types de groupes d'élèves : les groupes de découverte, les groupes de confrontation, les groupes d'interévaluation, les groupes d'assimilation les groupes d'entraînement mutuel et les groupes de besoin.

Chaque type de groupe favorise l'atteinte d'une finalité précise. Les groupes de découverte permettent à chaque groupe d'approfondir un aspect d'une question sur la base

d'un problème collectif à la classe. Il se situe donc dans la logique de projet. Les groupes de confrontation organisent la confrontation de points de vue initiaux différents, afin de provoquer leur dépassement. Ce groupe rentre dans la logique de conflit sociocognitif. Les groupes d'interévaluation utilisent d'autres lectures pour faire apparaître les faiblesses d'un travail et en faciliter le rebondissement. C'est la logique de la communication. Les groupes d'assimilation laissent à des groupes le temps de se redire avec leurs mots propres, une notion qui vient d'être présentée. Il se situe dans la logique de la formulation. Les groupes d'entraînement mutuel rendent la tâche plus facile à chaque élève grâce aux ressources collectives du groupe. Il s'agit de la logique de l'appui collectif. Les groupes de besoin permet la reprise d'une notion et son approfondissement en tenant compte des difficultés précises constatées. C'est la logique de rémédiation.

Moreau (2016) examine l'intégration de l'apprentissage de la pensée historique dans les pratiques d'enseignement en histoire. L'auteur présente l'intégration des croyances psychologiques des croyances. La théorie du sens commun explique l'apprentissage par dépôt plus ou moins d'objets de savoir dans la pensée des élèves. Cette activité de l'élève relève ici autant de la mémorisation autant que de l'exercitation avec un fondement de dépôt en pensée d'objets. La théorie cognitivo-rationaliste issue des travaux de Greeno, Collins, et Resnick (1996) stipule que l'apprentissage repose sur une démarche de construction des savoirs. Cette construction s'opère à partir des concepts disciplinaires. L'apprentissage ici vise une maîtrise graduelle par exercice répété de démarches de résolution de problème (Lévesque 2008 ; Martineau 1997 ; Yeager et Davis 1996). Ces concepts disciplinaires sont quatre : la pertinence historique, l'analyse, la critique des sources historiques, la continuité et le changement et l'analyse des causes et conséquences. L'apprentissage par exercice répété de démarche de résolution de problème se fonde sur l'approche théorique de démarche de résolution de problème. L'apprentissage vise à utiliser les opérations de la pensée historique systématique et automatique : « En fait, la pensée historique procède d'un réflexe critique scientifique pourrions-nous dire, qui implique que l'élève en vienne à valoriser l'utilisation de procédures précises de raisonnement et à construire des automatismes en ce sens » (Martineau 1997, p.149). Pour atteindre cette autonomisation, Martineau souligne qu'elle procède par addition, restructuration et ajustement. Ces étapes ressemblent à celles d'Anderson (1983) qui parle de procéduralisation, d'ajustement et d'autonomisation. La théorie socioculturaliste met en évidence le rôle de l'environnement socioculturel intervenant dans la réalisation des apprentissages. Son théoricien rappelle que : « society and individuals

do not denote separable phenomena » (Cooley, 1922, p.37 dans Murphy, Alexander et Muis, 2012, p.2077). De ce point de vue, l'apprentissage vise la participation à des pratiques culturelles. L'apprentissage proprement dite s'opère par le dialogue autour d'enjeux controversés relatifs au passé. La théorie socioconstructiviste repose sur les auteurs comme Vygotsky qui conçoivent l'apprentissage comme processus d'individuation procédant par la maîtrise des instruments culturopsychologiques données par la culture et de même nature que le langage. (Joshua 1996). Il vise le développement des fonctions psychiques supérieures par appropriation des instruments culturopsychologiques et l'intervention d'un pair ou d'un proche plus compétent (Murphy, Alexander et Muis, 2012).

Kissiedou Kacou (2010) montre dans cet article qu'une exploitation rationnelle du document cartographique favoriserait l'apprentissage de l'histoire. Ce texte de Kacou rompt avec l'exposé-récit rejeté par Martineau (1999) qui prône l'exercice de la pensée historique pour enseigner et apprendre l'histoire en classe. En rejetant le modèle d'apprentissage basé sur l'inactivité de l'élève, l'auteur rejoint l'intégration des croyances psychologiques constructiviste qui elle, promeut l'activité cognitive de l'élève. Pour mener à bien son étude, l'auteur a fait une large description de la nature des documents cartographiques ainsi que des éléments constitutifs de ceux-ci. Au-delà de son caractère interdisciplinaire Kacou attire l'attention de l'enseignant sur l'utilisation des documents autres qu'historiques dans la construction des savoirs historiques. Ainsi, il rentre dans la logique de l'école des annales qui demandaient justement aux historiens de briser les frontières disciplinaires pour élargir les explications des faits historiques.

Debons (2010) étudie l'intégration de l'histoire-problème dans l'apprentissage par l'histoire-problème. À la différence de Moreau qui aborde tout type d'intégration des croyances psychologiques, Debons fait une fixation mieux une promotion de l'intégration des croyances psychologique constructivistes (l'histoire-problème). Avant d'étudier l'intégration de l'histoire-problème dans l'apprentissage par l'histoire problème, l'auteure présente quelques avantages liés à la pratique de l'histoire-problème chez l'élève. L'histoire problème place l'élève comme acteur, il « n'est plus simple récepteur, comme le voulaient les rationalistes ; il est grâce à la démarche personnelle, s'initie aux méthodes de penser et de recherche des diverses disciplines » (Clary et Génin, 1991, cité par Martineau, 1999, p.130). En prenant en charge l'objet qui est le savoir historique, l'élève d'après Moniot répond à la requête formulée par les psychopédagogues qui l'expriment en ces termes : « tous nos auteurs, à leur façon, disent à quel point l'apprentissage est une opération de prise en charge du savoir

par l'élève » (1993, p.150). Au-delà du changement de paradigme prôné par les didacticiens de l'histoire, l'apprentissage de l'histoire par l'histoire-problème se manifeste par l'attitude historique, méthode historique et langage historique.

L'attitude historique introduite par Martineau (1999, p.136) représente un certain rapport à la connaissance historique chez l'élève. Deux attitudes se présentent à l'élève vis-à-vis de la connaissance historique. L'élève peut penser que la connaissance s'obtient par écoute du professeur d'une part et de l'autre, il peut aussi associer l'apprentissage à la consultation des manuels, à la lecture des textes etc... Si pour Martineau il y a deux attitudes, Ségal n'en voit qu'un seul rapport à la connaissance historique : c'est l'action du sujet sur le savoir. C'est ce qui lui fait dire : « la connaissance n'est pas d'abord un résultat, mais un acte, l'acte d'apprendre, de chercher, de comprendre, de connaître la connaissance est une action ; « connaître » est un verbe d'action » (Ségal, 1992, cité par Martineau, 1999, p.137).

La méthode historique fait référence à un ensemble d'étapes qui permettent d'obtenir l'histoire. Plus exactement, ce sont des opérations propres à la méthode historique. Elle débute par la formulation d'une hypothèse que Martineau (1999) qualifie d'outil méthodologique destinée à apporter une explication. Elle est pour Martineau un point de vue situé, présent actuel sur une situation du passé, que l'on soumet à l'épreuve des faits. Ensuite, la recherche des données permettant de vérifier l'hypothèse formulé sur la base des documents tels que les manuels, les ATLAS, les films documents audio... À la différence de la méthode transmissive qui n'autorisait que l'enseignant à construire son raisonnement et celui de l'élève, l'histoire-problème met l'élève au travail, car c'est lui-même qui construit son raisonnement et aboutit à une explication une réponse. Selon les propos de Martineau (1999, p .150) c'est à ce stade que « la démarche de l'élève en classe d'histoire ne consiste pas à mémoriser sa base de données, mais à s'en servir, à y puiser pour construire une interprétation ». C'est pendant cette étape que l'élève se met à « colliger des informations et les associer, les comparer, les regrouper à l'aide de concepts « Neveu, 1986 cité par Martineau, 1999, p.150). Pour finir, l'élève procède à un retour sur les hypothèses de départ. Dans cette phase, l'élève élabore une synthèse qui constitue « une interprétation plausible pour expliquer le problème » (Martineau 1999, p .151)

À l'image des autres sciences ou connaissances qui utilisent leur langage propre, l'histoire a son langage appelé langage historique. C'est ce langage qui permet à l'historien de s'exprimer en histoire, et pour l'élève-historien qu'est l'apprenant en classe d'histoire, la construction de la représentation du passé est liée à un langage spécifique « la maîtrise de ce

langage doit expliciter et être poursuivie, non pas comme un en-soi, mais comme un moyen d'apprendre de la réalité, comme outil pour penser » (Martineau, 1999, p.154). Celui-ci est constitué d'un ensemble de concepts propres à la discipline historique. Leur maîtrise est en partie connaître l'histoire. Dans ce sens, Audigier (2002, p.202) rappelle : « apprendre de l'histoire, apprendre en histoire, c'est aussi apprendre à utiliser les mots qui conviennent pour dire et comprendre les réalités passées ».

Cariou (2019) étudie le récit historique en lien avec le développement des démarches historiennes de la compréhension. Il s'agit de l'intégration de la croyance psychologique constructiviste. Pour revaloriser le récit historique qui est récusé par certains auteurs à cause de sa faible intensité intellectuelle, l'auteur expose d'abord ses avantages. Sur le plan didactique, le récit historique a un effet considérable dans les apprentissages de l'histoire au collège (Serandour, 1998). En effet, le récit historique fournit une activité cognitive aux élèves quand ils sont invités à écrire en classe d'histoire. Cette activité cognitive est celle-là qui intègre le cadre théorique de Vygotsky (, 1991, p.166-182) selon lequel les ajustements progressifs entre la pensée et le langage au fil de différents écrits, et parfois même d'un seul écrit favorisent la construction du savoir. En faisant ce lien avec le socioconstructivisme de Vygotsky, le récit historique restitue le vécu des hommes du passé (de Certeau, 1975, pp 46-47). En ce sens il apparaît non seulement utile pour l'historiographie entendue ici comme processus mais aussi comme le produit qu'est l'histoire. Il n'y a donc pas besoin d'opposer l'histoire-récit tournée vers la compréhension et l'individuel et une histoire scientifique explicative plus générale. Au-delà du caractère constructiviste du récit, Cariou fait un rapprochement entre la pensée de l'homme ordinaire et la pensée du scientifique (historien) qui tous deux utilisent le récit pour rapporter les actions humaines bien que le récit historique ait une certaine validité. Dans toute société humaine, le récit caractérise le mode de la pensée naturelle. Il rend compte de l'agir de l'humain et de l'expérience des individus et celles des autres. Cette expérience n'est rendue possible que par la matière du récit qui est l'intention qui préside à l'action humaine (Bruner, 2000). Pour expliquer l'action, l'auteur du récit, qu'il soit un historien, élève ou un historien, mobilise un raisonnement naturel du sens commun des représentations sociales, une psychologie et une sociologie plus ou moins naïves sur le comportement habituel des hommes en société (Prost, 1996, p.158). En rendant compte de l'expérience humaine à travers un raisonnement, le récit dépasse le cadre (historien) pour servir de preuves, d'arguments et même d'exemples. En lien avec le récit historique, (Veyne, 1971, p.21) fait une différence nette avec le récit des faits ordinaire et écrit : « l'histoire est un

« récit d'évènements vrais ». Cette distinction traduit également le caractère scientifique de l'histoire et fait plus de place à sa validité. C'est pourquoi Ricœur prolonge la différenciation de Veyne en indiquant les niveaux de coupure épistémologique :

- L'explication historique justifiée par des preuves documentaires et consistantes principalement en une restitution des intentions du passé ;
- Les entités collectives qui constituent les personnages de l'action décrite (des forces sociales amalgamées à des personnages ;
- La périodisation mise en forme par la mise en intrigue et en fonction de laquelle sont choisis, classés et pensés les faits relatés, en fonction de la problématique de l'historien (Ricœur, 1983, pp.331-314).

Ces coupures épistémologiques quand ils sont réellement introduits par l'enseignant dans son récit historique, permettent à l'élève en classe d'histoire de développer les compétences requises. L'autre élément important du récit est les concepts historiques. Ils ont pour fonction principale l'heuristique, ils servent à penser les faits particuliers du passé : « l'histoire est la description individuelle à travers les universaux » (Veyne, 1971, p.174). Ce sont les mots qui servent à analyser un fait historique. Ils peuvent être la colonisation ou l'indigénisation. D'autres concepts sont plus disciplinaires, c'est-à-dire ne concernent que l'histoire. Pour Prost (1996, p.129), « les concepts de l'histoire [...] sont construits par une série de généralisations successives et définis par l'énumération d'un certain nombre de traits pertinents qui relèvent de la généralité empiriquement, non de la logique ». Il s'agit de la durée, le changement, l'évolution, la chronologie qui concernent la structuration temporelle des interprétations. Si Prost aborde les concepts sur l'axe essentiellement historique, Ricœur se concentre sur l'axe méthodologique. Pour lui, le concept historique aide l'historien à questionner chaque fait particulier c'est l'objet de son travail (Ricœur, 2000, p.223). Un détour sur les différents éléments abordés que sont l'activité cognitive les entités collectives et les concepts disciplinaires, il apparaît que le récit constitue la forme langagière la plus appropriée de la pensée historienne car elle relèverait de la pensée naturelle et la pensée scientifique : « Dans le cas de l'écriture littéraire de l'histoire, la narrativité ajoute ses modes d'intelligibilité à ceux de l'explication /compréhension » Ricœur (2000, p.360). En somme, cette étude expérimentale a notamment montré que récit historique favorise la mobilisation et le contrôle de la pensée du sens commun des élèves qui constituent la voie d'accès à la pensée historienne. Il favorise également la construction de savoir et la conceptualisation. Peut-on encore classer le récit historique dans la pédagogie transmissive ?

2.2.2.4 Synthèse des travaux sur les types d'intégration des croyances chez les enseignants

À l'image de la première section, celle-ci effectue une discussion sur les plans thématique, théorique et méthodologique.

2.2.2.4.1 Synthèse thématique

D'un point de vue thématique, l'étude de Ngonu (2012) liée à l'intégration des TIC dans l'enseignement a identifié deux types d'intégration : l'intégration pédagogique et l'intégration physique. Thibault (2010) a examiné l'intégration pédagogique des TIC. Gueye Ba (2017) a analysé l'intégration des TIC dans l'enseignement. Marrou (1954) propose une réelle intégration de l'histoire constructiviste dans l'historiographie. Langlois et Seignobos étayaient l'intégration de l'histoire méthodique dans l'historiographie. Martineau (1999) consolide l'intégration de l'histoire constructiviste à travers la pensée historique dans l'enseignement apprentissage de l'histoire.

Ce bref rappel des écrits sur les types d'intégration révèle trois types d'intégration à l'enseignement apprentissage de l'histoire : l'intégration des croyances pédagogiques, l'intégration des croyances épistémologiques et l'intégration des croyances psychologiques. Plus globalement, les études portant sur l'intégration des TIC sont plus nombreuses ces dernières années. Ce qui justifie l'abondance des recherches sur l'intégration des croyances pédagogiques. Dans l'enseignement de l'histoire, les études comme celle de Martineau (1999) ou celle de Moreau (2016) vont dans le même sens pour soutenir les croyances pédagogiques actives ou constructivistes. Ces études pour la plupart se sont concentrées sur la phase interactive de l'enseignement ce qui laisse un vide sur la question de l'intégration pédagogique des croyances pédagogiques dans la planification à l'enseignement apprentissage de l'histoire chez les enseignants d'histoire.

Concernant le deuxième type qui est d'intégration des croyances épistémologiques, les chercheurs de disciplines variées et diverses ont abordé cette question. Les historiens ont chacun selon son type de croyance soutenu un type de croyance épistémologique qui lui convient. Dans le cadre des croyances épistémologiques constructivistes, (Martineau, 1999 et Marrou 1954) ont énormément appuyé ce type de croyance. Du côté des croyances épistémologiques positivistes, on peut souligner les travaux de (Langlois et Seignobos) qui ont fixé et entretenu ce type de croyance.

Pour l'intégration des croyances psychologiques, les travaux de Moreau (2016) sur l'apprentissage de l'histoire à travers la pensée historique ou encore ceux de Debons (2010) sur l'apprentissage de l'histoire selon l'approche de l'histoire-problème par les élèves sont autant d'écrits sur le thème de l'intégration des croyances psychologiques dans l'enseignement apprentissage de l'histoire. Ces chercheurs de la didactique de l'histoire ont abordé l'apprentissage de l'histoire sous l'angle de l'intégration d'un modèle d'apprentissage qui se voulait beaucoup plus actif donc constructiviste. Cette conception de l'apprentissage de l'histoire vient rompre avec la position de l'élève qui ne doit qu'apprendre par cœur d'où le changement de dénomination avec apprenant en lieu et place de l'élève comme pour signifier que le maître ou l'enseignant a pour rôle d'élever l'élève qui attend qu'on l'élève. Tandis qu'avec l'apprenant, l'enseignant est un médiateur, un négociateur qui vient faciliter l'action entre l'objet qui est le savoir et le sujet qui est l'apprenant. Hormis les travaux de Martineau (2010) et ceux de Jadouille (2015) qui ont proposé les modèles de planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, les autres, chercheurs ce sont beaucoup plus intéressés aux modes d'intégration des croyances psychologiques constructivistes ou positivistes des enseignants durant la phase active de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Ces deux angles d'approche les éloignent de cette partie de notre sujet qui consiste à déterminer le type d'intégration des croyances que les enseignants d'histoire utilisent lors de la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire : quelles sont les types d'intégration de croyances les enseignants utilisent-ils dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ?

2.2.2.4.2 Synthèse théorique

D'un point de vue théorique, Ngono (2012) a utilisé la théorie du constructivisme de Piaget pour expliquer la faible utilisation pédagogique des TIC ou la faible intégration des TIC au Cameroun. Gueye Ba (2017) a travaillé avec la théorie du constructivisme de Piaget pour étudier la proportion des enseignants qui utilisent les TIC en pédagogie et comment ces TIC sont utilisées par ces derniers. Thibault (2010) explore l'impact de l'utilisation du courriel sur le sentiment d'efficacité personnelle d'un groupe d'enseignants au collégiale à travers la théorie du sentiment de l'efficacité personnelle de Bandura. Martineau (1997) explique les carences des élèves du secondaire à penser historiquement en rapport avec les pratiques d'enseignement dans une approche théorique constructiviste. Moreau (2016) décrit les fondements de la représentation sociale de l'apprentissage de la pensée historique chez les

enseignants d'histoire en utilisant la théorie des représentations sociales et celle de l'attribution.

Ce survol des théories en rapport avec les travaux sur les types d'intégration montre un réel penchant du côté des représentations sociales et du constructivisme. Concernant le constructivisme, les auteurs abordent la question du typage des croyances dans le cadre de la discipline des TIC. L'appel des théories constructivistes s'expliquent par les dispositions pédagogiques et physiques et psychologiques à faire agir l'enseignant et l'élève. Or, les théories constructivistes prônent justement l'action du sujet vers l'objet. De ce point de vue, les théories constructivistes apparaissent incontournables pour expliquer les phénomènes didactiques comme la catégorisation des intégrations dans le cadre constructiviste. Quant à la théorie de la représentation sociale, elle est utilisée par les auteurs pour comprendre les représentations que les élèves se font d'un type d'apprentissage (Martineau, 1997) d'une part, et de l'autre, pour aussi comprendre les représentations que les enseignants se font de l'apprentissage de la pensée historique (Moreau 2016). Sur la base de l'utilisation de la théorie de la représentation sociale, il est possible de dire que celle-ci tente de comprendre les significations que les enseignants donnent à l'objet d'enseignement-apprentissage et comment ils construisent leurs pratiques éducatives. Vu sur cet angle, la théorie de la représentation sociale peut être utilisée dans le cadre de ce texte pour justement comprendre comment les enseignants d'histoire construisent la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Sur ce point, il semblerait que la planification soit le lieu d'intenses prises de décision sur l'efficacité de ses actions pendant la phase interactive. Or, si l'on s'en tient à la variable sur l'efficacité des actions, la théorie de la représentation sociale et celle du constructivisme n'en n'ont pas. Eu égard à cette limite, la théorie de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle peut apporter plus de lumières sur la typologie de l'intégration des croyances.

2.2.2.4.3 Synthèse méthodologique

Sur le plan méthodologique, Ngono (2012) a utilisé la méthodologie des systèmes souples sur 58 enseignants sondage, entrevue sondage (questionnaire d'enquête) pour expliquer l'utilisation pédagogique faible des TIC ou l'intégration faible des TIC au Cameroun. Gueye Ba (2017) a adopté une méthodologie mixte constituée d'une enquête par questionnaire sur 214 enseignants et une entrevue avec 15 enseignants pour étudier la proportion des enseignants qui utilisent les TIC en pédagogie et comment ces TIC sont utilisées par ces derniers. Thibault (2010) a adopté une recherche qualitative basée sur l'étude

de cas avec l'entretien semi-structuré sur cinq enseignants afin de comprendre l'impact de l'utilisation pédagogique du courriel sur le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants. Martineau (1997) utilise le questionnaire sur 448 élèves et 27 enseignants pour expliquer les carences des élèves du secondaire à penser historiquement. Moreau (2016) a adopté la méthode quantitative avec un échantillon de 25 enseignants pour décrire les fondements de la représentation sociale de l'apprentissage de la pensée historique chez les enseignants d'histoire.

Le constat sur la méthodologie de ces écrits sur la typologie de l'intégration des croyances montre que celles-ci sont étudiées à travers la méthodologie quantitative. La méthodologie quantitative semble de ce fait adéquate pour étudier les pensées des enseignants car au-delà de la dénomination, les croyances des enseignants d'histoire relèvent de leurs pensées. De ce point de vue, notre objectif qui consiste à typologiser l'intégration des croyances se fait par la méthodologie quantitative. Le choix des autres éléments de la méthodologie se fera dans le cadre du chapitre dédié. Le tableau ci-après fait un récapitulatif des intégrations des croyances.

Types d'intégration	Intégration épistémologique		Intégration pédagogique		Intégration psychologique	
	Intégration épistémologique constructiviste	Intégration épistémologique Positiviste	Intégration Pédagogique constructiviste	Intégration Pédagogique Transmissive	Intégration psychologique constructiviste	Intégration psychologique Transmissive
Documents ou ensemble didactiques et leurs fonctions	Documents : Ouvrages scientifiques, les séries de données les TIC les documents juridico-religieux, les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audio-visuelles, la tradition orale, l'archéologie et l'iconographie Fonctions du document : Interpréter	Documents : Ouvrages scientifiques, documents juridico-religieux Fonctions du document : informer	Ensemble didactique : TIC, Livres, Manuels d'histoire, Sources audio-visuelles, jeu vidéo, iconographie Fonctions des ensembles didactiques Questionner	Ensemble didactique : TIC, Livres, Manuels d'histoire, Sources audio-visuelles, jeu vidéo, iconographie Fonctions des ensembles didactiques Informer et illustrer	Ensemble didactique : TIC, Livres, Manuels d'histoire, Sources audio-visuelles, jeu vidéo, iconographie Fonctions des ensembles didactiques Questionner	Ensemble didactique : TIC, Livres, Manuels d'histoire, Sources audio-visuelles, jeu vidéo, iconographie Fonctions des ensembles didactiques Informer et illustrer
Récits et ses fonctions	Récit narratif Fonctions du récit	Récit explicatif Fonctions du récit	Récit interprétatif Fonctions du récit Formative	Récit actuel Fonctions du récit Poétique et artistique	Récit narratif Fonctions du récit Restitution du vécu des hommes	Récit explicatif Fonctions du récit Moment d'activité cognitive

						Forme d'écriture de l'histoire en classe
Finalités et type de savoirs	Politique et religieux	Politique, religieux, social et culturelle	Savoirs , savoir-être et savoir-faire		Savoirs, savoir-être et savoir-faire	
Techniques de l'enseignement et fonctions de l'enseignement			Enseignement par concept, enseignement par résolution des problèmes, enseignement par récit interprétatif Fonctions : Posez un problème historique Énoncer les questions, identifier une question de recherche	Enseignement explicite Enseignement par récit Fonctions : Dire au sens, dire, montrer et guider, décomposer les savoirs et acquérir en composante simple		
Techniques d'apprentissage					Rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête	Assimiler, prendre les notes soignées et restituer

Tableau n°2 : Types d'intégration des croyances

Ce tableau présente les types d'intégration des croyances. Ils sont trois à l'image des croyances : l'intégration des croyances pédagogiques, l'intégration des croyances épistémologiques et l'intégration des croyances psychologiques

2.2.3. Formes d'intégration des croyances

Murphy (2014) analyse les représentations des enseignants à l'égard de l'intégration linguistique et sociales des élèves allophones. En prenant appui sur l'ouvrage de synthèse sur l'intégration de Schnapper (2007), l'auteur a défini et catégorisé le concept d'intégration. Schnapper lui-même se base sur les travaux de Durkheim qui indique que les études sur l'intégration tentaient de décrire « la nature du lien social dans les sociétés individualisés » (Ibid.,p.25) Afin d'opérationnaliser cette notion, Schnapper (2007, p.65.) donne la définition suivante « la notion d'intégration désigne en effet le processus par lequel des individus participent à la société globale par l'activité professionnelle, l'apprentissage des consommation matérielle, l'adoption des comportements familiaux et culturels, les échanges avec les autres, la participation aux institutions communes ». Cette définition permet de faire ressortir au moins trois formes d'intégration : le relationnel, l'idéologique, le temporel et le dynamique.

L'intégration relationnelle est aussi appelée l'intégration organique par Schnapper. Il s'agit de l'interdépendance des individus dans la société. La métaphore que l'auteur utilise ici pour mieux expliciter ce type est le corps humain. C'est l'action coordonner de tous les organes de l'homme qui le font fonctionner d'où l'intégration organique.

L'intégration idéologique désigne l'articulation d'un projet commun et le partage de valeurs communes. Il s'associe au sens sociologique en ce sens qu'elle est « l'effet de l'acceptation et de pratiques communes, de la formulation d'un but qui dépasse les intérêts immédiats des individus » (Schnapper 2007, p.32). A côté de l'intégration idéologique, il y a l'intégration dynamique. Elle se rapporte au processus d'intégration lié à l'évolution de la société toute entière. Cette forme d'intégration liée à l'évolution de la société toute entière se situe à deux niveaux. Le premier niveau est associé aux relations entre les individus alors que le deuxième englobe l'ensemble du système ou de la société au sens large. Ce deuxième niveau est véritablement l'intégration systémique. Ainsi, les questions de qui ? Où à qui ou de quel groupe ? Dans quel groupe plus largement peuvent être dès lors posées.

La configuration temporelle, enfin est liée comme l'indique son nom, au temps. Ce temps faisant référence à l'évolution de la société. C'est justement sur ce point que cet aspect

de l'intégration constitue un élément important du type systémique en ce sens que l'intégration systémique est toujours en mouvement. D'où le questionnement sur le temps. La méthodologie est qualitative et l'épistémologie est interprétative. Afin d'analyser les représentations des enseignants à l'égard de l'intégration linguistique et sociales des élèves allophones Murphy (2014), s'est appuyé sur la théorie de la représentation sociale. D'un point de vue méthodologique l'étude s'est faite sur 17 enseignants. Les instruments mis en œuvre étaient constitués des entrevues de groupe, de guide d'entrevue et des notes de terrain.

Girel (2004) expose les méthodes de fixation de croyance. Prenant appui sur les travaux de Peirce, l'auteur présente quatre méthodes de fixation de croyance : la méthode par ténacité, la méthode d'autorité, la méthode par à priori et la méthode scientifique. La méthode de ténacité est une méthode de fixation de croyance qui consiste à qui consiste à maintenir une croyance par simple répétition en acceptant comme réponse à une question tout ce qu'il nous plaira d'imaginer, en se le répétant, en insistant sur tout ce qui peut conduire à la croyance, et en exerçant à écarter avec haine et dédain tout ce qui pourrait la troubler. Il n'est pas rare de voir les gens détourner systématiquement leurs regards de tout ce qui pourrait amener un changement dans ses opinions. À la question de savoir pourquoi tu agis ainsi « de quoi je me mêle, la vie c'est une place ». C'est une réponse en apparence simple mais qui traduit la méthode de ténacité de la fixation des croyances. Ce qui est recherché ici, c'est le confort. Sa force, sa simplicité, sa droite ligne comme le souligne ceux qui en font usage, sont autant des qualités remarquables font de ses utilisateurs des hommes décidés, la décision devenant très facile avec une pareille règle intellectuelle. Si elle permet à l'individu de développer certaines qualités, elle empêche à l'individu de collaborer avec les forces extérieures qui représentent la société.

La méthode d'autorité est une méthode de fixation des croyances qui consiste à tenter d'imposer par la contrainte une croyance et que Peirce appelle parfois méthode despotique. C'est une méthode de fixation des croyances qui est beaucoup plus utilisée par l'Etat ou les religions. Peirce décrit cette méthode dans cet extrait :

Qu'on se substitue la volonté de l'état à celle de l'individu ; qu'on crée des institutions ayant pour objet de maintenir des doctrines orthodoxes présentes à l'esprit des peuples , de les rappeler continuellement et de les enseigner à la jeunesse ; que la loi ait en même temps le pouvoir d'empêcher l'enseignement , l'apologie ou l'expression des contraires ; qu'on écarte toute les causes qui puissent faire appréhender un changement d'idées les hommes dans l'ignorance, de peur qu'ils n'apprennent d'une façon quelconque à penser autrement ; qu'on enrôle leurs passions de manière à leur faire considérer avec haine et avec horreur toute opinion personnelle....(Peirce cité par Girel, 2004, p. 78)

Cette méthode que d'autres qualifie de dictatoriale ou encore d'austère est utilisée par les États même démocratiques. Elle permet d'assurer par exemple la paix, de faire exécuter des ordres sur un grand nombre de personnes en un temps record. Cependant, la méthode de ténacité qui essayent souvent d'écraser les hérésies ne le fait pas par des moyens qui, au point de vue scientifique semblent très mal calculés pour atteindre le ce but.

La méthode d'a priori repose sur l'aspect esthétique et séduisant d'une argumentation. Il arrive que les hommes voyagent, qu'ils écoutent ce que disent les autres dans d'autres pays, qu'ils voyent ce que les autres font. Un détour chez eux permet d'établir une comparaison. De cette comparaison naît un doute qui réoriente le système de croyance. Cette méthode fait de l'investigation quelque chose de semblable au goût développé même si le goût est toujours plus ou moins une affaire de mode. Bien que les faits observés ou constatés ne l'ont été fait qu'à un assez faible degré, il n'en demeure pas moins qu'on les a adoptés surtout parce que les propositions fondamentales en paraissent agréables à des raisons. Ce type de fixation de croyance est propre à la philosophie et plus spécifiquement aux métaphysiciens.

La méthode scientifique est stable car elle donne lieu à des énoncés convergents : « la méthode doit être telle que chaque homme arrive à la même conclusion ultime » (Ibid., p.178.) À la différence des autres méthodes de fixation qui certes ont des avantages indéniables, la méthode scientifique a non seulement des avantages mais est rationnelle. Ceci grâce à quelque chose de l'extérieur à nous et d'immuable ; quelque chose sur quoi notre pensée n'ait point d'effet. Sa méthode repose sur la théorie de l'enquête. Le socle de la théorie de l'enquête ou le modèle du doute et de la croyance pose que « l'irritation produite par le doute nous pousse à lutter pour atteindre l'état de croyance ». (Pierce cité par Girel, 2004, p. 89) L'irritation est vue ici comme une crise. Le doute est par définition un état passager, transitoire, qui implique un combat pour s'en libérer. Pour douter selon Peirce, il faut bien avoir une raison de le faire, il parle alors de « doute réel et vivant » (Ibid., p.91). C'est la question qui occasionne le doute. Ainsi, dit-il : « la véritable enquête commence ainsi lorsque commence le doute authentique, et elle s'achève lorsque ce doute s'achève » (Ibid., p.91) par une question précise. Le deuxième moment est l'enquête ou peut-être mieux la recherche. Elle a pour seule objet de fixer la croyance, c'est-à-dire d'écarter le doute et de transformer les conjectures en certitudes.

Peres (2017) décrit les composantes de l'intégration chez les enseignants de langue vivante afin de comprendre pourquoi les enseignants ayant accès à la technologie n'intègrent pas ou peu les TIC dans leur enseignement. Tour à tour, l'auteur analyse le rapport de

l'intégration pédagogique et du socioconstructivisme du concept d'usage et des conditions de sa genèse et enfin des barrières d'intégration. Les éléments qui s'associent avec notre étude sont les types d'intégration, l'auteur distingue deux types : le modèle du « bottom-up » et du « top-down ».

Le « bottom-up » ou approche ascendante suppose que l'intégration des TIC vienne d'en bas (enseignants et /ou des chefs d'établissement). Depover (1996) souligne que celle-ci « se fonde avant tout sur l'enthousiasme et la bonne volonté des acteurs de terrain un autre auteur voit plutôt un départ praxéologique de l'intégration ». Rivens-Monpeau indique donc que « cette pratique vient d'abord du bas, elle est conceptualisée et ancrée dans la pratique, est expérimentée et ensuite validée, généralisée et institutionnalisée ».

Le top-down ou approche descendante prend appui sur la politique nationale éducative. Depover, cité par Peres, note qu'elle repose sur le fait que l'intégration est décidée par les pouvoirs centraux et est ainsi imposée à l'ensemble du système éducatif et par conséquent aux enseignants à travers de grands plans nationaux. D'après Depover l'approche top-down semble avoir été privilégiée par la plupart des systèmes éducatifs dans le monde (France, Cameroun ...). Les théories ayant servi pour décrire les composantes de l'intégration chez les enseignants de langues vivantes afin de comprendre pourquoi les enseignants ayant accès à la technologie n'intègrent pas ou peu les TIC dans leur enseignement sont la théorie du constructivisme et du sentiment d'autoefficacité. L'auteur a utilisé la méthodologie mixte (quantitative et qualitative) avec comme instruments de collecte des données le questionnaire autorapporté et les questions à réponse ouverte.

Pelletier-Boudreau (2008) explore les méthodes d'enseignement des sciences intégrant l'histoire des sciences. Pour mettre en œuvre cette exploration, l'auteur analyse les points de vue didactique sur l'appropriation des savoirs, le processus du changement conceptuel et les méthodes d'apprentissage. Au-delà du caractère disciplinaire fortement marqué par les sciences dures, Pelletier-Boudreau fait une incursion dans le monde des changements conceptuels. Or le changement conceptuel est assimilé ici à une forme d'intégration. C'est sur ce point que ce texte est convoqué. Trois modèles généraux sont utilisés pour traduire le processus d'intégration la perspective de la rupture, la perspective de la continuité et le modèle allostérique de Giordan De Vecchi. Le processus de changement conceptuel prend appui sur les travaux de Piaget et Bachelard. Pour le premier l'apprentissage (intégration) passe par le déséquilibre cognitif suivie d'une rééquilibration selon le rôle des obstacles épistémologiques qui agissent comme un pare-chocs pour éviter de modifier les représentations initiales. Ces deux auteurs sont à l'origine d'une catégorisation du processus

du changement conceptuel : la rupture, la continuité et le modèle allostérique de Giordan De Vecchi.

Concernant la rupture le modèle de Nussbaum et Novick (1982) propose un changement provoqué par la confrontation avec un événement-anomalie. À la suite de ces auteurs, Posner et al (1982) va aussi dans le sens de l'identification des conceptions initiales suivies de ruptures avec celles-ci. Bien d'autres modèles existent comme celui du dérangement épistémologique de La Rochelle et Désautels pour qui le changement de conception implique une certaine remise en question des postulats épistémologiques implicites à la base des représentations intuitives construites par l'apprenant (Larochelle, 1992). Le deuxième type est la perspective de la continuité. Le modèle de Vosniadou prenant lui-même appui sur les travaux de Duit (1999) au sujet de la résistance au conflit cognitif propose une déconstruction du cadre théorique pour inscrire un nouveau paradigme.

Un autre modèle celui de DiSsa soutient que l'hypothèse que les habitudes interprétatives seraient plutôt à l'origine des conceptions que se font spontanément les apprenants. Le changement s'établirait donc par l'identification et l'acquisition des bonnes habitudes interprétatives. L'enseignant devrait favoriser un changement dans l'utilisation ou la sélection des habitudes interprétatives. Le dernier type est le modèle allostérique de Giordan De Vecchi. Les conceptions sont le point de départ de l'apprentissage et l'instrument de l'apprentissage. D'un point de vue théorique, il a utilisé le cadre théorique de la représentation sociale. Concernant l'aspect méthodologique, il est qualitatif.

Deslile (2017) étudie les croyances de futurs enseignants de langue sur la compétence numérique des élèves du secondaire. Dans ce master, l'auteur fait un exposé sur les croyances des enseignants et les compétences numériques des élèves. En abordant la question des croyances, l'auteur catégorise les croyances d'une part et de l'autre part ouvre un débat sur la modification des croyances. Sur ce dernier point, ce travail s'associe à l'un de nos éléments qu'est l'intégration avec lequel, il partage une ressemblance en touchant la modification des croyances. Deslile examine les types d'intégration en prenant appui sur les études de Alchourrón Gärdenfors et Makinson (1985), Cojan (2012) et Rodrigues, Gabbay et Russo (2011). Deslile (2017) révèle trois types d'intégration. L'expansion qui consiste à introduire une nouvelle croyance à un système de croyance déjà en place. Si l'intégration est une action qui consiste à faire interagir divers éléments de manière harmonieuse, la cohérence qui s'approche de l'harmonie « n'est pas nécessairement un enjeu puisqu'il s'agit de faire une

synthèse des éléments apportés par diverses sources n'ayant nécessairement de primauté les unes aux autres) (p.32).

Le deuxième type est la révision qui consiste en l'intégration d'une nouvelle croyance à un système de croyances. Le troisième type est la contradiction qui consiste à retirer une croyance d'un système auquel elle appartient. D'un point de vue théorique, les auteurs utilisent la théorie AGM de la révision des croyances de Alchourrón, Gärdenfors et Makinson (1985) ou encore celle de la résistance au changement concernant la méthodologie une recherche de type exploratoire basée sur une méthodologie qualitative avec comme instrument de recherche l'entretien semi-dirigés individuels sur 19 enseignants.

À présent, il est possible de faire une transposition de ces deux grands modèles en didactique de l'histoire. Commençons par l'intégration psychologique. En favorisant l'intégration psychologique transmissive, Cardin (2015) fait une révision donc une intégration par insertion-ajout. Il ne rejette par l'intégration psychologique constructiviste. Ce qui n'est pas le cas chez Souplet (2015) qui fait une contraction, donc rejette l'intégration psychologique constructiviste. Sur l'axe pédagogique, Chiassons-Desjardins qui soutient sans réserve l'enseignement par concept, fait une intégration pédagogique constructiviste, donc rejette l'intégration pédagogique frontale. Kaufmann, et all. (2020) qui soutiennent la cour magistrale font une intégration pédagogique frontale. À la différence de Souplet, ces auteurs privilégient la révision donc l'intégration par insertion-accommodation.

L'analyse de la littérature sur l'intégration des croyances en générale et de celles de la didactique de l'histoire a permis de faire une description des formes d'intégration des croyances. Seulement des réserves peuvent être émises à l'égard de ces travaux.

Concernant les formes d'intégration psychologique des croyances, la littérature révèle qu'elle se fait par ajout et rejet, donc l'intégration par insertion-accommodation d'une part de l'autre l'intégration par insertion-rejet. Pour Cardin, il s'agit d'une analyse documentaire, ce qui ne permet pas de savoir comment les enseignants pensent l'intégration dans la planification. Chez Souplet par contre, bien qu'elle ait menée une étude empirique, il reste que c'est dans la salle de classe. Ces deux limites ne nous permettent pas de faire une description de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Pour ce qui est des formes d'intégration des croyances pédagogiques Chiassons-Desjardins a mené une étude empirique dans la salle de classe pour vérifier la promotion de l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes. Parmi les reproches que l'on peut

faire à cette étude de Chiassons-Desjardins, il y a le cadre et le moment. Le cadre parce que l'auteure le fait dans la salle de classe et le moment parce que c'est la phase interactive de l'enseignement. Or, ces deux éléments, s'ils permettent de décrire l'intégration des croyances pédagogiques par rejet, ils ne permettent pas par contre de faire une description dans la planification des activités de l'enseignant. Kaufmann, et al., (2020) qui ont aussi fait une intégration pédagogique frontale ne manquent pas de reproches notamment au niveau de la méthodologie et de la variable de la planification. Le travail de Kaufmann, et al., (2020) est en réalité un plaidoyer en faveur du récit explicatif, ce qui l'amène à adopter une analyse documentaire. En même temps ils ne rejettent pas les croyances pédagogiques constructivistes ce qui fait dire qu'il est dans une intégration des croyances pédagogiques par insertion-accommodation. Pour ce qui est de la variable planificatrice, les auteurs n'ont pas fait de liens avec les activités de l'enseignant dans la planification.

Concernant les formes d'intégration des croyances épistémologiques, rappelons que les auteurs ont tous utilisé l'intégration par insertion-rejet des croyances existantes. A Febvre et Monod, il est reproché la méthodologie et la variable planificatrice. La méthodologie est l'analyse documentaire avec des idéologies qui sont sous-jacentes aux deux textes. Il s'agit de la défense d'une matrice disciplinaire que l'on retrouve ailleurs avec la dénomination d'« école historiques ». Febvre par exemple défend l'action du sujet sur l'objet tandis que Monod réclame l'effacement du sujet devant l'objet. Revenant sur la méthodologie, les auteurs comme on l'a déjà dit, ont fait une analyse documentaire basée sur l'historiographie. Cet élément méthodologique permet difficilement de décrire les formes d'intégration des croyances épistémologiques dans la planification des savoirs et des ensembles didactiques dans les fiches pédagogiques. Ce dernier élément représente justement le deuxième reproche. En effet, les auteurs n'ont pas fait une description de l'insertion des finalités et des sources de l'histoire dans les savoirs et les ensembles didactiques. Il y aurait donc une absence formelle de la description de l'insertion des finalités de l'histoire et des sources de l'histoire dans les ressources internes et les ensembles didactiques des fiches pédagogiques.

2.2.3.1 Synthèse sur les travaux des formes de l'intégration des croyances

À l'image dès la section précédente, sur la typologisation des croyances, cette section s'ouvre par la recension des écrits sur la thématique en lien avec le processus d'intégration des croyances. Cette section est constituée de trois sous-parties : la discussion thématique, la discussion théorique et la discussion méthodologique.

2.2.3.1.1 Synthèse thématique

Concernant la discussion thématique, Murphy (2014) analyse les types d'intégration et arrive à identifier trois types d'intégration des croyances. L'intégration relationnelle, l'intégration temporelle et l'intégration dynamique. Cette typologisation de Murphy est rejointe par celle de Deslile (2017) qui découvre trois types d'intégration des croyances. L'intégration des croyances par expansion, l'intégration des croyances par contraction et l'intégration par révision. Dans la même logique se trouve la catégorisation de Peres (2017) qui ressort le *bottom up* et le *top down*. Pelletier Boudreau (2008) distingue l'intégration des croyances par la rupture, l'intégration des croyances par la continuité et l'intégration des croyances par le modèle allostérique de Giordan De Vecchi. Ce premier groupe de catégorisation de l'intégration des croyances révèlent des similitudes. L'expansion de Deslile (2017) rejoint le *Top down* de Peres (2017) en ce sens que chacun introduit une nouvelle croyance dans un système déjà-là. Cette ressemblance continue avec le modèle d'intégration relationnelle de Murphy (2014) dans lequel un élément est inséré dans un système. L'insertion dans un système est aussi utilisée par Pelletier-Boudreau (2008) qui parle de la continuité. Les similitudes de ces quatre modèles montrent que l'objectif ici est d'installer ou d'introduire une nouvelle croyance. Le dénominateur commun entre toutes ces formes d'intégration étant l'ajout d'une nouvelle croyance.

Dans le deuxième groupe de ressemblance, il y a le modèle de contradiction de Deslile (2017) qui consiste à introduire une autre croyance dans un système auquel elle appartient afin de retirer une autre qui était déjà-là. Dans le typage d'intégration de Murphy (2014), le modèle d'intégration idéologique rejoint les précédents dans le fait de contrer une croyance pour introduire une autre. Les idéologies naissent, ne vivent que de combats. L'affaiblissement d'une idéologie est souvent synonyme de son retrait. Le modèle d'intégration par rupture élaboré par Pelletier-Boudreau (2008) suit le schéma des précédents qui fonctionnent par retrait ou l'ignorance des anciennes croyances.

Ces deux sous-catégorisations laissent transparaitre de façon réduite deux formes générales d'intégration. L'intégration par insertion-accommodation et l'intégration par insertion-rejet/retrait des anciennes croyances. Les écrits consultés et utilisés pour identifier ces formes d'intégrations l'ont été dans la phase interactive de l'enseignement-apprentissage. Or, la nôtre se fait dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. C'est justement sur ce point que ces études s'éloignent d'une partie de notre sujet qui vise à décrire les formes d'intégration des croyances des enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage. Au-delà de cette limite, l'intégration par insertion-accommodation et l'intégration par insertion-rejet/retrait des anciennes croyances ont été

utilisées dans plusieurs disciplines, à travers plusieurs disciplines, entre plusieurs disciplines. Ces modèles d'intégrations sont donc transdisciplinaires. Transdisciplinaire parce qu'ils permettent par exemple d'être utilisés dans plusieurs disciplines, c'est-à-dire qu'ils débordent plusieurs disciplines. De la littérature analysée, Murphy (2014) a montré que les enseignants font l'intégration par l'insertion-accommodation et l'intégration par insertion-rejet/retrait des anciennes croyances en langue. C'est aussi le cas de Pelletier-Boudreau (2008) a utilisé ces formes d'intégration en Sciences. Ils permettent donc justement d'avoir une idée des formes d'intégrations au sein des différentes disciplines. C'est sur ce point que nous faisons appel aux formes d'intégrations pour savoir comment les enseignants intègrent les différentes formes de croyances dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

En didactique de l'histoire justement, la littérature consultée sur les formes d'intégrations des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire a permis de relever des absences dans tous les types de croyances en lien avec la planification. D'abord, la littérature consultée ne présente pas une étude sur la description des formes d'intégration des croyances psychologiques dans la planification aux activités des apprenants. Ensuite, l'absence de la description des formes d'intégration pédagogique dans la planification aux activités des enseignants. Enfin l'absence de la description des formes d'intégration pédagogiques dans la planification aux activités des enseignants. Cette absence générale nous amène à questionner la description de l'intégration des formes de croyances dans la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire.

2.2.3.1.2 Synthèse théorique

Sur la question de la discussion théorique en lien avec les différentes formes d'intégration des croyances, les auteurs ont fait appel à plusieurs théories en rapport avec les sujets d'étude et leurs objectifs. Murphy (2014) a utilisé la théorie des représentations sociales pour analyser les représentations de dix-sept enseignants quant à l'intégration linguistique, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants. Peres (2017) a employé la théorie du sentiment d'autoefficacité de Bandura afin de décrire la perception des enseignants en termes d'avantages, d'effet de formations et d'analyser les différentes barrières qui s'y manifestent. Pelletier-Boudreau (2008) a travaillé avec la théorie des représentations sociales de Moscovici pour expérimenter un outil, une investigation, afin de voir quel effet celui-ci a sur les conceptions des apprenants. Deslile (2017) a fait appel à la théorie de la révision des

croyanances de l'AGM pour décrire les croyances des futurs enseignants du domaine des langues quant à la compétence numérique des élèves du secondaire.

Dans l'ensemble, les auteurs ont fait appel à la théorie des représentations sociales soit pour analyser les représentations, des enseignants à l'égard de l'intégration linguistique (Murphy, 2014) ou pour expérimenter un outil, voir l'effet de ce dernier sur la conception des apprenants. Ces deux théories expliquent des faits éducatifs qui se rapprochent des croyances des enseignants en général et ceux d'histoire en particulier. Ce rapprochement est consécutif au choix des termes ou des concepts à utiliser. Dans le monde francophone on parle de représentations mais du côté anglophone on s'exprime en termes de « beliefs » ou « teacher's beliefs ». Que les croyances soient utilisées comme concepts clés ou que ce soit les représentations, il s'agit de l'étude de la pensée des enseignants. À côté de ces théories qui non seulement vont dans le sens des croyances mais tentent d'expliquer l'intégration des enseignants, il y a celle de la révision des croyances de l'AGM. Cette théorie a permis à Deslile de typologiser les croyances et surtout de décrire leurs différentes formes d'intégrations. Elle a donc l'avantage de décrire les formes d'intégrations des croyances. Sur ce point elle interprète davantage l'intégration des croyances. À la différence des représentations sociales qui elles étudient les représentations et les conceptions, la théorie de la révision des croyances de l'AGM étudie spécifiquement la question des croyances. Elle apparait de ce fait cohérente pour décrire les formes d'intégrations des croyances des enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

2.2.3.1.3 Synthèse méthodologique

Le débat méthodologique en rapport avec les différentes formes de croyances présente les approches méthodologiques presque identiques. Murphy (2014) a utilisé la méthodologie qualitative avec une épistémologie interprétative pour analyser les représentations de dix-sept enseignants quant à l'intégration linguistique, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants. Peres (2017) s'est appuyé sur une méthodologie mixte avec la prédominance qualitative donc entretien semi-dirigé afin de décrire la perception des enseignants en termes d'avantages, d'effet de formations et d'analyser des différentes barrières qui s'y manifestent. Pelletier-Boudreau (2008) a travaillé avec la méthodologie qualitative pour expérimenter un outil, une investigation, afin de voir quel effet celui-ci a sur les conceptions des apprenants. Deslile (2017) a fait appel à la méthodologie qualitative avec un entretien semi-dirigé sur 19 enseignants pour décrire les croyances des futurs enseignants du domaine des langues quant à la compétence numérique des élèves du secondaire. Ce survol des méthodologies adoptées

pour les recherches sur les formes d'intégrations des croyances semble imposer une approche qualitative de la recherche avec comme instrument principal l'entretien semi-dirigé.

Conclusion partielle

Au terme de ce deuxième moment consacré à la définition des concepts et de la revue critique de la littérature associée à l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, des observations apparaissent à deux niveaux. Le premier niveau, celui de la définition des concepts, a montré le caractère polysémique de la croyance et la faible conceptualisation des croyances psychologiques, des intégrations psychologiques et épistémologiques. En effet, la littérature consultée et critiquée n'a pas suffisamment défini ces expressions. La croyance psychologique par exemple a été abordée pour la première fois par Durand (1996) qui a défini l'expression sans forcément la nommer. C'est **Boissard** (2019) qui a nommé la croyance psychologique avec une définition fondée sur le triangle didactique de Chevallard. Concernant la typologie d'intégrations, la littérature consultée n'a pas permis de véritablement définir ces expressions. C'est ce qui explique le caractère tenu des définitions. Au deuxième niveau qui concerne la revue critique de la littérature, on note à nouveau la rareté des connaissances sur la typologie des croyances, la typologie d'intégrations et les formes d'intégrations des croyances. C'est par ailleurs pour les objectifs énoncés au premier moment que nous avons engagé cette étude afin d'apporter notre pierre à la construction de cet objet de recherche pas encore suffisamment exploré. La littérature étant établie, on peut à présent dresser le cadre opératoire.

CHAPITRE III : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Cette section concerne la présentation des démarches méthodologiques que nous avons utilisées. Elle commence par le rappel de l'objectif de la recherche, suivi par la présentation du site de l'étude, la présentation de la population d'étude, de l'échantillon, de l'échantillonnage, de la méthode d'enquête et d'analyse.

3.1 Rappel des objectifs

Cette thèse vise à décrire l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, en cherchant à identifier les types de croyances qui fondent la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire et les types d'intégrations des croyances des enseignants que l'on retrouve dans les fiches pédagogiques ; et à décrire les différentes formes d'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

3.2 Le site de l'étude

Au Cameroun, il y a une répartition inégale de la population enseignante et celle des enseignants d'histoire en particulier. Ainsi dans certains établissements, on retrouve un seul enseignant d'histoire tandis que dans d'autres, on en trouve 8 parfois 10. Bien plus, le nombre d'enseignants ne dépend pas pour les lycées privés de la capacité de rémunération alors qu'au public, elle a un lien avec le nombre d'élèves et d'autres contraintes comme (éloignement, enclavement, urbanisation...).

Avant de présenter le site de l'étude, rappelons que nous travaillons aussi avec les TIC dans le cadre de la distribution de nos questionnaires et la réception des fiches pédagogiques. Cette précision implique la possibilité de mener notre étude dans toutes les localités du Cameroun, où l'on retrouve les enseignants d'histoire. Ainsi, nous avons deux types de localité. Celles dans lesquelles nous nous sommes rendus et celles qui ont reçus le questionnaire en ligne.

Sur les 10 régions du Cameroun, nous avons distribué le questionnaire dans les régions de l'Adamaoua, le Centre et l'Est. Dans la région du Centre, nous nous sommes rendus dans les départements du Mfoundi, de Ngoumou et de la Lékié. Dans le département du Mfoundi

où l'on retrouve majoritairement les Ewondo nous avons travaillé avec les enseignants d'histoire de l'arrondissement de Yaoundé III (lycée de Nsam-Efoulan, CETIC de Ngoa-Ekelle, Lycée Technique Industriel Commercial et Bilingue de Yaoundé, Collège Privé Vogt et Lycée Bilingue d'Application). Dans l'arrondissement de Yaoundé IV nous sommes allés dans les lycées de Mendong, de Biyem-Assi, le Collège Djonou. Notre périple dans le département du Mfoundi s'est achevé avec l'arrondissement de Yaoundé 7 où nous avons travaillé avec les enseignants du Christ the Messia School Complex. Dans la région du Centre, nous sommes allés à Ngoumou qui se trouve à plus de 20 km du Mfoundi. Dans cette localité où la population est faible et dominée par les Ewondo, nous nous sommes limités en au centre-ville avec deux établissements : le lycée de Ngoumou et le CETIC d'Abang-Mindi. La dernière localité dans laquelle nous avons mené l'étude au Centre est le département de la Lékié arrondissement d'Obala. Dans ce département dominé par les Manguissa et les Éton, nous avons travaillé avec les enseignants du lycée d'Obala qui est situé à 40 km de Yaoundé, du lycée de Yemessoa 60 km de Yaoundé et le CES D'Elig Mfomo 67 km de Yaoundé. Dans la région de l'Est, nous nous sommes rendus dans les départements du Lom et Djérem et de la Boumba et Ngoko. Le premier est peuplé par les Baya et les Képéré. Il est limité au nord par le Mbéré au sud par le Haut Nyong à l'Est par la Kadey et à l'Ouest par Ntui. De l'arrondissement de Bertoua I, nous avons eu des répondants venant du lycée scientifique de Bertoua, du lycée Bilingue de Bertoua et du lycée technique de Kpokolota. Dans le département de la Boumba et Ngoko, plus précisément dans l'arrondissement de Yokadouma ou l'ethnie Mbimo domine nous avons travaillé avec les enseignants du lycée classique de Yokadouma, du lycée Bilingue de Yokadouma et du lycée de Ngatto. La dernière région dans laquelle nous nous sommes rendu est l'Adamaoua. La région de l'Adamaoua se trouve dans le septentrion, c'est elle qui sépare le reste du septentrion au grand Sud. Le département dans lequel nous avons travaillé est le Mbéré, précisément dans l'arrondissement de Meiganga où le type de végétation est la steppe. Y vivent les *Peuls*, *Foulbés* et *Gbayas*. Dans ce département, nous avons travaillé avec les enseignants du lycée de Meiganga, lycée de Meidougou et du Lycée Technique de Meiganga.

À côté de localités visitées, d'autres localités ne l'ont pas été. Cependant, les questionnaires que nous avons envoyés dans les fora des enseignants d'histoire ont eu des preneurs. Dans la région de l'Extrême-Nord à la frontière avec le Nigéria et le Tchad, un enseignant du département du Diamaré a répondu. Le Diamaré peuplé des Foulbés, des Toupouri, des guiziga et des Moundang. Cette région est limitée à l'Est par le Mayo-Tsanaga, au Sud par le Mayo-Louti au Nord par le Logone et Chari à l'Ouest par le Tchad. L'un de nos

répondants se trouve dans l'Arrondissement de Maroua I au Lycée Technique de Maroua. Dans la région du Sud Cameroun majoritairement peuplée des Bulu et des Ntumou, deux enseignants ont répondu à notre questionnaire. Cette région limitrophe au Centre par son Nord au Gabon par son sud. C'est une des grandes zones forestières du Cameroun. Un enseignant ayant répondu au questionnaire en ligne se trouve dans le département de la Mvila, arrondissement d'Akom II, lycée Mixte d'Akom II. L'autre enseignant ayant répondu au questionnaire en ligne se trouve dans le département de l'Océan, Arrondissement d'Ebolowa II, au lycée Classique et moderne d'Ebolowa. Dans la région du Nord à dominance Peuls, nous avons aussi eu un enseignant qui a répondu à notre questionnaire. Rappelons qu'au Nord de cette région se trouve l'Extrême-nord et au Sud l'Adamaoua. À l'ouest c'est le Nigéria et à son Ouest la Centrafrique et une partie du Tchad. C'est dans le département de la Bénoué, arrondissement de Lagdo et au lycée de Lagdo que se trouve l'un de nos répondants. Loin de la région du Nord, nous avons aussi eu un répondant dans la région de l'Ouest. C'est une population peuplée par les Bamilékés. La Mifi est le département dans lequel nous avons eu un répondant. Ce département est bordé au Nord par les Bamboutos au Sud par le Haut-Nkam à l'Est par le Noun et à l'Ouest par la Menoua. C'est exactement au lycée de Gouaché que nous avons eu un répondant. Non loin de la région de l'Ouest, nous avons eu un répondant dans la région du Littoral. Elle est limitée au Nord par l'Ouest, à son Sud par le Golfe de Guinée. Le Wouri département d'où proviennent nos trois répondants est peuplé par des Sawa, Pongo et Bassa. Nos trois enseignants venaient respectivement du CES de Bonassama, du lycée Bilingue de Nyalla et du Lycée Bilingue de Bojongo. La région du Nord-Ouest a aussi répondu à nos questionnaires par un enseignant venant du département de la Menchum. Ce département est peuplé des Aghems majoritairement suivi des Menteng, des Bangwe, des Tikar et les Haussa. Il est limité au Nord par le Sud-ouest et au Sud par la Mezam et à l'Est par la Donga Mantung à l'Est par la Momo. Les trois enseignants viennent de l'arrondissement de Wum dans les établissements suivants : GBHS Wum, GSS Bangshie et du GBHS Bamendankwe.

3.3 Population cible

Dans le cadre de cette recherche, elle est composée d'enseignants sélectionnés dans une série d'établissements scolaires répartis dans plusieurs régions du pays et concomitamment dans les milieux urbains et ruraux. Le tableau ci-après présente la distribution de cette population dans les établissements et les régions concernées.

Tableau n° 3 : Distribution des enseignants

Ce tableau présente la distribution des enseignants d'histoire dans certaines régions du Cameroun. Ainsi, sur 10 régions que compte le Cameroun, seule la région du Sud-ouest n'est

Régions	Localités	Etablissements	Nombre d'enseignants d'histoire
Adamaoua	Meiganga	Lycée de Meiganga	08
		Lycée de Meidougou	04
		Lycée Technique de Meiganga	03
Centre	Mfoundi	CETIC de Ngoa-Ekelle	05
		Lycée Technique Industriel commercial et Bilingue de Yaoundé	06
		Collège Privé Djonou	04
		Lycée de Nsam-Efoulan	21
		Lycée de Biyem-Assi	26
		Collège Privé Vogt	12
		Lycée de Ngoa-Ekelle	18
		Lycée de Mendong	27
		Christ the Messia School Complex	04
		Lycée Bilingue d'Application	21
		Ngoumou	Lycée de Ngoumou
	CETIC d'Abang -Mindi		02
	Lékié		Lycée de Yemessoa
		Lycée d'Obala	16
CES D'Elig-Mfomo		04	
Est	Lom et Djérem	Lycée Scientifique de Bertoua	12
		Lycée Bilingue de Bertoua	10
		Lycée Technique de Kpokolota	08
	Yokadouma	Lycée Classique de Yokadouma	10
		Lycée Bilingue de Yokadouma	08
		Lycée de Ngatto	04
Extrême-Nord	Diamaré	Lycée Technique de Maroua	06
Littoral	Wouri	CES de Bonassama	06
		Lycée Bilingue de Nyalla	21
		Lycée Bilingue de Bojongo	18
Ouest	Mifi	Lycée de Gouaché	06
Nord	Bénoué	Lycée de Lagdo	08
Nord-Ouest	Menchum	GBHS Wum	08
		GSS Bangshie	05
		GBHS Bamendankwe	08
Sud	Océan	Lycée Mixte d'Akom II	06
	Mvila	Lycée Bilingue Classique et Moderne d'Ebolowa	12
Total			300

pas représentée. Des 58 départements que compte le Cameroun 13 ont été sollicités. La région

du Centre dans laquelle nous sommes basés est la plus représentative en termes de départements et même d'enseignants d'histoire.

3.4 L'échantillon

Dans cette rubrique consacrée à la définition de l'échantillon nous allons d'abord présenter les critères d'échantillon et par la suite la taille de l'échantillon.

3.4.1 Les critères d'échantillon

Le type d'enseignants recherché dans ce travail est constitué d'enseignants d'histoire du Cameroun. Dans ce grand ensemble, il y a les Professeurs de Lycée d'Enseignement Général (PLEG), les Professeurs de Collège d'Enseignement Général (PCEG) et les enseignants vacataires. Les deux premiers ont une formation universitaire et professionnelle. Une formation universitaire est utile parce qu'ils ont reçu des enseignements en histoire dans les Facultés des Sciences Humaines d'où certains sont sortis diplômés de Licence de Master et plus loin de Doctorat Ph. D qui leur permettent de discuter des questions d'épistémologie de l'histoire et l'historiographie qui fondent leur croyance épistémologique. Leur background permet d'opérationnaliser nos objectifs de recherche secondaires. Une formation professionnelle utile parce que fondée sur la psychologie d'apprentissage et la pédagogie qui sont les bases des croyances pédagogiques et psychologiques reçues dans les ENS (Ecole Normale Supérieure). Quant aux vacataires, ils ont presque le même back grounds à la seule différence qu'ils n'ont pas été formés dans une ENS. Néanmoins, ils ont bénéficié des formations continues et développent une didactique praticienne qui peut combler les lacunes observées dans la formation psychopédagogique. De ce point de vue, les deux catégories d'enseignants sont utilisées dans cette recherche. Pour participer à cette recherche, il faut :

- Être professeur de lycée d'enseignement général d'histoire-géographie ;
- Être professeur de collège d'enseignement général d'histoire-géographie ;
- Être professeur-vacataire d'histoire ;
- Avoir au moins une licence en histoire ;
- Avoir enseigné l'histoire durant l'année scolaire en cours ;
- Posséder des fiches pédagogiques de l'année scolaire en cours en histoire.

3.4.1 La taille de l'échantillon

Après avoir identifié une série d'établissements secondaires dans plusieurs localités du Cameroun prenant en compte le nombre d'enseignants susceptibles d'intervenir dans la

recherche nous nous sommes rendus sur le terrain avec nos instruments de collecte des données pour procéder au recueil des données. Le tableau ci-dessous présente l'échantillon de notre étude.

Régions	Localités	Nombre d'enseignants d'histoire
Adamaoua	Meiganga	8
Centre	Mfoundi	30
	Ngoumou	3
	Lékié	5
Est	Lom et Djérem	3
	Yokadouma	8
Extrême-Nord	Diamaré	1
Littoral	Wouri	3
Ouest	Mifi	1
Nord	Bénoué	1
Nord-Ouest	Menchum	3
Sud	Océan	1
	Mvila	1
Total		65

Tableau n°4 : Échantillon

Ce tableau montre la taille exacte de notre échantillon. Il s'agit de 65 enseignants. Cette taille est inégalement répartie avec le centre qui enregistre 38 enseignants avec une grande part qui vient du Mfoundi soit 30 enseignants. Suivent, l'Est, 11 et l'Adamaoua 8. Les régions restantes ont des chiffres qui varient entre 1 à 5 enseignants.

3.5 La technique d'échantillonnage des variables

Pour cette étude, nous avons opté pour l'échantillonnage de convenance. Ce choix se justifie par les travaux de plusieurs auteurs issus de notre cadre conceptuel. Gueye Ba (2017) a utilisé un échantillonnage non probabiliste constitué de 70 enseignants. Thibault (2007) a utilisé un échantillonnage non probabiliste ou théorique constitué de 210 élèves et 36 enseignants. Ngono (2012) a obtenu 70 enseignants des TIC sur la base d'un échantillonnage non probabiliste par boule de neige. Globalement la littérature sur la méthodologie en lien avec la typologisation des croyances, la typologisation de l'intégration des croyances et la

description des formes de croyances montre l'utilisation de l'échantillonnage non probabiliste ou de convenance (Demers, 2011 ; Thibault, 2007 ; Ngono ,2012 ; Boissard ,2019). Il n'est pas exclu que d'autres types d'échantillonnage soient utilisés. C'est le cas de l'échantillonnage probabiliste (Bouhon, 2009 ; Martineau, 1999). Au-delà du choix de l'échantillonnage de convenance que nous avons choisie, il est important de relever une de ses grandes limites. C'est la non saturation des données qui s'est observée chez Boissard (2019). Cet auteur n'a pas par exemple pu obtenir des résultats probants. C'est pour cette raison que Therriault (2008) y a associé l'analyse documentaire. La didacticienne des sciences humaines a procédé à un échantillonnage de convenance constitué de 65 enseignants. Pour l'auteure qui s'appuie sur les conditions de saturation des données invoquée par (Stafford et Bodson 2006), le nombre de sujet doit être 10 fois plus qu'il y a de variables. Or, pour Thériault, avec 27 items, on s'attendrait à 270 sujets ou enseignants, ce qui n'est pas le cas. Au contraire elle a 65 enseignants. Pour cette raison la cohérence des dimensions est examinée à partir des données tirées à partir de l'analyse documentaire des entretiens et de l'identification des postures épistémologiques.

3.6 Les méthodes d'enquête

Dans le cadre de cette thèse, notre choix a porté sur la méthode mixte associée à l'analyse documentaire. La méthode mixte répond à l'utilisation combinée de la méthode quantitative avec questionnaire et la méthode qualitative avec l'entretien. C'est le cas de l'étude de Gueye Ba (2017) qui a adopté une méthode mixte. Au sujet de la typologisation des croyances, les chercheurs ont beaucoup plus utilisé la méthode quantitative (Houle, 2001 ; Boissard, 2019 ; Gobat et Berger (2008). Néanmoins, Deslile (2017) a travaillé avec une méthode qualitative. À l'image de Deslile, nous faisons aussi intervenir la méthode qualitative dans la typologisation des croyances pour trianguler les données. Concernant la typologisation de l'intégration des croyances, nous choisissons la méthode quantitative et la méthode qualitative. L'utilisation de la méthode quantitative fait suite aux travaux des auteurs comme (Ngono, 2012 ; Thibault, 2010 ; Martineau, 1997 ; Moreau, 2016) qui ont travaillé avec la méthode quantitative. Seule l'étude de Gueye Ba (2017) a adopté une approche mixte (quantitative et qualitative). Nous associons aussi l'entretien au questionnaire pour trianguler les données.

Pour l'objectif portant sur la description des formes d'intégration des croyances, nous adoptons l'analyse documentaire. Contrairement aux travaux des auteurs comme (Murphy, 2014 ; Pelletier-Boudreau, 2008 ; Deslile, 2017) qui ont utilisé l'approche méthodologique

qualitative, notre objectif d'étude secondaire qui porte sur la description des fiches pédagogiques se fait par l'analyse documentaire. Ici, nous n'utilisons pas le guide d'entrevue à cause de la nature des données suscitées qu'il produit. Ces données s'associent en pédagogie aux pratiques déclarées par opposition aux pratiques constatées. Il est donc possible que l'enseignant d'histoire déclare qu'il inscrit les activités de hautes intensités intellectuelles dans les fiches pédagogiques alors qu'il ne le fait pas. Seule un travail sur les fiches pédagogiques des enseignants à travers la grille d'analyse documentaire permettra de dire si l'intégration des croyances est expansive, contractive ou révisionniste. L'analyse documentaire montre exactement ce que l'enseignant écrit dans la fiche pédagogique. De ce point de vue, il serait judicieux d'utiliser l'analyse documentaire pour comprendre ces faits didactiques d'intégrations des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Le tour d'horizon des méthodes d'enquête associées à la littérature sur les croyances nous permet d'envisager deux méthodes. Ainsi, l'identification **des** types de croyances qui fondent la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire tout comme l'identification des types d'intégrations des croyances des enseignants se font avec l'approche qualitative et quantitative. La description des différentes formes d'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire opte pour l'analyse documentaire. Au regard de ce choix, nous adoptons une méthode mixte qui associe l'analyse documentaire.

3.7 Les techniques de collecte des données

Dans cette section, nous caractérisons nos outils de collecte de données que sont : le questionnaire, le guide d'entretien et l'analyse documentaire.

3.7.1 Le questionnaire

Nous avons porté notre choix sur le questionnaire pour recueillir nos données. Ce choix est similaire à celui des chercheurs qui se sont intéressés à la question de la typologisation des croyances. Nous pouvons citer, Houle (2001) a travaillé avec le questionnaire fermé pour l'identification de croyances préalables d'enseignants. Gobat, E. et Berger (2018) ont mis en évidence de l'effet de l'expérience et de la formation pédagogique sur les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants à travers le questionnaire fermé. Boissard (2019) à chercher comprendre les croyances des enseignants et leur possible influence sur la motivation afin de cibler les efficacités des actions de formation et

d'accompagnement pédagogique à travers le questionnaire fermé autoadministrés. Ngonu (2012) Saisit l'importance des difficultés d'intégration pédagogique des TIC avec un Questionnaire fermé. Dans l'ensemble, les chercheurs qui abordent la question de la typologisation des croyances le font avec le questionnaire fermé. Si les recherches de (Houle, 2001 ; Gobat et Berger ; 2018 ; Deslile, 2017) ont donné les résultats probants, celle de Boissard ne l'a pas fait. Cet échec, bien qu'important, ne remet pas en cause les résultats obtenus par le questionnaire.

Au-delà de l'utilisation du questionnaire, il y a la question du type du questionnaire. Cette littérature a aussi montré que les auteurs ont beaucoup plus utilisé le questionnaire fermé. Son utilisation convient à des réponses précises à des questions de choix. En lien avec notre cadre théorique sur la rationalité cognitive. Weber pense que la rationalité cognitive ou la cohérence logique selon Boudon permet au sujet social de prendre une position d'ordre « intellectuel-théorique ». Ce choix s'opère donc entre les croyances épistémologiques, psychologiques et pédagogiques. Vue sous cet angle, le type de questionnaire qui convient est de type fermé. Au-delà de la question intellectuel-théorique évoquée par la théorie de la rationalité cognitive de Boudon.

S'agissant de l'intégration des croyances, nous allons l'opérationnaliser avec le questionnaire semi-ouvert. Ce choix est consécutif à celui des auteurs convoqués dans la revue critique de la littérature. Gueye Ba (2017) a dressé un état des lieux de la situation de l'intégration des TIC en pédagogie médicale à partir d'un questionnaire semi-ouvert d'enquête et guide d'entretien. Ces deux méthodes d'enquêtes ont aussi été utilisées par Moreau (2016) pour décrire les fondements de la représentation sociale de l'APH à travers la pratique des enseignants d'histoire. Thibault (2010) vérifie le lien entre l'inhibition et le changement conceptuel dans l'apprentissage de la physique mécanique par le questionnaire semi-ouvert. Toutes ces recherches ont produit des résultats probants, ce qui permet d'affirmer que le questionnaire est l'outil adéquat pour identifier les types d'intégrations des croyances. Par ailleurs, ce tour d'horizon des auteurs utilisés dans la revue de littérature a révélé une forte utilisation du questionnaire semi-ouvert. Cette utilisation répond à une question de préférence d'une proposition par rapport à une autre. Ce point de vue correspond à la rationalité utilitariste. Ce cadre théorique pose que le sujet fait des choix en fonction des moyens qu'il dispose. Chez Weber la rationalité en finalité, puisqu'il n'utilise pas directement la notion de rationalité instrumentale, renvoie à ses intérêts. Castoriadis de son côté montre justement que la notion de rationalité en fins devrait davantage être nommée «

rationalité en moyens eu égard aux fins » (Castoriadis, 1988). Boudon qui s'inspire de Weber ne nomme pas directement le mot rationalité instrumentale, parle de la cohérence téléologique c'est-à-dire celle qui consiste pour atteindre un objectif donné eu égard à des objectifs pratiques. La rationalité instrumentale ou la cohérence téléologique permet une prise de position d'ordre « pratico-éthique ». Prenant appui sur la revue de la littérature associée aux méthodes d'enquêtes et sur la théorie de la rationalité utilitariste, nous utilisons le questionnaire semi-ouvert afin de ressortir le rapport moyens-fins qui se traduit par les préférences et les raisons de ses préférences.

Le questionnaire présente plusieurs avantages qu'un chercheur peut exploiter en vue de répondre à ses questions de recherche. Comme instrument de collecte, il permet d'obtenir une grande quantité d'informations rapidement, de manière peu coûteuse et de façon simple. Pour Fortin (2006) et Lamoureux (2000), le questionnaire est totalement confidentiel et anonyme puisque le chercheur n'est pas en contact direct avec le participant, ce qui peut lui permettre d'obtenir des informations de nature plus privée, et ce qui peut favoriser a franchise des répondants Enfin, l'information obtenue à partir d'un questionnaire d'enquête est standardisée et objective ; tous les participants répondent en effet aux mêmes questions, en fonction d'un protocole établi d'avance. Une telle standardisation facilite le traitement des données recueillies (Fortin, 2006). Le questionnaire est donc utilisé ici parce qu'il permet de disposer d'ensembles statistiques à même d'exposer des préférences, des intentions ou des choix réels avec des catégories d'acteurs par des méthodes statistiques.

Prenant appui sur nos objectifs de recherche, le questionnaire est divisé en trois parties :

L'identification et la formation professionnelle, la typologie des croyances et la typologie des formes de croyances.

I - Identification et formation professionnelle

- La localité ;
- Le sexe ;
- L'année de naissance ;
- Les diplômes universitaires et professionnels.

II- Types de croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Cette sous-section examine les types de croyances des enseignants

A Croyances épistémologiques

A-1 Historiographie

1-L'objet de l'histoire

2-ensembles didactiques

3-La méthode en histoire

4-Rapport à la connaissance historique

A-2 Épistémologie de l'histoire

1-Définition du savoir historique

2-Rapport au savoir historique

3- L'accès au savoir historique

Croyances psychologiques

1-Exposé-récit

2-Discours-découverte

3-Apprentissage-recherche

Croyances pédagogiques

1-Exposé-récit

2-Discours-découverte

3-Apprentissage-recherche

III- La typologie des intégrations des croyances

Cette sous-section aborde la question de la typologie des intégrations des croyances

A- Intégration épistémologique

1-La définition de l'histoire

2- Les finalités de l'histoire

3-L'utilisation des ensembles didactiques

4-L'utilisation du document

B-Intégration pédagogique

1-Utilisation des ensembles didactiques

2- La place du récit dans votre enseignement

3-Fonctions de l'enseignement de l'histoire

C-Intégration psychologique

1- Les ensembles didactiques et les élèves

2-Le récit pour les élèves

3-Les techniques d'apprentissages de l'histoire

Ces items seront mieux explicités dans la partie réservée au questionnaire en annexe.

3.7.2 L'entrevue

Afin de typologiser les croyances et les intégrations des croyances, nous ajoutons l'entretien semi-dirigé. Ce choix est consécutif à celui de Deslile (2017) qui a décrit les croyances de futurs enseignants du domaine des langues quant à la compétence numérique des élèves du secondaire avec l'entretien semi-dirigé pour ce qui est de la typologisation des croyances. Concernant les travaux portant sur la typologisation des intégrations des croyances, nous pouvons citer, Gueye Ba (2017) qui a dressé un état des lieux de la situation de l'intégration des TIC en pédagogie médicale à partir d'un guide d'entretien. C'est aussi le cas chez Moreau (2016) qui, pour décrire les fondements de la représentation sociale de l'APH à travers la pratique des enseignants d'histoire a utilisé le guide d'entretien.

L'entrevue est un instrument de collecte qui appartient à la catégorie des données suscitées et qui permet à un chercheur d'« obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à une situation actuelle » (Van der Maren, 1996, p. 312). Son utilisation donne un accès privilégié au point de vue et à l'expérience des enseignants de l'intérieur (Poupart, 1997). Il existe trois types d'entrevues : l'entrevue libre, l'entrevue semi-dirigée et l'entrevue dirigée (Van der Maren, 1996). L'entrevue libre est celui qui permet à l'interviewé de discuter à sa guise des thèmes proposés par le chercheur qui adopte une posture d'écoute. De son côté, l'entrevue semi-dirigée est menée à partir de thèmes choisis par le chercheur et abordés avec une certaine latitude qui offre la possibilité à l'interviewé d'approfondir certains aspects au besoin. Enfin, l'entrevue dirigée prend la forme d'une série de questions demandant des réponses ouvertes à développement. Le chercheur, dans ce cas, exerce une certaine contrainte sur les échanges. De ces trois types d'entrevues, l'entrevue semi-dirigée est choisie par cette étude. Le tableau ci-après présente les thèmes abordés par l'entrevue.

Thèmes	Sous-thèmes
Croyances épistémologiques	Objet de l'histoire
	Sources de l'histoire
	les méthodes en histoire
	Accès au savoir historique
Croyances pédagogiques	Activités d'enseignement
Croyances psychologiques	Activités d'apprentissage
Intégration des croyances épistémologiques	Définition de l'histoire
	Finalités de l'enseignement de l'histoire
	Les documents de l'historien
Intégration des croyances pédagogiques	Les ensembles didactiques
	Les fonctions de l'enseignement de

Tableau n°5: Thèmes de l'entretien individuel

Ce tableau présente l'ensemble des thèmes abordés dans le guide d'entretien. Ces thèmes sont regroupés en deux grands thèmes : les croyances et l'intégration des croyances.

	l'histoire
	Enseignement par récit
Intégration des croyances psychologiques	L'apprentissage par récit
Croyances épistémologiques d'autoefficacité	Croyances d'autoefficacité
Croyance pédagogiques d'autoefficacité	
Croyances psychologiques d'autoefficacité	
Croyances épistémologiques semi-propositionnelles	Croyances semi-représentationnelles
Croyances pédagogiques affectives	Croyances affectives

3.7.3 L'analyse documentaire

Pour recueillir les données issues de la description des formes d'intégration des croyances, nous avons choisi l'analyse documentaire. Ce choix ne fait pas suite à celui des auteurs que nous avons utilisés dans le cadre de la revue de la littérature en lien avec la description des formes d'intégration des croyances. Ces auteurs ont utilisé d'autres outils de collecte des données. Murphy (2014) a utilisé des entretiens de groupe, Pelletier-Boudreau (2008) a travaillé avec l'entretien d'explicitation, Deslile (2017) a utilisé l'entretien et Peres (2017) a travaillé avec le questionnaire auto-administrés. Bien évidemment ces outils de collecte des données correspondent à l'approche méthodologique qualitative. Comme nous l'avons dit, ils visent à comprendre en profondeur les phénomènes étudiés. À la différence des outils de collecte utilisés par ces chercheurs, nous utilisons l'analyse documentaire. À travers les fiches pédagogiques des enseignants, nous allons décrire les formes d'intégrations qui se trouvent dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Au sujet des travaux portant spécifiquement sur la planification dans l'enseignement-apprentissage, les auteurs ont utilisé les fiches pédagogiques donc l'analyse documentaire. C'est le cas de Lebrun et Lenoir (2001) qui a travaillé avec 202 planifications d'activités d'enseignement pour déterminer la croyance pédagogique que les enseignants inscrivent dans les fiches pédagogiques. Veyseyre (2008) qui a tenté de comprendre la façon dont les enseignants d'EPS élaborent les situations d'enseignement-apprentissage a aussi utilisé l'analyse documentaire faites réalisée sur 26 planifications.

Généralement, l'analyse documentaire se confond avec la recherche documentaire. La recherche documentaire est celle qui consiste à rechercher les informations sur un sujet dans un ensemble de recension d'écrits effectué auparavant. Alors que l'analyse documentaire cherche à comprendre et interpréter le sens du contenu des documents en fonction d'une grille

d'analyse documentaire. Cette recherche a déjà réalisé une recherche documentaire afin de rédiger la problématique, la revue de la littérature et même ce chapitre trois. Pour décrire les formes d'intégrations des croyances dans les planifications à l'enseignement-apprentissage d'histoire qui constitue l'un de nos objectifs de recherche secondaires, nous utilisons analyse documentaire. Son utilisation intervient lorsqu'on ne peut pas par exemple observer directement la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, ou « lorsqu'un rapport déjà produit fait état d'une expertise technique sur laquelle porte l'étude » (Saint-Pierre, 1993, p.20). Dans notre cas, nous nous sommes basés spécifiquement sur le contenu des documents (Hudon, 2013). Cette analyse documentaire se fera sur la base de la description des formes de croyances qui porte sur :

- L'expansion ;
- La révision ;
- La contraction.

Ces items seront représentés et affinés dans la grille d'analyse documentaire ci-joint en annexe.

3.8 Le déroulement de la collecte des données

Avant de partager les questionnaires, nous les avons soumis à deux enseignants chercheurs (PLEG/Doctorant en Sciences de l'Education) pour validation. Les corrections apportées par le Directeur de recherche ont permis retenir le questionnaire. Le recueil les données s'est réalisé de mi-mai à mi-juillet. Notre terrain a commencé par le Centre et précisément le Mfoundi. Après le Mfoundi, nous nous sommes rendus dans la Lékié pour achever la tournée dans le Centre par Mfou. Après le Centre, l'étudiant en Sciences de l'Education s'est rendu à Yokadouma. De Yokadouma, il a mis le cap à Meiganga dans l'Adamaoua. Au même moment, il recevait les questionnaires en ligne tout comme les fiches pédagogiques.

L'exercice qui a consisté à valider le questionnaire a aussi été pratiqué sur l'entretien individuel. Les entretiens individuels ont duré entre six et douze minutes. Ils se sont déroulés dans un endroit déterminé par l'enseignant, la plupart du temps dans l'enceinte des établissements d'attache. Ces entretiens se déroulaient en dehors des heures de cours. La date et l'heure de l'entretien individuel ont aussi été convenues d'avance entre le chercheur et l'enseignant. Pour ce faire, un appel téléphonique était émis une semaine avant dans le but

d'obtenir un rendez-vous pour fixer la date et les modalités de l'entretien. Après avoir callé les différents rendez-vous, les entretiens ont commencé à raison d'une rencontre par semaine. Le jour retenu pour l'entretien, la chercheur et l'enquêté se présentaient à l'heure prévue et à l'établissement d'attache. Avant chaque entretien, nous nous présentions et faisons un exposé en bref du thème de recherche, l'objet de la visite et le but de l'entretien individuel. Ce dernier était ensuite lu et le participant lisait le guide d'entrevue attentivement avant de répondre aux questions. Nous rassurons au préalable le répondant quant à la préservation de son anonymat et de la confidentialité de ses propos. Avant que commence l'entretien en tant que tel, nous demandions au répondant la permission d'enregistrer ses réponses afin et de les utiliser dans le cadre de notre recherche. Avant, il était précisé au répondant qu'il pouvait choisir de répondre ou non aux questions qui lui sont posées, qu'il avait la possibilité de demander à ce qu'on reformule les questions qu'il n'avait pas bien saisies, qu'il pouvait demander à ce qu'on arrête l'entretien à tout moment s'il est fatigué ou il est dans l'incapacité de répondre à la question. À la dernière question, nous demandions à l'enquêté s'il a quelque chose à ajouter auquel cas, nous lui disons merci.

La transcription des verbatims s'est opérée après chaque entretien individuel pour voir si les réponses collaient effectivement aux questions ou non. Le cas échéant, nous retournions voir le participant afin de corriger les incohérences et les différentes erreurs. Cette collecte des entretiens a duré un mois et quatre jours. Au bout de d'un mois et demi, nous avons déjà nos entretiens de même que nos verbatims. Ayant obtenu les verbatims, nous nous sommes concentrés sur l'analyse de ces données. L'analyse et la présentation des données a débuté en mi-juillet pour s'achever en novembre 2020.

3.9 Le codage

Ayant transcrits intégralement les verbatims, le codage, ou «la procédure de déconstruction des données » comme dirait Deslauriers (1991 : 70), est effectué à partir des données brutes recueillies. Nous avons effectué un codage ouvert et descriptif. Il consiste à établir les catégories et les sous-catégories dans un premier temps. Dans un second temps, nous en avons ajouté d'autres catégories et sous-catégories au fur et à mesure que nous réalisons le codage. Après lecture et relecture des verbatims, nous avons dégagé des thèmes et des sous-thèmes que nous avons jugé pertinents au regard de notre question de recherche et de notre cadre conceptuel comme le suggèrent Paillé et Mucchielli (2008). A partir de ce moment, nous pouvons constituer notre arbre de codage.

3.10 Stratégies d'analyse des données

La stratégie d'analyse des données est fonction des objectifs de recherche d'une part et l'autre des stratégies de collectes des données. Concernant les données quantitatives, nous faisons appel à l'analyse statistique et pour les données qualitatives, nous convoquons l'analyse thématique.

3.10.1 Analyse statistique et l'analyse descriptive

Pour typologiser les croyances des enseignants, nous choisissons l'analyse statistique et l'analyse descriptive. Ce choix est consécutif à celui des auteurs utilisés dans la revue critique de littérature en lien avec la typologie des croyances. L'analyse descriptive et l'analyse statistique ont été utilisées par Houle (2001) pour identifier les croyances préalables d'enseignants à l'égard des pratiques pédagogiques relatives à la gestion de l'apprentissage en sciences et technologies au primaire. Ces deux méthodes d'analyse des données ont été par Boissard (2019) pour mieux comprendre comment les croyances de l'enseignant de sciences technologie influencent la motivation de ses élèves à travers les analyses descriptives et statistiques. Ce tour d'horizon en lien avec les stratégies d'analyse montre que l'analyse statistique et l'analyse descriptive sont les plus utilisées quand il s'agit de typologiser les croyances des enseignants.

S'agissant des méthodes d'analyse des données portant sur les types d'intégrations des croyances, nous optons pour l'analyse statistique et descriptive. Ce choix a également été fait certains auteurs dans le cadre de la typologisation des intégrations des croyances. C'est dans cette logique que l'on retrouve Gueye Ba (2017) qui a dressé un état des lieux de la situation de l'intégration des TIC en pédagogie médicale à travers l'analyse statistique et l'analyse de contenu. Ngonon (2012) a effectué l'analyse de contenu pour expliquer l'utilisation pédagogique faible des TIC ou l'intégration faible des TIC au Cameroun. Thibault (2010) a effectué l'analyse de régression linéaire et analyse des statistiques descriptives pour explorer l'impact de l'utilisation du courriel sur le sentiment d'efficacité personnelle d'un groupe d'enseignants au collégiale. Moreau (2016) a fait l'analyse des statistiques textuelles et l'analyse statistique pour décrire les fondements de la représentation sociale de l'APH à travers la pratique des enseignants d'histoire. Au regard des objectifs de recherche qui vont dans le sens de la typologisation de l'intégration des croyances, il apparaît que l'analyse statistique et l'analyse descriptive sont les plus effectuées pour obtenir des résultats probants. À l'image de ces chercheurs, nous effectuons l'analyse statistique et descriptive pour typologiser les types d'intégrations des croyances.

Habituellement, quand un chercheur utilise l'analyse statistique, c'est pour traiter les données quantitatives. Cette recommandation a été faite par Fortin (1996), qui estime qu'il est possible d'utiliser des statistiques inférentielles dans une recherche descriptive comportant des questions afin de permettre une exploration plus précise. Comme nous menons justement une recherche exploratoire-descriptive, les statistiques inférentielles apparaissent adéquates pour répondre aux objectifs de recherche. Avec comme objectifs spécifiques l'identification des croyances et des types de croyances chez les enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, les statistiques inférentielles apparaissent comme idoine au regard du portrait global qui sera révélé. Cette attente a plutôt été formulée par Fortin (1996), qui, harmonise les tendances théoriques et pratiques en ces mots : En théorie, la présentation des résultats statistiques devrait se restreindre aux statistiques descriptives. En effet, le but ultime de ce genre de recherche est d'offrir un portrait global de l'échantillon. (Fortin, 1996, p.274). En pratique, les statistiques inférentielles (résultats de tests statistiques) sont admises, [...] la façon d'interpréter les résultats dans une étude descriptive est cruciale : la portée des résultats du test doit se limiter à l'échantillon (Fortin, 1996, p.275). Pour ressortir ce portrait global, nous utilisons le logiciel SPSS-Windows. La typologie des croyances et celle des intégrations des croyances comportent le cumul des fréquences et le calcul des pourcentages dont-il va falloir ressortir afin d'avoir un portrait global de ces types de croyances. Ces traitements élémentaires nous permettent une première vue d'ensemble des croyances. Quant aux calculs des moyennes et du tri croisé, ils sont utilisés afin de permettre une identification plus détaillée des types de croyances et d'intégration dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

L'analyse descriptive nous servira à décrire d'abord le profil de l'échantillon, ensuite nous décrivons la typologie des croyances ainsi que celle de l'intégration des croyances. À partir de cette analyse complémentaire, nous obtenons une typologisation des croyances et des intégrations des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

3.10.2 Analyse thématique

Pour analyser l'identification des croyances, celle de l'intégration des croyances et la description des formes d'intégration des croyances, nous choisissons l'analyse thématique. Cette option a aussi été celle de Murphy (2014) pour analyser les représentations des enseignants à l'égard de l'intégration linguistique et sociales des élèves allophones. Deslile (2017) a effectué l'analyse thématique pour étudier les croyances de futures enseignantes de langue sur la compétence numérique des élèves du secondaire. Thériault Therriault (2008)

par exemple a utilisé l'analyse thématique pour s'efforcer de comprendre la réalité vécue par les futurs enseignants et réaliser un effort de synthèse afin de caractériser les extraits. Caquette, a utilisé l'analyse thématique pour générer une définition de l'hypersexualisation adulte. Godoi (2017) a cherché à comprendre une situation du travail curriculaire des enseignants en ÉP de Cuiabá à travers l'analyse thématique. Si Thériault (2008) et Caquette (2011) ont utilisé l'analyse thématique pour analyser les données issues de l'entretien semi-dirigé, ce n'est pas le cas chez Godoi (2017) qui l'a plutôt utilisé pour la planification. En effet, Godoi a utilisé l'analyse thématique pour comprendre les fiches pédagogiques des enseignants. Cette finalité attribuée à de l'analyse thématique donnée par Godoi correspond à la définition de (Paillé, 1996) qui écrit :

« L'analyse thématique est une méthode permettant de dégager les thèmes présents dans un corpus » (Paillé, 1996, p. 180). [Elle] consiste ainsi à procéder systématiquement au repérage des thèmes abordés dans un corpus, et, éventuellement, à leur analyse, qu'il s'agisse d'une transcription d'entretien, d'un document organisationnel ou de notes d'observation. [...] [L'analyse thématique] est d'abord et avant tout une méthode servant au relevé et la synthèse des thèmes présents dans un corpus » (p. 186).

Plusieurs éléments ressortent de cette définition de Paillé. D'abord, l'analyse thématique est une méthode. Ensuite, elle travaille sur différents types de support. Enfin, c'est une méthode qui permet de relever puis de faire la synthèse des thèmes présents dans un support. En évoquant le support, il apparaît aisément que les fiches pédagogiques rentrent dans les corpus pouvant faire l'objet d'une analyse documentaire. Les planifications des enseignants puisqu'il s'agit d'elles intègrent le document organisationnel selon Paillé. Dans ce sens, et d'après (Paillé et Muchielli, 2012), l'analyse thématique sert à l'analyse des documents écrits, tels que le curriculum prescrit, le projet et les rapports de la formation continue, les projets pédagogiques des écoles et les planifications des enseignants. Concernant ses fonctions, les auteurs ont noté qu'elle vise essentiellement à saisir l'ensemble des thèmes d'un corpus en lien avec l'objectif de la recherche. Pour le faire, « L'analyse va faire appel, pour résumer et traiter son corpus, à des dénominations que l'on appelle les « thèmes ». Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : qu'y va-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on? » (P. 123).

Sur la question de son opérationnalisation, certains auteurs ont mis sur pied une série d'étapes permettant de matérialiser l'analyse thématique. C'est le cas de Braun et Clarke (2006) qui donne une définition de l'analyse thématique en indiquant les procédés principaux.

Le processus de l'analyse thématique retenu repose sur une procédure en six étapes proposées par Braun et Clarke (2006).

La première étape est la familiarisation avec les données. En effet, la familiarisation a comme principal objectif d'avoir une vue d'ensemble sur le contenu du corpus de données. La lecture des fiches pédagogiques a servi à la réalisation de cette étape. La deuxième étape consiste à générer les codes. Les codes servent à identifier une caractéristique précise en lien avec les données qui apparaissent importantes et ces codes sont directement liés à l'objectif de recherche (Braun et Clark, 2006).

La troisième étape est la recherche des thèmes (Braun et Clark, 2006). Cette phase précède le codage des données. Cela nécessite la classification des codes en thèmes. D'après Paillé et Mucchielli (2003), un thème est un ensemble de mots (regroupant les codes) permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus tout en fournissant des indications sur la teneur des propos. Lorsque les codes ont été mis ensembles pour former des thèmes et des sous-thèmes, l'analyse ne s'arrête pas à l'étiquetage des extraits en thèmes (Paillé & Mucchielli, 2003) mais débouche sur la construction d'une représentation synthétique et structurée du contenu analysé par un arbre thématique. Cette synthèse est par ailleurs, la fonction et plus loin la finalité de l'analyse thématique. La création de l'arbre thématique amène donc à une synthèse thématique complète. Il est conçu en regroupant les thèmes pour en effectuer la mise en relation. Il présente donc l'essentiel des propos du corpus de données.

La quatrième étape consiste à réviser les thèmes, car il devient évident, à ce moment, que certains thèmes ne sont plus essentiels (lorsqu'il n'y a pas suffisamment de données pour les appuyer et justifier). Paillé et Mucchielli (2003) proposent à cette étape de vérifier combien de fois un thème est soulevé par les participants afin de s'assurer de la validité d'un thème. C'est aussi le moment de vérifier la pertinence du thème car, les informations récurrentes ne sont pas les seules informations à posséder une valeur (Paillé & Mucchielli, 2003). Cette double vérification de la validité des thèmes est achevée par l'élimination ou le jumelage de certains thèmes pour aboutir à la formation de l'arbre thématique.

La cinquième étape vise à définir les thèmes qui le composent. Il s'agit à ce moment de déterminer quels aspects des données les thèmes soulèvent et d'utiliser cette information pour formuler une définition de chaque thème. Selon Braun et Clarke, (2006), La dernière étape est celle de la rédaction.

Dans l'ensemble, les chercheurs ont utilisé l'analyse de contenu et l'analyse thématique sur les questions de croyances. Pour ce qui est de l'identification des types de croyances, des types d'intégrations des croyances et de la description des formes d'intégration dans les fiches pédagogiques nous allons effectuer l'analyse thématique.

Conclusion partielle

Que retenir de ce troisième moment consacré à la définition de la méthodologie d'étude ? Il apparaît que notre étude est mixte à dominance qualitative. Concernant l'échantillonnage, les études ont révélé l'usage majoritaire de l'échantillonnage théorique. Pour ce qui est des outils de collecte des données, nous optons pour le questionnaire d'enquête, le guide d'entretien et l'analyse documentaire. Après confrontation avec la typologie des croyances et la typologie de l'intégration des croyances, nous avons été conduits à choisir le questionnaire d'enquête et le guide d'entretien pour les deux premiers objectifs d'étude. Si un accord a été trouvé sur le choix de l'instrument de la typologie des croyances et de l'intégration, ce n'est pas le cas de la forme d'intégration des croyances qui est le troisième objectif. Rappelons que la littérature proposée par les chercheurs sur la question de l'intégration des croyances d'une part et la planification d'autre part ne s'accorde pas. Sur le premier aspect, l'étude de Thériault (2008) a utilisé l'entrevue. Tandis qu'au deuxième aspect, celle de Veysseyre (2016) a fait appel à l'analyse documentaire. En faisant de notre troisième objectif la description des formes d'intégration des croyances dans la planification, nous avons été amenés à sélectionner l'analyse documentaire. Cette discussion cache une autre sur l'échantillon que nous avons déjà abordé et que nous n'évoquerons pas ici. Enfin, l'analyse statistique et thématique ont été retenues pour analyser les données obtenues des enquêtes. Au-delà de ces débats méthodologiques, nous avons recueilli les données. Celles-ci sont présentées au quatrième moment.

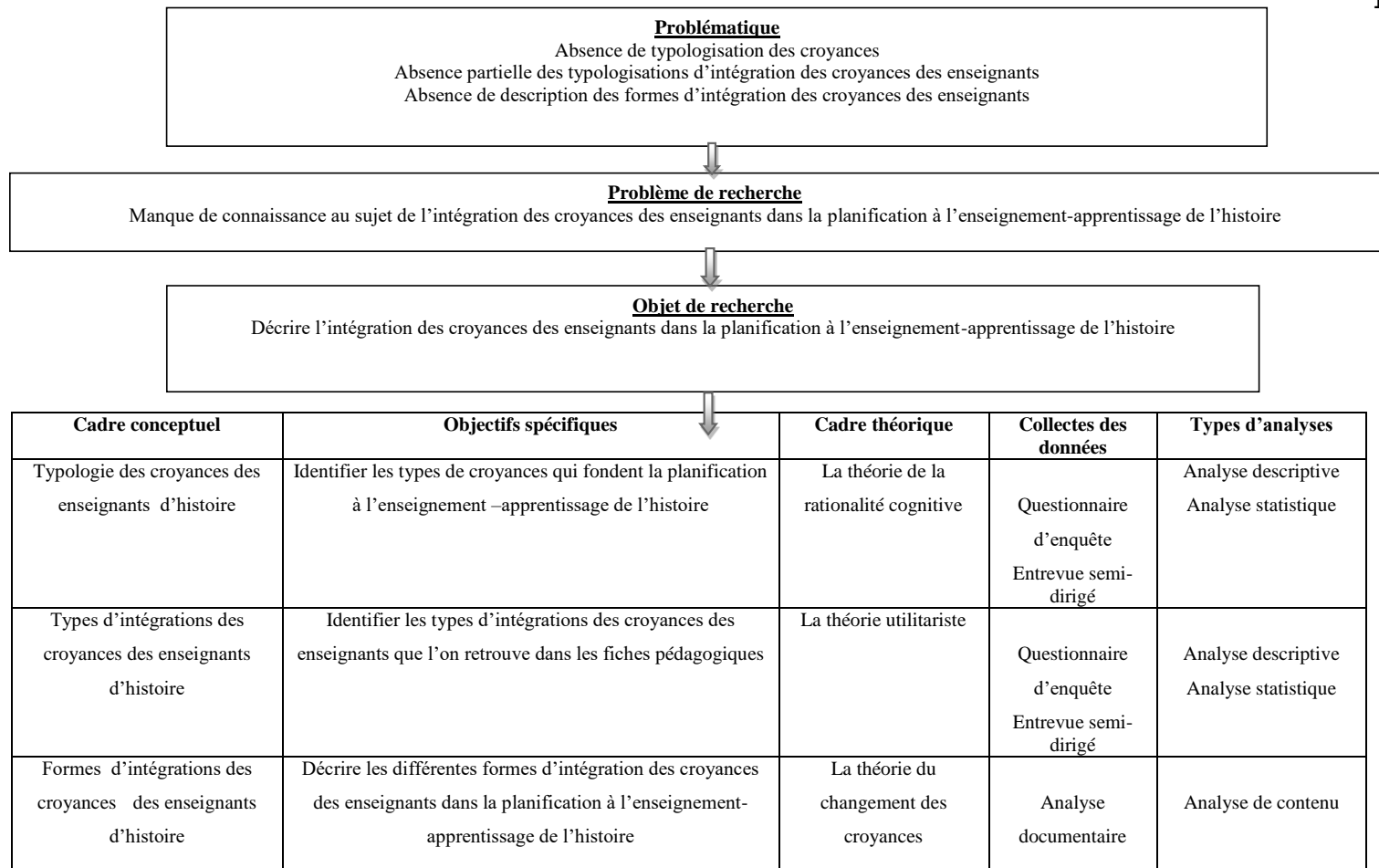


Tableau n°6 : Devis conceptuel et méthodologique

CHAPITRE IV : ANALYSE ET PRESENTATION DES RESULTATS

Les résultats s'articulent autour de l'identification des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, de l'identification des de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire et de la description croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.1 Présentation des données sociodémographiques et professionnelles

Dans cette sous-partie, nous présentons les principales caractéristiques sociodémographiques et professionnelles de notre échantillon. Il s'agit de faire : une répartition par sexes, une répartition par âges et une répartition par diplômes.

4.1.1 Répartition par sexe

Ici, nous présentons les enseignants selon qu'ils sont des hommes ou des femmes. Les statistiques descriptives suivantes sont plus expressives.

		Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Fe	25	38,5	38,5	38,5
	Ma	40	61,5	61,5	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

Tableau n°7 : Répartition des enseignants par sexe

Ce tableau montre que qu'il y a 40 hommes et 25 femmes. Ce qui fait un pourcentage de 61 ,5 pour les hommes et 38,5 pour les femmes.

4.1.2 Répartition par âges

Ici nous montrons la distribution selon les âges. La figure qui suit est assez démonstrative.

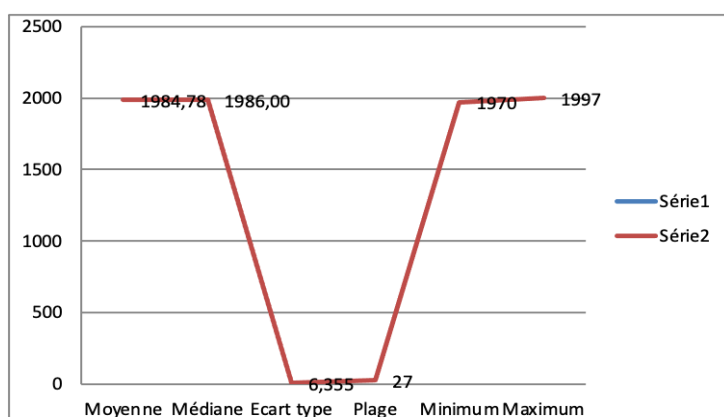


Figure 1 : Répartition par âges des enseignants

Cette statistique descriptive montre que le plus jeune a 23 ans tandis que le plus vieux à 50 ans. Les calculs du tableau présentent une moyenne de 36 ans. Ce tableau permet de dire que les enseignants d'histoire enquêtés sont jeunes même si l'écart est considérable soit 6 ans.

4.1.3 Répartition par diplômes

Nous présentons ici la distribution des diplômes. Cette statistique descriptive ci-dessous exprime mieux ces données.

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	16	24,6	24,6	24,6
DIPES I	4	6,2	6,2	30,8
DIPES I, MASTER I	1	1,5	1,5	32,3
DIPES I, MASTER II	1	1,5	1,5	33,8
DIPES II	12	18,5	18,5	52,3
DIPES II, MAITRISE, DEA	1	1,5	1,5	53,8
DIPES II, MASTER I	3	4,6	4,6	58,5
DIPES II, MASTER II	11	16,9	16,9	75,4
MAITRISE	1	1,5	1,5	76,9
MASTER II	12	18,5	18,5	95,4
MASTER I	3	4,6	4,6	100,0
Total	65	100,0	100,0	

Tableau n° 8 : Répartition des diplômes

Ce tableau montre 18,5 % d'enseignants ont le DIPES II tout comme 18,5 % ont aussi le Master II. Le deuxième groupe est constitué de ceux qui ont un DIPES II et un Master II qui représente 16,5 %. Très loin derrière soit 4 enseignants ont obtenu le DIPES I.

4.2. Types de croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Cette sous-partie est divisée en trois croyances : les croyances épistémologiques, les croyances pédagogiques et les croyances psychologiques.

4.2.1. Les croyances épistémologiques

Les croyances épistémologiques représentent ici l'historiographie et l'épistémologie de l'histoire.

4.2.1.1. L'historiographie

L'historiographie concerne l'écriture de l'histoire. Dans ce texte, elle est composée de l'école méthodique et de l'école constructiviste.

4.2.1.1.1 L'objet de l'histoire

Dans la région du centre, l'objet de l'histoire est politique chez les enseignants du Mfoundi. L'objet de l'histoire dans la Lékié ce sont les Etats, nations et Structures, les faits répétitifs quantifiables. C'est aussi le même objet d'étude à Ngoumou où l'histoire a pour étude les Etats, les nations et Structures, les faits répétitifs quantifiables. Dans l'ensemble, la région du centre inscrit son objet de l'histoire dans la politique. En portant essentiellement le choix sur l'histoire politique, le centre se joint à l'école méthodique et s'associe ainsi à la croyance épistémologique positiviste.

Avec 50 %, les enseignants du Mbéré pensent que l'histoire a pour objet d'étude les états et les nations, l'unique enseignante interrogée estime que l'histoire a plusieurs objets : les Etats, les nations, les structures, les faits répétitifs quantifiables et les mentalités les corps, les climats. Cette enquête introduit l'Adamaoua à travers le Mbéré dans le l'école méthodique. Ainsi, le Mbéré intègre la croyance épistémologique positiviste. À Yokadouma, 57 % des enseignants interrogés pensent que l'histoire a pour objet d'étude les Etats et les nations. Avec un pourcentage de 100%, ceux de Bertoua pensent aussi que l'objet de l'histoire est l'Etat et les nations. Avec 100% l'Est s'inscrit à travers Yokadouma et le Lom et Djérem dans l'école méthodique. Ce choix introduit l'Est dans la croyance épistémologique positiviste. À l'Extrême-Nord et précisément à Maroua, les enseignants ont choisi comme

objet de l'histoire les Etats et nations d'une part et de l'autre les structures, faits répétitifs quantifiables. Ce choix permet de classer l'Extrême-Nord dans l'école constructiviste donc, dans la croyance épistémologique constructiviste. Pour les enseignants du Nord-ouest l'objet de l'histoire est les Etats et nations. A l'image de l'Adamaoua, le Nord-ouest intègre l'école méthodique de l'historiographie. Ce choix l'associe à la croyance épistémologique constructiviste. À l'ouest, il a été demandé aux enseignants de choisir parmi les différents objets, celui qui cadre avec leurs pensées. Pour eux, ce sont les mentalités, les corps, les climats. Ce choix inscrit l'Ouest dans l'école constructiviste de l'historiographie. Dans la typologie des croyances, c'est la croyance épistémologique constructiviste. Au littoral enfin l'objet de l'histoire, c'est l'Etat et les nations. En portant son choix sur les états et nations, le Littoral associe son choix à l'Est et rentre dans l'école méthodique. Les statistiques descriptives ci-dessous résument ces choix.

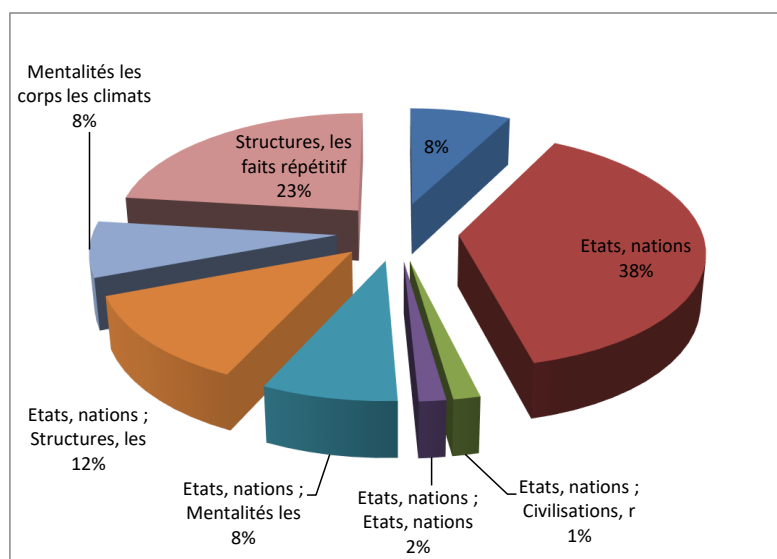


Figure 2 : Distribution des objets de l'histoire

Ce tableau montre le choix du type d'objet de l'histoire opéré par les enseignants. Il apparaît que sur 65 enseignants 63 ont répondu. Dans ces 63, l'histoire politique est apparue 25 fois soit 38,5 % et l'histoire économique 13 fois soit 20%. L'histoire politique et économique ont été choisis 7 fois, ce qui représente 10,8%. Au total, le pourcentage le plus

élevé est celui de la politique tandis que le plus bas est celui des mentalités, des corps, des climats. C'est le même choix qui apparaît dans cet extrait d'A1 :

C'est une discipline qui attarde sur les événements passés c'est-à-dire on fait une rétrospection des événements qui ont eu lieu par le passé que ce soit les guerres que ce soit les acteurs qui ont participé dans les divers événements bon l'histoire est beaucoup plus dans le but d'améliorer ce futur ne puisse plus reproduire les erreurs du passé ; ça nous aide un peu à projeter un avenir meilleur.

Si A1 n'évoque pas directement des monarques ou des présidents, les mots « événements » et « guerres » suffisent pour attribuer à son objet de l'histoire la politique. En impliquant le concept « acteurs », A1 l'objet de l'histoire est d'abord politique. Ensuite, l'histoire culturelle transparaît dans sa réponse avec les expressions comme « ne plus reproduire les erreurs du passé ». Ce résultat montre que les enseignants d'histoire ont une croyance épistémologique positiviste dans la planification à l'enseignement de l'histoire.

4.2.1.1.2 Inscription des ensembles didactiques dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Les ensembles didactiques représentent tout ce que l'enseignant et l'élève utilisent dans le cadre de l'enseignement-apprentissage en classe d'histoire. Cet ensemble relève des écoles historiques. Des trois départements enquêtés, tous les enseignants varient les documents dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Ce résultat les intègre automatiquement dans l'histoire constructiviste qui reprend les trois autres écoles. Dans notre typologisation, le centre intègre la croyance épistémologique constructiviste. Dans le Mbéré, à 100%, les enseignants d'histoire varient leurs documents dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. La variation des documents introduit le Mbéré dans l'école constructiviste donc, dans la croyance épistémologique constructiviste. Concernant l'utilisation des ensembles didactiques à l'Est, l'ensemble des enseignants de la région de l'Est varie la documentation. Ce choix portant sur la variation des documents associe l'Est à l'école constructiviste et plus loin dans la croyance épistémologique constructiviste. Les enseignants d'histoire de Maroua avouent faire la diversification des documents. À l'image de l'Est, Maroua intègre l'école constructiviste à travers son choix portant sur la variation des documents. À l'image des précédents, Maroua rentre dans la croyance épistémologique constructiviste. C'est aussi cas des enseignants de la Menchum, qui, en ayant choisi la diversification des documents, intègrent la croyance épistémologique constructiviste. Sur la question du choix des documents, la Mifi a opté pour la diversification des ensembles didactiques faisant office de document en historiographie. Diversification des

documents qui inscrit les enseignants de la Mifi dans la croyance épistémologique constructiviste. Le même choix est repris par le Wouri. Ce qui introduit le Wouri dans la croyance épistémologique constructiviste.

L'analyse descriptive faite sur cette question montre :

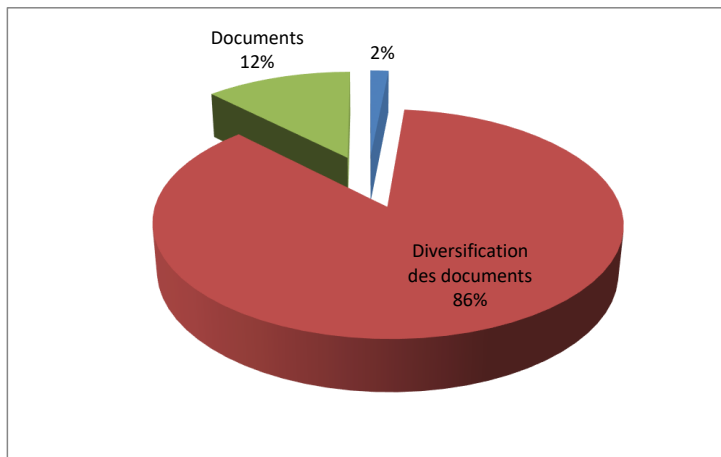


Figure 3 : Le type de documents

Cette figure présente le type de documents que les enseignants inscrivent dans la planification à l'enseignement apprentissage de l'histoire. Sur 65 enseignants, 64 ont répondu. Dans ces 64, 56 soit 86,2 % ont dit qu'ils faisaient la variation des documents contre 8, soit 12,3 % qui utilisaient le document. Il apparaît donc que les enseignants ont une croyance épistémologique constructiviste dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.2.1.1.3 La méthode en histoire

La méthode en histoire renvoie à la technique d'accès au savoir historique. Pour les enseignantes du Mfoundi, on accède à l'histoire par la relecture des sources utilisées, les découpages des systèmes et sous-systèmes. Cette voie d'accès est opposée à celle des hommes qui eux pensent que la méthode en histoire c'est la critique interne et externe suivie de l'interprétation. C'est également la position des hommes de la Lékié qui à 60% pensent qu'on accède à l'histoire par la critique interne et externe suivie d'interprétation. À Ngoumou, les enseignants situent l'accès au savoir dans l'histoire quantitative des interrelations dialectiques entre les composantes de la réalité à 100%. Ces résultats montrent qu'au Centre la méthode en histoire est basée sur la relecture des sources utilisées, les

découpages des systèmes et sous-systèmes. Ainsi le Centre intègre l'histoire constructiviste qui elle-même s'associe à la croyance épistémologique constructiviste. Dans l'Adamaoua, concernant la méthode en histoire, 50% d'enseignants pensent qu'on accède à l'histoire par la critique interne et externe suivie de l'interprétation. Ce choix introduit le Mbéré dans l'école méthodique correspondant à la croyance épistémologique positiviste. Si 50% des enseignants de Bertoua pensent que la méthode en histoire est celle de l'histoire quantitative, à Yokadouma, à 86%, les enseignants utilisent la critique interne et externe pour accéder au savoir historique. Dans l'ensemble, les statistiques descriptives montrent qu'à l'Est, l'accès au savoir historique se fait par la critique interne et externe. L'Est rejoint ainsi l'Adamaoua dans l'école méthodique qui s'inscrit dans la croyance épistémologique positiviste. Pour accéder au savoir historique, les enseignants de Maroua utilisent la critique interne et externe suivie de l'interprétation. Avec ce choix, Maroua s'associe à l'école méthodique qui intègre la croyance épistémologique positiviste. Pour les deux les trois enseignants interrogés dans la Menchum, pour accéder à l'histoire, on utilise la critique interne et externe suivie de l'interprétation. Le Nord-Ouest intègre lui aussi l'école méthodique qui s'associe à la croyance épistémologique positiviste. Pour les enseignants de la Mifi interrogés, ils se partagent entre la relecture des sources utilisées découpages des systèmes et sous-systèmes et la confrontation de la théorie (théorie des classes traitement des infrastructures et superstructures). Avec ce choix, la Mifi s'introduit dans l'école constructiviste, elle-même élément de croyance épistémologique constructiviste. Au littoral, c'est la relecture des sources utilisées découpages des systèmes et des sous-systèmes qui a été choisie. Ce choix de la Mifi les intègre automatiquement dans la croyance épistémologique constructiviste.

La figure ci-après permet de connaître le résultat global.

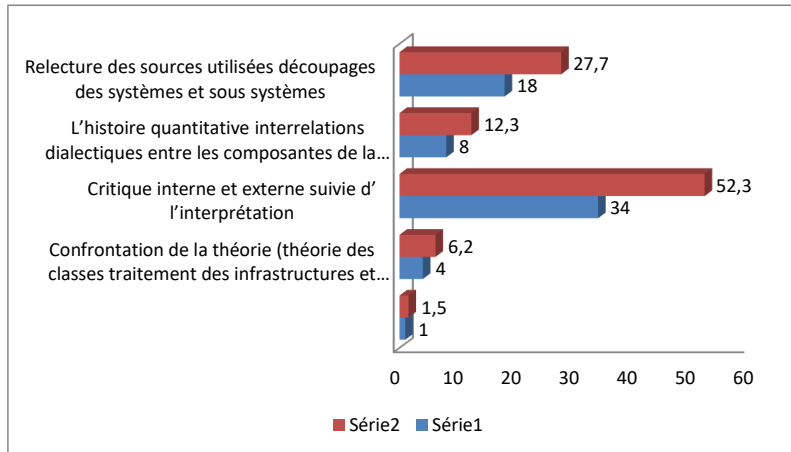


Figure 4 : Méthode en histoire

Cette figure permet d'observer la méthode qui sous-tend leur planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Sur 65 enseignants, 64 ont répondu. Ces réponses révèlent que 34 enseignants soit 52,5 % utilisent la critique interne et externe suivie de l'interprétation des documents pour préparer les leçons. A l'autre extrémité, 4 soit 6,2% font la confrontation de la théorie (théorie des classes traitement des infrastructures et superstructures). Au milieu de ces deux extrémités, on retrouve la relecture des sources utilisées, les découpages des systèmes et sous-systèmes avec 28% et l'histoire quantitative interrelations dialectiques entre les composantes de la réalité à 12%. Si certains enseignants optent pour la critique interne et externe suivie de l'interprétation des documents, d'autres enseignants sont partagés entre l'histoire positiviste défendue par l'analyse des documents et l'histoire constructiviste qui se caractérise par l'interprétation des sources. Seuls A4 et A6 penchent pour la méthode de l'histoire qui se fait par analyse des documents. Ce segment le traduit : « Les méthodes en histoire, il y a l'analyse des documents, en histoire, on utilise le brainstorming on utilise également les jeux de rôle autre méthode nous avons euh, je pense que voilà les méthodes phares qui sont utilisées en situation d'apprentissage ». Au-delà de cette réponse qui révèle l'histoire positiviste, l'enseignant fait une confusion entre la méthode en histoire et les techniques d'enseignement que sont le brainstorming et le jeu de rôle. La position d'A4 n'est pas différente de celle d'A6. Ses propos l'attestent :

Généralement dans mes fiches pédagogiques j'utilise les enquêtes, je peux aussi utiliser la lecture et l'exploitation des documents historiques et je peux également utiliser euh en fonction du niveau des élèves c'est-à-dire dans les petites classes le jeu de rôle si on prend par exemple de la guerre si on fait la guerre en classe de troisième première guerre mondiale les protagonistes on peut faire un petit théâtre

une petite séance de jeu de rôle pour que les enfants puissent voir comment les événements se sont déroulés à cette époque-là

L'enseignant s'inscrit dans l'histoire positiviste à travers la simple lecture des documents et leur exploitation qui ne précisent aucun niveau dans l'exploitation des documents. On peut noter également la confusion que l'enseignant fait entre les activités d'enseignement et les activités de l'historien pour aboutir au savoir historique. Pour l'histoire constructiviste, la réponse d'A5 est claire. Il l'exprime en ces mots : « les méthodes en histoire sont : la collecte, l'analyse, la description, l'interprétation et le commentaire ». L'un des premiers travaux de l'historien est la collecte des sources qui se fait indistinctement par l'école positiviste comme l'école constructiviste. Le constructivisme historique apparaît dès lors que l'historien interprète les sources. La réponse d'A1 se classe également dans le constructivisme en histoire. Si A1 s'est situé sur la recherche des sources, on peut comprendre que la méthode en histoire commence par rechercher les sources. C'est ce qui lui fait dire :

Selon moi , moi je crois qu'il devra faire des fouilles dans les archives des bibliothèques comme ça peut-être des expérimentation , des explorations comment je peux appeler ça des descentes sur le terrain comme par exemple on a la branche en histoire qu'on appelle égyptologie je me dis que pour un égyptologue pour qu'il ait accès aux racines du passé il faut déjà qu'il ait en à faire un déplacement , le train en Égypte qu'il ait le temps de faire les tours des sarcophages des pyramides pour avoir quelque chose de concret à sa discipline

Selon lui l'historien doit fouiller les bibliothèques ou faire des descentes sur le terrain. La séparation d'A1 avec la méthode en histoire positiviste est visible quand il varie les documents alors que l'historien positiviste n'utilise que les sources écrites. Pour A2 et A3, il y a une confusion totale entre les sources de l'histoire et les méthodes. Cette confusion n'est pas neutre puisque les sources sont le matériau de base de la méthode. L'erreur des enseignants a été de ne pas savoir ce que l'historien fait des sources. Ces propos d'A2 confirment cette analyse : « Méthode en histoire bien je pense que cette question se rapproche de la première, je me dis que pour accéder au savoir historique, l'historien fait usage des différentes sources auxquelles nous avons fait allusion tout à l'heure (sources orales, écrites et archéologiques) et bien d'autres sources ». Ce résultat montre donc que les enseignants d'histoire ont une croyance épistémologique positiviste.

4.2.1.1.4 Rapport à la connaissance historique

Le rapport à la connaissance historique fait référence à la relation que l'enseignant a avec la connaissance historique. Au Mfoundi, les enseignantes entretiennent un rapport de relativité au savoir historique à 44%. Ce rapport est différent de celui des enseignants du

Mfoundi qui présentent un rapport d'objectivité au savoir historique à 42%. Les enseignants d'histoire de la Lékié d'histoire montrent un rapport d'objectivité au savoir historique à 60%. À l'opposé des hommes du Mfoundi et de la Lékié, une autre différence se voit avec les hommes de Ngoumou qui ont à 100% un rapport au savoir transmissif et mécanique. Avec ces résultats, les enseignants d'histoire du centre montrent un rapport d'objectivité au savoir historique. En choisissant l'objectivité, les enseignants d'histoire se situent dans le courant méthodiste de l'historiographie qui s'inscrit dans la croyance épistémologique positiviste. Si la seule enseignante du Mbéré entretient une relativité du savoir historique, 50% des enseignants entretiennent un rapport objectif à l'histoire. Contrairement au Centre, l'Adamaoua intègre l'école constructiviste par ce choix porté sur le rapport objectif à l'histoire et s'associe ainsi à la croyance épistémologique constructiviste. À Bertoua, 50% des enseignants ont un rapport au savoir historique d'objectivité, ce même pourcentage restant montre plutôt que les enseignants d'histoire ont un rapport au savoir historique de savoir objectif. Cette répartition du rapport à la connaissance historique de Yokadouma est similaire à celui de Bertoua avec des choix différents. Un groupe d'enseignants pensent à un rapport au savoir objectif à l'histoire soit 50% et d'autre pensent au rapport à la relativité du savoir historique représentant les 50% restant. Le pourcentage global de l'Est quant à lui montre que dans cette région, c'est un rapport au savoir objectif. Ce rapport objectif à la connaissance historique place l'Est dans l'école méthodique qui intègre la croyance épistémologique positiviste. Les trois enseignants de la Menchum entretiennent une relativité du savoir historique. Avec un choix portant sur la relativité du savoir historique, la Menchum intègre l'école constructiviste qui s'associe à la croyance épistémologique constructiviste. L'axe choisi par les enseignants interrogés de la Mifi est le savoir objectif. En choisissant cet axe, la Mifi s'associe à l'école constructiviste qui intègre la croyance épistémologique constructiviste. Pour les enseignants du Littoral, le rapport à la connaissance historique est celui de l'objectivité. Ce qui nous amène à les classer dans l'école méthodique appartenant à la croyance épistémologique positiviste. Avec une forte disparité des résultats, les statistiques descriptives restent les seules à nous positionner.

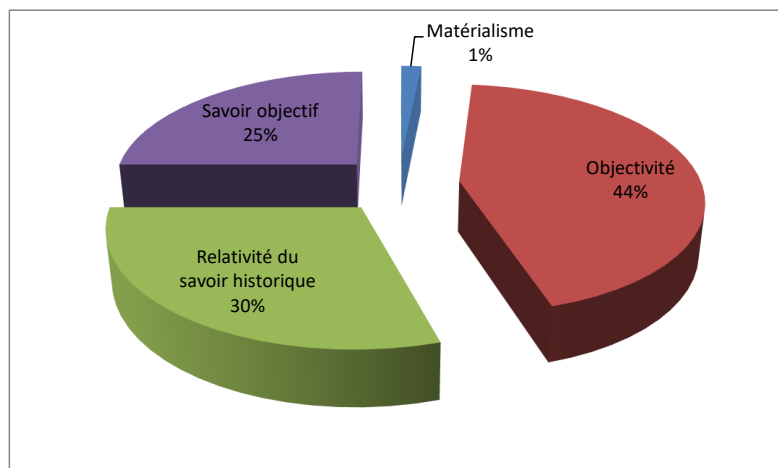


Figure 5 : Distribution du rapport à la connaissance historique

Ces statistiques montrent que 64 enseignants sur 65 ont répondu. Leurs réponses sont orientées à 43,1 % soit 28 enseignants ont un rapport d'objectivité à la connaissance historique. À l'extrémité, 01 enseignant soit 1,5 % a un rapport matériel à la connaissance historique. Au milieu, 19 enseignants soit 24,5 % ont un rapport relatif à la connaissance historique et 16, soit 24,6 % ont un rapport au savoir objectif. Au-delà de ces analyses, les enseignants d'histoire ont un rapport d'objectivité à la connaissance historique. Ce résultat les positionne dans la croyance épistémologique positiviste dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Au regard de ces disparités observées dans l'analyse et la présentation des résultats sur l'historiographie, il est nécessaire de les regrouper dans un tableau afin de déterminer la croyance qui s'y trouve.

Variables	Résultats	Croyances
Objet de l'histoire	Politique	Croyance épistémologique positiviste
Type de documents	Variation des documents	Croyance épistémologique constructiviste
Méthode en histoire	Critique interne et externe suivie d'une interprétation des documents	Croyance épistémologique positiviste
Rapport à la connaissance historique	Objectivité à la connaissance historique	Croyance épistémologique positiviste

Tableau n° 9 : Distribution des croyances épistémologiques (historiographie)

En analysant ce tableau, il apparaît que la croyance historiographique dominante est sans doute la croyance épistémologique positiviste. Au regard de ce premier résultat, nous pouvons affirmer d'un point de vue historiographique que la croyance des enseignants d'histoire dans la planification est ici positiviste. Qu'en est-il de l'épistémologie de l'histoire ?

4.2.1.2 Epistémologie de l'histoire

L'épistémologie de l'histoire est comprise comme le discours sur la nature, la méthode et la validité du savoir historique.

4.2.1.2.1 Définition du savoir historique

Dans le Mfoundi, 56% des enseignantes d'histoire pensent que l'histoire est une construction humaine, c'est la même position que leurs homologues hommes de la Lékié qui à 100% pensent que l'histoire est une construction humaine. Pour les enseignants d'histoire du Mfoundi, l'histoire est un amalgame des faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien. Cette même position est soutenue en partie à Ngoumou. Ces résultats montrent que le Centre conçoit l'histoire comme une construction humaine, ces enseignants intègrent ainsi le paradigme constructiviste qui représente ici la croyance épistémologique constructiviste. Pour l'ensemble des enseignants d'histoire du Mbéré, l'histoire est une construction humaine. Naturellement, le Mbéré s'associe au paradigme constructiviste qui intègre la croyance épistémologique constructiviste. À Bertoua, 100% d'enseignants pensent que l'histoire est une construction humaine. C'est le même pourcentage à Yokadouma pour le même choix. Ce choix place l'Est dans la construction humaine. L'Est intègre aussi le paradigme constructiviste qui s'associe à la croyance épistémologique constructiviste. Sur la définition du savoir historique, tous les enseignants d'histoire enquêtés à l'Extrême-Nord sont unanimes sur le fait que l'histoire est une construction humaine. Ainsi, ils se placent dans le paradigme constructiviste qui s'inscrit dans la croyance épistémologique constructiviste. Pour les enseignants interrogés de la Mifi, l'histoire est une construction humaine. Par ce choix, la Mifi rejoint le paradigme constructiviste de l'épistémologie historique qui s'associe à la croyance épistémologique constructiviste. C'est aussi le cas du littoral qui en portant son choix sur la construction humaine intègre le paradigme constructiviste qui se rapproche de la croyance épistémologique constructiviste. La figure ci-après dresse les statistiques descriptives de la définition de l'histoire.

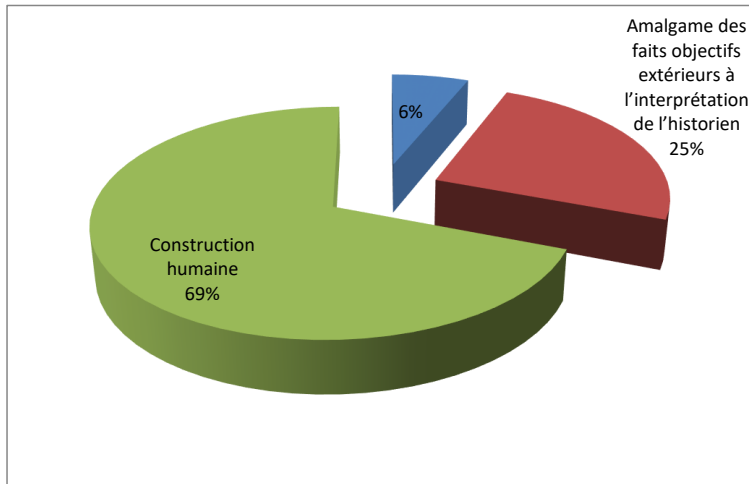


Figure 6 : Distribution de la définition de l'histoire

Sur 65 enseignants, 45 soit 69,5 % affirment que l'histoire est la construction humaine alors que 16, soit 24 % pensent que l'histoire est l'amalgame des faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien.

4.2.1.2.2 Rapport au savoir historique

Avec 72 %, les enseignantes du Mfoundi pensent qu'on accède au savoir historique par Manuels d'histoire et enseignants. Ce résultat est identique à celui des enseignants avec un pourcentage inférieur soit 58 %. La Lékié avec 80% considère qu'on accède au savoir historique par les manuels d'histoire et enseignants. À Ngoumou, les résultats sont plutôt mitigés avec 50% au manuel d'histoire et enseignants et 50% à l'évaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production. Dans l'ensemble, les enseignants d'histoire du Centre accèdent au savoir historique par les Manuels d'histoire et enseignants. Cette position les introduit dans le paradigme positiviste qui s'associe à la croyance épistémologique constructiviste. Dans le Mbéré, les enseignants d'histoire ont un rapport au savoir historique constructif. Ainsi, ils intègrent le paradigme constructif. À l'image du Centre le Mbéré souscrit à la croyance épistémologique positiviste. À Yokadouma tout comme à Bertoua, les enseignants d'histoire entretiennent un rapport constructif. Ce qui les classe dans le paradigme constructif qui lui-même s'associe à la croyance épistémologique constructiviste. À l'Ouest à travers la Mifi, les enseignants entretiennent un rapport au savoir constructif. Avec ce choix, les enseignants

intègrent la croyance épistémologique constructiviste. C'est aussi le cas pour la Menchum qui entretient un rapport au savoir constructif. Inévitablement, les enseignants de la Menchum s'inscrivent dans la croyance épistémologique constructiviste. La figure ci-dessous montre la tendance générale.

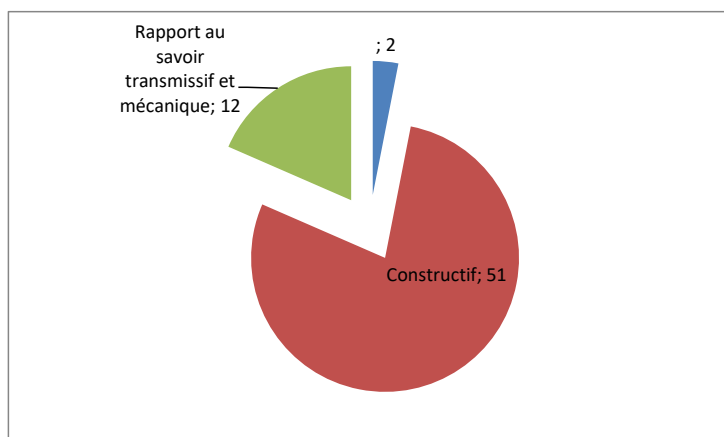


Figure7 : Répartition du savoir historique

Sur 65 enseignants d'histoire, 63 ont répondu. Sur 63, 51, soit 78,5% ont porté leur choix sur le rapport au savoir de type constructif. Les 12 autres enseignants ont choisi le rapport au savoir mécanique. Revenant sur le rapport au savoir de type constructif, disons qu'il inscrit les enseignants d'histoire dans la croyance épistémologique constructiviste de la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.2.1.2.3 L'accès au savoir historique

Avec 72 %, les enseignantes du Mfoundi pensent qu'on accède au savoir historique par Manuels d'histoire et enseignants. Ce résultat est identique à celui des enseignants avec un pourcentage inférieur soit 58 %. La Lékié avec 80% considère qu'on accède au savoir historique par les manuels d'histoire et enseignants. À Ngoumou, les résultats sont plutôt mitigés avec 50% au manuel d'histoire et enseignants et 50% à l'évaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production. Dans l'ensemble, les enseignants d'histoire du Centre accèdent au savoir historique par les Manuels d'histoire et enseignants. Cette position les introduit dans la croyance épistémologique positiviste. Si les enseignants du Mbéré estiment qu'on accède à l'histoire à 83% par l'évaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production, la seule enseignante enquêtée pense qu'on accède au

savoir par les manuels d'histoire et enseignants. L'accès à l'histoire dans le Mbéré et par extension dans l'Adamaoua se fait par l'évaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production. Ce choix intègre les enseignants dans la croyance épistémologique constructiviste. Si 50% des enseignants de Bertoua pense que la méthode en histoire est celle de l'histoire quantitative, 50% restant ont porté leur choix sur l'évaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production. À Yokadouma, à 86%, les enseignants utilisent la critique interne et externe pour accéder au savoir historique. Dans l'ensemble, les statistiques descriptives montrent qu'à l'Est, l'accès au savoir historique se fait par la critique interne et externe. En optant la critique interne et externe, l'Est s'associe à la croyance épistémologique positiviste. À l'Extrême-Nord, le choix sur l'accès au savoir historique s'est porté sur l'évaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production. Avec ce choix, Maroua, intègre le paradigme constructiviste. Les enseignants de la Menchum accèdent au savoir historique par l'évaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production. Ce choix les associe à la croyance épistémologique constructiviste. Dans la Mifi, c'est par les manuels d'histoire et enseignants que les enseignants accèdent au savoir historique. Avec ce choix, les enseignants de la Mifi intègrent la croyance épistémologique constructiviste. Dans le Wouri, l'accès au savoir historique se fait par l'évaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production. Ce qui nous amène à les classer dans la croyance épistémologique constructiviste. Au-delà de la forte prédominance qui apparaît dans le choix de la croyance épistémologique constructiviste, il y a des contrastes. Avec des divergences de vue constatées, il est préférable d'analyser cette variable dans un graphique.

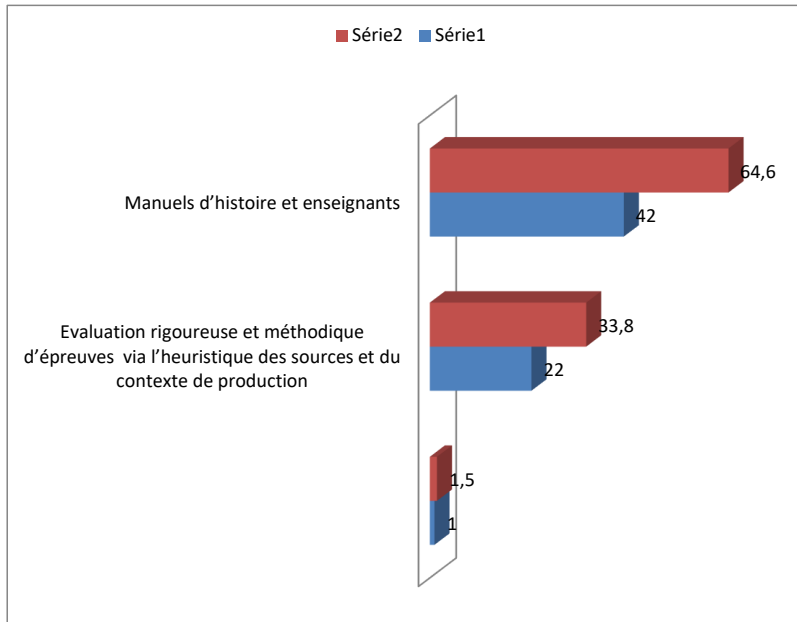


Figure 8 : Répartition de l'accès au savoir historique

Dans ce tableau, sur 65 enseignants, 64 ont répondu. Sur 64, 22 ont affirmé qu'ils accédaient au savoir historique par l'évaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production tandis que 42 déclarent qu'ils accèdent au savoir historique par les manuels d'histoire et enseignants. Ce résultat est contraire à celui de certains enseignants qui pensent qu'on accède à l'histoire à travers toutes les sources. Cet extrait d'A3 traduit cette réalité :

L'historien peut s'appuyer sur plusieurs sources plusieurs moyens de recherche il peut aller dans les bibliothèques il peut aller dans les archives , il peut réutiliser les annuaires statistiques bref beaucoup de documents , il peut aussi se référer à l'oralité c'est-à-dire les acteurs d'évènements importants qui peuvent euh expliquer ce qui s'est passé et c'est à l'historien d'user sa jugeote pour bien trier le bon grain de l'ivraie l'historien peut se servir des sources archéologiques c'est-à-dire fouiller trouver les outils enfouis dans le sol afin de retracer les évènements du passé.

Si A3 ne nomme pas directement les sources, certains morceaux le traduisent : « bref beaucoup de documents ». Lorsque l'enseignant parle de documents, il s'agit des sources écrites. À la suite, on peut lire : « sources archéologiques et oralité » pour faire mention de sources orales et sources archéologiques. A5 est plus explicite et plus complet quand il affirme : « Pour écrire l'histoire, l'historien utilise les sources écrites, les sources orales, l'iconographie et les sources archéologiques ». À côté de ce groupe d'enseignants qui sont

précis et qui apportent des réponses valides sur ce que l'historien utilise pour écrire l'histoire, un second groupe est vague. Ils ne donnent pas les réponses exactes. C'est le cas d'A4 qui pense que « L'historien utilise les événements passés pour rédiger l'histoire, il s'appuie sur les événements qui ont eu lieu des faits marquants des faits historiques pour pouvoir sortir la vérité historique pour la mettre aux yeux des apprenants et contextualiser à chaque fois ces événements dans les cas présent ». Pour cet enseignant, l'évènement est une source de l'histoire pour traduire la vérité historique. Cette réponse se rapproche de la validité de l'histoire. L'enseignant a pensé qu'on lui demandait de dire ce que l'historien fait pour arriver à la vérité historique. Si A4 est moins vague, A1 l'est totalement, ces propos le traduisent : « Bon l'historien en quelque sorte se sent déjà établi, bon de la part de ces prédécesseurs pour essayer de voir comment il peut apporter une contribution aux événements passés ». Cet enseignant évoque plutôt le produit qu'est l'histoire et non ce qui produit l'histoire.

Avec des résultats divergents à plus d'un titre, il est préférable de faire la synthèse dans un tableau pour dissiper ces divergences. Le tableau ci-après fait cette présentation.

Variabes	Résultats	Croyances
Définition de l'histoire	Construction humaine	Croyance épistémologique constructiviste
Rapport au savoir historique	Constructif	Croyance épistémologique constructiviste
Accès au savoir historique	Manuels d'histoire et enseignants	Croyance épistémologique positiviste

Tableau n°10 : Croyance épistémologique (épistémologie de l'histoire)

Contrairement à la dimension historiographique qui s'est révélée positiviste, la dimension de l'épistémologie de l'histoire est constructiviste.

Ces résultats présentés du côté historiographique et du côté de l'épistémologie de l'histoire montrent des variations et des disparités qui ne permettent pas d'identifier clairement le type de croyance épistémologique des enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Le tableau ci-après fait un récapitulatif qui nous permettra de savoir le type de croyance.

Variabes	Résultats	Croyances
Objet de l'histoire	Politique	Croyance épistémologique positiviste
Type de documents	Variation des documents	Croyance épistémologique constructiviste
Méthode en histoire	Critique interne et externe suivie d'une interprétation des documents	Croyance épistémologique positiviste
Rapport à la connaissance historique	Objectivité à la connaissance historique	Croyance épistémologique positiviste
Définition de l'histoire (épistémologie)	Construction humaine	Croyance épistémologique constructiviste.
Rapport au savoir historique	Constructif	Croyance épistémologique constructiviste.
Accès au savoir historique	Manuels d'histoire et enseignants	Croyance épistémologique positiviste.

Tableau n°11 : Croyance épistémologique des enseignants d'histoire

Si les premiers tableaux ont balayé certaines équivoques, la jonction des deux tableaux en vient dissiper complètement ces ambiguïtés qui nous permettent de présenter finalement la croyance épistémologique des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Sur 7 variables, 4 variables se sont révélées positivistes. Au regard de ce résultat bien que serré, il apparaît que les enseignants d'histoire adoptent la croyance épistémologique positiviste dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.2.2. Croyances psychologiques

La croyance psychologique représente les jugements que l'enseignant se fait de l'apprenant et de son apprentissage. Avec 42%, les enseignantes du Mfoundi concluent que l'exposé magistral est la meilleure technique d'apprentissage du moins celle qui est proche de leurs idées. Elles sont rejointes par leurs collègues du Mfoundi qui avec 46%, les enseignants jugent que l'exposé magistral est la meilleure technique d'apprentissage donc, celle qui est proche de leurs idées. C'est aussi la position des enseignants de la Lékié qui à 40%, jugent que l'exposé magistral est la meilleure technique d'apprentissage du moins celle qui est proche de leurs idées. Ces appréciations sont adoucies par les enseignants de Ngoumou qui à 50% optent pour l'exposé magistrale et 50% aussi pour l'apprentissage-recherche. Avec une telle convergence de vues, les enseignants d'histoire du centre jugent que l'exposé magistral est la meilleure technique d'apprentissage du moins celle qui est proche de leurs idées. Ce choix s'associe à la croyance psychologique frontale. L'unique enseignante du Mbéré pense

que les élèves apprennent l'histoire par l'apprentissage-recherche et l'interprétation des savoirs. Avec un pourcentage de 50%, les enseignants jugent que l'exposé magistral est la meilleure technique d'apprentissage. Avec ce choix, le Mbéré intègre la croyance psychologique frontale. Pour 43%, les enseignants pensent que l'exposé magistrale est plus proche de leurs idées. À Bertoua par contre 100% d'enseignants voient en l'enquête un dispositif didactique d'apprentissage proche de leurs idées. Les statistiques descriptives montrent que l'apprentissage par enquête est plus proche de leurs idées personnelles. Ce choix intègre les enseignants d'histoire de l'Est dans la croyance psychologique constructiviste.

Il a été demandé ici aux enseignants d'histoire de l'extrême-nord de choisir les activités qui sont proches de leurs convictions personnelles. Pour les uns c'est l'enquête et pour les autres c'est la problématisation. Avec ce choix, les enseignants de Maroua s'inscrivent dans la croyance psychologique constructiviste. Pour les enseignants de la Menchum, la problématisation et mise en récit passé et présent sont les activités auxquelles leurs élèves sont soumis. Ils intègrent donc la croyance psychologique constructiviste. La croyance psychologique fait référence aux activités que l'enseignant demande aux élèves de réaliser. Pour les enseignants de la Mifi, c'est l'enquête. L'enquête étant par nature l'action du sujet sur l'objet, les enseignants de la Mifi s'associent à la croyance psychologique constructiviste. À l'image des précédents choix, le Wouri intègre la croyance psychologique constructiviste pour le choix porté sur la problématisation et mise en récit passé et présent au littoral. Ces résultats détaillés ont été analysés, le résultat se trouve dans cette figure des statistiques descriptives.

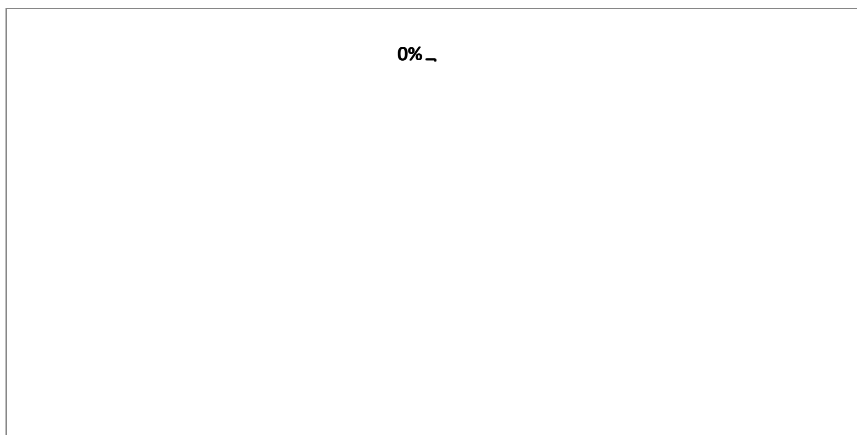


Figure 9 : Croyance psychologique

Ce tableau présente les résultats de la typologie des croyances psychologiques. Sur 65 enseignants, 4 n'ont pas répondu à cette question. Sur les 61 autres, 14, soit 21,5% affirment qu'en classe d'histoire l'élève doit faire l'interprétation des savoirs. Sur les 61, 23, soit 35,4% déclarent que l'élève doit faire un exposé magistral et enfin 24 enseignants d'histoire, soit 36,9 % affirment que l'élève doit faire l'apprentissage-recherche. Ce graphique de secteur visualise ce résultat. Ce graphique présente le choix porté sur la croyance psychologique. Il apparaît que 24 enseignants soit 37 % adhèrent à la technique de l'apprentissage-recherche pour les élèves. Contrairement aux résultats donnés par les enseignants dans le questionnaire qui les associent à la croyance psychologique constructiviste dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, ceux de l'entrevue révèle une conclusion différente. Ils résultats montrent qu'il y a une réelle confusion entre d'une part les ensembles didactiques et d'autre part les activités d'apprentissage. C'est ce que révèle ces propos de A2 :

Les activités que je donne généralement sont les activités visant la construction des savoirs, je peux leur donner des documents variés textes, cartes images et je pose les questions afin qu'ils puissent bâtir leur savoir les questions ont toujours trait à la nature des documents à la typologie des textes et à l'extraction des informations contenues dans les documents et aussi un peu à pousser leur réflexion avec des questions de recherche.

A2 pense que le fait de donner les documents aux élèves est suffisant pour parler des activités d'apprentissage. Plus loin, il évoque les questions de recherche, lesquelles ? Le mutisme constaté à ce niveau est assez révélateur. Si A2 est explicite, A3 ne donne aucune orientation, il cite les sources. Sa confusion est réelle. Cet extrait le prouve : « Sont diverses, d'analyses euh d'identification de construction de savoir les activités qui sont basées sur les extraits de textes, les photos ça peut-être les biographies ou sur divers documents ». À côté de cette confusion flagrante entre sources de l'histoire et les activités d'apprentissage, A4 fait une confusion qui se rapproche du constructivisme psychologique. Il le dit en ces termes :

Les activités, de hautes intensité intellectuelles, nous avons parlé ici des documents que nous utilisons nous avons généralement les extraits de texte de certains auteurs que nous pouvons utiliser à travers les livres au programme certains auteurs comme Engelbert Mveng certaines personnalités historiques qui ont produit des œuvres historiques , nous utilisons des images des photographies qui représente parfois certaines personnalités historiques et à travers cela on exploite à travers des questionnements qui suscitent.

En évoquant les activités de haute intensité intellectuelle, A4 aborde véritablement la caractéristique première du constructivisme psychologique qui consiste à donner aux élèves les activités qui les rapprocheront de la pensée historique. Seulement, il ne cite aucune. Plus loin A4 retombe dans l'énumération des sources rejoignant ainsi A2 et A3. Au-delà de ces différentes confusions, notons qu'A5 a pu énumérer quelques activités que l'on retrouve dans cet extrait : « En classe généralement, je donne les jeux de rôle, l'analyse des documents et très peu les enquêtes, j'utilise les enquêtes mais très rarement j'utilise beaucoup plus l'exploitation des documents et le jeu de rôle en deuxième position et enfin donc les enquêtes en dernière position ». Le jeu de rôle et l'analyse documentaire sont réellement les activités d'apprentissage qui s'associent à la croyance psychologique constructiviste. Ce tour d'horizon positionne les enseignants dans les croyances psychologiques constructivistes de la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.2.3. Croyances pédagogiques

Les croyances pédagogiques représentent les jugements que les enseignants se sont des d'eux-mêmes et de leurs enseignements. Les enseignantes d'histoire du Mfoundi estiment à 39% que l'enseignement de l'histoire s'associe à la présentation des différents récits, différents points de vue sur les phénomènes. Ces appréciations riment avec celles de leurs collègues hommes qui jugent à 41% que l'enseignement de l'histoire s'associe à la présentation des différents récits, différents points de vue sur les phénomènes. Si l'accord est parfait au Mfoundi, pour la Lékié, l'enseignement de l'histoire s'associe à la l'acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé en classe d'histoire. Cette différence est en partie atténuée par Ngoumou qui rejoint la Lékié sur l'enseignement de l'histoire qu'on assimilerait à l'acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé. La différence avec la Lékié se trouve dans la jonction de Ngoumou avec le Mfoundi à hauteur de 50% qui pense que l'enseignement de l'histoire se rapproche de la présentation des différents récits, différents points de vue sur les phénomènes. Ce résultat montre bien que les enseignants d'histoire du Centre jugent que l'enseignement de l'histoire s'associe à la présentation des différents récits, différents points de vue sur les phénomènes. À travers ce choix, le centre intègre la croyance pédagogique frontale.

Pour les enseignants d'histoire du Mbéré, à 42%, l'enseignement de l'histoire s'associe à l'acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé en classe d'histoire. La seule enseignante de son côté estime que l'enseignement de l'histoire se fait par la présentation des différents récits, différents points de vue sur les

phénomènes et le choix d'un récit, le construire et le présenter en petites unités de contenus bien circonscrites accompagnées de quelques documents assortis de consignes. Le Mbéré et partant l'Adamaoua, pense que l'enseignement de l'histoire s'associe à l'acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé en classe d'histoire. Avec ce choix, les enseignants d'histoire du Mbéré montrent qu'ils ont la croyance pédagogique constructiviste dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Cette section présente la distribution des croyances pédagogiques des enseignants d'histoire. À Yokadouma, 70 % d'enseignants pensent que l'enseignement de l'histoire se fait par acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé. À Bertoua 100% d'enseignants d'histoire estiment que le choix d'un récit, le construire et le présenter est plus proches de leurs idées personnelles. Dans l'ensemble, l'acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé est le type d'enseignement plus proche de leurs convictions personnelles. En faisant ce choix, l'Est souscrit à la croyance pédagogique constructiviste dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Concernant les activités d'enseignement, les enseignants de Maroua ont opté pour l'acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé. A l'image de l'Est, Maroua s'inscrit également dans la croyance pédagogique constructiviste dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire au regard de son choix. La problématisation et mise en récit passé et présent sont aussi les activités que les enseignants de la Menchum s'assignent. Ce choix introduit les enseignants d'histoire de la Menchum dans la croyance pédagogique constructiviste.

La croyance pédagogique concerne les activités que l'enseignant s'assigne lui-même. Ici, les enseignants interrogés sont partagés entre l'acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé et le choix d'un récit le construire, le présenter en petites unités de contenus bien circonscrites accompagnées de quelques documents assortis de consignes. Cette position rend le choix difficile. Néanmoins, les fiches pédagogiques permettront de situer la croyance pédagogique de l'Ouest. Dans le Wouri, l'acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé est leur choix. En optant pour la pensée historique, les enseignants du Wouri s'inscrivent dans la croyance pédagogique constructiviste. D'un point de vue général, nous avons analysé ces résultats et voici la tendance synthétisée dans cette figure.

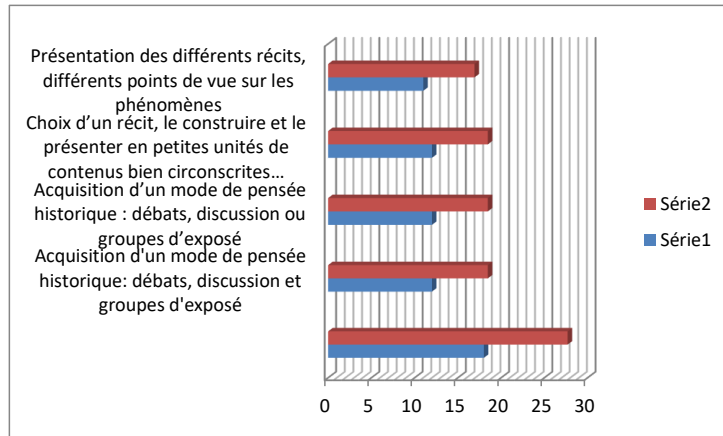


Figure 10 : Distribution des croyances pédagogiques

Cette figure présente le choix des croyances pédagogiques. Ainsi sur 65 enseignants, 3, soit 4,6% n'ont pas répondu à cette question. Sur les 62, 14, soit 21,5 % déclarent qu'ils font le choix d'un récit, le construire et le présenter en petites unités de contenus bien circonscrites accompagnées de quelques documents assortis de consignes. Sur les 63 enseignants, 20, soit 30,8% affirment qu'ils font l'acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé. Les 28 autres enseignants soit 43,1% font la présentation des différents récits, différents points de vue sur les phénomènes. De ce point de vue, il est possible de dire que les enseignants adoptent la croyance pédagogique constructiviste. Cette conclusion est différente des résultats obtenus au cours des entretiens individuels. Pour A2 et A3, les activités d'enseignement se limitent aux concepts de l'APC sans véritablement les rendre explicites afin de ressortir les croyances. Cet extrait est un exemple concret :

J'enseigne l'histoire en me servant des méthodes de la pédagogie active ou participative, c'est-à-dire, j'essaie de laisser au maximum l'élève de s'approprier les savoirs parce que je ne veux pas utiliser les méthodes anciennes qui sont basées sur les méthodes ex-cathedra j'essaie de me concentrer plus sur le paradigme d'apprentissage c'est-à-dire de me comporter comme si j'étais un satellite c'est-à-dire l'enfant est le centre du processus enseignement-apprentissage

Cet enseignant essaie de faire une intégration des croyances pédagogiques constructivistes. Seulement, il ne nomme pas les activités liées aux croyances pédagogiques constructivistes qu'il promeut. Conséquemment, il reste dans les croyances pédagogiques frontales. Il apparaît clairement chez lui un pseudoconstructivisme pédagogique. Si A2 a une illusion constructiviste pédagogique, ce n'est pas le cas chez A3 qui est formel. Ces propos le

montrent : « D'accord pour enseigner l'histoire nous utilisons plusieurs techniques ça ne vient pas le travail en groupe une technique nous avons reparti la classe en groupes et nous avons reparté les documents, les élèves ont travaillé puis nous avons procédé à la restitution des savoirs ». En évoquant la restitution, A3 se situe dans l'exposé-récit qui demande aux élèves de repérer les informations et de les réciter. De ce point de vue, il est difficile de voir une exploitation intensive et critique du document afin d'arriver à développer la pensée historique des élèves. Pour A4 et A5, on observe des activités d'apprentissage qui peuvent être classées à des degrés divers des activités de haute intensité intellectuelle. Les activités d'A4 se trouvent au premier degré des activités de haute intensité intellectuelle, l'enseignant les évoque mais de manière lacunaire. Il le dit en ces mots : « Les activités menées, parmi les activités inscrites dans les fiches pédagogiques nous l'avons dit nous pouvons parler des éléments comme le brainstorming les documents les jeux de rôle ». A4 évoque les activités d'enseignement sans apporter les précisions sur l'opérationnalisation de celle-ci comme c'est le cas d'A5 qui le traduit en ces termes : « Les activités que je vais inscrire il y aura l'analyse documentaire, il y a euh parfois les enquêtes parfois c'est très peu et le jeu de rôle, si c'est une classe très grande comme la classe de terminale on peut mettre la discussion devant pour actualiser par la situation qui s'est passée et son impact dans la vie actuelle ». A5 dépasse le cadre des énumérations pour contextualiser les faits historiques. De ce point de vue, A5 se démarque des autres enseignants. Conséquemment, elle se positionne dans la croyance pédagogique constructiviste. L'analyse des résultats issus des différents outils d'enquête montre que les enseignants adoptent les croyances pédagogiques constructivistes.

Au total, cette typologie des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire a révélé des similitudes et des différences dans les types de croyances. Au rang des dissimilitudes, les croyances épistémologiques issues du questionnaire sont positivistes tandis que ceux de l'entrevue sont constructivistes. Concernant les autres types de croyances, le questionnaire et l'entrevue ont révélé le même type de croyances. D'un côté les croyances pédagogiques constructivistes et de l'autre côté les croyances psychologiques constructivistes.

- Croyances épistémologiques positivistes et croyances épistémologiques constructivistes
- Croyances psychologiques constructivistes ;
- Croyances pédagogiques constructivistes.

Ces résultats sont interprétés dans la confrontation avec les différents instruments d'enquête.

4.2.4 Croyances non formalisées

Les résultats ont aussi mis en lumière les croyances d'autoefficacité, les croyances semi-propositionnelles et les croyances affectives.

4.2.4.1 Croyances d'autoefficacité

Le sentiment d'efficacité des enseignants ou croyances d'efficacité des enseignants est constitué de deux aspects : le sentiment d'efficacité générale (teaching efficacy) et le sentiment d'efficacité personnelle (personal teaching efficacy). À la suite des travaux de Bandura, Soodak et al. (1998) ont analysé davantage le sentiment d'efficacité personnelle. Ce travail a montré que le sentiment d'efficacité générale des enseignants est composé de deux sous-dimensions : la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner aux élèves de manière efficace (personal teaching efficacy) et la croyance de l'enseignant dont ses interventions produiront les effets escomptés chez l'élève (outcomes efficacy). Le sentiment d'efficacité personnelle de son côté s'associe à la croyance que l'enseignement peut influencer la réussite scolaire d'un élève malgré les influences familiales, le statut socioéconomique et les autres facteurs extrascolaires. Le sentiment d'autoefficacité s'est observé chez plusieurs enseignants. Chez A1, cette croyance s'est révélée dans la croyance épistémologique. Cet extrait traduit cette réalité :

Selon moi , moi je crois que il devra faire des fouilles dans les archives des bibliothèques comme ça peut-être des expérimentations, des explorations comment je peux appeler ça des descentes sur le terrain comme par exemple on a la branche en histoire qu'on appelle égyptologie je me dis que pour un égyptologue pour qu'il ait accès aux racines du passé il faut déjà qu'il ait en à faire un déplacement , le terrain en Égypte qu'il ait le temps de faire les tours des sarcophages des pyramides pour avoir quelque chose de concret à sa discipline

Cet extrait montre que l'enseignant suit les pas de l'historien dans sa préparation immédiate. Comme l'historien va dans la bibliothèque pour écrire les livres, articles et autres documents scientifiques, l'enseignant selon A1 devrait-il faire exactement pour ses élèves. Ce qui traduit le sentiment d'autoefficacité. Chez A2, la croyance à l'autoefficacité se fonde dans la croyance pédagogique. Le morceau ci-après étaye cet argument :

Les activités que je donne généralement sont les activités visant la construction des savoirs, je peux leur donner des documents variés textes, cartes images et je pose les questions afin qu'ils puissent bâtir leur savoir les questions ont toujours trait à

la nature des documents à la typologie des textes et à l'extraction des informations contenues dans les documents et aussi un peu à pousser leur réflexion avec des questions de recherche

Cette réponse d'A2 montre que l'enseignant veut s'arrimer au paradigme actuel qui est constructiviste. Ce paradigme qui sous-tend l'APC prône l'activité de l'élève. Chez A3, la croyance d'autoefficacité se confond avec la croyance psychologique. Le fragment suivant traduit cette réalité :

Pour que eux-mêmes, ils puissent construire leurs savoirs parce qu'en venant seulement expliquer dicter le cours, ils ne pourront pas construire les savoirs or nous sommes dans une méthode active et dans le socioconstructivisme il est question qu'à partir des supports, les élèves puissent eux-mêmes construire leur savoir et développer un savoir-faire tel qu'identifier, extraire une information tel que construire

Chez A3, la croyance d'autoefficacité apparaît lorsque l'enseignant veut développer toutes les compétences chez l'apprenant. De ce point de vue, elles sont nommées croyances psychologiques d'autoefficacité.

4.2.4.2 Croyances semi-propositionnelles

Les croyances semi-propositionnelles préexistent aux individus qui les endossent et elles sont transmises par des sources plus ou moins institutionnelles. La transmission ici se fait « en pleine lumière » : des énoncés sont intentionnellement transmis aux membres d'un groupe, que ce soit une audience (média), une classe (école) ou une assemblée (église, rituels) (Clément, 2010). La transmission repose le plus souvent sur l'autorité de la source énonciative (un prêtre, un expert, un parent) : elle met donc fondamentalement en jeu la confiance que l'on a envers une personne ou une institution (Origgi, 2004). En évoquant les parents, les prêtres, A6 montre qu'il y a une croyance semi-représentationnelle. L'extrait suivant le démontre :

Ce que j'ai appris de la société c'est beaucoup plus la culture , nous avons des leçons d'histoire qui nous parlent de l'organisation politique traditionnelle des sociétés avant l'arrivée des européens donc ce que je prends de la société c'est par exemple ce sont ces organisation-là , bien que je vais lire les documents mais pour avoir par exemple des mots clés ou des connaissances plus approfondies et expliquer par exemple de manière très simple sans passer par le langage historique je vais m'adresser par exemple à mes voisins, à un prêtre qui était là ou encore à mes grands-parents pour bien ... différentes structures pour bien décrire une société avant par exemple l'arrivée des blancs

Pour A6, le langage historique est hermétique. Il se réfère donc à un parent ou à un prêtre qui est la source énonciative qui a ses yeux se comprend simplement. En se fondant dans la croyance épistémologique, nous les nommons croyances épistémologiques semi-représentationnelle.

4.2.4.3 Croyances affectives

Les croyances affectives représentent celles qui « suscitent les émotions et conduisent un individu à prendre position de façon positive ou négative au regard de l'objet d'une croyance (Rokeach, 1970) ». Les croyances affectives apparaissent chez plusieurs enseignants. Elles se fondent dans d'autres croyances.

J'enseigne l'histoire en me servant des méthodes de la pédagogie active ou participative, c'est-à-dire, j'essaie de laisser aux maximum l'élève de s'approprier les savoirs parce que je ne veux pas utiliser les méthodes anciennes qui sont basées sur les méthodes ex-cathedra j'essaie de me concentrer plus sur le paradigme d'apprentissage c'est-à-dire de me comporter comme si j'étais un satellite c'est-à-dire l'enfant est le centre du processus enseignement-apprentissage.

L'emploi des pronoms « je, me » traduisent l'émotion ou le rapport subjectif qu'A2 a avec l'enseignement ou plus généralement la pédagogie. Dans le cadre cette thèse, elles sont nommées croyances pédagogiques affectives.

4.3.1. Intégration des croyances épistémologiques

L'intégration épistémologique fait référence à l'école historique ou au discours sur l'histoire qu'on introduit dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Cette section concerne indifféremment l'historiographie que l'épistémologie.

4.3.1.1 La définition de l'histoire

Au Mfoundi, 56% d'enseignantes jugent que l'histoire est la connaissance du passé humain. Avec un pourcentage différent, 75%, les enseignants du Mfoundi pensent aussi que l'histoire n'est que la mise en œuvre des documents. Dans la Lékié, les enseignants d'histoire estiment plutôt que l'histoire est la connaissance du passé humain, soit 100%. Cette position est partiellement partagée par Ngoumou qui, à 50% jugent que l'histoire est la connaissance du passé humain tandis que les 50% estiment que l'histoire n'est que la mise en œuvre des

documents. Dans l'ensemble, l'histoire se définit comme la connaissance du passé humain. Ce choix fait une intégration épistémologique constructiviste.

4.3.1.1.1 Justification de la définition de l'histoire

Ce paragraphe justifie le choix fait par les enseignants concernant la définition de l'histoire. L'histoire a été définie par les enseignants selon plusieurs angles. Le premier angle concerne l'objet :

- L'histoire étudie le passé des hommes ;
- L'homme est le principal objet de l'histoire ;
- L'homme est le point central de son objet d'étude ;
- Parce que l'histoire a pour centre d'intérêt l'homme son passé ;
- L'histoire est basée sur les humains, leurs faits, leurs objets, leur vie ;
- C'est l'homme qui constitue le moteur de l'histoire et non les documents...

Avec des qualificatifs différents, les enseignants du Mfoundi montrent l'objet de l'histoire est l'homme. Ils rejoignent ainsi le courant constructiviste en histoire et en épistémologie. Le deuxième angle de définition de l'histoire est le temps. Pour les enseignants du Mfoundi, l'histoire se caractérise par son aspect diachronique :

- L'histoire s'intéresse à la compréhension du vécu et de son évolution dans le temps et dans l'espace ;
- Celui qui choisit doit d'abord se baser sur les faits ou événement antérieurs actualise à son temps ;
- Tout simplement parce que les apprenants peuvent aussi analyser l'évolution des phénomènes parahumains et doivent le faire en exploitant une multitude de sources et de documents...

Ces enseignants définissent l'histoire sur l'axe temporel en utilisant les termes comme « événements antérieurs, évolution ... » qui représentent le langage scientifique ou les concepts historiques analytiques. À côté de cette définition basée sur l'axe temporel, d'autres enseignants ont proposé une justification de la détermination de l'histoire d'un point de vue axiologique, ainsi :

- Juste parce que la connaissance du passé humain nous permet d'améliorer le présent ;
- Because historical past occurrences are studied to better understand present/future;
- Parce que son but est de connaître le passé pour comprendre le présent et mieux vivre le futur...

Ces justifications abordent l'histoire pour son utilité : à quoi sert-elle ? Pour eux, l'histoire est un ensemble de leçons qu'on utilise pour ne pas commettre les erreurs du passé. La dernière proposition de définition est la démarche de l'histoire, dans le Mfoundi, elle a trait au document.

- Tout simplement parce que les apprenants peuvent aussi analyser l'évolution des - - phénomènes parahumains et doivent le faire en exploitant une multitude de sources et de documents ;
- L'histoire convoque diverse sources, l'histoire a pour champ d'investigation le passé ;
- Il y a plusieurs sources de l'histoire pas seulement les documents ;
- L'histoire sans document pur fiction.

L'histoire c'est les sources : autrement dit pas de sources pas d'histoire. Et qui dit sources dit documents.

Ces justifications vont au-delà des simples explications ; elles abordent les oppositions des écoles historiques. D'un côté, l'école méthodique avec des expressions telles que « L'histoire c'est les sources : autrement dit pas de sources pas d'histoire. Et qui dit sources dit documents ; L'histoire sans document pur fiction... ». D'un autre côté l'école des annales avec des expressions telles que : « Tout simplement parce que les apprenants peuvent aussi analyser l'évolution des phénomènes parahumains et doivent le faire en exploitant une multitude de sources et de documents ; L'histoire convoque diverse sources, l'histoire a pour champ d'investigation le passé ... » Cet extrait s'associe à l'école des annales qui a privilégié la variation des sources de l'histoire. Au-delà du choix de la connaissance du passé humain, les justifications que les enseignants ont apportées sont en cohérence avec la question. Cette cohérence les situe dans l'intégration épistémologique constructiviste. L'histoire pour le Mbéré et l'Adamaoua plus largement est la connaissance du passé humain. Ce choix permet au Mbéré de faire une intégration épistémologique constructiviste.

Ce paragraphe justifie le choix fait par les enseignants concernant la définition de l'histoire. L'histoire a été définie par les enseignants selon plusieurs angles. Le premier angle concerne l'objet, le second la méthode et le troisième le temps. Concernant l'objet, l'histoire : « étudie l'homme en général et ses œuvres ; ce sont les humains qui posent des actes ou évènements, qui sont étudiés par l'historien ». Cet extrait montre que pour les enseignants de Meiganga, l'histoire se définit par son objet qui n'est autre l'homme. D'une école historique à une autre, les objets de l'histoire sont différents mais gardant toujours une centration sur l'objet qu'est l'homme. Pour un enseignant de Meiganga, l'histoire se caractérise par la méthode. Il écrit : « Les documents exposent et interprètent les faits externes et internes aux nations ou États ». La méthode ici consiste à montrer la voie qui mène à la connaissance historique. Ici, c'est le document qui permet d'accéder à la connaissance historique. Au-delà de la méthode, c'est l'objet précis qui est évoqué : l'histoire politique. Le dernier angle a trait au temps. Pour ces enseignants qui ont défini l'histoire sur l'axe temporel, l'objet de l'histoire

est : « la contextualisation du temps présent ou la justification du présent ». En orientant l'objet de l'histoire sur le présent, ces enseignants décrivent l'histoire en termes de culture. C'est dans cette culture qu'on puise les leçons du passé pour édifier le présent.

À Yokadouma, 94 % d'enseignants estiment que l'histoire est la connaissance du passé humain. À Bertoua, 100% d'enseignants d'histoire définissent l'histoire comme la connaissance du passé humain. L'Est conçoit donc l'histoire comme la connaissance du passé humain. À l'image des précédents, l'Est fait une intégration épistémologique constructiviste.

En rapport avec la justification du choix de l'histoire comme connaissance du passé humain, certains enseignants estiment que l'histoire se définit par son objet. Cet objet, c'est l'homme.

Ces extraits traduisent cette analyse à travers les réponses suivantes :

- Les faits historiques sont reconstruits à l'aide de souvenirs ou de traces et là on voit les hommes et les choses avec leurs caractères propres et on essaie une résurrection qui rendra présent le passé et avec une mesure de critique, on peut projeter l'avenir ;
- Parce que c'est l'homme ou l'être humain qui façonne l'histoire ;
- L'objet d'étude de l'histoire est le passé de l'homme pour mieux prévoir son avenir ou son futur ;
- L'histoire est une science qui étudie le passé de l'homme ;
- Il permet de s'inspirer des civilisations passées pour construire un futur meilleur.

Pour d'autres, l'histoire se définit par sa méthode qui se traduit ici par ce qui permet d'obtenir l'histoire : à savoir les sources. Cet extrait traduit cette analyse « L'histoire ne s'appuie pas uniquement sur les traces écrites. Elle se fonde également sur les sources orales ». Au-delà de la méthode, le choix de l'école des annales apparaît également dans cet extrait.

La définition de l'histoire a aussi fait l'objet d'un large consensus entre les enseignants de Maroua qui définissent l'histoire comme la connaissance du passé humain. Cet extrait traduit cette réalité : « l'homme est le bâtisseur de l'histoire ». Avec cette définition, les enseignants interrogés à Maroua font l'intégration épistémologique constructiviste.

Les enseignants de la Menchum définissent l'histoire comme la connaissance du passé humain. Avec cette définition, la Menchum fait une intégration épistémologique constructiviste. La justification apportée par les enseignants ici se résume à son objet qui pour eux est :

- l'homme est histoire ;
- l'homme est l'objet de l'histoire.

Dans la Mifi, du moins pour les enseignants interrogés, l'histoire est la connaissance du passé humain. A partir de ce choix, on voit l'intégration épistémologique constructiviste. En lien avec la justification du choix portant sur l'histoire comme connaissance du passé humain, certains enseignants ont axé leurs réponses sur l'aspect temporel, donc le passé qui est une définition partielle et parcellaire. On peut se demander le passé de qui ? Ces extraits expriment clairement cette analyse : « On se sert toujours du passé pour faire l'histoire ; L'histoire est une science qui étudie les faits passés pour mieux appréhender le présent et préparer le futur ». Au littoral aussi l'histoire est la connaissance du passé humain. Avec ce choix, le Wouri fait l'intégration épistémologique constructiviste. Pour se justifier, les enseignants évoquent la validité des sources historiques. Cette validité s'insère dans la finalité intellectuelle. Cet extrait va au-delà de cette explication : « les documents ne sont pas toujours fiables. Se contente de la subjectivité tout en s'écartant des réalités historiques...De par ses sources écrites, archéologiques... C'est une collection des textes ou outils des faits passés. » Cette justification ne montre pas seulement la critique interne et externe du document mais aussi la méthode qui passe par les sources pour obtenir l'histoire. La deuxième justification se lie à l'objet de l'histoire. Si cet objet est l'homme, l'auteur ne donne pas l'angle de l'homme étudié. Est-il politique, économique, civilisationnel ?

À la suite du choix de cette définition, il a été demandé aux enseignants de justifier le choix porté sur l'histoire comme connaissance du passé humain. L'analyse des différentes régions a montré que les enseignants définissaient l'histoire en fonction de plusieurs angles. L'angle le plus récurrent est l'objet. Les extraits ci-après apportent plus de lumières à cette explication :

- L'histoire étudie le passé des hommes ;
- L'homme est le principal objet de l'histoire ;
- L'homme est le point central de son objet d'étude ;
- Parce que l'histoire a pour centre d'intérêt l'homme son passé ;
- L'histoire étudie l'homme en général et ses œuvres ;
- Ce sont les humains qui posent des actes ou événements, qui sont étudiés par l'historien ;
- Les faits historiques sont reconstruits à l'aide de souvenirs ou de traces et là on voit ;
- Les hommes et les choses avec leurs caractères propres et on essaie une résurrection qui rendra présent le passé et avec une mesure de critique, on peut projeter l'avenir ...
- L'histoire est une science qui étudie le passé de l'homme ...

Toutes ces définitions montrent que l'histoire est la connaissance du passé de l'homme pour reprendre la définition de Marrou. Avec cette définition, les enseignants d'histoire se placent dans l'école constructiviste. Le second angle de définition est le temps. Ces extraits traduisent cette réalité :

- L'histoire s'intéresse à la compréhension du vécu et de son évolution dans le temps et dans l'espace ;
- Celui qui choisit doit d'abord se baser sur les faits ou événement antérieurs actualise à son temps ;
- Tout simplement parce que les apprenants peuvent aussi analyser l'évolution des phénomènes parahumains et doivent le faire en exploitant une multitude de sources et de documents.
- La contextualisation du temps présent ou la justification du présent
- L'objet d'étude de l'histoire est le passé de l'homme pour mieux prévoir son avenir ou son futur ...

Ce dernier groupe définitionnel montre que le passé est un élément pertinent de la définition de l'histoire. À ce titre on peut noter des expressions telles qu'évolution, événements antérieurs, contextualisation, temps présent, autant des termes qui renvoient au concept temps. À côté de cette définition basée sur l'axe temporel, d'autres enseignants ont proposé une justification de la détermination de l'histoire d'un point de vue axiologique. Les segments ci-après expriment ce point de vue :

- Juste parce que la connaissance du passé humain nous permet d'améliorer le présent ;
- *Because historical past occurrences are studied to better understand present/future;*
- Parce que son but est de connaître le passé pour comprendre le présent et mieux vivre le futur...

Le dernier angle repose sur la démarche de l'histoire ou la méthode. Ici, les enseignants ont orienté leur définition sur la matière première de l'histoire qui est la source ou les sources de l'histoire. Ces extraits soutiennent cette analyse :

- Les documents exposent et interprètent les faits externes et internes aux nations ou États ;
- L'histoire ne s'appuie pas uniquement sur les traces écrites. Elle se fonde également sur les sources orales ;
- Tout simplement parce que les apprenants peuvent aussi analyser l'évolution des phénomènes parahumains et doivent le faire en exploitant une multitude de sources et de documents ;
- L'histoire convoque diverse sources, l'histoire a pour champ d'investigation le passé ;
- Il y a plusieurs sources de l'histoire pas seulement les documents ;
- L'histoire sans document pur fiction ;

- L'histoire c'est les sources : autrement dit pas de sources pas d'histoire. Et qui dit sources dit documents...

Au sujet des sources, les enseignants affirment avoir deux types de sources. Pour les uns le document est la seule source valable. Pris sous cet angle, l'histoire apparait dans la définition des positivistes qui écrivaient : « pas d'histoire, pas de documents ». La seconde orientation est constructiviste en ce sens que l'histoire s'étudie à travers diverses sources et vu sous cet angle, c'est l'école des annales qui est fortement reprise. Au-delà des justifications qui sont des relances sur la question du choix de la définition, les analyses issues des statistiques permettent de mieux traduire cette réalité. Le tableau ci-dessous fait la synthèse.

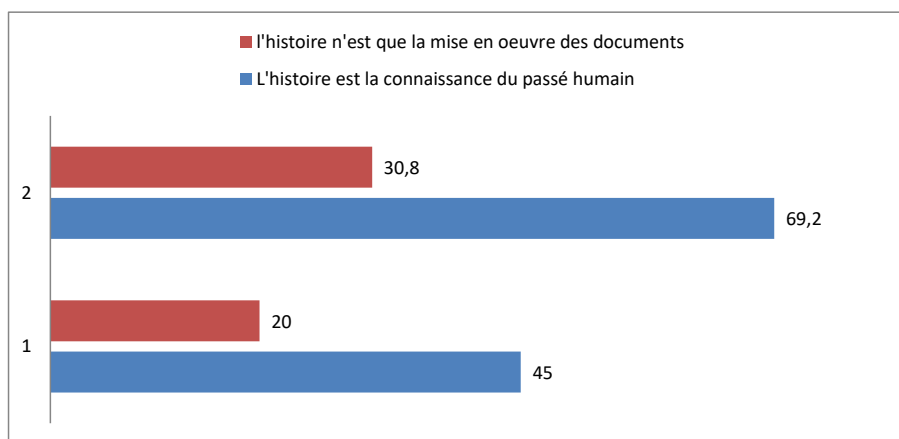


Figure 11 : Distribution des fréquences de la définition de l'histoire dans l'intégration épistémologique

Cette figure révèle la distribution des résultats de la définition de l'histoire. Sur 65 enseignants 65 ont répondu. Sur ces 65, 20, soit 30,8% définissent l'histoire comme la mise en œuvre des documents alors que 45 la définissent comme la connaissance du passé humain. Cette figure montre qu'avec un pourcentage de 69,2, les enseignants font une intégration épistémologique constructiviste.

4.3.1.2 Les finalités de l'histoire

Avec 67%, les enseignantes du Mfoundi jugent que l'histoire regroupe la finalité politique, la finalité culturelle, la finalité intellectuelle et la finalité sociopolitique. Cet avis est entièrement partagé par les enseignants d'histoire du Mfoundi qui à 34% jugent que l'histoire regroupe la finalité politique, la finalité culturelle, la finalité intellectuelle et la finalité

sociopolitique. Cette position est celle des enseignants de Ngoumou et ceux de la Lékié eux, à 67%. Cette unanimité fait dire que les finalités de l'histoire pour les enseignants d'histoire sont : la finalité politique, la finalité culturelle, la finalité intellectuelle et la finalité sociopolitique. En ayant choisi toutes les finalités de l'histoire, le centre se situe dans l'intégration épistémologique constructiviste. Si l'unique enseignante du Mbéré estime l'histoire permet d'atteindre la finalité sociopolitique et intellectuelle, à 33% les enseignants pensent qu'elle permet d'atteindre la seule finalité la finalité intellectuelle et la finalité sociopolitique. Dans l'ensemble, l'Adamaoua pense que les finalités de l'histoire sont sociopolitiques et intellectuelles. Avec 86%, les enseignants d'histoire de Yokadouma assignent à l'histoire les finalités intellectuelle, sociopolitique, culturelle et politique. À Bertoua, seule la finalité culturelle est plus proche de leurs idées. À l'Est, les enseignants assignent à l'histoire toutes les finalités ce qui les situe dans l'intégration épistémologique constructiviste. Pour les enseignants d'histoire de l'extrême nord interrogés, l'enseignement de l'histoire qui répond aux finalités critique, culturelle et sociopolitique est plus proche de leurs convictions personnelles. Ce choix permet d'affirmer que les enseignants de Maroua font l'intégration épistémologique constructiviste.

Deux finalités régissent l'histoire pour les enseignants de la Menchum : politique et sociopolitique. Avec ce choix les enseignants font l'intégration épistémologique positiviste

Cette question visait à identifier les finalités de l'histoire. Il apparait que dans la Mifi, l'histoire répond aux les finalités sociopolitique, critique, culturelle. Ainsi, les enseignants de la Mifi font l'intégration épistémologique constructiviste. Au littoral, les enseignants ont porté leurs choix sur la finalité politique, critique, culturelle, et sociopolitique. Ils rejoignent ceux de la Mifi dans leurs croyances. Au regard de cette divergence au niveau des résultats, nous avons effectué des analyses statistiques pour avoir un aperçu général qui a produit un résultat synthétisé dans ce tableau.

	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	3	4,6	4,6	4,6
Finalité politique	10	15,4	15,4	20,0
Politique et sociale	2	3,1	3,1	23,1
Politique, sociale, économique et culturelle	29	44,6	44,6	67,7
Politique, sociopolitique, intellectuelle	1	1,5	1,5	69,2
Politique, intellectuelle et culturelle	2	3,1	3,1	72,3
Politique et culturelle	1	1,5	1,5	73,8
Sociopolitique	5	7,7	7,7	81,5
Sociopolitique et intellectuelle	4	6,2	6,2	87,7
sociopolitique, intellectuelle et culturelle	3	4,6	4,6	92,3
Culturelle	5	7,7	7,7	100,0
Total	65	100,0	100,0	

Figure12 : Distribution des finalités dans l'intégration épistémologique

Ce tableau présente la distribution des finalités de l'histoire. Sur 65 enseignants, 62 ont répondu à la question. Sur 65 enseignants, 29, soit 44,6 ont choisi les finalités politique,

sociale, économique et culturel. Ce choix est talonné de près par la finalité politique qui a été choisi par 10 enseignants soit 15,4%. Si les enseignants d'histoire ont choisi l'histoire politique dans le questionnaire, ils sont par contre partagés entre la finalité intellectuelle et la finalité culturelle. A4 par exemple estime que l'histoire a une finalité intellectuelle. Cet extrait le démontre :

Pour les finalités de l'enseignement de l'histoire je pense que l'une des finalités de l'enseignement de l'histoire c'est le développement chez l'apprenant de l'esprit je dirai historique ou alors de l'esprit, le raisonnement historique, le raisonnement permet de prendre du recul par rapport à certains événements et mieux les analyser et de préparer les événements futurs, mieux s'adapter aux situations qu'on a en face de soi

Le raisonnement historique est un processus qui englobe des activités comme la lecture des différents textes historiques, leurs comparaisons, l'analogie, l'interprétation par exemple. Ces activités sont ceux de l'historien qui possède déjà un raisonnement historique. A5 se situe dans l'histoire culturelle qui consiste à connaître les faits historiques. L'enseignant laisse son point de vue transparaître dans cet extrait : « Selon moi la finalité de l'histoire c'est d'abord la maîtrise de son passé et ensuite euh la, seconde finalité est de permettre à l'élève de connaître son passé pour mieux gérer son présent et préparer son futur ». L'emploi du mot connaître et maîtrise du passé suffisent pour justifier cette finalité culturelle. Avec ce résultat, les enseignants d'histoire font l'intégration épistémologique constructiviste.

4.3.1.3 Les savoirs que les enseignants développent

Avec 53% les enseignantes du Mfoundi jugent que l'histoire développe les savoirs, les savoir-être, et les savoir-faire. À Ngoumou tous les enseignants affirment que l'histoire développe, les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. Les enseignants de la Lékié estiment aussi que l'histoire développe les savoirs, les savoir-être, et les savoir-faire. Avec 40%, les enseignants d'histoire du Mfoundi jugent que l'histoire développe les savoirs, les savoir-être, et les savoir-faire. À l'image des finalités de l'histoire, les enseignants ont porté leur choix sur tous les savoirs. Ce choix les insère forcément dans la croyance épistémologique constructiviste. Ces résultats présentent les disparités chez les enseignants. Néanmoins, dans l'ensemble, les enseignants développent tous les savoirs en général (savoirs, savoir-être et savoir-faire) dans l'Adamaoua. Avec ce choix, les enseignants du Mbéré font une intégration épistémologique constructiviste. Cette subdivision présente la répartition des savoirs que l'histoire développe. Pour 2 enseignants sur 7, l'histoire développe les savoirs et les savoir-être soit 29%. Ce pourcentage est identique à celui de 2 autres qui pensent que l'histoire développe les savoir-être. À Bertoua, 75 % d'enseignants pensent que l'histoire développe les

savoir-être et 25% de leur côté estime que l'histoire développe les savoirs, savoir-être et savoir-faire. Dans l'ensemble, à l'Est l'histoire développe les savoir-être. Avec le développement d'un seul savoir le savoir-être, les enseignants de l'Est font l'intégration épistémologique positiviste.

Interrogés, certains enseignants de l'Extrême-Nord affirment que l'histoire correspond aux savoirs, savoir-faire et savoir-être. En choisissant toutes les savoirs, les enseignants de l'Extrême-Nord font l'intégration épistémologique constructiviste. En lien avec le nouveau paradigme pédagogique qu'est l'APC, les enseignants de Wum disent développer les savoirs, les savoir-être et savoir-faire. Ce choix les classe dans l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes. À l'image des précédents, et en lien avec l'approche par les compétences, les enseignants interrogés dans la Mifi reconnaissent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. En reconnaissant tous les savoirs, les enseignants de la Mifi font l'intégration épistémologique constructiviste. Le Wouri a choisi les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Choix s'associe à l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes. Avec des faibles divergences, nous pouvons affirmer que les enseignants d'histoire associent leurs préférences à tous les savoirs. Seulement, les statistiques descriptives peuvent nous donner des résultats plus fiables.

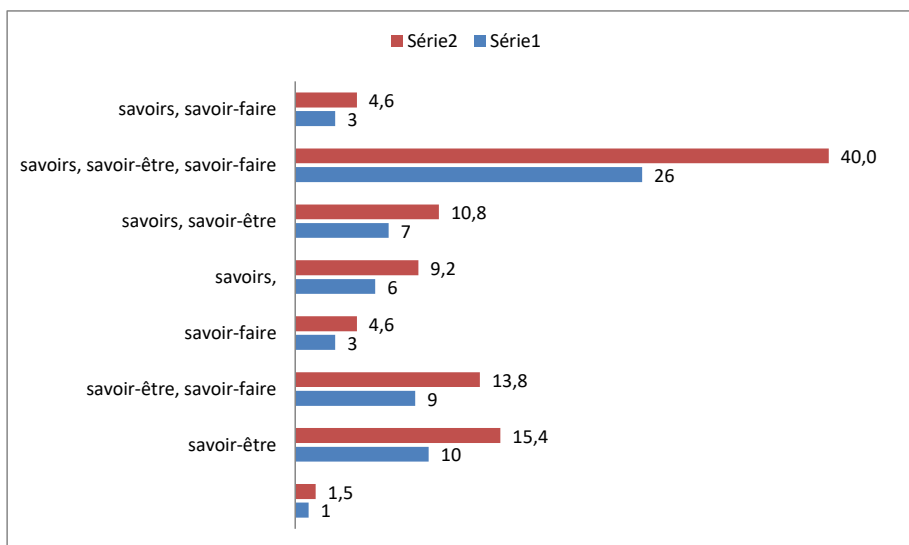


Figure13 : Les fréquences et les pourcentages des savoirs dans l'intégration des croyances épistémologiques.

Ce tableau révèle les fréquences et les pourcentages des savoirs. Sur 65 enseignants, 1 seul n'a pas répondu soit 1,5%. Sur 64 enseignants, 4, soit 6,2 % affirment que l'histoire développe les savoir-être ; sur 64 enseignants, 3, soit 4,6% que l'histoire développe les savoirs et les savoir-faire affirment ; sur 64 enseignants, 5, soit 7,7% affirment que l'histoire développe seulement les savoirs. Sur 64 enseignants, 7, soit 10,8 % pensent que l'histoire développe les savoirs et les savoir-être ; sur 64 enseignants, 10, soit 15,4% affirment que l'histoire développe les savoir-être ; sur 64 enseignants, 26, soit 40% estiment que l'histoire développe les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. Avec une majorité relative estimée à 40%, les enseignants d'histoire s'associent à l'intégration épistémologique constructiviste qui vise à promouvoir le développement intégral de l'homme.

4.3.1.4 L'utilisation des ensembles didactiques

Dans le Mfoundi, les enseignantes utilisent les sources littéraires, la tradition orale, l'archéologie, l'iconographie, les documents officiels et les ouvrages scientifiques. À Ngoumou, les enseignants utilisent les ouvrages scientifiques, les TIC, les sources littéraires les documents officiels et l'iconographie. Les enseignants du Mfoundi utilisent les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC, les documents juridico-religieux, les documents officiels, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie et l'iconographie. Dans la Lékié, les enseignants utilisent les ouvrages scientifiques. Ces résultats montrent que les enseignants du centre utilisent les sources littéraires, l'archéologie, les documents officiels, les ouvrages scientifiques, les sources audiovisuelles, les séries de données, l'iconographie, les TIC, les documents juridico-religieux. En faisant le choix sur la variété des sources de l'histoire, les enseignants du centre font une intégration épistémologique constructiviste. Pour 25% des enseignants de Meiganga l'histoire se fait par les documents officiels. Et la seule enseignante d'histoire interrogée pense que l'histoire se fait par les ouvrages scientifiques. Ce résultat montre que les enseignants d'histoire de l'Adamaoua font l'histoire par les documents officiels. Sur la question du choix des ensembles didactiques chez les enseignants de l'Extrême-Nord, il apparaît que ceux-ci utilisent les ouvrages scientifiques, les TIC, les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie, l'iconographie.

En classe d'histoire, les enseignants de la Menchum utilisent les ouvrages scientifiques, les TIC, les documents juridico religieux, les documents officiels, la tradition orale et l'archéologie. Cette section visait à identifier les ensembles didactiques que les enseignants inscrivent dans les fiches pédagogiques. Il ressort les ouvrages scientifiques, les

séries de données, les documents officiels, la tradition orale, les sources littéraires, les sources audiovisuelles, l'archéologie et l'iconographie. Au littoral, les ouvrages scientifiques, les TIC, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie et l'iconographie sont les documents que les enseignants inscrivent dans les fiches pédagogiques. Dans la Mifi, l'analyse des résultats montre que les enseignants inscrivent dans les fiches pédagogiques les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC, les documents juridico religieux, les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie et l'iconographie. Le tableau ci-dessous fait une synthèse de ces résultats en ressortant les fréquences de mêmes que les pourcentages.

	nombre	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	6	9,2	9,2	9,2
E1	7	10,8	10,8	20,0
E1,E2,E3,E4,E5,E6,E7,E8,E9,E10,E11	2	3,1	3,1	23,1
E1, E2, E3, E4,E6,E8,E9,E10,E11	3	4,6	4,6	27,7
E1,E2,E3,E8,E9,E10,E11	1	1,5	1,5	29,2
E1,E2,E5,E6,E7,E8,E9,E10	1	1,5	1,5	30,8
E1,E3,E4,E6,E11	1	1,5	1,5	32,3
E1,E3,E5,E6,E8,E9,EE10	1	1,5	1,5	33,8
E1,E3,E6	2	3,1	3,1	36,9
E1,E3,E6,E11	2	3,1	3,1	40,0
E1,E3,E6,E7	1	1,5	1,5	41,5
E1,E3,E6,E7,E8,E9,E10,E11	1	1,5	1,5	43,1
E1,E3,E6,E8,E9,E10,E11	1	1,5	1,5	44,6
E1,E3,E6,E9	2	3,1	3,1	47,7
E1,E3,E6,E9,E10,E11	1	1,5	1,5	49,2
E1,E3,E6,E9,E11	2	3,1	3,1	52,3
E1,E3,E9	1	1,5	1,5	53,8
E1,E3,E9,E10,E11	1	1,5	1,5	55,4
E1,E6	1	1,5	1,5	56,9
E1,E6,E11	1	1,5	1,5	58,5
E1,E9,E11	1	1,5	1,5	60,0
E11,E3,E6	1	1,5	1,5	61,5
E2,E3,E5,E6,E8,E9,E10,E11	1	1,5	1,5	63,1
E3	1	1,5	1,5	64,6
E3,E1,E6,E5	1	1,5	1,5	66,2
E3,E4,E6, E8,E9,E10,E11	1	1,5	1,5	67,7
E3,E6	1	1,5	1,5	69,2
E3,E6,E9,E10,E11	1	1,5	1,5	70,8

E5	3	4,6	4,6	75,4
E5,E11	1	1,5	1,5	76,9
E5,E6	1	1,5	1,5	78,5
E5,E9,E10,E11,E12	1	1,5	1,5	80,0
E6	8	12,3	12,3	92,3
E6,E3	1	1,5	1,5	93,8
E6,E6	1	1,5	1,5	95,4
E6,E8,E9	1	1,5	1,5	96,9
E6,E9	1	1,5	1,5	98,5
E9	1	1,5	1,5	100,0
Total	65	100,0	100,0	

Tableau n° 12 : Fréquences et pourcentages de l'utilisation des ensembles didactiques

Ce tableau révèle les différentes tendances dans l'utilisation des ensembles didactiques. Sur 65 enseignants, 6, soit 9,2% n'ont pas répondu à cette question. Plusieurs choix présentent des similitudes qu'il serait fastidieux de décrire ici. Ceux par contre qui sont décrits représentent des tendances importantes. Sur 59 enseignants, 2, soit 3,1% utilisent les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC, les documents juridico-religieux, les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie et l'iconographie. Sur 59 enseignants, 2 soit 3,1% affirment utiliser les ouvrages scientifiques, les TIC, les documents officiels. Sur 59 enseignants, 2, soit 3,1% affirment utiliser les ouvrages scientifiques, les TIC, les documents officiels, la tradition orale. Sur 59 enseignants, 2, soit 3,1% déclarent utiliser les ouvrages scientifiques, les TIC, les documents officiels, la tradition orale. Sur 59 enseignants, 2, soit 3,1% affirment utiliser les ouvrages scientifiques, les TIC, les documents officiels, la tradition orale et l'iconographie. Sur 59 enseignants, 3, soit 4,6 % affirment utiliser les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC, les documents, les sources littéraires, les documents officiels, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie et l'iconographie. Sur 59 enseignants, 3, soit 4,6% utilisent les sources littéraires. Sur 59 enseignants, 7, soit 10,8% déclarent inscrire les documents scientifiques dans leurs fiches pédagogiques. Sur 59 enseignants, 8, soit 12,3% affirment inscrire les manuels scolaires dans leurs fiches pédagogiques. Ce choix porté sur les manuels scolaires fait dire que les enseignants font une intégration des croyances épistémologiques positivistes sans aborder la question de la fonction du document pour l'élève. Ces résultats ne sont pas différents de ceux des entretiens individuels qui ont choisi le document sans indiquer le type. Cet extrait le justifie

Les documents sont beaucoup plus dans notre contexte beaucoup plus des extraits de texte on s'appuie sur les travaux de certains auteurs qui ont ressorti certains événements historique qui l'on relaté d'une certaine manière et à travers la

confrontation nous pouvons avoir la vérité, à côté de ces extraits de texte nous pouvons avoir la photographie qui représente certains élites sur le plan historique qui ont fait des à côté des photographie on peut aussi avoir des cartes parce que même l'historien situe les événements dans l'espace nous avons également, ça dépend généralement des leçons, on peut utiliser des objets des outils de façons pratiques pour pouvoir expliquer certains pensée historiques.

Pour cet enseignant, le document est la seule source que l'historien peut utiliser en classe d'histoire. La photographie qu'il évoque un est un élément du document tout comme la carte. L'impression qui se dégage de ces questions liées aux croyances épistémologiques est l'inscription de l'enseignant dans l'intégration de la croyance épistémologique positiviste.

4.3.1.5 L'utilisation du document

Dans le Mfoundi, les enseignantes jugent que les ensembles didactiques doivent permettre d'analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue. À Ngoumou, 50% pensent que les ensembles didactiques permettent de travailler les savoir-faire, et d'extraire les principaux savoirs leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée et les 50% restant jugent qu'ils doivent analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue. Dans la Lékié, les enseignants considèrent que les ensembles didactiques permettent de travailler les savoir-faire et d'extraire les principaux savoirs ; leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée. Cette fonction est aussi celle des enseignants du Mfoundi qui à 40% jugent que les ensembles didactiques permettent de travailler les savoir-faire et d'extraire les principaux savoirs leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée. Dans l'ensemble, le centre attribue aux ensembles didactiques la fonction d'analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue. Ce choix les insère forcément dans la croyance épistémologique constructiviste.

Si la seule enseignante enquêtée dans le Mbéré pense que les ensembles didactiques pour les élèves doivent leur permettre d'analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue, chez leurs collègues hommes, pour 17%, les ensembles didactiques permettent de travailler les savoir-faire, et d'extraire les principaux savoirs leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée . Il apparait donc que pour l'Adamaoua, les ensembles didactiques permettent de travailler les savoir-faire, et

d'extraire les principaux savoirs leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée. Ce segment montre l'utilisation des ensembles didactiques. Pour 25% d'enseignants, les documents officiels sont les plus utilisés. À Bertoua, à 75%, c'est plutôt les ouvrages scientifiques. L'Est montre donc qu'elle utilise les documents officiels à 50%.

Cette section présente les fonctions de l'utilisation des ensembles didactiques de l'histoire chez les enseignants de Maroua. Ils sont partagés entre découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire et rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête. Découvrir, analyser comprendre Lors des exposés et des travaux dirigés, vous organisez votre classe en plusieurs groupes. Pour les enseignants de la Menchum, l'utilisation du document a pour fonction de venir en appui du cours pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. D'après les écrits sur les ensembles didactiques, l'utilisation des ensembles didactiques répond à plusieurs fonctions. Celle qui a été choisie par les enseignants de la Mifi est celle qui consiste à analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue. Pour les enseignants du Wouri, les ensembles didactiques viennent en appui du cours pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. Le graphique ci-dessous permet de ressortir les tendances principales.

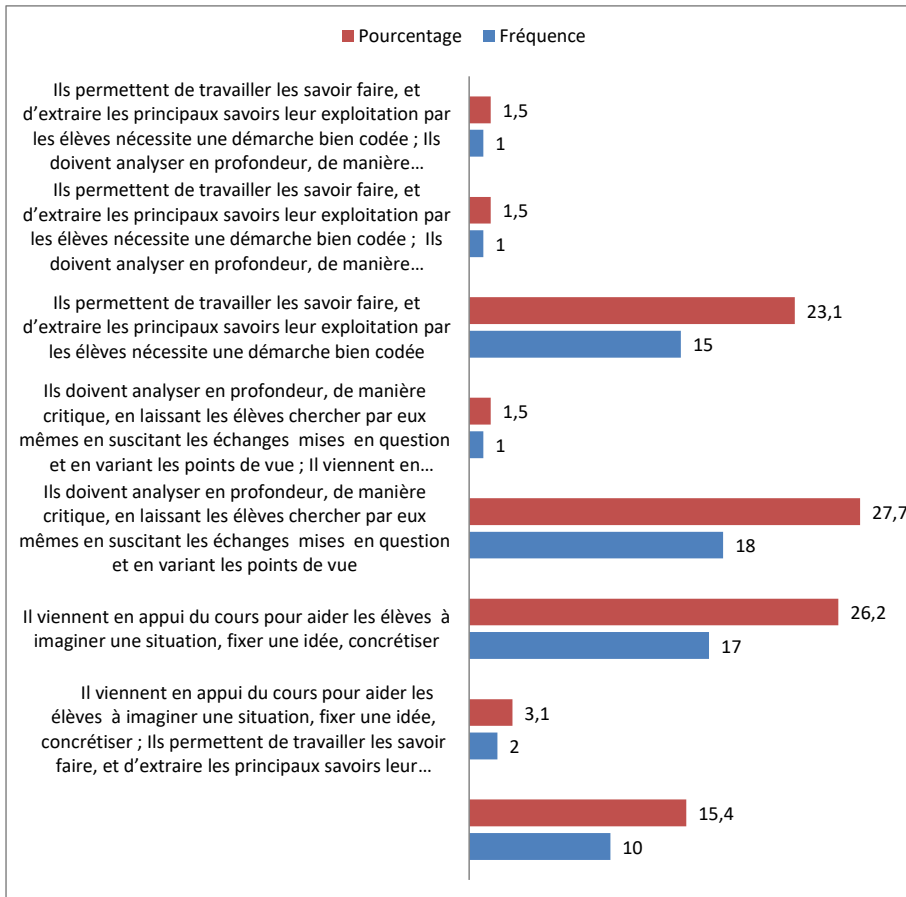


Figure 14 : Fonction de l'utilisation des ensembles didactiques

Ce tableau révèle les différentes fonctions que peuvent avoir les ensembles didactiques. Sur 65 enseignants, 8 n'ont pas répondu à cette question soit 12,3 %. La description de ces fonctions des ensembles didactiques ne prendra pas en compte tous les choix. Les choix retenus sont ceux qui sont expressif. Sur 57 enseignants, 2, soit 3,1% assignent aux ensembles didactiques les fonctions de devoir analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue et de venir en appui du cours pour aider les

Élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. Sur 57 enseignants, 3, soit 3,1% estiment que les ensembles didactiques permettent de travailler les savoir-faire, et d'extraire les principaux savoirs leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée d'un côté et de l'autre d'analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue. Sur 57 enseignants, 11, soit, 16,9% pensent que les ensembles didactiques permettent de travailler les savoir-faire, et d'extraire les principaux savoirs ; leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée. Sur 57 enseignants, 18, soit 27,7% pensent que les ensembles didactiques viennent en appui du cours pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. Sur 57 enseignants, 22, soit 33,8% estiment que les ensembles didactiques doivent être analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant

Les points de vue. À travers ce choix les enseignants font l'intégration épistémologique constructiviste.

Afin d'identifier le type d'intégration que les enseignants d'histoire font dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire, nous avons construit un tableau qui ressort d'un côté les variables à l'étude et de l'autre les types d'intégration épistémologiques.

Tableau n°13 : Tableau des types d'intégrations des croyances épistémologiques

Variables à l'étude	Types d'intégration des croyances épistémologiques
Définition de l'histoire	Intégration des croyances épistémologiques constructivistes
Les finalités de l'histoire	Intégration des croyances épistémologiques constructivistes
Les finalités préférées	Intégration des croyances épistémologiques positivistes
Les savoirs des enseignants	Intégration des croyances épistémologiques constructivistes
Utilisation du document	Intégration des croyances épistémologiques positivistes
Utilisation du document	Intégration des croyances épistémologiques constructivistes

L'analyse de ce tableau montre que les enseignants font l'intégration de la croyance épistémologique positiviste dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.3.2 Intégration des croyances pédagogiques

Elle fait référence aux activités que l'enseignant s'assigne lui-même dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire ou la part du travail de l'enseignant dans le contrat didactique.

4.3.2.1 Utilisation des ensembles didactiques par les enseignants

Les enseignantes d'histoire du Mfoundi utilisent souvent les TIC soit 39%, et les enseignants du Mfoundi souvent les TIC à 40% et jamais à 40% également. À Ngoumou, les enseignants n'utilisent jamais les TIC et dans la Lékié les enseignants d'histoire utilisent souvent. Au Centre, les enseignants utilisent souvent les TIC. Les enseignantes du Mfoundi utilisent toujours le manuel scolaire à 78% et les hommes à 80% utilisent toujours le manuel scolaire à Ngoumou l'utilisation du manuel est à 100% et dans la Lékié, les enseignants utilisent toujours les manuels scolaires à 75%. Le centre utilise donc toujours le manuel scolaire. Au Centre, les enseignantes du Mfoundi qu'ils utilisent souvent les sources audiovisuelles soit 44%. Avec 100%, les enseignants d'histoire de Ngoumou utilisent rarement les sources audiovisuelles. Alors que ceux du Mfoundi utilisent rarement les sources audiovisuelles à 42%. Ce pourcentage plus élevé soit 60% des enseignants d'histoire de la Lékié utilise rarement les sources audiovisuelles. Dans l'ensemble, les enseignants du Centre utilisent rarement les sources audiovisuelles. Dans le Mfoundi, les enseignantes d'histoire, à 67% affirment qu'elles n'utilisent jamais le jeu vidéo. Avec le pourcentage identique, les enseignants d'histoire de la Lékié avouent ne jamais utiliser le jeu vidéo. À Ngoumou, 50% des enseignants avouent ne jamais utiliser le jeu vidéo, et pourcentage identique pour ceux qui affirment rarement utilisés le jeu vidéo. Dans la Lékié, 80% affirment qu'ils n'utilisent jamais le jeu vidéo. Au regard de ces résultats, il apparaît que le Centre n'utilise jamais le jeu vidéo.

Pour ce qui est de l'utilisation de l'iconographie, les enseignantes du Mfoundi affirment à 67% l'utiliser souvent. Chez les hommes du Mfoundi, à 34% ils affirment utiliser rarement l'iconographie. À 100%, les enseignants de Ngoumou utilisent souvent l'iconographie. Dans la Lékié, à 40% les enseignants affirment souvent utiliser l'iconographie. Dans l'ensemble, le Centre utilise souvent l'iconographie.

En lien avec l'utilisation des ensembles didactiques, il apparaît que le manuel est toujours utilisé. Ce choix du manuel s'associe à la croyance pédagogique frontale.

Dans le Mbéré, les enseignants utilisent souvent les TIC, tandis que l'unique enseignante ne les utilise jamais. Pour ce qui est du manuel scolaire 67% d'enseignant l'utilise toujours et la seule enseignante l'utilise souvent. Concernant les sources audiovisuelles

l'unique enseignante avoue ne l'avoir jamais utilisé alors qu'à 50%, les enseignants l'utilisent souvent. Pour ce qui est du jeu vidéo, la seule enseignante d'histoire affirme ne jamais l'utiliser, or ce qui n'est pas loin de la position des enseignants d'histoire qui avouent l'avoir utilisé rarement. Concernant l'iconographie, 50% d'enseignants d'histoire avoue souvent l'utiliser, et l'unique enseignante affirme toujours l'utiliser. D'un point de vue global, l'Adamaoua utilise souvent les TIC, jamais les sources audiovisuelles, rarement le jeu vidéo et souvent l'iconographie. Ce segment présente la répartition des fréquences d'utilisation des ensembles didactiques à l'Est. Les résultats de montrent que les enseignants utilisent souvent les TIC, jamais le jeu vidéo, toujours le manuel scolaire et souvent l'iconographie. Cette section présente la distribution de la fréquence de l'utilisation des ensembles didactiques. Il ressort que les enseignants d'histoire de Maroua utilisent souvent les TIC, Les sources audiovisuelles. Ces mêmes enseignants utilisent toujours le manuel scolaire tandis qu'ils n'utilisent jamais les jeux vidéo et les sources audiovisuelles.

Les enseignants d'histoire interrogés dans la Menchum disent inscrire les ensembles didactiques dans leurs fiches pédagogiques selon diverses fréquences. Les TIC sont inscrits souvent, les manuels scolaires toujours, les sources audiovisuelles jamais, le jeu vidéo rarement et l'iconographie souvent. Cette subdivision présente la fréquence supposée de l'utilisation des TIC dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire dans la Mifi. Dans ce sens, les réponses indiquent que les enseignants utilisent souvent les TIC, toujours le manuel scolaire, souvent les sources audiovisuelles, jamais le jeu vidéo, rarement l'iconographie. Au Littoral, les enseignants utilisent souvent sources audiovisuelles, toujours les manuels d'histoire, jamais les TIC et rarement les jeux vidéo.

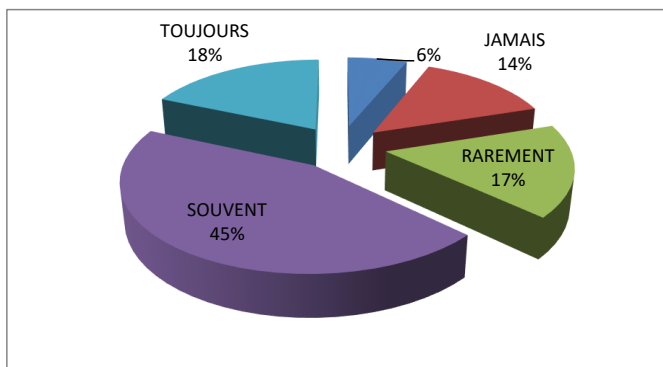


Figure15 : Distribution des fréquences des TIC

Ce graphique montre la répartition des fréquences de l'inscription des TIC dans les fiches de préparation. Il apparaît que sur 65 enseignants, 5 n'ont pas répondu à la question soit 7,7 %. Sur 60 enseignants, 9 n'utilisent jamais les TIC soit 13,8%. Sur 60 enseignants 11 utilisent rarement les TIC soit 16,9%. Sur 60 enseignants, 12 utilisent toujours les TIC soit 18,5%. Sur 60 enseignants, 28 utilisent souvent les TIC soit 43,1%. Ces fréquences et pourcentages permettent d'affirmer que les enseignants font une intégration pédagogique frontale.

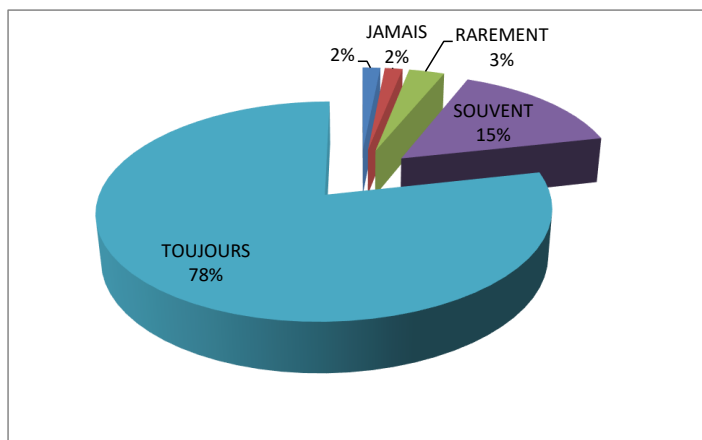


Figure 16 : Distribution du manuel scolaire

Ce graphique présente la distribution du manuel scolaire. Sur 65 enseignants, 64 ont répondu. Sur 60 enseignants, 1 soit 1,5 % avoue ne jamais inscrire le manuel scolaire dans ces préparations. Sur 60 enseignants 2 soit 3,1% affirme rarement intégrer le manuel scolaire dans sa fiche de préparation. Sur 64 enseignants, 10 admettent souvent inscrire le manuel scolaire dans les fiches de préparation. Sur 64 enseignants, 51 soit 78,5 affirment toujours inscrire le manuel dans les fiches de préparation. Ce résultat associe les enseignants dans la croyance épistémologique pédagogique frontale.

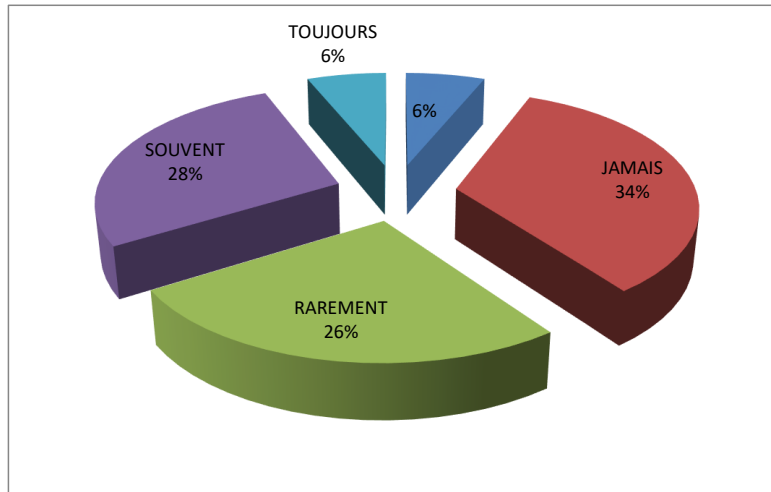


Figure17 : Répartition des fréquences et pourcentages des sources audiovisuelles

Ce graphique en barres met en exergue les fréquences et les pourcentages des sources audiovisuelles. Sur 65 enseignants, 4 n'ont pas répondu soit 6,2%. Sur 61 enseignants, 4, soit 6,2 % inscrivent toujours les sources audiovisuelles dans les fiches pédagogiques. Sur 61 enseignants, 17 soit 26,2% inscrivent rarement les sources audiovisuelles dans les fiches pédagogiques. Sur 61 enseignants, 18, soit 27,7% intègrent souvent les sources audiovisuelles dans les fiches pédagogiques. Sur 61 enseignants, 22 soit 33,8% n'inscrivent jamais les sources audiovisuelles dans les fiches pédagogiques. Ce résultat montre l'intégration de la croyance pédagogique frontale dans la planification à l'enseignement apprentissage de l'histoire.

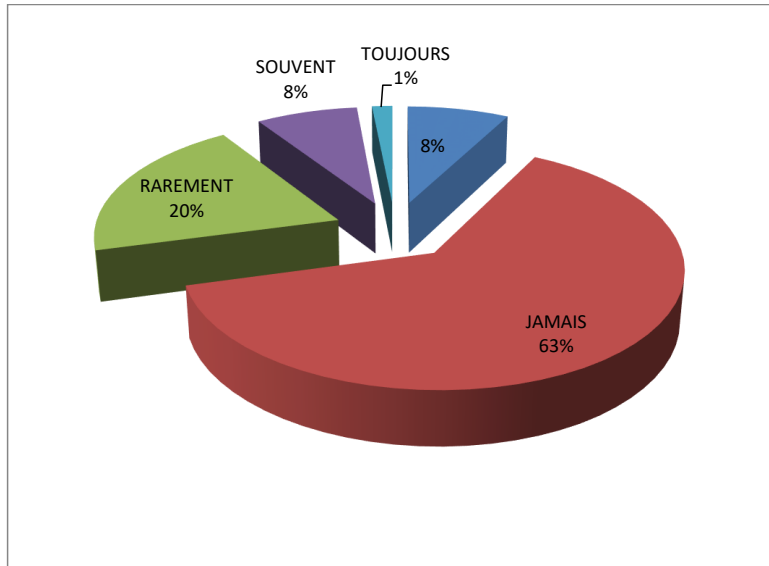


Figure 18 : Distribution des fréquences et pourcentages des jeux vidéo

Cette figure révèle la répartition des fréquences et pourcentages des jeux vidéo dans les fiches pédagogiques. Sur 65 enseignants, 5 n'ont pas répondu, soit 7,7%. Sur 60 enseignants, 1 inscrit toujours les jeux vidéo dans les préparations. Sur 60 enseignants 5, soit 7,7 inscrivent souvent les jeux vidéo dans les fiches pédagogiques. Sur 60 enseignants, 13, soit 20% inscrivent rarement les jeux vidéo dans les fiches de préparation. Sur 60 enseignants, 41, soit, 63,1% n'inscrivent jamais les jeux vidéo dans les fiches pédagogiques.

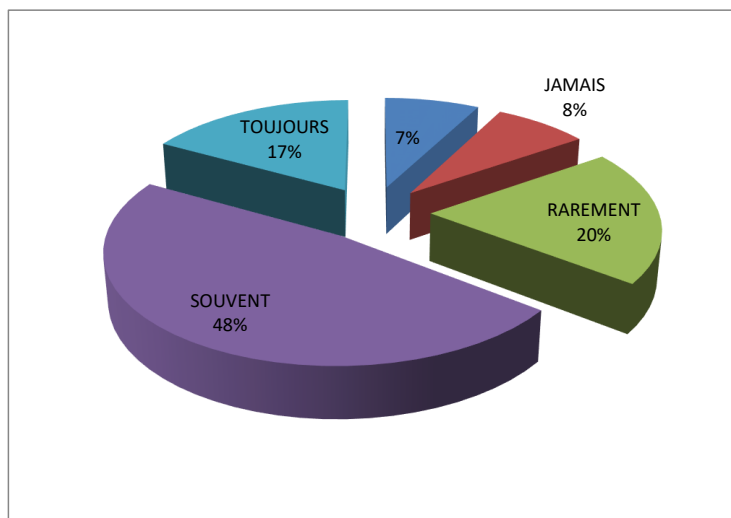


Figure 19 : Répartition des fréquences et des pourcentages de l'iconographie pour enseignants

Ce graphique en barres présente la distribution des fréquences et pourcentages de l'iconographie dans les fiches pédagogiques. Sur 65 enseignants, 6 n'ont pas répondu, ce qui correspond à 9,2%. Sur 59 enseignants, 5, soit 7,7% n'inscrivent jamais l'iconographie dans les fiches pédagogiques. Sur 59 enseignants, 13, soit 20% inscrivent rarement l'iconographie dans les préparations. Sur 59 enseignants, 11, soit 16,9% inscrivent toujours l'iconographie dans les fiches pédagogiques. Sur 59 enseignants, 30 soit 46,2% inscrivent souvent l'iconographie dans les préparations. À travers ce choix, les enseignants font l'intégration pédagogique frontale. Au total, quel est l'ensemble didactique le plus utilisé ? Ce tableau fait une synthèse de l'utilisation des ensembles didactiques.

Ensembles didactiques	Pourcentages	Fréquences
TIC	43,1%	Souvent
Sources audiovisuelles	33,8%	Jamais
Jeux vidéo	63,1%	Jamais
Manuels Scolaire	78,5%	Toujours
Iconographie	46,2%	Souvent

Tableau n° 14 : Distribution des pourcentages et fréquences des ensembles didactiques

Ce tableau présente les pourcentages et fréquences des ensembles didactiques. Il ressort que les sources audiovisuelles et les jeux vidéo ne sont jamais utilisés. Les TIC et l'iconographie sont souvent utilisés. Et le manuel scolaire est toujours utilisé. Cette lecture permet d'affirmer que les enseignants font beaucoup plus utiliser le manuel scolaire aux élèves au regard du pourcentage élevé et de la fréquence. Au regard de ce résultat en lien avec l'utilisation des ensembles didactiques, il apparaît que les enseignants d'histoire font l'intégration pédagogique frontale avant la confrontation avec la fiche pédagogique.

4.3.2.2 Choix du type du récit et justification

Avec un pourcentage de 68%, les enseignantes du Mfoundi affirment utiliser le récit interprétatif. Ce pourcentage est bas chez les enseignants du Mfoundi qui utilise le récit interprétatif à hauteur de 58%. Dans la Lékié, les enseignants avouent à 100% utiliser le récit interprétatif. À Ngoumou, c'est le récit factuel à 100%. Cette différence situe tout de même les enseignants du Centre dans le récit interprétatif. Ce choix repose sur des finalités précises. La première est culturelle et transparait dans ces fragments :

- Parce qu'à l'intérieur du récit interprétatif, il y a une leçon à tirer ;
Relater les faits historiques surtout pour les élèves du premier ;
- Pour présenter les faits ;
- Il permet d'analyser les faits réels qui se sont déroulés, ils sont plus concrets et précis ;
- Parce qu'il est plus réaliste. Il ressort mieux les faits ;
- Il permet d'apprécier ou d'appréhender facilement la véracité des faits...

Pour signifier cette finalité culturelle, les enseignants ont utilisé les mots comme leçon à tirer, présenter les faits, ressortir les faits. Ces mots et expressions montrent qu'avec le récit interprétatif, l'enseignant d'histoire a pour rôle de fournir des savoirs historiques aux élèves qui se contentent de recevoir le produit histoire par le canal récit. À côté de cette finalité culturelle se trouve la finalité intellectuelle. Elle est visible chez dans ces extraits :

- Parce qu'il permet à l'élève de développer le sens de la recherche ;
- Développe le raisonnement chez l'apprenant ;
- Pour créer une situation problème afin que l'élève descelle lui-même ;
- Pour mieux appréhender et faire une bonne analyse ;
- Le récit historique permet de présenter le fait historique, de confronter le fait et l'interpréter ;
- L'élève au centre de l'action ;
- It brings learners closes ;

- Parce qu'il permet de mieux analyser et partant de mieux comprendre les faits ;
- Pour stimuler la critique ;
- Le comprendre et susciter le débat avec les élèves ;
- Pour permettre à l'apprenant de faire à travers une contextualisation une idée sur comment et le pourquoi des événements étudiés et de développer en lui l'esprit critique...

En utilisant les mots et expressions tels que critique, compréhension, développer le sens de la recherche, situation problème, les enseignants veulent initier les élèves à la méthode ou à la pensée historique qui est la finalité première de l'enseignement de l'histoire. Apprendre l'histoire par la pensée historique c'est développer les savoir-faire des historiens. À côté de cette finalité, les enseignants d'histoire pensent également que le récit interprétatif joue un rôle psychopédagogique. C'est ce qui apparaît dans ces extraits :

- C'est celui qui permet de captiver attirer le plus l'attention des élèves ;
- Pour rendre le cours interactif ;
- Pour faire participer les enfants ;
- Pour ramener le fait au quotidien de l'apprenant...

Le rôle psychopédagogique se vérifie par l'attention que le récit interprétatif maintient, l'action des apprenants sur l'objet.

Dans le Mbéré, le récit interprétatif est utilisé par 83% d'enseignants d'histoire, ce résultat est de 100% pour l'unique enseignante. Dans l'Adamaoua, les enseignants inscrivent donc le récit interprétatif dans leurs fiches pédagogiques. En lien avec le choix portant sur le récit interprétatif, les explications données par les enseignants montrent qu'il sert à contextualiser d'où les réponses suivantes : « pour mieux comprendre et recadrer dans le contexte ; pour mieux recadrer le contexte ». Pour d'autres enseignants, le récit interprétatif permet d'analyser : « Pour son sens qui permet l'analyse et suscite le débat à la fin ». Un autre pense qu'il est intégrateur : « Il permet d'intégrer les enseignements ». À Yokadouma, 57% d'enseignants d'histoire ont opté pour le récit factuel. À Bertoua c'est l'opposé, soit 100% d'enseignants d'histoire ont penché pour le récit interprétatif. Dans l'ensemble, les enseignants de l'Est ont opté pour le récit interprétatif. En rapport avec le choix portant sur le récit interprétatif, les réponses données par les enseignants dans l'ensemble sont incohérentes et pas logiques. Pour eux, c'est comme si on leur avait posé la question sur le rapport de l'historien à l'histoire. C'est peut-être pourquoi ils se sont orientés vers l'objectivité. Cet extrait traduit cette réalité :

- Ils sont plus objectifs

- Pour des échanges avec l'apprenant
- Parce que l'histoire étudie les faits historiques ou encore concret
- Le but est d'interpréter les faits historiques
- Il est objectif et vérifiable

Au-delà de ces réponses inattendues ou incohérentes, une d'elles apparaît plus logique. Pour cet enseignant, le récit interprétatif vise à comprendre. Cet extrait appuie cette déclaration : « Pour que les élèves puissent comprendre de manière aisée ». Dans leurs enseignements, les enseignants de Maroua utilisent le récit interprétatif. En lien avec la justification de la place du récit interprétatif dans l'enseignement ; les enseignants de l'Extrême-Nord estiment que l'histoire-récit ne peut pas seulement se raconter, elle doit également s'expliquer ou s'analyser d'où sa dimension interprétative. Ils écrivent à ce sujet : « L'histoire, au-delà d'être factuelle est aussi interprétative ». Dans la Menchum, les enseignants d'histoire inscrivent le récit interprétatif dans les fiches pédagogiques. Pour justifier le choix porté sur le récit interprétatif, les enseignants ont estimé que : « les documents que nous utilisons présentent l'opinion et le point de vue de leur auteur ; former l'élève à l'histoire ». Cette réponse fait rentrer les enseignants dans une confrontation idéologique avec certains écrits qui s'avèrent faux et que l'auteur voudrait les faire partager aux lecteurs (élèves) afin qu'ils adoptent la même attitude. De ce point de vue, la finalité que les enseignants attribuent au récit est intellectuelle et dans l'APC, c'est le développement des savoir-faire.

Au total, l'utilisation du récit historique par les enseignants en classe d'histoire relève de plusieurs logiques. La première s'associe à la logique motivationnelle. Pour certains enseignants, l'enseignement de l'histoire par récit vise la motivation. Voici certaines réponses qui traduisent cette réalité :

- Pour faire participer les enfants ;
- Pour rendre le cours interactif ;
- C'est celui qui permet de captiver attirer le plus l'attention des élèves.

À côté de cette logique motivationnelle, se trouve la logique factuelle. En effet, certains enseignants d'histoire préfèrent utiliser le récit factuel qui rime avec une présentation des faits. À ce titre, ils écrivent :

- Pour présenter les faits ;
- Car il permet à l'apprenant de mieux saisir la leçon ;
- Il permet d'apprécier ou d'appréhender facilement la véracité des faits ...

Cette pédagogie du récit place l'élève dans une position d'écoute attentive avec parfois une prise de notes bien soignée. À l'opposé de la logique factuelle, d'autres enseignants d'histoire se basent sur la logique interprétative, c'est le sens de leurs propos :

- Le récit historique permet de présenter le fait historique, de confronter le fait et l'interpréter ;
- Pour mieux appréhender et faire une bonne analyse ;
- Parce qu'il permet de mieux analyser et partant de mieux comprendre les faits
- Pour stimuler la critique ;
- Pour permettre à l'apprenant de faire à travers une contextualisation une idée et le pourquoi des événements étudiés et de développer en lui l'esprit critique ;
- Pour ramener le fait au quotidien de l'apprenant...

Cette logique rejoint le récit interprétatif qui présente d'abord les faits historiques ensuite les analyse et enfin les critiques. Le récit de l'enseignant ici est pris comme un moment de réflexion pour l'enseignant. Au-delà du choix qui a porté sur le récit interprétatif, les explications apportées par les enseignants viennent appuyer cette vision mettant les enseignants dans la croyance pédagogique constructiviste. Les disparités observées dans les résultats obligent de convoquer les statistiques descriptives. La figure ci-après est plus explicite.

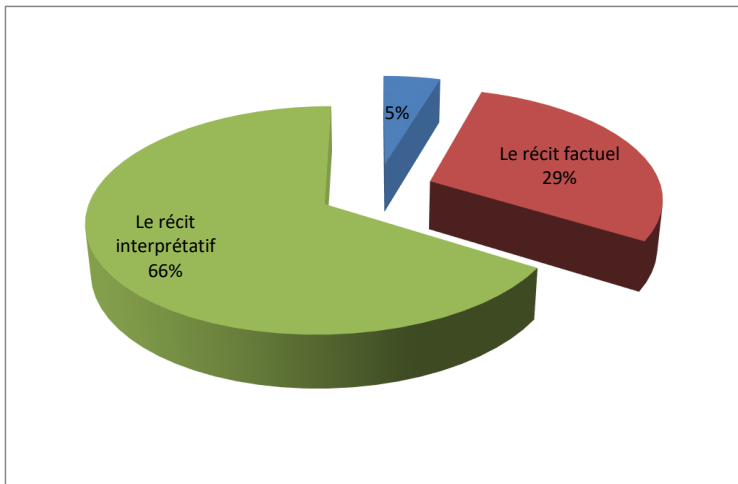


Figure 20 : Distribution du type du récit dans la planification

Cette figure présente la distribution du type du récit dans la planification. Sur 65 enseignants, 3, soit 5% n'ont pas répondu. Sur 63 enseignants, 19 ont choisi le récit factuel pour 29%. Sur 63 enseignants, 43, soit 66 % ont opté pour le récit interprétatif. Ce choix place

les enseignants d'histoire dans l'intégration de la croyance pédagogique constructiviste sans lien avec les fiches pédagogiques.

4.3.2.3 L'importance du récit historique en classe d'histoire

Avec 83%, les enseignantes d'histoire du Mfoundi pensent que la fonction du récit est de raconter. C'est aussi la même fonction du récit que les enseignants du Mfoundi attribuent au récit historique : raconter mais à 50%. À Ngoumou à 100%, la fonction du récit consiste à raconter. Les enseignants de la Lékié à 100% pensent que la fonction du récit est d'établir les faits, une mise en distance une mise en fiction pour que les élèves deviennent des historiens. L'analyse des justifications apportées par les enseignants au sujet de la fonction du récit montre qu'il a plusieurs fonctions. Il sert à développer les savoirs ou à attendre la finalité culturelle. C'est ce que montrent ces fragments :

- L'apprenant doit maîtriser les faits historiques pour la formation intégrale du citoyen qu'il est ;
- Elle suscite en même temps chez l'apprenant de comprendre comment le monde a évolué ;
- L'histoire est la réalité ;
- Parce que le récit historique c'est établir les faits ;
- Les élèves se feront une idée de du fait historique ;
- Car permet à l'apprenant de maîtriser le passé et le transmettre ;
- Permet d'établir la vérité historique ;
- Parce que cela permet de cultiver ou amener l'enfant à développer le savoir-faire et les savoirs
- Pour informer et enrichir ...

Pour les enseignants du Centre, le récit sert à fournir une somme de connaissances à l'apprenant. À travers des mots et expressions comme informer, enrichir, maîtriser le passé cultiver, évolution du monde (histoire linéaire), les enseignants du Centre restent dans une logique positiviste qui voudrait qu'on acquiert seulement les faits historiques. À côté de cette option culturelle, un autre ressort des justifications apportées par les enseignants d'histoire à savoir la finalité intellectuelle qui découle de ces extraits :

- Cette approche permet non seulement à amener les élèves à s'intéresser à l'histoire, mais aussi à se contextualiser les événements qui paraissent souvent lointains ;
- On analyse, on vérifie en montrant aux apprenants à faire des recherches et à écrire l'histoire vraie ;
- Le récit historique permet de tisser de mettre en évidence les liens dans le déroulement des événements bien plus que la simple action ;

- On fait un rapprochement des faits antérieurs qu'on actualise afin de pouvoir prendre position ;
- Parce que l'histoire est essentiellement basée sur les faits pour une meilleure compréhension ...

Au-delà de l'aspect culturelle évoqué plus haut, un autre aspect résulte : c'est les savoir-faire qui sont visibles sur les expressions comme compréhension, prendre position, liens entre le passé et le présent, faire des recherches. La prise de position apparaît lorsqu'on a deux ou plusieurs faits historiques devant soi et on choisit ceux qui non seulement sont objectifs mais qui ne cède pas à la critique. La prise de position intègre de ce point de vue la finalité intellectuelle. Faire la recherche est également un moment d'activité intellectuelle en ce sens que l'apprenant est au prise avec une pléthore d'informations dont-il doit sélectionner et avec lesquelles il doit construire un récit. Au dernier niveau se trouve la contextualisation qui consiste à faire ressembler un événement passé à un récent afin de l'utiliser. Cet exercice demande une capacité de compréhension élevée de deux faits historiques et relèvent ainsi de la finalité intellectuelle. D'autres fonctions ont été données au récit comme celle de la motivation ou de la concentration. C'est ce qui ressort de ces propos : « Ceci permet de captiver l'attention et l'intérêt pour l'histoire ». Pour un autre groupe d'enseignants, le récit ne fait pas partir de l'histoire scientifique et celui qui pratique l'enseignement par récit serait en train de ne pas enseigner l'histoire scolaire. Les fragments ci-après mettent en exergue cette analyse :

- S'il sert seulement à raconter, il ne servira à rien ;
- L'histoire doit être détaché de toute fiction, raconter renvoi à parler des faits réels ;
- Parce que le récit est aussi une balade ;
- Raconter l'histoire renvoie à la fiction, enseigner l'histoire c'est établir les faits ...

Les qualificatifs sont assez révélateurs pour rejeter le récit : pure fiction, balade...

La répartition des fonctions du récit chez les enseignants de Maroua montre qu'il sert à établir les faits, une mise à distance, une mise en fiction pour que les élèves deviennent les historiens. Dans cette subdivision, les enseignants ont été invités à faire un choix sur la fonction du récit en classe d'histoire. Pour les enseignants d'histoire de l'Ouest, le récit historique sert à établir les faits, une mise en distance une mise en fiction pour que les élèves deviennent des historiens. En lien avec la justification de ce choix, certains enseignants estiment que c'est pour motiver les apprenants. Ils l'expriment dans cet extrait « captiver l'attention des apprenants ». Pour d'autres c'est la narration qui prime : « On raconte toujours l'histoire ». Certains enseignants pensent que c'est pour présenter les faits historiques tels

qu'elle. Sur le choix à faire au sujet de la fonction du récit, les enseignants d'histoire du Wouri interrogés optent pour l'établissement des faits, une mise en distance une mise en fiction pour que les élèves deviennent des historiens. Pour justifier ce choix, certains enseignants avancent les finalités culturelle et intellectuelle. La dimension culturelle est visible dans cet extrait : « Parce qu'il s'agit de se mettre en situation de restitution des faits tels quels ; le récit permet de rédiger les traces écrites... ». Si pour certains enseignants, le récit commence avec la transmission, il s'achève avec la réception qui se traduit par la prise de la trace écrite. La deuxième dimension intellectuelle se vérifie à travers cet extrait : « elle est là pour établir les faits et procéder au changement de conscience ». Ce segment montre que l'histoire à cause de sa capacité critique peut provoquer le changement.

En ayant opté pour une fonction du récit qui consiste à raconter, les enseignants d'histoire de l'Est ont été appelés à justifier ce choix. L'analyse de ces extraits montre que le récit remplit une fonction culturelle, intellectuelle et pédagogique. Concernant la fonction culturelle, les enseignants d'histoire de l'Est écrivent :

- L'histoire est une discipline objective ;
- Car l'histoire est purement factuelle et non événementielle ...

Discipline objective, histoire factuelle et événementielle, ces mots traduisent une volonté de réduire l'histoire à une discipline des faits historiques qui ne servent qu'à donner aux apprenants une culture historique. À côté de cette finalité culturelle, les enseignants d'histoire de l'Est ont estimé que le récit développe la finalité intellectuelle. Les extraits suivants laissent transparaître cette analyse : « Il ne suffit pas de raconter les faits mais il faut les interpréter et dégager les leçons ; Pour mieux comprendre les événements actuels il y a eu des pandémies par le passé, il faut établir un rapport avec d'autres contemporains ». Par ailleurs, les enseignants de l'Est ont aussi démontré une finalité psychopédagogique à travers ces propos :

- Elle rend le cours plus intéressant, les élèves sont plus attentifs ;
- Développer un esprit d'éveil chez l'apprenant ;
- Le récit est un moyen d'enseignement de l'histoire ...

D'un point de vue psychopédagogique, rendre les élèves attentifs, développer l'éveil et récit moyen enseignement sont autant de techniques que les enseignants utilisent pour faciliter l'enseignement apprentissage.

Au total, les justifications apportées par les enseignants au sujet du choix porté sur le récit qui sert à raconter. Il ressort que les enseignants d'histoire enquêtés ont démontré les finalités culturelle, intellectuelle, et psychopédagogique. D'un point de vue culturel, les extraits ci-après le démontrent :

- Parce que le récit historique c'est établir les faits ;
- Les élèves se feront une idée de du fait historique ;
- Car permet à l'apprenant de maîtriser le passé et le transmettre ;
- Permet d'établir la vérité historique ;
- Parce qu'il s'agit de se mettre en situation de restitution des faits tels quels ;
- le récit permet de rédiger les traces écrites ;
- L'histoire est une discipline objective ;
- Car l'histoire est purement factuelle et non événementielle ...

Pour la plupart des enseignants d'histoire, la finalité culturelle est celle-là qui définit son enseignement. Les élèves doivent avoir une culture historique importante. Ce qui se traduit par les expressions telles que : établir les faits, faits historiques, vérité historique, restitution des faits discipline objective. Au-delà de la dimension factuelle qui est visible dans ces segments, il y a celle de l'idéologie de fond. Cette idéologie est positiviste en ce sens qu'elle se veut objectiviste en même temps, elle peut s'opposer si elle garde la vérité historique dans l'objectivité. Par ailleurs, les enseignants ont aussi fait mention de la finalité intellectuelle dans leurs justifications. Ces extraits expriment cette analyse :

- Cette approche permet non seulement d'amener les élèves à s'intéresser à l'histoire, mais aussi à se contextualiser les événements qui paraissent souvent lointains ;
- On analyse, on vérifie en montrant aux apprenants à faire des recherches et à écrire l'histoire vraie ;
- Le récit historique permet de tisser de mettre en évidence les liens dans le déroulement des événements bien plus que la simple action ;
- On fait un rapprochement des faits antérieurs qu'on actualise afin de pouvoir prendre position ;
- Parce que l'histoire est essentiellement basée sur les faits pour une meilleure compréhension ...
- On analyse, on vérifie en montrant aux apprenants à faire des recherches et à écrire l'histoire vraie ;
- Parce que l'histoire est essentiellement basée sur les faits pour une meilleure compréhension ;
- Elle est là pour établir les faits et procéder au changement de conscience ...

Cette finalité intellectuelle vient se greffer sur la finalité culturelle. Ici l'histoire ne se limite pas à un simple établissement des faits mais à des activités comme : la compréhension, l'analyse, la vérification, la recherche, le rapprochement aux faits antérieurs en vue de prendre position, de contextualiser... Ces activités hautement cognitives ont pour objectif de permettre à l'élève d'exploiter et utiliser les faits historiques à bon escient. Pour finir, les enseignants ont également permis à travers leurs justifications de détecter la finalité psychopédagogique. Ces extraits démontrent cette affirmation :

- Ceci permet de captiver l'attention et l'intérêt pour l'histoire ;
- Elle rend le cours plus intéressant, les élèves sont plus attentifs ;
- Développer un esprit d'éveil chez l'apprenant ;
- Le récit est un moyen d'enseignement de l'histoire ...

L'histoire peut également jouer un rôle psychopédagogique en ce sens qu'elle permet de captiver l'attention des élèves de par ses péripéties et son intrigue. Le récit historique représente en même temps une technique d'enseignement. La figure ci-dessous fait une synthèse sur la répartition des fonctions du récit.

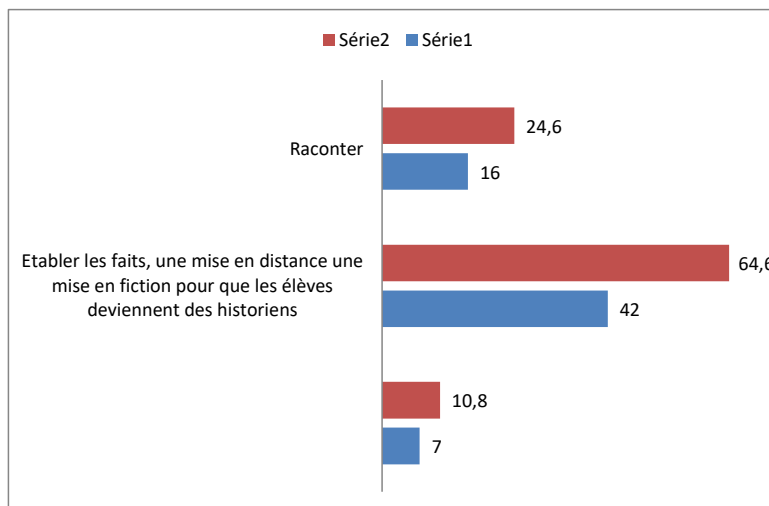


Figure 21 : Distribution des fréquences et des pourcentages des fonctions du récit

Ce graphique montre la répartition des fréquences et des pourcentages des fonctions du récit. Sur 65 enseignants, 7, soit 10,8% n'ont pas répondu à la question. Sur 58

enseignants, 16, soit, 24,6% d'enseignants pensent que le récit sert à établir les faits, une mise en distance une mise en fiction pour que les élèves deviennent des historiens. Sur 58 enseignants, 42, soit, 64,6% déclare que le récit sert à raconter. Ce choix classe les enseignants d'histoire dans l'intégration des croyances pédagogiques frontales.

4.3.2.4 Le déroulement de l'enseignement par le récit

Dans le Mfoundi, à 50 % les enseignantes d'histoire soit pensent qu'on enseigne l'histoire en sélectionnant les informations, les hiérarchisant pour après raconter. Avec un pourcentage un peu plus élevé, soit 58% des enseignants d'histoire pensent qu'on enseigne l'histoire en sélectionnant les informations, les hiérarchisant pour après raconter. À Ngoumou, à 100%, les enseignants estiment qu'on enseigne par le récit l'histoire en lisant. Avec un pourcentage plus bas, les enseignants de la Lékié pensent 60 % qu'on enseigne l'histoire par récit en lisant. L'examen de ces résultats montre qu'on enseigne par le récit au Centre en sélectionnant les informations, les hiérarchisant pour après raconter. Le choix porté par les enseignants du centre sur la sélection des informations se vérifie par le nombre des réponses qui vont justement dans le sens du tri. Cet ensemble d'extraits appuient ce choix

- Il est question pour l'enseignant de sélectionner les informations en fonction des objectifs visés afin de faciliter l'apprentissage à ses apprenants
- On devrait sélectionner les informations jugées nécessaires et les catégoriser pour mieux enseigner la matière historique ;
- En sélectionnant les informations pour une meilleure assimilation par les élèves ;
- L'enseignant est le guide des apprenants, c'est lui qui sait ce dont l'élève a besoin d'où la sélection des informations à mettre à sa disposition ;
- Le récit est la somme des informations qui méritent d'être sélectionnées, lire et écrire l'histoire ne correspond à rien ;
- L'enseignant d'histoire se doit de faire le tri de l'information qu'il va transmettre à l'apprenant ...

Bien qu'ayant choisi l'enseignement du récit par sélection des informations, les enseignants du Centre n'ont pas apporté des explications pertinentes sur leurs choix, ils se sont limités à paraphraser le choix. Dans le Mbéré, l'enseignement de l'histoire par le récit pour 34% d'enseignants se déroule en lisant. Chez la seule enseignante, c'est aussi en lisant. Les enseignants de l'Adamaoua enseignent donc par le récit en lisant. À Yokadouma, sur 7 enseignants, 7, soit 100 % pensent qu'on enseigne l'histoire en lisant. Pour les enseignants d'histoire de Bertoua, c'est plutôt en écrivant l'histoire que se déroule l'enseignement par récit. Ces résultats présentent le déroulement de l'enseignement par récit en lisant l'histoire à l'Est au regard des statistiques régionaux. En rapport avec les explications sur le choix du

déroulement de l'enseignement par récit dans la lecture, il apparaît une confusion. Les enseignants assimilent les sources orales à la lecture des textes historiques. Cet extrait prouve cette réalité : « L'histoire est toujours basée sur les sources et lesquelles sources se racontent ». Ici l'enseignant oublie que c'est à partir des sources que l'on construit l'histoire qui est pris ici comme processus et le produit étant le résultat de ce processus. Au-delà de cette confusion, les enseignants ont choisi l'enseignement du récit par la lecture pour sa valeur critique. C'est le cas dans ce morceau : « Le récit peut contenir des mythes qui doivent être corrigés afin de retenir le fait historique réel ». D'autres explications vont dans le sens de l'adoption des deux méthodes à savoir lire et écrire : « Je dirais que l'ensemble par récit se déroule en lisant et en écrivant l'histoire. Parce que toutes ces méthodes facilement d'une manière ou autre la compréhension du récit. Et enfin, les enseignants choisissent l'enseignement du récit par la lecture à cause des explications qui sont fournies lors de la lecture : « La phase orale ou explicative permet de construire un récit historique qu'il serait difficile de faire en écrivant ».

Le dispositif didactique telle que souhaité par les enseignants d'histoire de la Mifi est celui qui consiste à sélectionner les informations, les hiérarchiser pour après raconter. Les enseignants justifient ce choix en termes de développement de savoir-faire ou de connaissances procédurales et de compétences transversales. Ce segment appuie ce jugement : « L'histoire exige de l'apprenant de nombreuses capacités : connaissance, contractualisation, analyse... consolidation ». En ce qui concerne le dispositif de l'enseignement par récit, les enseignants de la Menchum sélectionnent les informations, les hiérarchisent pour après raconter. Pour justifier le déroulement de l'enseignement par récit, certains enseignants estiment que ce choix est tributaire au thème. Ainsi un texte sur l'appropriation des terres Duala par les colons allemands peut-être orienté dans le politique en même temps que dans l'économie et le sociale. Dans ce sens, ils écrivent : « Chaque texte a une finalité précise ». Pour d'autres enseignants, l'histoire, mieux l'histoire-récit est un événement qui a effectivement eu lieu. De ce point de vue l'enseignant utilise les faits historiques qu'il possède. C'est pourquoi ils écrivent : « En histoire on ne crée rien ».

Pour clore ce chapitre sur le récit dans l'intégration pédagogique des croyances, nous avons proposé aux enseignants de choisir le type du déroulement de l'enseignement par le récit. Les enseignants ont écrit qu'il se fait en lisant. En rapport avec les explications sur le choix du déroulement de l'enseignement par récit par la lecture, certains enseignants révèlent

qu'il permet d'atteindre la finalité intellectuelle ou les savoir-faire. Ces extraits traduisent cette réalité :

- Le récit peut contenir des mythes qui doivent être corrigés afin de retenir le fait historique réel ;
- Je dirais que l'ensemble par récit se déroule en lisant et en écrivant l'histoire ;
- Parce que toutes ces méthodes facilement d'une manière ou autre la compréhension du récit ;
- Parce que tous les récits ne véhiculent pas les memes informations.

Lorsque l'enseignant d'histoire parle de « corriger » ici, il fait allusion à la critique. Pour lui, la lecture des textes historiques permet de les corriger en même temps. À côté de la critique, la lecture permet également de comprendre. Ces deux activités intellectuelles permettent de placer l'enseignement de l'histoire par récit en lisant dans une atteinte de la finalité intellectuelle. Pour d'autres enseignants, l'enseignement de l'histoire par récit en lisant met directement l'apprenant au contact du savoir. Ce qui facilite l'atteinte de la finalité culturelle. Ces segments expriment mieux cette analyse :

- Cette méthode permet de ressortir ce que l'on voudrait que l'apprenant reprenne ;
- Cette lecture permet de connaître son passé comprendre le présent et mieux prévenir ;
- Car, on se sert des documents pour connaître, analyser et se projeter dans le futur ;
- Les élèves comprennent mieux les savoirs étudiés par eux-mêmes c'est pourquoi ils doivent retrouver dans les documents qu'on leur donne des informations essentielles à retenir ;
- Parce qu'il faut exhumer le message dissimulé entre les lignes ;
- Un récit est construit dans le but de d'extraire et implanter des savoirs, savoir-faire et savoir-être...

En permettant à l'élève de ressortir l'information, exhumer le message, extraire les savoirs, il accroît sa culture historique qui représente la finalité culturelle. Pour finir certains enseignants estiment que lire est un acte pédagogique en ce sens qu'il facilite l'enseignement de l'histoire. C'est ce qu'ils écrivent dans cet extrait : « Car sans lecture des faits historiques réels et concrets on ne peut enseigner l'histoire ; Si on ne lit pas on n'a rien à dire ». Avec des choix divergents sur le déroulement de l'enseignement par récit, il est important de construire un graphique qui permettra de donner avec exactitude le type de déroulement de l'enseignement par récit.

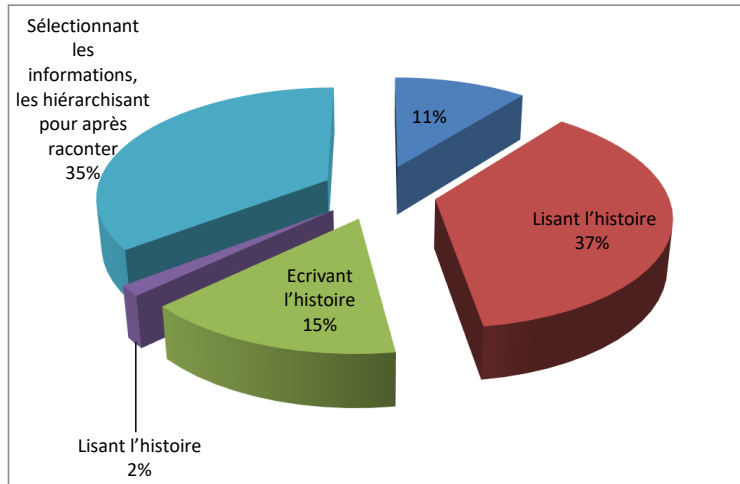


Figure 22 : Distribution des fréquences et pourcentages du déroulement de l'enseignement par récit

Ce graphique présente la répartition des fréquences et pourcentages du déroulement de l'enseignement par récit dans les planifications à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Sur 65 enseignants, 7, soit 10,8% n'ont pas répondu. Sur 58 enseignants, 10, soit 15,4% affirment que l'enseignement par récit se déroule en écrivant. Sur 58 enseignants, 23, soit 35,4% affirment que l'enseignement par récit se déroule en sélectionnant les informations, les hiérarchisant pour après raconter. Et sur 58 enseignants, 25, soit 38,5% déclarent que l'enseignement par récit se déroule en lisant. Ce choix rapproche les enseignants d'histoire de l'intégration pédagogique constructiviste.

4.3.2.5 Choix de la fonction de l'enseignement de l'histoire

Avec un pourcentage de 83%, les enseignantes du Mfoundi affirment que l'histoire a pour fonction de l'enseignement de l'histoire est de maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques). Avec un pourcentage moins élevé, les enseignants du Mfoundi affirment à 67% que l'histoire a pour fonction de l'enseignement de l'histoire est de maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques, historiques et méthodologiques). A Ngoumou, à 100%, les enseignants d'histoire attribuent aussi à l'enseignement de l'histoire la maîtrise des faits historiques et concepts (analytiques, historiques et méthodologiques). Dans la Lékié, avec 100%, les enseignants affirment la fonction de l'enseignement de l'histoire est de maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques). Ces résultats sans détour montrent que les enseignants du Centre attribuent à l'enseignement de

l'histoire la maîtrise les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques). En lien avec le choix des enseignants qui a porté sur la maîtrise des faits historiques et concepts, ils ont en même temps été appelés à justifier ce choix. L'analyse de ces justifications a permis de révéler trois finalités : culturelle, intellectuelle et critique. La finalité culturelle s'est vérifiée à partir des extraits ci-après :

- La maîtrise des contenus et des faits est indispensable dans l'enseignement de l'histoire ;
- On ne saurait enseigner l'histoire si l'on n'a pas la maîtrise des faits historiques. Autrement dit la transmission sera difficile ;
- Parce qu'enseigner l'histoire sans maîtrise des faits et concepts historiques n'est qu'un tâtonnement ;
- Parce que l'histoire en tant que discipline enseignée repose sur les faits historiques ;
- L'histoire c'est lire analyser expliquer rechercher dans le passé et déceler les faits cachés ou erronés ;
- Il est question de donner des savoirs aux apprenants afin de développer certains comportements chez ces derniers ;
- Pour transmettre, il faut d'abord connaître, donc maîtriser ;
- Maîtriser les faits historiques et concepts pour une transmission dense et fluide de la connaissance ;
- On dispense une leçon lorsqu'on maîtrise soi-même sa discipline ;
- Elle permet non seulement aux apprenants de construire leur savoir, mais aussi d'avoir accès aux connaissances assimilables lorsque les activités sont mal assimilées par les élèves ...

Pour la majorité des enseignants du Centre, l'histoire sert à maîtriser les concepts et les faits historiques. C'est pourquoi dans leurs réponses on retrouve : « connaissances, savoirs aux apprenants, faits historiques, transmission, maîtrise des faits historiques ». Toutes ces expressions traduisent l'objectif final qui est la maîtrise du savoir historique. Si la majeure partie pense ainsi, une part croit plutôt au développement de la finalité intellectuelle par l'histoire. Les segments ci-après l'expriment mieux :

- Parce que l'enseignement de l'histoire doit avoir pour but de faire comprendre l'évolution de l'homme ;
- D'après l'APC l'enseignement doit se faire par entrée de situation de vie pour permettre à l'élève de transposer les savoirs ;
- Enseigner l'histoire nécessite une connaissance préalable sur le sujet, identifier le problème qu'ils posent décomposer et rendre accessible à l'apprenant ;
- La maîtrise des faits historiques, les analyses avec méthode renvoie à l'enseignement de l'histoire ;
- Parce que l'objectif est surtout de faciliter la compréhension aux apprenants ;

L'histoire ne se crée pas, elle repose sur les faits passés, il faut tout simplement les transposer ...

À côté de la finalité culturelle évoquée plus haut un groupe d'enseignants du Centre a pensé que l'histoire développerait la finalité intellectuelle. Cette analyse se trouve dans ces mots et expressions : « identifier un problème, transposer les savoirs, comprendre l'homme... » Si l'on s'attarde sur l'identification du problème, on se rend compte que c'est le développement de la pensée historique. Or, ce développement est consubstantiel à la compréhension de l'histoire. C'est pour cette raison que certains ont pensé à la compréhension de l'homme d'autres à la transposition. Tous ces éléments relèvent de ce que l'APC appelle l'acquisition des savoir-faire. Les savoir-faire en question sont ceux de l'historien. La finalité sociopolitique est apparue chez un enseignant du Centre qui s'exprime en ces termes : « **On** ne forme pas des historiens au secondaire mais, susciter des vocations et développer une citoyenneté ». Le développement de la citoyenneté est un enjeu important aujourd'hui dans un contexte marqué par le vœu secret des populations d'entrer dans la gestion de leurs affaires. Pour l'unique enseignante d'histoire du Mbéré, les fonctions de l'enseignement de l'histoire qui sont proches de sa réalité sont la maîtrise des faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques) et la pose d'un problème historique. Chez les enseignants, c'est différent. Ils voient plutôt que la fonction de l'enseignement de l'histoire qui est proche de leur réalité est celle qui consiste à rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances. Dans l'Adamaoua donc, la fonction de l'enseignement de l'histoire qui est proche de la réalité des enseignants d'histoire est celle qui consiste à rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances.

Ce segment présente la répartition des fonctions de l'enseignement de l'histoire proche de la réalité des enseignants. Sur 6 enseignants interrogés à Yokadouma, 4 affirment que l'histoire a pour fonction de maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques) soit 67 %. À Bertoua, la fonction de l'enseignement de l'histoire consiste à maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques) cela représente 100%. Ce qui place l'Est dans une fonction de maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques) proche de leurs convictions. En rapport avec ce choix, il a été demandé aux enseignants de justifier leurs choix. De ces justifications, on a pu déterminer la finalité culturelle et la finalité intellectuelle. La finalité culturelle se vérifie à travers ces extraits :

- L'enseignement de l'histoire permet de savoir le passé des événements ;

- L'histoire c'est la réalité des faits raison pour laquelle l'historien se sert des réalités...

Les mots savoirs et faits suffisent ici pour exprimer la fonction que les enseignants d'histoire assignent à l'enseignement de l'histoire. L'enseignement de l'histoire selon eux permet de donner à l'apprenant l'ensemble des connaissances du passé humain. De ce point de vue, l'histoire remplit une fonction culturelle. À côté de cette fonction, l'enseignement de l'histoire remplit aussi la finalité intellectuelle. Elle se vérifie à travers :

L'histoire doit être au centre du futur présent et des échecs des Etats et nations en matière de développement ;

L'histoire est une quête permanente, un questionnement répétitif sur les faits, une critique sans fin ...

La recherche des causes des échecs et la recherche des solutions sont des activités intellectuelles élevées qui ne sont pas loin de ceux du scientifique. Quant au questionnement et à la critique, c'est la question qui oriente la recherche et c'est encore elle qui pose les bases de la critique.

Concernant la fonction de l'enseignement de l'histoire, les enseignants de l'Extrême-Nord sont partagés entre rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances et énoncer les questions, identifier une question de recherche. L'embarras observé dans le choix entre une fonction qui consiste à rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances et une fonction qui consiste à énoncer les questions, identifier une question de recherche est dissipé à travers cette réponse : « L'histoire est vrai et vérité ». Cet extrait montre très bien que les enseignants ont opté pour la fonction de l'enseignement de l'histoire qui consiste à rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances. Au-delà de choix, ce segment révèle également que l'enseignant d'histoire attribue à l'enseignement de l'histoire une finalité culturelle et politique vu que l'histoire est vrai et vérité. Pour les enseignants de la Menchum interrogés, la fonction de l'enseignement de l'histoire consiste à dire au sens, dire, montrer et guider, décomposer les savoirs et acquérir en composante simple. Sur cette section, il a été demandé aux enseignants de la Mifi de choisir parmi plusieurs fonctions celles qui sont proches de leurs idées. Leur choix a porté sur la maîtrise des faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques). Au total, les enseignants d'histoire justifient le choix qu'ils ont porté sur la fonction de l'enseignement de l'histoire qui consiste à maîtriser les faits historiques et concepts par l'atteinte des finalités culturelles et intellectuelles. Pour les finalités culturelles, les enseignants écrivent :

- Pour transmettre, il faut d'abord connaître, donc maîtriser ;
- Maîtriser les faits historiques et concepts pour une transmission dense et fluide de la connaissance ;
- On dispense une leçon lorsqu'on maîtrise soi-même sa discipline ;
- Elle permet non seulement aux apprenants de construire leur savoir, mais aussi d'avoir accès aux connaissances assimilables lorsque les activités sont mal assimilées par les élèves ...
- L'enseignement de l'histoire permet de savoir le passé des événements ;
- L'histoire c'est la réalité des faits raison pour laquelle l'historien se sert des réalités...

Dans les trois régions ayant apporté des justifications, l'enseignant doit transmettre le savoir historique aux élèves. C'est pourquoi nous retrouvons les expressions comme : « le savoir des événements passés ; l'accès aux connaissances ; maîtriser des faits et concepts historiques... » Ces termes traduisent un ensemble de connaissances que l'apprenant doit recevoir. Au-delà de la question des savoirs dans la finalité culturelle de l'enseignement de l'histoire, il y a celle de l'appropriation. L'apprenant ici est une caisse dans laquelle on vient verser le savoir. Les enseignants n'ont pas seulement justifié la fonction consistant à maîtriser les faits et concepts historiques par la finalité culturelle, ils ont aussi laissé transparaître la finalité intellectuelle. Cette finalité est se reflète dans ces extraits :

- Parce que l'enseignement de l'histoire doit avoir pour but de faire comprendre l'évolution de l'homme ;
- D'après l'APC l'enseignement doit se faire par entrée de situation de vie pour permettre à l'élève de transposer les savoirs ;
- Enseigner l'histoire nécessite une connaissance préalable sur le sujet, identifier le problème qu'ils posent décomposer et rendre accessible à l'apprenant ;
- L'histoire doit être au centre du futur du présent et des échecs des Etats et nations en matière de développement ;
- L'histoire est une quête permanente, un questionnement répétitif sur les faits, une critique sans fin ...

L'histoire, au-delà du récit véhicule un type de savoir qui peut contredire un autre savoir. C'est dans ce sens que certains enseignants parlent de critique ou de questionnement répétitif. Ces activités tout comme celles qui procèdent par la compréhension, la transposition des savoirs ou la problématisation sont autant d'activités qui s'associent au travail de l'historien. Elles représentent la finalité intellectuelle de l'enseignement de l'histoire. La figure ci-après récapitule ces données de choix.

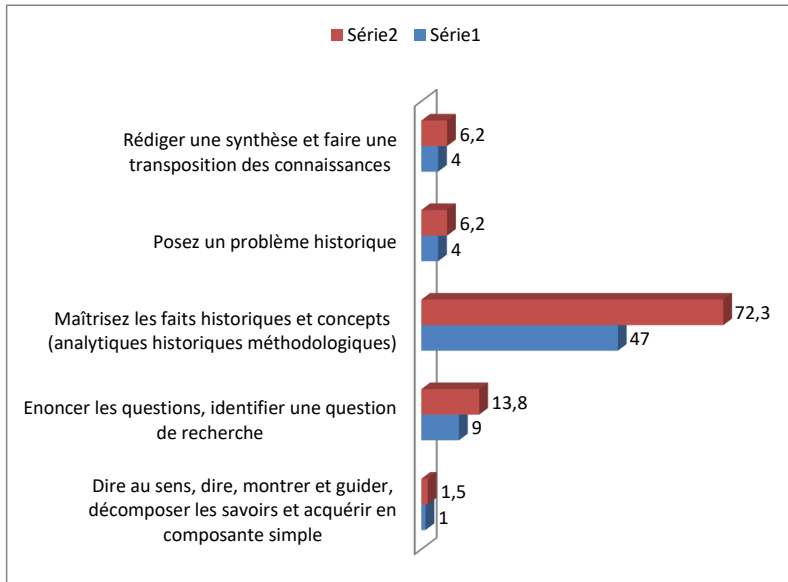


Figure 23 : Distribution des fréquences et pourcentages des fonctions de l'enseignement de l'histoire proche de leurs idées.

Cette figure présente la distribution des fréquences et pourcentages des fonctions de l'enseignement de l'histoire proche des idées des enseignants. Sur 65 enseignants, tous ont répondu soit 100%. Sur 65 enseignants, 01 enseignant, soit 1,5% affirme que l'enseignement de l'histoire proche de son idée est celle qui consiste à dire au sens, dire, montrer et guider, décomposer les savoirs et acquérir en composante simple. Sur 65 enseignants, 4, soit 6,2% déclare que l'enseignement de l'histoire qui est proche de leurs idées est celle qui consiste à rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances. Sur 65 enseignants, 5 enseignants soit 7,7% pensent que la fonction l'enseignement de l'histoire proche de leurs idées est celle qui consiste à poser un problème historique. Sur 65 enseignants, 9, soit 13,8% pensent que la fonction de l'enseignement de l'histoire qui est proche de leurs idées est celle qui consiste à énoncer les questions, identifier une question de recherche. Sur 65 enseignants, 46, soit 70,8% pensent que la fonction de l'enseignement de l'histoire qui est proche de leurs idées est celle qui consiste à maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques). Ce choix implique l'intégration pédagogique frontale dans les fiches pédagogiques. Contrairement à la clarté du choix des enseignants dans le questionnaire, celui des entretiens individuels révèle une très grande confusion entre les finalités de

l'enseignement de l'histoire et les fonctions de l'enseignement de l'histoire. Cependant, les extraits d'A4 et A5 les rapproche des fonctions de l'enseignement de l'histoire. Si la confusion existe dans l'extrait d'A4, elle a révélé des fonctions de l'enseignement de l'histoire. Elle l'avoue en ces mots :

Pour moi les fonctions de l'enseignement de l'histoire c'est à peu près comme les finalités connaître son histoire, avoir prendre les ce qu'on peut appeler les lacunes s'il y a eu, que l'on a eu à voir avant et essayer de dire dans quelle mesure remédier, comprendre pourquoi la situation actuelle nous nous retrouvons dans une situation présente c'est peut-être en rentrant dans notre histoire qu'on peut, pourra comprendre le déroulement des événements actuels et comprendre comment trouver les solutions pour les événements futurs, l'histoire nous permet aussi de nous connaître nous-mêmes et de nous valoriser parce que c'est quand on connaît notre histoire qu'on peut facilement nous mettre en valeur sur le plan social ,sur le plan économique qu'est-ce que les autres ont fait avant nous ont marché et qu'est-ce qu'il ont fait qui n'ont pas marché et comment remédier je pense que la fonction même de l'histoire c'est peut-être connaître ses origines et de partir de ses origines pour pouvoir établir un futur

Une analyse de cet extrait révèle la présence de la finalité culturelle qui consiste à connaître son histoire. L'autre finalité qui transparaît dans cet extrait est critique. A5 attribue à l'histoire la capacité de changer, ce qui s'associe à la critique. Cette finalité cache les réelles fonctions de l'enseignement de l'histoire. Dans cet extrait, A5 utilise les mots connaître, origine qui s'associent à la fonction de l'enseignement de l'histoire qui consiste à Maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques, historiques et méthodologiques). Pour A5 par contre, s'il ne nomme pas la fonction de l'enseignement de l'histoire, son extrait le laisse transparaître. :

Les fonctions de l'enseignement de l'histoire , la fonction de l'enseignement de l'histoire a d'abord pour fonction de développer l'esprit de recherche parce qu'un enseignant d'histoire, on permet à l'apprenant de comprendre que chacun à sa version dans une histoire pour confronter les différentes sources et de là ressortir la vérité d'un, de deux l'enseignement d'histoire nous permet de développer, comprendre les événements passés parce que tout part delà , comme je disais il peut y avoir des situations aujourd'hui mais qui trouve une explication à des événements passés et surtout l'enseignement de l'histoire permet à l'esprit historique c'est-à-dire ça permet à l'apprenant de développer l'amour de sa patrie, ça permet de développer chez l'apprenant l'amour de la nation, de comprendre le contexte actuel avec le vivre ensemble avec tout ce que cela implique sur notre territoire national.

Le développement de l'esprit de recherche qui est évoqué par A5 l'associe à la fonction de l'enseignement de l'histoire qui consiste à énoncer les questions, identifier une question de recherche. Cet élément rapproche A5 de l'intégration de la croyance pédagogique constructiviste. En lien avec l'intégration des croyances pédagogiques, nous avons demandé aux enseignants de citer les documents qu'ils inscrivent dans leurs fiches pédagogiques. Le document apparaît comme le seul utilisé. À côté de cette prévalence du document, on observe une confusion entre les livres et les photos. Pour la plupart d'enseignants, les photos sont des

documents à part et les écrits des livres sont aussi des documents à part. Or, les documents qu'ils utilisent contiennent des photographies qui leur permettent d'enseigner. Au-delà de ce constat général, quelques différences apparaissent dans l'énumération des documents. Chez A3, c'est une suite d'énumération qu'il exprime en ces termes : « En classe d'histoire, comme outils nous avons les photos, les images les extraits de texte, les tableaux et bien d'autres ». Pour cet enseignant, le texte et les photos sont différents. Or comme nous 'avons à l'origine ils utilisent le manuel scolaire comme A2 le reconnaît dans cet extrait :

Le manuel au programme les supports ou planches pédagogiques qui contiennent des documents variés comme je l'ai dit tout à l'heure des textes des cartes des tableaux des images, nous pouvons aussi procéder par des expéditions autant que possible nous pouvons utiliser les brainstormings, les entretiens, les exposés ou les interviews.

A2 ne cite pas seulement le document comme outil pédagogique, mais il fait une confusion énorme par la suite avec les activités d'enseignement-apprentissage quand il évoque le brainstorming, les entretiens. Si A3 cite aussi le document écrit, il va plus loin que les autres enseignants en mettant en exergue l'utilisation de l'outil pédagogique qu'est le document en classe d'histoire. Il l'exprime en ces termes :

Les documents sont beaucoup plus dans notre contexte beaucoup plus des extraits de texte. On s'appuie sur les travaux de certains auteurs qui ont ressorti certains événements historique qui l'on relaté d'une certaine manière et à travers la confrontation nous pouvons avoir la vérité , à côté de ces extraits de texte nous pouvons avoir la photographie qui représente certaines élites sur le plan historique qui ont fait des à côté des photographie on peut aussi avoir des cartes parce que même l'historien situe les événements dans l'espace nous avons également ,ça dépend généralement des leçons , on peut utiliser des objets des outils de façon pratiques pour pouvoir expliquer certaines pensées historiques.

Chez A3, le document écrit est utilisé aux fins de la confrontation pour la critique et dans une certaine mesure pour la validité de l'histoire. Pour clore cette partie en lien avec l'intégration des croyances pédagogiques, nous avons cherché à savoir si les enseignants enseignaient avec le récit, si oui, comment ? À l'image de la plupart des réponses, on observe des confusions. La réponse d'A4 fait penser à la question portant sur le moment de l'introduction du récit dans la séquence didactique. Pour cet enseignant le récit est la situation didactique. Cet extrait l'affirme : « Le récit est utilisé pendant les cours d'histoire pour mettre les apprenants dans un contexte parce que je pense qu'en fonction de chaque leçon nous avons des objectifs à atteindre nous avons des finalités à atteindre et ces finalités nous impose le choix de certains outils qui nous mettent dans un certain contexte de pouvoir atteindre certains objectif ». Cet extrait montre également que le récit permet d'atteindre les finalités. Lesquelles ? Ces réponses laconiques montrent un pseudoconstructivisme pédagogique. Cette confusion

Variables	Type d'intégration des croyances
Utilisation des ensembles didactiques	Intégration des croyances pédagogiques frontales
Type du récit	Intégration des croyances pédagogiques constructivistes
Importance du récit en classe d'histoire	Intégration des croyances pédagogiques frontales

continue avec les activités d'enseignement apprentissage. Cet extrait d'A5 confirme cette analyse :

Oui j'enseigne avec le récit mais maintenant je peux utiliser plusieurs méthode, je peux utiliser le brainstorming, je peux faire appel à leur savoir à leur prérequis , je peux utiliser comme tout à l'heure le jeu de rôle pour que les enfants se retrouvent dans le feu de l'action de l'histoire , je peux utiliser les documents ou les enfants vont lire et comprendre ce que les enfants ont eu à vivre comme je peux utiliser comme on disait tout à l'heure-là l'enquête qu'ils partent eux-mêmes chercher l'information sur le terrain et que nous tous nous tous nous venons restituer les faits historiques

Chez A5, on découvre non seulement une confusion, mais un manque de connaissance réel dans la technique de l'enseignement par récit. C'est pour cette raison qu'il se débarrasse de la question pour parler du brainstorming.

Pour clore cette section consacrée à la détermination de l'intégration des croyances pédagogiques dans la planification, nous construisons un tableau qui fait la synthèse et qui nous permettra de savoir quel type se trouve dans la planification.

Déroulement de l'enseignement par récit	Intégration des croyances pédagogiques constructivistes
Fonction de l'enseignement de l'histoire	Intégration des croyances pédagogiques frontales

Tableau n°15 : Intégration des croyances pédagogiques dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Ce tableau montre que les enseignants font l'intégration pédagogique frontale dans l'utilisation des ensembles didactiques, une intégration pédagogique constructiviste dans le choix du récit. Concernant l'importance du récit, les enseignants font une intégration pédagogique frontale. Quant au déroulement de l'enseignement par récit, les enseignants font l'intégration pédagogique constructiviste. En ce qui concerne la fonction de l'enseignement de l'histoire, les enseignants font l'intégration pédagogique frontale. Au regard de ces résultats, l'on peut aisément affirmer que les enseignants d'histoire font l'intégration pédagogique frontale dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.3.3 Intégration des croyances psychologiques

L'intégration des croyances psychologiques s'associe aux activités des élèves qu'on inscrit dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.3.3.1 Les ensembles didactiques et les élèves

Ce paragraphe montre le rapport que les enseignants établissent entre les ensembles didactiques et les élèves. Nous voulons savoir le type d'ensemble didactique que les enseignants inscrivent dans les fiches pédagogiques et quelles fonctions assignent-ils aux élèves. Débutons par les TIC. Les résultats sont contenus dans ce graphique.

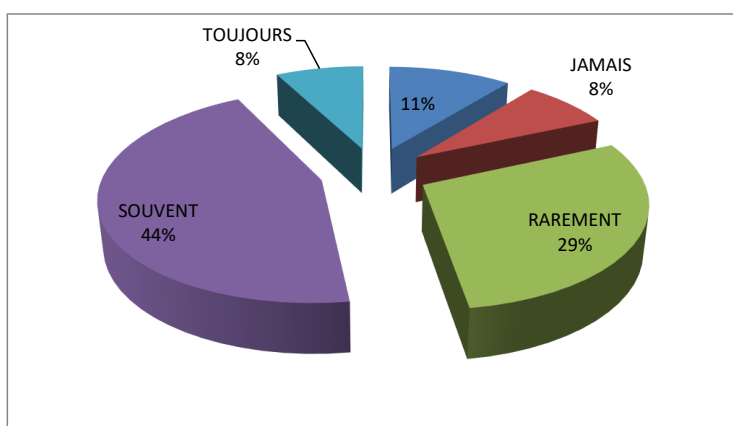


Figure 24 : Répartition des pourcentages de l'inscription des TIC pour les élèves par l'enseignant

Ce secteur présente la répartition des pourcentages de l'inscription des TIC par les élèves sur les fiches pédagogiques. Sur 65 enseignants, 7, soit 10,8% n'ont pas répondu à la question. Sur 58 enseignants, 5, soit 8% n'inscrivent jamais les TIC dans les fiches pédagogiques pour leurs élèves. Sur 58 enseignants, 5 inscrivent toujours les TIC dans leurs fiches pédagogiques pour leurs élèves. Sur 58 enseignants, 19, soit 29,2 % inscrivent rarement les TIC dans leurs fiches pédagogiques pour leurs élèves. Sur 58 enseignants, 29, soit 44% inscrivent souvent les TIC dans leurs fiches pédagogiques pour leurs élèves. Cette tendance associe les enseignants d'histoire à l'intégration pédagogique frontale.

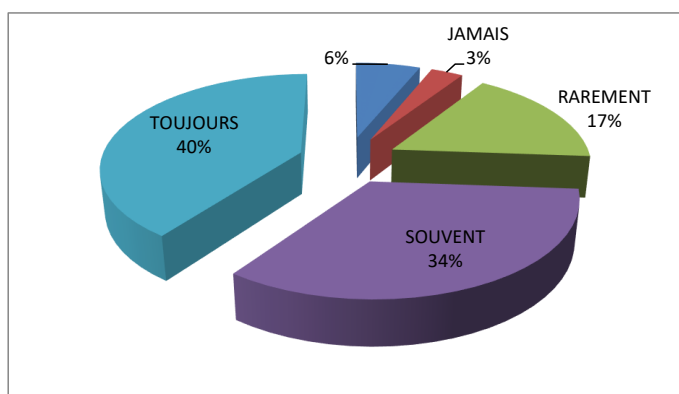


Figure25 : Répartition des pourcentages de l'inscription les livres d'histoire pour les élèves par l'enseignant

Ce graphique révèle de l'utilisation des livres d'histoire par les élèves. Sur 65 enseignants, 4, soit 6,2% n'ont pas répondu à la question. Sur 61 enseignants, 2 soit 3% affirment ne jamais inscrire dans les fiches pédagogiques les livres d'histoire pour leurs élèves. Sur 61 enseignants, 10, soit 15,4 % inscrivent rarement dans les fiches pédagogiques les livres d'histoire pour leurs élèves. Sur 61 enseignants 23, soit 36% inscrivent souvent dans les fiches pédagogiques les livres d'histoire pour leurs élèves. Sur 61 enseignants, 23, soit 40% inscrivent toujours dans les fiches pédagogiques les livres d'histoire pour leurs élèves. Ce choix relatif associe les enseignants à une intégration psychologique constructiviste.

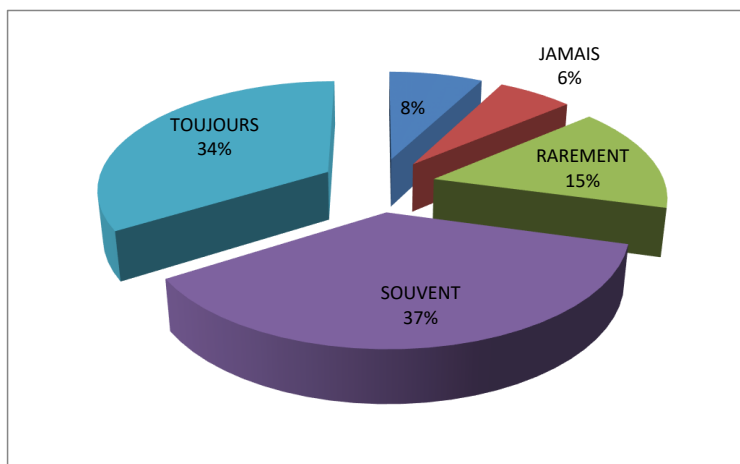


Figure 26 : Répartition des pourcentages de l'inscription des manuels scolaires pour les élèves par l'enseignant

Ce secteur présente la distribution des fréquences d'utilisation des manuels scolaires par les élèves. Sur 65 enseignants, 5, soit 8 % d'enseignants n'ont pas répondu à la question. Sur 60 enseignants, 10, soit 15,4% inscrivent rarement dans les fiches pédagogiques les manuels scolaires pour leurs élèves. Sur 60 enseignants, 22, soit 34% inscrivent toujours dans les fiches pédagogiques les manuels scolaires pour leurs élèves. Sur 60 enseignants, 24, soit 37 % inscrivent souvent dans les fiches pédagogiques les manuels scolaires pour leurs élèves.

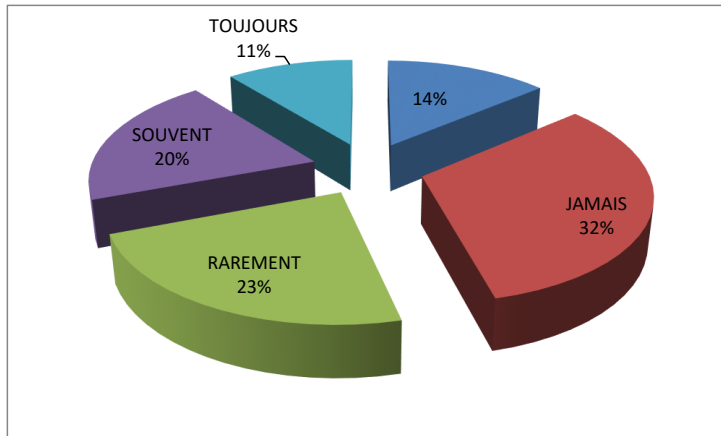


Figure 27 : Répartition des pourcentages de l'inscription des sources audiovisuelles pour les élèves par l'enseignant

Cette figure révèle la répartition des fréquences d'utilisation des sources audiovisuelles par les élèves. Sur 65 enseignants, 9 n'ont pas répondu à la question soit 14%. Sur 54 enseignants, 7, soit 11% inscrivent toujours dans les fiches pédagogiques les sources audiovisuelles pour leurs élèves. Sur 54 enseignants, 13, soit 20% inscrivent souvent dans les fiches pédagogiques les sources audiovisuelles pour leurs élèves. Sur 54 enseignants, 15, soit 23% inscrivent rarement dans les fiches pédagogiques les sources audiovisuelles pour leurs élèves. Sur 54 enseignants, 23 enseignants soit 32% inscrivent rarement dans les fiches pédagogiques les sources audiovisuelles pour leurs élèves.

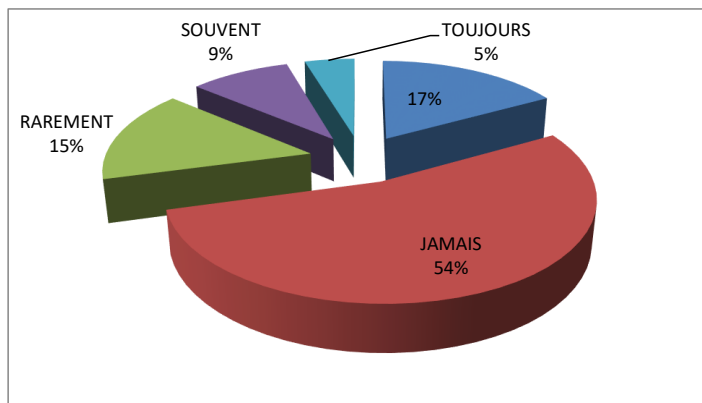


Figure 28 : Distribution des pourcentages de l'inscription des jeux vidéo pour les élèves par l'enseignant

Cette répartition présente les pourcentages d'utilisation des jeux vidéo par les élèves. Sur 65 enseignants, 12, soit 19% n'ont pas répondu à la question. Sur 65 enseignants 3 enseignants soit 5% inscrivent toujours dans les fiches pédagogiques les sources jeux vidéo pour leurs élèves. Sur 65 enseignants, 6, soit 9% inscrivent souvent dans les fiches pédagogiques les jeux vidéo pour leurs élèves. Sur 65 enseignants, 10, soit 15% inscrivent rarement dans les fiches pédagogiques les jeux vidéo pour leurs élèves. Sur 65 enseignants, 34, soit 52 % n'inscrivent jamais dans les fiches pédagogiques les jeux vidéo pour leurs élèves.

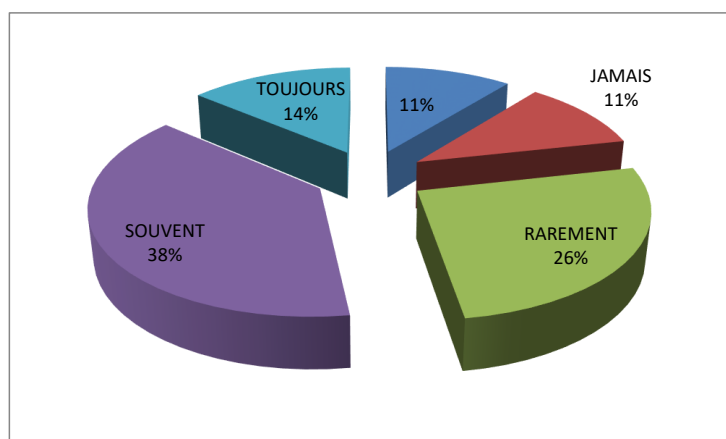


Figure 29 : Distribution des pourcentages de l'iconographie des jeux vidéo pour les élèves par l'enseignant

Cette figure montre la répartition des pourcentages de l'iconographie par les élèves. Sur 65 enseignants, 7, soit 11% n'ont pas répondu à la question. Sur 58 enseignants, 7, soit 11% ne n'inscrivent jamais dans les fiches pédagogiques les sources audiovisuelles pour leurs élèves. Sur 58 enseignants, 9, soit 14% inscrivent toujours dans les fiches pédagogiques les sources audiovisuelles pour leurs élèves. Sur 58 enseignants, 17 enseignants, soit 26% inscrivent rarement dans les fiches pédagogiques les sources audiovisuelles pour leurs élèves. Sur 58 enseignants, 25, soit 38% inscrivent souvent dans les fiches pédagogiques les sources audiovisuelles pour leurs élèves.

Le tableau qui suit fait la synthèse de l'inscription des ensembles didactiques par les enseignants pour les élèves dans les fiches pédagogiques.

Ensembles didactiques	Pourcentages	Fréquences
TIC	44%	Souvent
Manuel scolaire	37%	Souvent
Sources audiovisuelles	32%	Jamais
Jeux vidéos	52%	Jamais
Iconographie	38%	Jamais

Tableau n° 16 : Distribution des pourcentages et fréquences de l'inscription des ensembles didactiques dans les fiches pédagogiques pour les élèves

Dans ce tableau, il apparaît que les TIC sont souvent utilisés par les élèves, suivi du manuel scolaire. Pour les sources audiovisuelles, les jeux vidéo et l'iconographie notons qu'ils ne sont jamais utilisés par les élèves.

4.3.3.2 Utilisation des ensembles didactiques par les élèves

Avec 67%, les enseignantes d'histoire du Mfoundi pensent que les élèves utilisent les ensembles didactiques pour illustrer. C'est exactement le même pourcentage chez les enseignants d'histoire du Mfoundi soit 67% qui estiment aussi que les élèves utilisent les ensembles didactiques pour illustrer. Pour les enseignants d'histoire de Ngoumou, les ensembles didactiques servent aux élèves à questionner. Dans la Lékié, les enseignants d'histoire à 80% estiment que les élèves utilisent les ensembles didactiques pour informer. Pour 39% des enseignantes d'histoire du Mfoundi, l'utilisation des ensembles didactiques à titre interrogatif par les élèves est éloignée de leurs convictions. Les enseignants d'histoire du Mfoundi attribuent la même utilisation des ensembles didactiques à leurs élèves à 42%. À Ngoumou, les enseignants d'histoire estiment que les élèves utilisent les ensembles didactiques à titre illustratif à 100%. Avec un pourcentage plus bas, soit 60 % les enseignants d'histoire de la Lékié pensent que l'utilisation des ensembles didactiques à titre illustratif par les élèves est éloignée de leurs convictions. Les enseignants de la région du Centre estiment que l'utilisation des ensembles didactiques à titre interrogatif par les élèves est éloignée de leurs convictions.

Cette section présente la distribution des fonctions de l'utilisation des ensembles didactiques par les élèves proches des convictions des enseignants. Avec 72 % soit 5

enseignants sur 7 pensent que les élèves utilisent les ensembles didactiques pour illustrer. À Bertoua, chacun des enseignants interrogés a choisi une fonction qui est l'illustration pour un, le questionnement pour l'autre et l'information pour un autre. Dans l'ensemble malgré ces divergences de choix, la fonction que les enseignants attribuent à l'utilisation des ensembles didactiques aux élèves plus proche de leurs convictions est celle qui consiste à illustrer. Ce segment présente la distribution des fonctions de l'utilisation des ensembles didactiques par les élèves éloignées des convictions des enseignants. Avec 57% soit 4 enseignants sur 7 pensent que l'utilisation des ensembles didactiques à titre interrogatif par les élèves est éloignée par leurs convictions. À Bertoua, Avec 75%, les enseignants pensent que l'utilisation des ensembles didactiques à titre informatif par les élèves est éloignée de leurs convictions. Les enseignants de l'Est montrent donc que la fonction de l'utilisation des ensembles didactiques assignés aux élèves qui est éloignée de leurs convictions personnelles est celle qui consiste à questionner. Cette subdivision présente la distribution des fonctions du récit pour les élèves. Avec 4 enseignants sur 7 ayant répondu soit 57% à Yokadouma, le récit représente un moment d'activité cognitive pour l'élève. À Bertoua, la fonction du récit pour l'élève est une forme d'écriture de l'histoire en classe. Dans l'ensemble à l'Est, les enseignants font utiliser le récit aux élèves comme une forme d'écriture cognitive. Concernant la distribution des fonctions assignées aux ensembles didactiques aux élèves, il apparaît que les enseignants sont partagés entre l'illustration et le questionnement à l'Extrême-nord Les enseignants enquêtés de la Menchum ont révélé que les élèves utilisent les ensembles didactiques pour illustrer. Chez les enseignants enquêtés du Wouri, les élèves utilisent les ensembles didactiques pour illustrer.

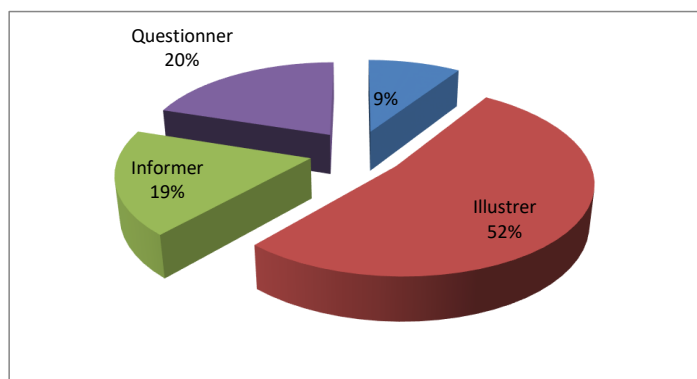


Figure30 : Distribution des fréquences et des pourcentages de l'utilisation des ensembles didactiques par les élèves

Ce graphique en barres présente la répartition des fréquences et des pourcentages de l'utilisation des ensembles didactiques par les élèves. Sur 65 enseignants, 6 n'ont pas répondu à la question soit 9,2%. Sur 59 enseignants, 12, soit 18,5% pensent que les élèves utilisent les ensembles didactiques pour informer. Sur 59 enseignants, 13, soit 20% pensent que les élèves utilisent les ensembles didactiques pour questionner. Sur 59 enseignants, 34, soit 57,6% font utiliser les ensembles didactiques à leurs élèves pour illustrer. Ce choix fait une intégration psychologique frontale chez les enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.3.3.3 Le récit pour les élèves

Avec 41%, les enseignantes du Mfoundi pensent que le récit est un moment d'activité cognitive. Bien que ce soit moins élevé que le pourcentage des femmes, les enseignants du Mfoundi à 33% pensent que le récit est un moment d'activité cognitive pour leurs élèves. À Ngoumou les enseignants d'histoire pensent à 100% que le récit pour les élèves est un moment d'activité cognitive. Dans la Lékié, à 60% les enseignants de la Lékié pensent que le récit est un moment d'activité cognitive. Après avoir choisi, les enseignants ont été appelés à justifier leur choix sur l'activité cognitive que représente le récit historique. Pour les enseignants du Centre, la fonction cognitive du récit historique vise à fournir les savoirs historiques encore appelés culture historique. Cette analyse se trouve dans ces extraits :

- L'objet du récit c'est le vécu des hommes ;
- Le récit n'analyse pas ni ne critique, il relate fidèlement le vécu c'est tout ;
- Parce que l'histoire est le référentiel des savoirs, mode de vie des humains du passé ;
- L'histoire mène les élèves à voir un récit historique une restitution du vécu qui appelle à l'activité cognitive ;
- Normalement en histoire rien n'est fictif l'homme a un passé et c'est ce que le récit historique met en exergue ;
- Parce que l'objet de l'histoire est le passé de l'humanité ;
- Car permet à l'apprenant d'acquérir des savoirs et d'autres aptitudes ;
- L'histoire est basée sur le passé des hommes ;
- Il n'y a pas d'invention en histoire, tout se pose sur les faits et le vécu des hommes ;
- Parce que l'histoire s'occupe des faits réels du passé...

Avec des expressions comme : relate fidèlement, il n'y a pas d'invention, acquérir des savoirs, restitution du vécu, les enseignants se placent résolument dans la position de ceux-là qui viennent verser les faits historiques, concepts historiques et dates dans le cerveau des apprenants. Et de ce point de vue, ils rejoignent l'école positiviste qui n'a rien à dire aux faits

qu'ils peuvent croire sacrés. Bien que présente dans les fiches pédagogiques des certains enseignants, chez d'autres on retrouve le questionnement, la remise en cause, l'analyse que l'on peut regrouper dans la finalité intellectuelle. Cette vision est présente dans ces extraits :

- Le but est de modifier ou améliorer ces connaissances ;
- Le récit met l'apprenant à réfléchir sur son passé, avoir un esprit critique sur le vécu quotidien ;
- Fait appel à la mémoire ;
- Le récit pour les apprenants est tout un moment d'activité pédagogique qui permet de comprendre le passé humain ;
- Parce que c'est source de l'histoire ;
- Le récit historique est plus qu'une narration l'élève fait appel à une élaboration intellectuelle qui doit lui permettre de développer des qualités littéraires et le sens critique ;
- Permet à l'élève de travailler ses méninges ;
- Parce qu'en ce moment les apprenants construisent eux-mêmes leur savoir sous l'orientation des enseignants ;
- Forte mobilisation des ressources pour acquérir les savoirs et savoirs faire...

Ces extraits montrent que le récit historique peut modifier les connaissances historiques, développer des qualités littéraires et le sens critique, mobiliser les ressources... Toutes ces activités vont dans le sens faire travailler l'apprenant en classe d'histoire, d'où la convenance avec la fonction cognitive du récit historique. Ce paragraphe présente la distribution des fonctions du récit pour les élèves. Les enseignants du Mbéré pensent à 50% que l'élève utilise le récit pour la restitution du vécu des hommes. Cette position est aussi soutenue par la seule enseignante. À Maroua selon l'enseignant, le récit est un moment d'activité cognitive pour l'élève. Pour les enseignants, l'activité cognitive de l'élève se trouve dans sa capacité à : « ...poser des questions sur plusieurs aspects de l'histoire présentées ». Cette réponse montre véritablement que l'enseignant est dans une forme de socioconstructivisme pédagogique et un constructivisme historicoépistémologique. Le socioconstructivisme pédagogique parce que l'enseignant amène l'apprenant à construire son savoir en interaction avec lui. Le constructivisme historicoépistémologique à cause de l'émission des questions qui sert de point de départ à l'école des annales et en épistémologie historique qui est le rapport actif entre le sujet et le savoir historique. À l'image des autres localités, les enseignants de la Menchum ont été appelés à faire un choix entre les différentes fonctions qu'ils assignent au récit aux élèves. Pour eux, le récit fait office de forme d'écriture de l'histoire en classe. À la question de savoir pourquoi les enseignants choisissent le récit comme forme d'écriture de l'histoire en classe, certains indiquent le caractère culturel ou le devoir de mémoire. Ils

écrivent à ce sujet : « La fonction de l'histoire est de rappeler les faits ». Pour d'autres enseignants, l'écriture permet à l'élève d'atteindre la finalité intellectuelle ou de développer les savoir-faire. C'est ce qui transparait dans cet extrait : « C'est le but de la formation ». Globalement, si l'enseignant négocie le savoir pour l'élève, il est appelé à définir la fonction qu'il attribue à un outil pédagogique ou historique qu'est le récit. Ici, les enseignants d'histoire déclarent que c'est un moment d'activité cognitive. Ce moment d'activité cognitive se retrouve dans ces extraits à travers les finalités intellectuelles et culturelles. Concernant la finalité culturelle, les enseignants d'histoire affirment que l'un des premières fonctions du récit pour l'élève c'est la culture historique. L'extrait ci-dessous traduit cette analyse :

- Le récit n'analyse pas ni ne critique, il relate fidèlement le vécu c'est tout ;
- Normalement en histoire rien n'est fictif l'homme a un passé et c'est ce que le récit historique ;
- Parce que l'histoire est le référentiel des savoirs, mode de vie des humains du passé ;
- L'histoire mène les élèves à voir un récit historique une restitution du vécu qui appelle à l'activité cognitive ;
- L'objet du récit c'est le vécu des hommes ;
- Fait appel à la mémoire ;
- Car c'est à travers l'histoire qu'on s'informe du vécu passé des hommes ;
- Dans les enseignements on parle beaucoup plus du passé des hommes ...

Avec l'utilisation des termes comme enseignements, vécu passé des hommes, mémoire, restitution, référentiels des savoirs, relater fidèlement, les enseignants d'histoire montrent que l'activité cognitive qu'ils ont choisie s'associe avec la culture historique. Ce n'est pas le seul justificatif que les enseignants d'histoire ont donné, ils ont aussi évoqué la dimension intellectuelle. Celle-ci se vérifie dans ce segment :

- Pour mieux comprendre les événements actuels il y eu des pandémies par passé, il faut établir un rapport avec d'autres contemporains ;
- À travers le récit, l'apprenant doit développer l'esprit scientifique et critique lui permettant d'être objectif dans les conclusions de ses recherches ;
- Cela permet aux apprenants d'acquérir les connaissances historiques. Ces connaissances leur permettant de faire une synthèse des faits historique ;
- Le récit met l'apprenant à réfléchir sur son passé, avoir un esprit critique sur le vécu quotidien ;
- Leur attention est plus portée sur le fait relaté plus que les liens qui s'établissent ;
- Le récit historique est plus qu'une narration l'élève fait appel à une élaboration intellectuelle Qui doit lui **permettre** de développer des qualités littéraires et le sens critique ;
- Permet à l'élève de travailler ses méninges ;

-Parce qu'en ce moment les apprenants construisent eux-mêmes leur savoir sous l'orientation des enseignants ;

- Le récit met l'élève en situation de questionnement des savoir ...

Cette finalité intellectuelle s'identifie dans des expressions comme questionnement des savoirs, construction, liens établis, élaboration intellectuelle, esprit scientifique, esprit critique, synthèse des faits historiques qui vont au-delà l'activité cognitive pour atteindre l'activité métacognitive qui concerne la synthèse.

En lien avec sa fréquence d'inscription, il apparait que c'est toujours.

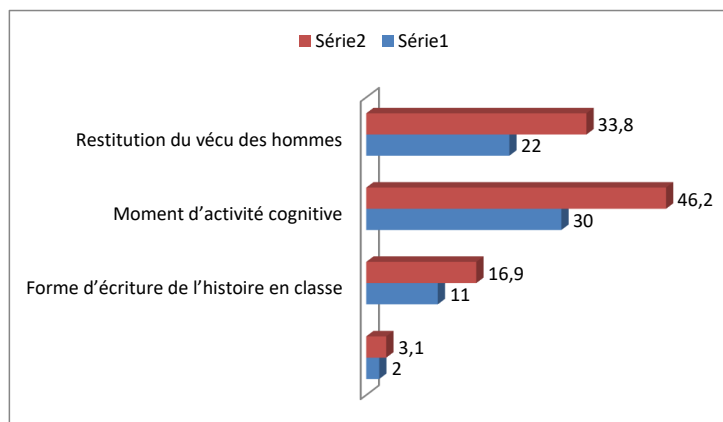


Figure 31 : Répartition des fonctions du récit pour les élèves

Ce graphique présente la distribution des fonctions du récit pour les élèves. Sur 65 enseignants 2 n'ont pas répondu soit 3,1%. Sur 63 enseignants, 11, soit 16,9% pensent que le récit pour l'élève est une forme d'écriture. Sur 63 enseignants, 22, soit 33,8% pensent que le récit pour l'élève est la restitution du vécu des hommes. Sur 63 enseignants, 30, soit 46,2% pensent que le récit pour l'élève est un moment d'activité cognitive. Ce choix associe les enseignants d'histoire dans l'intégration psychologique constructiviste.

4.3.3.4 Les fréquences d'inscription du récit dans les planifications

Cette question vise à mesurer la fréquence de l'inscription du récit dans les fiches de planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Dans le Mfoundi, 50% des enseignantes d'histoire inscrivent toujours le récit dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. C'est le même pourcentage chez les hommes du Mfoundi qui inscrivent toujours le récit dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Dans la Lékié, 60% des enseignants inscrivent toujours le récit dans la planification de

l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Les enseignants de Ngoumou inscrivent souvent le récit dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire soit 100%. Au vu de ces résultats, il apparaît que les enseignants d'histoire du Centre inscrivent toujours le récit dans leurs fiches de planification. Ce paragraphe présente la distribution de la fréquence d'inscription du récit dans la fiche pédagogique. À 50%, les enseignants du Mbéré inscrivent toujours le récit dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Il en est de même de l'unique enseignante du Mbéré. Ce segment présente la distribution des fréquences d'inscription des récits dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire dans la région de l'Est. Sur 7 enseignants, 4 inscrivent toujours le récit dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire soit 57%. Avec un pourcentage un peu plus élevé soit 75%, ceux de Bertoua inscrivent toujours le récit dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Au regard de ce résultat, on peut affirmer que les enseignants enquêtés à l'Est inscrivent toujours le récit dans leurs fiches pédagogiques. Pour ce qui est de la fréquence de l'inscription du récit dans les planifications de l'enseignement-apprentissage chez les enseignants de l'Extrême-Nord, c'est souvent.

Cette subdivision vise à identifier la fréquence de l'inscription des récits dans les fiches de planifications à l'enseignement-apprentissage dans la Mifi. Les enseignants interrogés affirment qu'ils introduisent toujours. Si la plupart d'enseignants admettent programmer l'enseignement par récit, l'on en sait peu sur la fréquence. Dans le Wouri, c'est souvent. La figure ci-dessous fait une synthèse de ces répartitions.

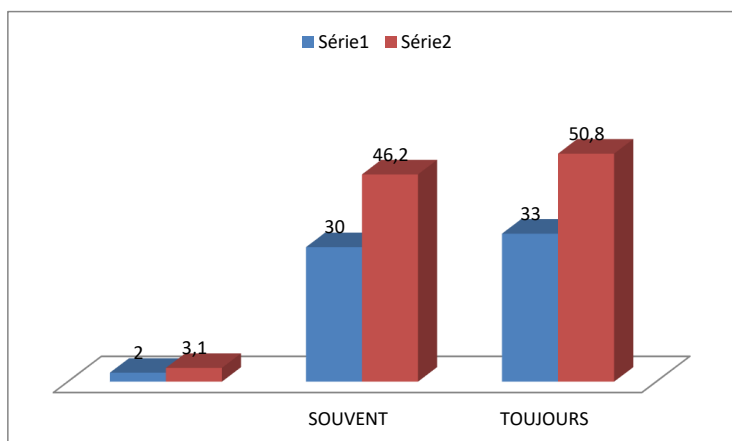


Figure 32 : Distribution de la fréquence de l'inscription du récit dans la fiche pédagogique

Cette figure présente la répartition de la fréquence d'inscription du récit dans la fiche pédagogique. Sur 65 enseignants, 3, soit 5% n'ont pas répondu. Sur 62 enseignants, 29, soit 44% écrivent souvent le récit dans les fiches pédagogiques contre 33, soit 51% qui inscrivent toujours le récit dans leurs fiches pédagogiques.

4.3.3.5 Les techniques d'apprentissages de l'histoire

Cette question vise à identifier les techniques d'apprentissages de l'histoire proposées par les enseignants d'histoire aux élèves. Pour 39% d'enseignantes d'histoire, la technique d'apprentissage qui consiste pour l'élève à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire est proche des leurs convictions. C'est la même conviction chez les enseignants d'histoire du Mfoundi qui, avec 25% ont des convictions proches de la technique d'apprentissage selon laquelle apprendre pour l'élève consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. Les enseignants de la Lékié rejoignent cette position avec 40%. Seuls les enseignants de Ngoumou ont des convictions proches de la technique d'apprentissage qui consiste à rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête. Dans le Mfoundi, à 50%, les enseignantes pensent qu'apprendre pour l'élève consiste à rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête est éloignée de leurs convictions personnelles. Avec un pourcentage bas, soit 33% les enseignants d'histoire du Mfoundi estiment que rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête est éloignée de leurs convictions personnelles. À Ngoumou, avec 100%, les enseignants pensent que la technique d'apprentissage qui consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire est loin de leurs convictions personnelles. Avec 33%, les enseignants de la Lékié pensent également que la technique d'enseignement qui consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire est éloignée de leurs convictions personnelles. Ces résultats plutôt divergents rapprochent les enseignants de la technique d'enseignement qui consiste à rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête. Ce choix est porté par ces fragments issus des justifications :

- Comprendre, construire, savoir-être, et savoir-faire ;
- Acquérir des savoirs, développer les savoir-faire et les savoir-être ;
- Que l'apprenant puisse comprendre analyser et restituer à des générations ;
- Acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir être ;
- Le développement de la curiosité chez l'apprenant ;
- Identifier les faits et expliquer ;

- Que les apprenants comprennent s'approprient afin de mieux assimiler leur environnement ;
- Une interprétation, une acquisition des savoirs ;
- Qu'elles soient faites par les élèves, que tous y participent et assimilent et atteignent les compétences recherchées...

Au-delà de la finalité intellectuelle qui est développée, c'est l'application du constructivisme pédagogique et psychologique qui est visible. Le constructivisme pédagogique s'exprime ici parce que l'enseignant demande à l'élève de faire comme : l'interprétation des savoirs. Le constructivisme psychologique se manifeste par : que les élèves participent, qu'ils identifient les faits et les expliquent. Dans le Mbéré, 50% d'enseignants d'histoire pensent qu'apprendre pour l'élève consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. C'est aussi l'avis de l'enseignante interrogée qui pense que l'apprentissage de l'histoire consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. Les enseignants de l'Adamaoua estiment donc que la technique d'apprentissage qui consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire qui est proche de leurs convictions personnelles. Pour ce qui est des techniques d'apprentissages éloignées des convictions personnelles des enseignants, il apparaît qu'à 33% les enseignants pensent qu'apprendre pour l'élève consiste à rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête est éloignée de leurs convictions personnelles. C'est aussi le point de vue de l'unique enseignante d'histoire. Pour l'Adamaoua donc, la technique d'apprentissage qui consiste à rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête est éloignée de leurs convictions personnelles.

En lien avec les explications portant sur le choix des techniques d'apprentissage, les enseignants sont partagés entre plusieurs positions. Pour certains la technique d'apprentissage qui consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire correspond à la situation didactique qui ouvre la leçon : « Quelles soient un point de départ pour l'apprenant dans son adéquation du processus d'apprentissage ». Pour d'autres c'est l'intégration qui s'associe généralement à l'évaluation : « Intégration des savoirs ». Certains enseignants voient ce type de technique d'apprentissage comme une forme d'acquisition de l'objectivité en histoire : « Les élèves doivent être critiques pour être objectifs dans la restitution des événements ». Enfin, l'un d'entre eux pense que cette technique vise une certaine assimilation d'où le propos suivant : « Pour que les élèves puissent bien assimiler ». Cette réponse cadre avec le choix opéré par les enseignants. Cette subdivision présente la distribution des techniques d'apprentissage de l'histoire proches des

convictions personnelles des enseignants. Pour 57% d'enseignants d'histoire de l'Est, la technique d'apprentissage de l'histoire qui consiste pour l'élève à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire est plus proche de leurs convictions personnelles. Les justificatifs apportés par les enseignants de l'Est montrent qu'effectivement, l'apprentissage est un exposé-récit où l'enseignant expose et l'élève récite vraiment. C'est ce qui transparaît dans ces fragments :

- Découvrir, assimiler, restituer ;
- Restitution rigoureuse de la connaissance historique ;
- Que les élèves connaissent le fait historique qu'il analyse les causes et les effets
- La restitution des contenus dans lors des évaluations...

En utilisant les expressions comme assimiler, restituer restitution rigoureuse, les enseignants de l'Est se trouvent véritablement dans le behaviorisme qui consiste à répéter ce qui a été dit. C'est ce qui nous a fait dire plus qu'ils sont dans l'exposé de l'enseignant et le récit de l'élève. Cette section présente la répartition des techniques d'apprentissage de l'histoire chez les enseignants de Maroua. Ils sont partagés entre découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire et rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête. Dans le Wouri, les enseignants d'histoire ont choisi la technique d'apprentissage qui consiste à assimiler, prendre les notes soignées et restituer. Les réponses données par les enseignants vont dans le sens de la construction plutôt que dans la mémorisation. C'est ce que révèlent ces lignes :

- Construire des savoirs ;
- Assimilé les cours faits de ne classe ;
- Que l'apprenant essaye de proposer des exemples de réponses par ses propres efforts ...

Il y a plus une contradiction qu'une justification de la récitation avec le verbe construire par exemple. En lien avec les techniques d'apprentissage de l'histoire, il a été demandé aux enseignants de choisir le type d'apprentissage qu'ils programment pour les élèves. À l'unanimité les enseignants font découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire aux élèves. Les activités d'enseignement sont ordinairement celles de l'enseignant avec une orientation sur l'apprenant. Les activités d'apprentissage de leur côté concernent les élèves mais sont définis par les enseignants. Il a été demandé aux enseignants de choisir entre quatre activités celles qu'ils inscrivent dans les fiches pédagogiques pour les élèves. Il apparaît que les enseignants réservent aux élèves les activités découverte, compréhension, mémorisation, savoir redire et savoir refaire. En lien avec le choix portant sur les techniques

d'apprentissage de l'histoire, il a été par la suite demandé aux enseignants de justifier. Cette justification montre que ce sont les finalités culturelle et intellectuelle qui sont poursuivies. La première est culturelle comme le révèle les extraits suivants :

- Découvrir, assimiler, restituer ;
- Restitution rigoureuse de la connaissance historique ;
- Assimilé les cours faits de ne classe ;
- Que les élèves connaissent le fait historique qu'il analyse les causes et les effets sur le monde et qu'il se fasse une opinion personnelle de la marche du monde ;
- Pour que les élèves puissent bien assimilés ;
- Restitution des connaissances ...

Ces réponses traduisent l'objectif final que les enseignants assignent aux élèves dans les fiches de préparation. À travers les mots comme assimilation, restitution, causes et effets, il est clair que ce sont les savoirs qui sont visés d'où la finalité culturelle. La deuxième finalité est forcément intellectuelle. Ces extraits révèlent mieux cette analyse :

- Une bonne compréhension, l'esprit critique, la restitution des contenus dans lors des évaluations ;
- Construire des savoirs ;
- Les élèves doivent être critiques pour être objectifs dans la restitution des événements ;
- Que l'apprenant essaye de proposer des exemples de réponses par ses propres efforts ;
- que les apprenants puissent développer les savoirs, savoir être et savoir-faire...

Ces réponses montrent les éléments contraires du choix qui a été fait par l'ensemble des enseignants d'histoire. Elles font intervenir les termes comme savoir-faire, propres efforts, être critiques et construire des savoirs qui vont dans le sens de : Rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête. Celles-ci s'associent plutôt avec la croyance psychologique constructiviste. La technique d'apprentissage qui consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire peut aussi être une situation didactique comme le montre cet extrait : « Quelles soient un point de départ pour l'apprenant dans son adéquation du processus d'apprentissage ». Cette technique permet quelquefois de d'éveiller et de développer la curiosité chez l'apprenant. Toutes ces réponses révèlent des contradictions qui seront élucidées au chapitre suivant.

Pour conclure sur ce paragraphe portant sur les techniques d'apprentissage en histoire, il nous a semblé opportun de présenter ces données dans le graphique ci-dessous.

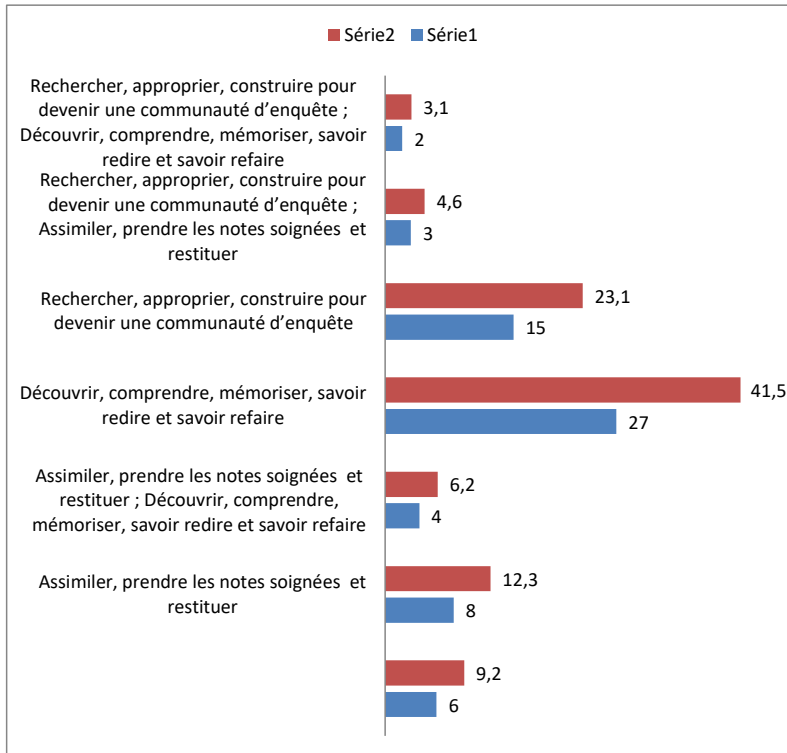


Figure 33 : Répartition des techniques d'apprentissages des élèves

Cette distribution présente les techniques d'apprentissages des élèves. Sur 65 enseignants, 6, soit 9,2% n'ont pas répondu. Sur 59 enseignants, 2, soit 3,1% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les techniques qui consistent à rechercher, appropriier, construire pour devenir une communauté d'enquête d'une part, et de l'autre découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. Sur 59 enseignants, 3, soit 4,6% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les techniques d'apprentissage qui consiste à rechercher, appropriier, construire pour devenir une communauté d'enquête d'un côté et de l'autre assimiler, prendre les notes soignées et restituer. Sur 59 enseignants, 4, soit 6,2% inscrivent sur leurs pédagogiques les techniques d'apprentissage qui consistent à assimiler, prendre les notes soignées et restituer et découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. Sur 59 enseignants, 14, soit 21,5% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques la technique d'apprentissage qui consiste à rechercher, appropriier, construire pour devenir une communauté d'enquête. Sur 59 enseignants, 27, soit 41,5% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques la technique qui consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et

savoir refaire. Avec ce choix, les enseignants d'histoire font une intégration des croyances psychologiques frontales. Ce choix est confirmé par ces réponses de l'entretien individuel qui sont indécises. Cette indécision révèle la confusion qui règne dans le champ de la didactique de l'histoire. Cet extrait d'A2 est explicite :

Apprendre l'histoire aux élèves revient à les laisser la latitude de se former eux-mêmes j'essaie de faire l'effort de me mettre en marge par le truchement des documents qui leur sont proposées et aussi je tiens compte du fait que les élèves ne sont pas des vases clos, ils ont toujours des connaissances. Ils nous apprennent même parfois des choses je préfère leur laisser la latitude et peut-être après discuter

A2 reste dans une idéologie qui l'associe à l'illusion constructiviste qui consiste à laisser les élèves travailler seuls. La question qui émerge de cette réponse vague, c'est comment ? À celle-ci malheureusement, il n'y a pas de réponses. On constate que les fondements de l'APC chez les enseignants d'histoire ne sont pas rigides. Chez A3 par contre, il y a une petite précision qui apparaît de sa réponse que voici :

Je dirai encore que pour que l'élève apprenne l'histoire, il faut utiliser une documentation, il faut leur donner des supports afin qu'ils puissent s'inspirer pour apprendre l'histoire parce que déjà la base ils ne peuvent pas connaître ce qu'on veut leur transmettre donc moi je me dis la méthode pour faire apprendre l'histoire c'est fournir les documents pour qu'ils apprennent eux-mêmes

A3 est conscient de l'existence de l'APC mais n'arrive pas à clarifier l'activité qu'il dit mener en classe. Néanmoins, l'exploitation du document à laquelle il fait allusion est un indicateur de l'analyse documentaire. La difficulté comme avec les autres est de savoir : comment analyse-t-il les documents ? Cette analyse de document rime-t-elle avec les activités de haute intensité intellectuelle ? C'est dans cette interrogation que se trouve A4 et A5. Ce morceau d'A5 traduit cette réalité : « En classe généralement, je donne les jeux de rôle l'analyse des documents et très peu les enquêtes j'utilise les enquêtes mais très rarement j'utilise beaucoup plus l'exploitation des documents et le jeu de rôle en deuxième position et enfin donc les enquêtes en dernière position ». L'analyse des documents pour la plupart d'enseignants est une activité d'apprentissage. Seulement, suffit-il de dire que les élèves travaillent sur les documents pour conclure qu'ils ont le savoir-faire des historiens ? Cette question a sa réponse dans l'analyse des fiches pédagogiques. Dans la même identification de l'intégration des croyances, il a été demandé aux enseignants de donner la fonction du récit pour l'élève. Dans l'ensemble, les réponses que les enseignants donnent sont non seulement vagues mais aussi

confuses. Chez A5, la fonction du récit pour l'élève c'est de retenir. Cette affirmation est contenue dans ce segment :

Euh le récit historique pour l'élève c'est l'histoire que c'est que l'élève doit retenir de l'histoire d'un pays ou d'une nation en fonction de ce qu'on lui enseigne, l'inscrire dans les fiches je peux dire oui peut être au niveau de la prise de notes donc pour moi le récit historique est ce que l'élève doit connaître ce qu'il doit rédiger, euh peut-être lors d'une évaluation c'est ce qu'il doit rester en lui après un cours d'histoire dont généralement le récit historique dans mes fiches pédagogiques peuvent se trouver au niveau du résumé

À côté de la fonction psychologique caractérisée par la rétention, le récit pour cette enseignante est la trace écrite. Cette confusion révèle une insuffisance de connaissance des enseignants au sujet du récit et de son enseignement. Contrairement à A5, il y a une cohérence entre la question et la réponse. Cet extrait de son entretien traduit cette réalité :

Le récit historique pour l'élève lui permet de comprendre les événements passés parce que pour pouvoir expliquer certains événements que nous vivons aujourd'hui on est obligé de se référer à l'histoire si je prends l'exemple aujourd'hui de la situation que nous avons au Nord-ouest et au Sud-ouest c'est une situation qui date de l'histoire du Cameroun, donc à travers l'histoire on comprend les événements que nous avons aujourd'hui, nous pouvons mieux envisager les événements futurs.

L'explication et la compréhension relevées par l'enseignant sont les éléments du récit qui forment l'élève, d'où la fonction formative du récit qui est la sienne. Vu sous cet angle, seul A4 fait une intégration des croyances psychologiques constructivistes.

4.3.3.6 Inscription des exposés et des travaux dirigés dans les fiches pédagogiques

Avec 17 %, les enseignantes d'histoire du Mfoundi inscrivent dans leurs fiches de préparation les groupes d'interrévaluation et les groupes d'entraînement mutuel. À 100%, les enseignants de Ngoumou inscrivent les groupes de découverte et les groupes de confrontation dans leurs fiches pédagogiques. Pour un pourcentage égal à 9, les enseignants du Mfoundi disent inscrire les groupes de confrontation dans leurs fiches pédagogiques. Dans la Lékié, à 80 % les enseignants d'histoire inscrivent les groupes de confrontation dans leurs fiches pédagogiques. Ces résultats tout aussi différents montrent que les enseignants d'histoire de la région du Centre inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes de confrontation. En rapport avec la justification sur le choix portant sur les groupes de confrontation, les enseignants ont laissé transparaître la finalité intellectuelle, la finalité sociale et la finalité culturelle. La finalité intellectuelle est visible à travers les extraits ci-après :

- Pour développer l'esprit critique et l'assimilation des faits pour leur formation ;
- Pour initier l'apprenant à l'esprit critique qui est l'une des bases de la discipline ;
- Parce que l'histoire est un questionnement permanent, une remise en cause ;
- Confrontation pour recentrage, besoin de faire asseoir les connaissances ;
- Pour inculquer l'esprit de recherche chez l'apprenant ;
- La découverte d'un problème ; la maîtrise de ses causes et conséquences ; le partage en vue de la résolution de la situation problème ...

À travers certaines expressions comme développer l'esprit critique, confrontation ou remise en cause, les apprenants qui travaillent dans les groupes de confrontation atteignent la finalité critique ou les savoir-faire. L'esprit de recherche par exemple est associé à la résolution des problèmes qui elle-même s'associe aux savoir-faire historien dont à la finalité intellectuelle. Par ailleurs, la finalité sociale s'observe dans ces segments :

- Mis ensemble chaque apprenant mis en situation développe les aptitudes complémentaires pour l'autre ;
- Pour cultiver l'entraide et la complémentarité ;
- Complémentarité, l'échange et la diversité ;
- Ils permettent aux élèves de développer les mêmes compétences et aussi une évolution collective sans discrimination ;
- Développer à mes apprenants l'esprit de partage et de collaboration ...

Le mot qui revient le plus et sans conteste est la complémentarité. Il révèle des faiblesses d'un camp comme l'autre. L'examen mutuel au cours d'un exposé permet justement de régler ce problème. Ce règlement met en jeu une interaction sociale chère à la finalité sociale et partante au socioconstructivisme. La finalité culturelle n'est pas absente dans la justification des groupes de confrontation. Ces extraits prouvent cette assertion :

- Parce qu'il permet à l'apprenant de restituer ce qu'il a appris ou reçu ;
- Pour que l'élève assimile bien ;
- Pour mieux assimiler la leçon...
- Pour ces enseignants, on ne peut pas critiquer sans connaître d'où l'importance de l'assimilation qui est suivie de l'évaluation. Au-delà de ces finalités, une c'est également révélé inédite, c'est celle qui est associée à la pédagogie. Elle apparaît dans ces fragments :

- Parce que lorsque les groupes se confrontent cela permet aux enfants de s'échanger par rapport à une discipline cela renvoie à l'émulation ;
- Il permet à chaque groupe d'être actif sachant qu'il s'agit d'une compétition ;
- Cette méthode permet aux apprenants d'évaluer leurs connaissances avant le recentrage par l'enseignant...

Les groupes de confrontation apparaissent ici comme des outils pédagogiques permettant d'évaluer les connaissances. En même temps en se confrontant les élèves produisent plus d'efforts pour se surpasser et ainsi deviennent experts.

Ce paragraphe présente la distribution de l'organisation des groupes de travail et d'exposé dans le Mbéré. Pour un pourcentage égal à 29 les enseignants affirment inscrire les groupes de confrontation dans leurs fiches pédagogiques. L'enseignante interrogée avoue inscrire le groupe de confrontation et le groupe de découverte dans leurs fiches pédagogiques. Dans l'ensemble, les enseignants de l'Adamaoua inscrivent le groupe de confrontation dans leurs fiches pédagogiques.

En lien avec la justification du choix portant sur le groupe de confrontation, il apparaît qu'il prépare l'élève au raisonnement. Les extraits ci-après révèlent cette réalité :

- Cela permet aux apprenants de savoir parler en public ;
- Pour les raisons de dialectique et de débats /échange ;
- Pour besoin d'initiation et formation en recherche ;
- Il permet le débat ...

Pour les enseignants du Mbéré, le raisonnement en général et le raisonnement historique en particulier se développent dans la préparation des exposés puis dans leurs présentations. C'est de ce point de vue qu'ils affirment qu'ils forgent le raisonnement de l'apprenant. Ici, aucun enseignant n'a donné de justification.

Ce segment montre le type d'exposé que les enseignants de l'Est inscrivent dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Pour un pourcentage égal à 29 les enseignants disent inscrire les groupes de confrontation dans leurs fiches pédagogiques. Avec un pourcentage de 75%, les enseignants inscrivent les groupes d'interréévaluation dans leurs fiches pédagogiques. À l'Est, les enseignants inscrivent majoritairement les groupes d'interréévaluation dans leurs fiches pédagogiques.

En choisissant d'inscrire le groupe d'interréévaluation dans les fiches pédagogiques, certains enseignants développent la finalité intellectuelle. Les extraits suivants attestent ce commentaire :

- Ils permettent aux élèves de construire les savoirs ;
- Ceci pour recherche les hypothèses contradictoires afin de restituer la vérité historique ;
- Ils doivent développer de l'attention, l'esprit critique, la tolérance...

Les hypothèses contradictoires, la critique sont des outils ou des activités que l'historien professionnel utilise pour écrire l'histoire. En ce sens, le groupe d'interrévaluation permet l'acquisition des savoir-faire historiens, mais aussi transversaux. D'autres enseignants fixent à ce type de groupe une fonction sociale : « le partage de la connaissance historique ou encore pérenniser le savoir ». Avec la terminologie de l'APC, c'est du domaine des savoir-être.

Dans cette section, les enseignants de la Mifi à l'ouest ont été invités à choisir les types de groupes qu'ils programment dans leurs fiches pédagogiques. Il apparaît que ce sont les groupes de confrontation, les groupes d'interrévaluation les groupes d'assimilation. Des justificatifs apportés, il apparaît que les groupes choisis ont une orientation pédagogique : « Pour détecter les faibles ». Pour l'enseignant d'histoire qui l'a écrit, la recherche des faibles est importante en ce sens qu'il peut proposer des techniques d'apprentissage qui vont les aider. La deuxième orientation visible est celle qui porte sur le volet social : « Le document soumis au groupe a pour fonction majeur d'amener les apprenants regroupés de partager des connaissances entre eux sous la supervision de l'enseignant ». Le partage en lui-même à une dimension sociale. S'il se rapporte à la pédagogie, il rentre dans le socioconstructivisme et s'il aborde l'histoire, il s'insère aisément dans la finalité sociale. À l'image des autres enseignants d'histoire des autres régions, ceux de l'Ouest ont aussi trouvé l'orientation intellectuelle aux groupes de confrontation, d'interrévaluation et d'assimilation : « Développement de l'esprit critique et de compétition ». Pour clore cette section en lien avec les exposés et les travaux dirigés, nous avons fait une synthèse sur les différents justificatifs issus des différentes régions. Les exposés et des travaux dirigés sont les regroupements qui permettent à l'enseignant de développer les finalités sociopolitiques et intellectuelles. Dans le langage de l'APC, c'est le l'acquisition des savoir-faire et des savoir-être. C'est dans ce sens qu'il a été demandé aux enseignants de choisir un ou plusieurs exposés ou travaux dirigés qu'ils inscrivaient dans leurs fiches pédagogiques. Il apparaît que ce sont les groupes de confrontation. En lien avec le choix des groupes d'exposés, il a également été demandé aux enseignants de justifier ce choix. L'analyse portant sur le groupe de confrontation a permis de découvrir plusieurs finalités jusqu'ici sous-évoquées ou non retrouvées. Il s'agit de la finalité sociale. Elle transparait dans ces extraits :

- Pour cultiver l'entraide et la complémentarité ;
Le partage de la connaissance historique ou encore pérenniser le savoir ;
- Complémentarité, l'échange et la diversité ;

- Ils permettent aux élèves de développer les mêmes compétences et aussi une évolution collective sans discrimination ;

- Cela permet aux apprenants de savoir parler en public ;

Avec des expressions comme entraide, complémentarité, discrimination partage, on retrouve la finalité sociale et sociopolitique de l'enseignement de l'histoire. En rapport avec le langage pédagogique actuel, on parlera des savoir-être. Les extraits des enseignants n'ont pas seulement permis de révéler la finalité sociopolitique, mais aussi la finalité intellectuelle. Ces citations mettent en évidence cette analyse :

- Pour les raisons de dialectique et de débats /échange ;

- Pour besoin d'initiation et formation en recherche ;

- Il permet le débat ;

Que la vérité jaillit de la confrontation ;

- Le document soumis au groupe a pour fonction majeur d'amener les apprenants regroupés de partager des connaissances entre eux sous la supervision de l'enseignant.

- pour discuter avant de restituer les connaissances

- chaque élève dans un groupe est appelé à découvrir des faits et les rapporter à sa vie quotidienne

- Ils permettent aux élèves de construire les savoirs ;

- Ceci pour recherche les hypothèses contradictoires afin de restituer la vérité historique ;

- Ils doivent développer de l'attention, l'esprit critique, la tolérance...

- L'emploi des termes comme hypothèses contradictoires, esprit critique, discuter, partager, formation à la recherche, raison dialectique démontrent qu'il s'agit de l'acquisition des savoir-faire historiens, mais des savoirs aussi transversaux. Le tableau ci-après fait quant à lui une synthèse statistique sur la question des groupes d'exposé et des travaux dirigés.

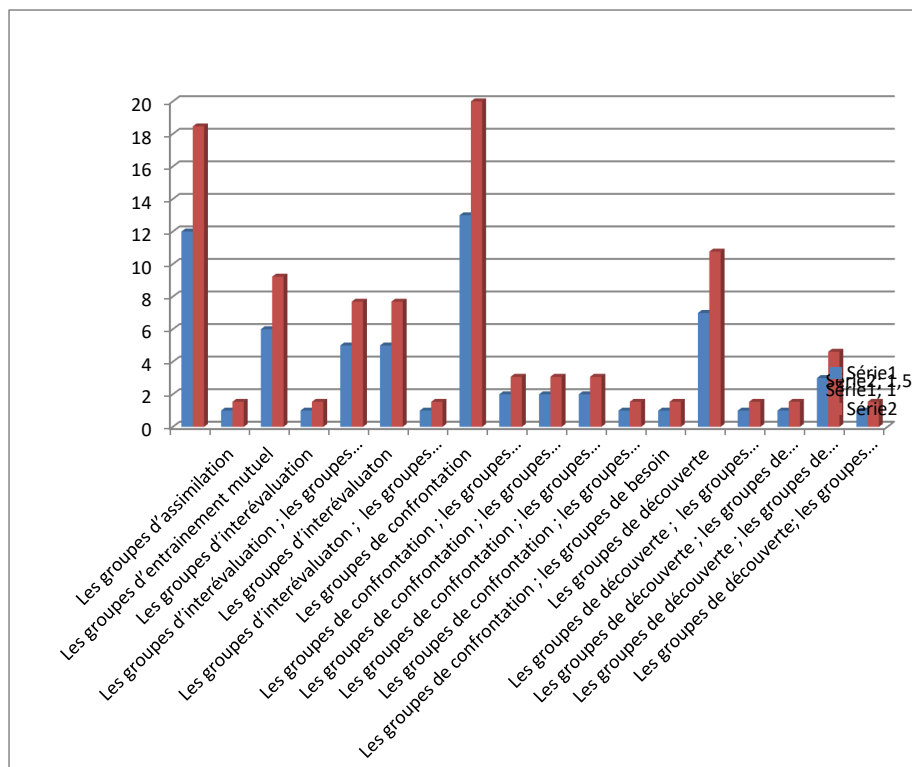


Figure34 : Distribution des fréquences et pourcentages des groupes et travaux dirigés

Ce tableau présente la répartition des groupes et travaux dirigés dans les fiches pédagogiques. Sur 65 enseignants, 12, soit 18% n'ont pas répondu à la question. Sur 53 enseignants, 2, soit 3,1% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes de découverte, les groupes de confrontation et les groupes d'interévaluation. Sur 53 enseignants, 2, soit 3,1% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes de confrontation et les groupes d'interévaluation. Sur 53 enseignants, 2, soit 3,1% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques. Les groupes de confrontation et les groupes d'entraînement mutuel. Sur 53 enseignants, 2 soit 3,1% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques, les groupes de confrontation, les groupes d'interévaluation et les groupes d'entraînement mutuel. Sur 53 enseignants, 3, soit, 4,6% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques, les groupes de confrontation et les groupes d'entraînement mutuel. Sur 53 enseignants, 6 soit 9,2% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes d'interévaluation. Sur 53 enseignants, 6, soit 9,2% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes d'entraînement mutuel. Sur 53 enseignants, 6, soit,

9,2% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes de découverte. Sur 53 enseignants, 6, soit 9,2% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes de confrontation. Ce choix associe les enseignants d'histoire à l'intégration psychologique constructiviste.

Au début de ce segment consacré à l'identification de l'intégration des croyances psychologiques, il en ressort qu'elles se partagent entre l'intégration des croyances psychologiques constructiviste et l'intégration des croyances psychologiques frontale. Pour lever cette équivoque, nous construisons ce tableau qui détermine l'intégration en question.

VARIABLES	TYPE D'INTEGRATION DES CROYANCES
Ensemble didactique et les élèves	Intégration psychologique frontale
Utilisation des ensembles didactiques par les élèves	Intégration psychologique frontale
Récit pour l'élève	Intégration psychologique constructiviste
Technique d'apprentissage de l'histoire	Intégration psychologique frontale
exposés et des travaux dirigés	Intégration psychologique constructiviste

Tableau n° 17 : Intégration des croyances psychologiques dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Ce tableau qui présente l'intégration des croyances psychologiques dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire présente les résultats de toute la section. Il ressort donc que, dans le rapport des ensembles didactiques aux élèves et l'utilisation des ensembles didactiques par les élèves, les enseignants font l'intégration psychologique frontale. Pour ce qui est du récit pour l'élève, les enseignants font l'intégration psychologique constructiviste. Quant à la technique d'apprentissage de l'histoire les exposés et des travaux dirigés, les enseignants font l'intégration psychologique frontale

4.3.4 Intégration des croyances issues de l'entrevue

Avec ce résultat, nous pouvons à présent faire un récapitulatif afin de ressortir le bilan des intégrations des croyances. Avant de le faire, nous dressons un tableau.

VARIABLES	TYPE D'INTEGRATION
l'intégration des croyances épistémologiques	l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes
l'intégration des croyances pédagogiques	l'intégration des croyances pédagogiques frontales
l'intégration des croyances psychologiques	l'intégration des croyances psychologiques frontales

Tableau n° 18 : Synthèse de la typologie des intégrations

Ce tableau montre bien que les enseignants d'histoire croient plus à l'intégration frontale ou positiviste.

4.4 Formes d'intégration des croyances

Dans cette section, nous définissons les formes d'intégration des croyances. Nous commençons par les croyances épistémologiques puis les croyances pédagogiques et enfin les croyances psychologiques.

4.4.1. L'intégration épistémologique

L'intégration épistémologique concerne la définition de l'histoire, les finalités de l'histoire et de son enseignement, le document et sa fonction.

4.4.1.1 La définition de l'histoire

L'analyse des fiches pédagogiques montre que pour les enseignants d'histoire, l'histoire est la connaissance du passé humain. Pour justifier cette définition, nous évoquons les éléments du passé humain qui sont étudiés. Nous avons par exemple :

- Les différents axes migratoires des peuples dits autochtones dans le Lamidat de Rey-Bouba ;
- Le culte des morts dans l'Egypte ancienne ;
- Les réfugiés centrafricains à l'Est-Cameroun ;
- L'organisation sociopolitique et économique de l'Afrique au XIX^e 4^e ; les hommes et leurs œuvres. Marcel Lagarde ;
- Les Conflits de succession dans les chefferies ;
- Histoire et trajectoire d'Ousmane Dan Fodio, de Théodoros II ;
- Les réformes protestantes de Luther entraînant la naissance du Calvinisme en France ;

- Les apports du Judaïsme et du Christianisme avec Juda et Jésus Christ en première ligne ...

Ces titres de leçon non exhaustifs traduisent le passé de l'homme ou pour parler comme Marrou, la connaissance du passé de l'homme. Si l'on prend le christianisme, on trouvera l'homme (Christ, Luther, Calvin), la politique l'homme avec Ousmane Dan Fodio. Cette analyse serait du courant positiviste si elle prenait seulement en compte la politique et le religieux. Elle devient constructiviste lorsqu'elle s'attarde sur le culte des morts ou les migrations des peuples centrafricains. Sa valeur constructiviste ressort avec notamment l'histoire culturelle ou civilisationnel qui se trouve dans le culte des morts même s'il s'associe à la religion d'un côté. De l'autre côté, les peuples centrafricains qui ne sont pas les grands hommes, mais la basse classe. Quant à la forme de l'intégration, il s'agit de l'expansion en ce sens que les enseignants ajoutent l'information à celles préexistantes.

4.4.1.2 Les finalités de l'histoire : politiques, économiques, sociales et culturelles

Dans ce segment, nous cherchons à identifier les finalités qui interviennent dans la planification. Concernant les finalités de l'histoire, nous avons pris en compte : la finalité politique, la finalité économique, la finalité sociale et la finalité culturelle ou civilisationnel. Concernant la politique, nous avons les organisations sociopolitiques du Cameroun précolonial. Pour la finalité économique, nous avons l'exploitation économique des colonies. En lien avec l'histoire sociale ou la finalité sociale, nous pouvons citer les généralités sur les sociétés égalitaires du Cameroun. Pour l'histoire des civilisations enfin nous citons la civilisation judéo-chrétienne ou encore la succession. Avec l'adoption de toutes ces finalités, il est possible de déduire que c'est une intégration épistémologique constructiviste par révision.

4.4.1.3 La définition des savoirs, savoir-faire et savoir-être

La question des savoirs s'associe à celles des connaissances. Les connaissances sont de trois ordres : les connaissances déclaratives, les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles. Les connaissances déclaratives peuvent s'associer aux savoirs comme les connaissances procédurales s'associeraient aux savoir-faire. Concernant les savoirs, on peut avoir tout puisqu'ils englobent les savoir-être et les savoir-faire. Citons tout de même : « migrations ; momification Rite funéraire, Mastaba, Pyramide, Hypogée ; réfugié, itinéraire migrants, crise sociale ; coup d'état, ethnotisation de la politique ; problèmes agropastoraux problèmes fonciers ... » En lien avec la forme d'intégration, il apparaît que c'est l'expansion. Concernant les savoir-faire, il s'agit de tout ce qui rentre dans la réalisation. Nous avons : « Décrire les rites funéraires de son village ou de sa région Citer les causes et les

manifestations des conflits de succession, localiser, lire une carte des grands empires... » À l'image des savoirs, la forme d'intégration ici est l'expansion. En ce qui concerne les savoir-être, l'APC a prévu : « la curiosité, le sens de l'observation ; le respect du sacré, la tolérance religieuse, respect de la tradition ; sens de l'attention, sens de la mémoire sens de la mémoire ; esprit de dialogue, de réconciliation... » En lien avec la forme d'intégration, il s'agit de l'expansion.

4.4.1.3.1 Le document

Si nous adoptons le terme document, c'est pour englober tout ce qui sert à l'historien pour écrire l'histoire. Nous avons identifié plusieurs sources que l'historien utilise. Nous allons ici recenser celles qui cadrent avec celles que nous avons énumérées dans la revue critique de littérature afin de faire ressortir les formes d'intégrations. L'analyse minutieuse des outils pédagogiques de références permet de regrouper ceux-ci en cinq groupes : les ouvrages scientifiques, les manuels scolaires, les TIC, les documents officiels, les TIC et l'iconographie.

Dans le premier groupe nous avons les ouvrages scientifiques. Il s'agit de :

- E. Mohammadou "Peuples et royaume du Fombina" *Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa*. (ILCAA) Tokyo, 1983. p. 284.
- J. Boutrais, A. Beauvilain et P. Gubry, " Les données. Approches de la mobilité géographique et les types de courants migratoires", Chapitre x, in *Le Nord du Cameroun : des hommes, une région*, Paris, ORSTOM, 1984, pp. 305. 333.
- M'BOW A.M, KI-ZERBO J. (1969) : Des origines au VIe siècle après J.C, HATIER. Texte : Les pratiques funéraires P.44-45
- Pierre George, *Dictionnaire de Géographie*, Paris, Puf page 163
- Dictionnaire de langue française Larousse de poche Edition 2003 page 206.
- Akamba Bekono et Abessolo, « Crise Centrafricaine de 2013 et gestion des immigrés Centrafricains dans la région de l'Est-Cameroun : Impact sur la santé et l'éducation, in Mbeng Dang dir. Crise, mobilités et problèmes sociaux au Cameroun méridional forestier,
- H.G. Mbeng Dang et Patrick Mbengue Ze, *L'Etat camerounais et la question du sous-développement à l'Est-Cameroun : Paradis oublié, mimétisme Elitisme et désespoir*, collection dynamique territoriale et développement, Cheick Anta Diop, Douala, mai

2019, p.146. « L'orient », Revue des lettres et des Humaines de l'ENS de Bertoua, Série : Science Humaine, n°1, vol .1, 2018.

- UNHCR, UNFPA, UNICEF, PAM, "Evaluation conjointe de la sécurité alimentaire et l'autosuffisance des réfugiés centrafricains dans la région de l'Adamaoua et de l'Est Cameroun", Rapport final, 2010 p10
- Nicaise « vie et œuvre de Marcel Lagarde au Cameroun (1907-1979)
- C. Ambroisi, *L'apogée de l'Europe 1871-1918*, 4^e édition, Collection Histoire Contemporaine Générale, Paris, Masson, 1987, pp. 211-216.
- R. Onomo Etaba, *Précis de méthodologie en histoire*, Yaoundé, PUCAC, 2010, p. 40.
- C. Ambroisi, *L'apogée de l'Europe 1871-1918*, 4^e édition, Collection Histoire Contemporaine Générale, Paris, Masson, 1987, pp. 211-216.
- Microsoft ® Encarta ® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Tous droits réservés.
- Seyni Moumouni, vie et œuvre du Cheick Uthman dan Fodio (1754-1817) de l'islam au soufisme
- D. Abwa, *Cameroun. Histoire d'un nationalisme 1884-1961*, Yaoundé, CLE, 2010, pp. 22-33. E. Mveng, *Histoire du Cameroun*, Tome 1.

Au-delà de la classification du nombre important de documents, une autre classification mérite d'être faite. Elle a trait aux spécialités de l'histoire. Dans ce sens on note des ouvrages généralistes comme E. Mveng, *Histoire du Cameroun*, Tome 1. Une autre classification prend en compte l'histoire politique avec cinq documents :

- Seyni Moumouni, vie et œuvre du Cheick Uthman dan Fodio (1754-1817) de l'islam au soufisme.
- E. Mohammadou "Peuples et royaume du Foubina" *Institute for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa*. (ILCAA) Tokyo, 1983. p. 284.
- D. Abwa, *Cameroun. Histoire d'un nationalisme 1884-1961*, Yaoundé, CLE, 2010, pp. 22-33.
- C. Ambroisi, *L'apogée de l'Europe 1871-1918*, 4^e édition, Collection Histoire Contemporaine Générale, Paris, Masson, 1987, pp. 211-216.

La troisième classification prend en compte l'histoire des civilisations avec notamment : « M'Bow A.M, Ki-Zerbo J. (1969) : Des origines au VI^e siècle après J.C, HATIER. Texte : Les pratiques funéraires P.44-45 ». Une autre catégorisation regroupe

l'histoire économique et sociale avec : « UNHCR, UNFPA, UNICEF, PAM, 'Evaluation conjointe de la sécurité alimentaire et l'autosuffisance des réfugiés centrafricains dans la région de l'Adamaoua et de l'Est Cameroun'', Rapport final, 2010 p10 ; H.G. Mbeng Dang et Patrick Mbengue Ze, *L'Etat camerounais et la question du sous-développement à l'Est-Cameroun : Paradis oublié, mimétisme Elitisme et désespoir*, collection dynamique territoriale et développement, Cheick Anta Diop, Douala, mai 2019, p.146. « L'orient », Revue des lettres et des Humaines de l'ENS de Bertoua, Série : Science Humaine, n°1, vol .1, 2018. »

Au total, l'histoire qui fait l'objet d'une recherche chez les enseignants d'histoire. Elle est l'histoire politique occupe la grande part, suivie de l'histoire économique et sociale. Les documents généralistes ont aussi leur place.

À côté des ouvrages scientifiques, les enseignants utilisent les manuels scolaires. Citons :

- Images et textes Mbenda Jean Paul et al, Histoire 5^e Yaoundé, Afrédit, 2018, p156.
- Bartoli Jacques et al. Histoire et géographie 5^e, Paris, Hatier, p168.
- Afrique et le Monde, Hist.5eme, Hatier Paris 1993.
- Histoire Géographie 5eme nouveau programme ; Jacques Bartoli ; Anne Carol ; Olivier Collet Hatier p. 164-165.
- Mbenda Jean Paul ; Onana Biakolo Thérèse Histoire 6eme -5eme Yaoundé Afrédit 2018p150
- Sophie Le Callennec, Histoire 5eme du VII^{ème} au XVI^{ème} siècle Collection l'Afrique et le reste du monde Paris Hatier, 1993, p. 167-168.
- J.M. Lambin, J. Martin et P. Desplanques, *Histoire/Géographie 3^e*, Paris, Hachette Collèges, 1989, pp. 12-13.

Cette catégorie reprend l'ensemble des spécialités, ce qui lui donne un caractère généraliste.

La troisième classification implique les TIC. Ici, ils représentent la télé, la radio, le téléphone. Des fiches pédagogiques reçues, on retrouve seulement les Smartphones ou les ordinateurs avec les liens comme : « <https://www.wikipedia.org> ou Texte [https : lewebpedagogique.com](https://lewebpedagogique.com) ». Il apparaît également les moteurs de recherche comme : « www.google.fr ». Ces fiches pédagogiques possèdent également des sites comme

« Microsoft Encarta 2008 ; Microsoft, Encarta 2009 ». La quatrième catégorie intègre les documents officiels comme : « Guide pédagogique première ». L'iconographie qui est la dernière catégorie reprend les photos de Wikipédia, manuels scolaire Google. De ce point de vue, il pourrait s'associer aux TIC si l'on ne s'en tient qu'au canal. Si l'on regarde par contre la forme ou le produit, c'est l'iconographie. Au-delà de la catégorisation des différents documents qui sont inscrits dans les fiches pédagogiques, il y a la question de la forme de leurs intégrations. Une première description des formes d'intégration se fait par la fréquence des documents dans les fiches pédagogiques. La deuxième se fait dans la fonction de l'utilisation du document en classe par les élèves. Concernant la première, il apparaît que les documents sur l'histoire politique sont les plus nombreux, ce qui fait un clin d'œil à l'histoire positiviste. Il est difficile d'aborder le deuxième volet qui est fonctionnel car une question lui est réservée. Au sujet de la fréquence, il est possible de dire que c'est une intégration épistémologique positiviste. La forme est l'expansion parce que les enseignants ont tout de même inscrit les autres types d'histoire dans les fiches pédagogiques.

4.4.1.4 Les fonctions du document en histoire

À ce sujet justement, trois grandes fonctions qui ont été identifiées pour une orientation positiviste ou constructiviste. Les documents peuvent :

- Permettre de travailler les savoir-faire, et d'extraire les principaux savoirs. Leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée
- Analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue
- Venir en appui au cours pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser.

Nous avons identifié et relevé les verbes qui permettent de traduire les fonctions que les enseignants associent aux documents. Pour une meilleure lisibilité, nous avons ressorti ces verbes dans le tableau ci-dessous qui traduit mieux cette réalité

Lecture	Analyse
- Faire lire le document	-Analyser
- Faire lire l'ouvrage	-Commenter la carte
- Faire lire le document	-Analyser les différents documents :
- Faire lire le texte	-Donner leurs natures et auteurs et sources donner la date et le lieu de naissance de Marcel Lagarde
- Faire lire le texte	-présenter son parcours scolaire
- Lire les documents	-Analyse la carte pour répondre aux questions suivantes
- Lire le document	-Le titre, nature et source
-Lire les documents	-Encerle les royaumes mayas et aztèque incas
-Lire le texte	-Identifie dans quelles parties du continent américain se ---
-Lire les documents	Trouvent chacun de ces royaumes
- Lire le document	-Donne la nature, le titre et la source de chaque document
-Lire les documents 1 et 2	-Donne la nature du document
- Faire lire les textes (Extraits de loi) pouvant assurer le règlement des conflits	-Donne l'incident du coup d'Etat de Portugal en Angola
	-Nomme les trois parties politiques qui s'affrontent en Angola
	-Quelle est la nature du document I
	*Document III : Donne le titre et la nature du document III.
	- Décris les images (A)
	-Décris le document doc2a
	-Décrire la momification
	-Décrire un rite funéraire

Tableau n° 19 : Activités des élèves sur les documents

Ce tableau présente les activités qui sont menées dans les fiches pédagogiques par les enseignants. Dans la première colonne, on observe une forte utilisation du verbe lire. Il traduit l'activité de l'élève en ce sens que celui va chercher l'information. À la seconde colonne, on voit une activité intense d'analyse. Cette analyse est beaucoup plus liée à l'établissement des faits historiques. En lien avec les fonctions énumérées plus haut, les enseignants d'histoire utilisent les documents en classe d'histoire pour venir en appui du cours pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. En effet, les enseignants d'histoire restent au premier niveau d'investigation qui est la recherche des éléments paratextuels. À ce niveau, ils se rapprochent de l'école méthodique. De ce point de vue, les enseignants d'histoire font l'intégration épistémologique positiviste. Pour ce qui est de la forme d'intégration, il s'agit de la contraction.

Afin de déterminer la forme d'intégration épistémologique, nous regroupons les variables dans un tableau récapitulatif.

Variabes	Forme d'intégration des croyances
Définition de l'histoire	Intégration des croyances épistémologiques constructivistes par expansion
Les finalités de l'histoire	Intégration des croyances épistémologiques constructivistes par expansion
Les savoirs	Intégration des croyances épistémologiques constructivistes par expansion
Le document	Intégration des croyances épistémologiques constructivistes par expansion
Les fonctions du document	Intégration croyances épistémologique positivistes par expansion

Tableau n°20 : Forme d'intégration des croyances épistémologiques

Ce tableau montre que les enseignants d'histoire font l'intégration épistémologique constructiviste par expansion dans la définition de l'histoire, dans ses finalités, c'est l'intégration épistémologique constructiviste par expansion, dans les savoirs, c'est l'intégration épistémologique constructiviste par expansion. Pour le document, les enseignants font l'intégration épistémologique constructiviste par expansion et enfin pour les fonctions du document, ils font l'intégration épistémologique positiviste par expansion. Cette analyse fait donc dire que les enseignants d'histoire font l'intégration épistémologique constructiviste par expansion dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.4.2 Les formes d'intégration des croyances pédagogiques

Elle fait référence aux activités que l'enseignant s'assigne lui-même dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ou la part du travail de l'enseignant dans le contrat didactique. Elle contient plusieurs rubriques : inscription et fréquence des ensembles didactiques dans les fiches pédagogiques.

4.4.2.1 Inscription et fréquence des ensembles didactiques

L'observation des fiches pédagogiques a permis de relever le type d'ensemble didactique inscrit dans les fiches pédagogiques de même que leurs fréquences. Au sujet du type, on a les ouvrages scientifiques, les manuels scolaires et l'iconographie. Concernant la fréquence, ce sont les ouvrages scientifiques qui sont toujours inscrits dans les fiches pédagogiques tandis que les jeux vidéo et les sources audiovisuelles, ne sont jamais inscrits dans les fiches pédagogiques. Cependant, l'analyse des fiches pédagogiques fait moins

intervenir les ouvrages scientifiques. Il est donc possible qu'ils n'aient pas du tout utilisés et qu'ils aient mis ces ouvrages pour la forme.

4.4.2.2 La place du récit dans votre enseignement

Ici, nous voulions savoir le type de récit, sa fonction et le déroulement de son enseignement. Il apparaît qu'aucun enseignant n'ai inscrit le récit historique dans les fiches pédagogiques. Ce constat ne nous permet pas de poser les questions à propos.

4.4.2.3 Les fonctions de l'enseignement de l'histoire

Dans cette rubrique, nous avons identifié cinq fonctions relatives à l'enseignement de l'histoire :

- -Maîtrisez les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques ;
- -Posez un problème historique ;
- -Enoncer les questions, identifier une question de recherche ;
- -Rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances ;
- -Dire au sens, dire, montrer et guider, décomposer les savoirs et acquérir en composante simple.

Pour déterminer la fonction de l'enseignement de l'histoire qui traverse les fiches pédagogiques reçues, nous allons nous référer au tableau ci-dessous :

Activités assignées par l'enseignant à l'élève	Objectifs visés
Donne l'incident du coup d'Etat de Portugal en Angola Nomme les trois parties politiques qui s'affrontent en Angola Donne la date de l'indépendance de l'Angola	Associer le temps à la présentation des personnages qui portent en eux des événements ici politiques
Donne la politique appliquée par l'Espagne en 1960 Nomme deux parties politiques en Guinée Equatoriale Donne la date de l'indépendance de Guinée Espagnole et le nom de son premier président	Associer le temps à la présentation des personnages qui portent en eux des événements ici politiques
Retrace la biographie De Théodoros II - relève ses œuvres -Justifie pourquoi tu le considère comme une grande figure	Présenter les personnages et justifier leur appellation

<p>Retrace la biographie d'Ousmane Dan Fodio</p> <p>-relève ses œuvres</p> <p>Justifie pourquoi tu le considères comme une grande figure</p>	<p>Présenter le personnage, ses œuvres et justifier leur appellation</p>
<p>- définis la renaissance, le moyen -âge</p> <p>-sur la frise chronologique situe le moyen-âge</p> <p>-nomme le continent et le pays d'origine de la renaissance</p>	<p>Etudier le concept de renaissance afin d'étudier une période de l'histoire</p>
<p>- identifie les inventions ayant favorisé les voyages de découvertes</p> <p>Nomme les pays qui ont inventé la boussole la caravelle</p> <p>Situer sur la frise chronologique les siècles des inventions suivantes, la caravelle, la boussole l'astrolabe , le portulan</p>	<p>Etudier l'histoire d'une période à travers les concepts historiques comme inventions et découvertes qui sont chargés de signification historiques</p>
<p>- Encercler les royaumes mayas et aztèques incas</p> <p>- Identifie dans quelles parties du continent américain se trouvent chacun de ces royaumes</p>	<p>Etudier l'organisation politique spatiale des royaumes Mayas et Aztèques</p>
<p>- Donne l'organisation du royaume Maya</p> <p>- Relève la principale cause de la chute du royaume Maya</p> <p>- Le titre, nature et source</p> <p>- Relève les techniques d'agriculture des aztèques</p> <p>- Donne la classe dirigeante du royaume aztèque</p> <p>- Identifie la cause de la décadence du royaume aztèque</p> <p>- Dégage la principale cause de la décadence des royaumes précolombiens</p>	<p>Etudier l'organisation politique des peuples mayas et déterminer les causes de sa décadence</p>

Tableau n° 21 : Activités des élèves et des objectifs à atteindre selon les enseignants

Ce tableau qui présente les activités des élèves et des objectifs à atteindre nous permet de déterminer la fonction que les enseignants assignent à l'enseignement de l'histoire. Les objectifs qui consistent à associer le temps à la présentation des personnages qui portent en eux des événements ici politiques et présenter les personnages et justifier leur appellation relèvent de la fonction de l'enseignement de l'histoire qui consiste à dire au sens, dire, montrer et guider, décomposer les savoirs et acquérir en composante simple. La deuxième

fonction de l'enseignement de l'histoire qui apparait ici est celle qui consiste à maîtriser les faits historiques et concepts. Elle se trouve dans les objectifs suivants :

- -Etudier l'histoire d'une période à travers les concepts historiques comme inventions et découvertes qui sont chargés de signification historique ;
- -Etudier le concept de renaissance afin d'étudier une période de l'histoire.

Ces deux fonctions que l'on retrouve dans l'analyse des fiches pédagogiques des enseignants nous permettent de conclure que les enseignants font une intégration pédagogique frontale par contraction.

4.4.3 Les formes d'intégration des croyances psychologiques

La détermination des formes d'intégration des croyances psychologiques se fait selon quatre axes. Le premier concerne les élèves et les ensembles didactiques, le deuxième le récit et l'élève, le troisième les techniques d'apprentissage et le quatrième les groupes.

4.4.3.1 les élèves et les ensembles didactiques

Concernant les élèves et les ensembles didactiques, nous avons d'abord recensé les ensembles didactiques que les enseignants font utiliser aux élèves. Il apparait qu'ils sont de deux types. Le premier comprend les livres d'histoire et le second les manuels scolaires. Dans le groupe des livres d'histoire, il est possible de citer :

-D. Abwa, *Cameroun. Histoire d'un nationalisme 1884-1961*, Yaoundé, CLE, 2010, pp. 22-33. E. Mveng, *Histoire du Cameroun*, Tome 1 ;

-M'Bow A.M, Ki-Zerbo J. (1969) : Des origines au VIe siècle après J.C, HATIER. Texte : les pratiques funéraires P.44-45.

Ces deux documents sont ceux dont la fréquence est toujours. Au-delà de la fréquence, ils présentent également une réelle inscription par les enseignants sur les fiches pédagogiques et plus loin une utilisation par les élèves en classe.

Le second groupe contient les manuels scolaires. On peut citer :

- Images et textes Mbenda Jean Paul et al, *Histoire 5^e Yaoundé*, Afrédit, 2018, p156.
- Bartoli Jacques et al. *Histoire et géographie 5^e*, Paris, Hatier, p168.
- *Afrique et le Monde*, Hist.5eme, Hatier Paris 1993.
- *Histoire Géographie 5eme nouveau programme* ; Jacques Bartoli ; Anne Carol ; Olivier Collet Hatier p. 164-165.

Ces documents ont non seulement été inscrits dans les fiches pédagogiques, ils ont en même temps fait l'objet d'une utilisation par les élèves à travers les activités que les enseignants ont assignés aux élèves. Les extraits ci-dessous attestent cette analyse :

- Enumère les pays européens qui ont participé à la renaissance ;
- Le titre, la source du document ;
- Identifie les manifestations du désordre ;
- Décris le document A ;
- Définis croisade, féodalité et église ;
- Analyse du texte et de la photo ;
- Analyse du document ;
- Présente les documents ;
- Décris le document là ;
- Retracer la biographie d'Ousmane Dan Fodio ;
- Relève ses œuvres.
- Justifie pourquoi tu le considères comme une grande figure

Ces extraits montrent qu'effectivement, l'enseignant assigne aux élèves des activités sur les manuels scolaires.

4.4.3.2 Récit et l'élève

Pour ce qui est du récit, l'analyse des fiches n'a pas révélé la présence du récit dans une seule fiche, or les enseignants ont avoué utiliser le récit. Cette discussion sera menée dans le cadre du chapitre dédié qui est l'interprétation des résultats.

4.4.3.1 Techniques d'apprentissage

En ce qui concerne les techniques d'apprentissage de l'histoire, nous avons identifié trois techniques d'apprentissages réservées aux élèves pour leurs activités en classe d'histoire :

- Rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête ;
- Assimiler, prendre les notes soignées et restituer ;
- Découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire.

Pour établir celle qui apparaît dans les fiches pédagogiques, nous avons réuni les activités des élèves dans le tableau ci-après :

Activités des élèves	Interprétation des activités des élèves
- Lire le document ; -Lire les documents 1 et 2.	-L'élève fait une lecture d'exploration
-Lire le texte et donner la date et le lieu de naissance de Marcel Lagarde, présenter son parcours scolaire (primaire et secondaire) et académique ; -Enumérer les œuvres de Marcel Lagarde au Cameroun ; -Présenter la vie politique de Marcel Lagarde au Cameroun.	-L'élève fait une lecture d'exploration
Document II : Extrait de texte -Présente le titre et le contexte de cet extrait -En quelle période a eu lieu la guerre franco-allemande ? -quel est le traité qui règle ce conflit ? -Document III : Donne le titre et la nature du document III. -Document IV : A l'aide du tableau du document IV, décris les différentes étapes de formation des blocs rivaux.	-L'élève fait une lecture d'exploration
<ul style="list-style-type: none"> - Ressors l'organisation sociale des Incas ; - Relève les causes du déclin du royaume Incas ; - Le titre ; - La nature et source ; - Donne l'organisation du royaume Maya ; - Relève la principale cause de la chute du royaume Maya ; - Le titre, nature et source ; - Relève les techniques d'agriculture des aztèques ; - Donne la classe dirigeante du royaume aztèque ; - Identifie la cause de la décadence du 	-L'élève fait une lecture d'exploration

royaume aztèque.	
<p>Enumère les pays européens qui ont participé à la renaissance</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le titre, la source du document ; - Identifie les manifestations du désordre ; - Décris le document A ; - Définis croisade, féodalité et église. 	-L'élève fait une lecture d'exploration

Tableau n°22 : Présentation des activités de l'élève

Ce tableau présente des activités que les enseignants assignent aux élèves dans le contrat didactique. Avec les verbes comme donner, lire, identifier et relever, les enseignants se limitent aux activités de basses tensions intellectuelles qui ne permettent pas par exemple de développer chez l'apprenant une certaine pensée historique chère à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. À l'analyse de ces verbes, il n'est pas maladroit de dire que les élèves font une lecture d'exploration. Au regard de cette interprétation des activités de l'apprenant, on peut dire que les enseignants optent pour la technique d'apprentissage qui consiste à : découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. De ce fait, ils se rangent dans l'intégration psychologique frontale par contraction.

Avant de clore ce texte portant sur la description des formes d'intégration, il est important de relever les différentes formes d'intégration des croyances inscrites dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Il apparaît donc que les enseignants d'histoire font l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes par expansion, l'intégration des croyances pédagogiques frontales par contraction et l'intégration des croyances psychologiques frontales par contraction. Au-delà des questions d'intégration scientifiques déjà évoquées, la forme qui revient la plus est la contraction.

4.5. Synthèse de la confrontation entre les résultats issus du questionnaire, de l'analyse documentaire et de l'entrevue semi-dirigée

Cette synthèse revient sur les questions irrésolues qui sont restées sans véritable explication car, basées soit seulement sur le questionnaire, soit seulement sur le guide

d'entretien ou sur la fiche pédagogique. Il est donc question de comparer les résultats des trois instruments afin de lever les équivoques.

4.5.1 Une croyance pédagogique pseudoconstructiviste

Les résultats obtenus dans le questionnaire ont révélé que sur 28 enseignants soit 43,1% font la présentation des différents récits, différents points de vue sur les phénomènes. De ce point de vue, il est possible de dire que les enseignants adoptent la croyance pédagogique constructiviste. Ce résultat s'associe à celui de l'entrevue. L'extrait ci-après d'A5 traduit cette réalité en ces termes : « Les activités que je vais inscrire il y aura l'analyse documentaire, il y a eu parfois les enquêtes parfois c'est très peu et le jeu de rôle, si c'est une classe très grande comme la classe de terminale on peut mettre la discussion devant pour actualiser par la situation qui s'est passée et son impact dans la vie actuelle ». A5 dépasse le cadre des énumérations pour contextualiser les faits historiques. La croyance pédagogique constructiviste apparaît dans le questionnaire parce que l'enseignant a le choix et dans l'entrevue parce qu'il a une idée des activités liées aux croyances constructivistes. En revanche, ce résultat est contraire à celui perçu dans les fiches pédagogiques qui n'ont pas révélé la présence d'un enseignement par concept, d'un enseignement par compétences sociales ou d'un enseignement par résolution des problèmes qui se rapprochent ou s'associent aux croyances pédagogiques constructivistes. Les extraits ci-après permettent de justifier ce raisonnement :

- Donne la politique appliquée par l'Espagne en 1960 ;
- Nomme deux parties politiques en Guinée Equatoriale ;
- Donne la date de l'indépendance de Guinée Espagnole et le nom de son premier président ;
- Identifie les inventions ayant favorisé les voyages de découvertes ;
- Nomme les pays qui ont inventé la boussole la caravelle ;
- Situer sur la frise chronologique les siècles des inventions suivantes, la caravelle, la boussole ...

Ces activités sont celles que les enseignants d'histoire conçoivent pour leurs élèves. Pour plusieurs, ce travail sur les documents est suffisant pour signifier l'application de l'APC par exemple. Cet extrait d'A2 l'affirme :

J'enseigne l'histoire en me servant des méthodes de la pédagogie active ou participative, c'est-à-dire, j'essaie de laisser au maximum l'élève de s'approprier les savoirs parce que je ne veux pas utiliser les méthodes anciennes qui sont basées sur les méthodes ex-cathedra j'essaie de me concentrer plus sur le paradigme d'apprentissage c'est-à-dire de me comporter comme si j'étais un satellite c'est-à-dire l'enfant est le centre du processus enseignement-apprentissage

À l'observation, ces activités sont qualifiées de basse intensité intellectuelle. De ce point de vue il y a une sorte de croyance pédagogique pseudoconstructiviste chez les enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.5.2 Illusion des Croyances psychologiques constructivistes

Les travaux sur le questionnaire ont montré que 24 enseignants soit 37 % adhèrent à la technique de l'apprentissage-recherche pour les élèves. Ce choix positionne les enseignants dans la croyance psychologique constructiviste dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Étant en contexte de l'implantation et l'implémentation de l'APC, la plupart d'enseignants ont choisi les activités qui renvoyaient forcément à l'APC, d'autant plus que les questions étaient à choix multiples. Il était donc aisé pour eux de faire montre de l'application de cet APC. C'est le sens des propos de cet enseignant désigné A4 obtenu de l'entrevue :

Les activités, de hautes intensités intellectuelles, nous avons parlé ici des documents que nous utilisons. Nous avons généralement les extraits de texte de certains auteurs que nous pouvons utiliser à travers les livres au programme certains auteurs comme Engelbert Mveng certaines personnalités historiques qui ont produit des œuvres historiques, nous utilisons des images des photographies qui représente parfois certaines personnalités historiques et à travers cela on exploite à travers des questionnements qui suscitent.

En évoquant les activités de haute intensité intellectuelle, A4 aborde véritablement la caractéristique première du constructivisme psychologique qui consiste à donner aux élèves les activités qui les rapprocheront de la pensée historique. Seulement, il ne cite aucune. S'il y a convergence de vue dans les résultats des deux questionnaires, ces résultats divergent de ceux obtenus dans l'analyse des fiches pédagogiques. Les extraits ci-après exposent l'illusion des croyances psychologiques constructivistes :

- Enumère les pays européens qui ont participé à la renaissance
- Le titre, la source du document ;
- Identifie les manifestations du désordre ;
- Décris le document A ;
- Définis croisade, féodalité et église ;
- Analyse du texte et de la photo ;
- Analyse du document ;
- Présente les documents ;
- Décris le document-là ;
- Retracer la biographie d'Ousmane Dan Fodio ;
- Relève ses œuvres ;

- Justifie pourquoi tu le considères comme une grande figure ...

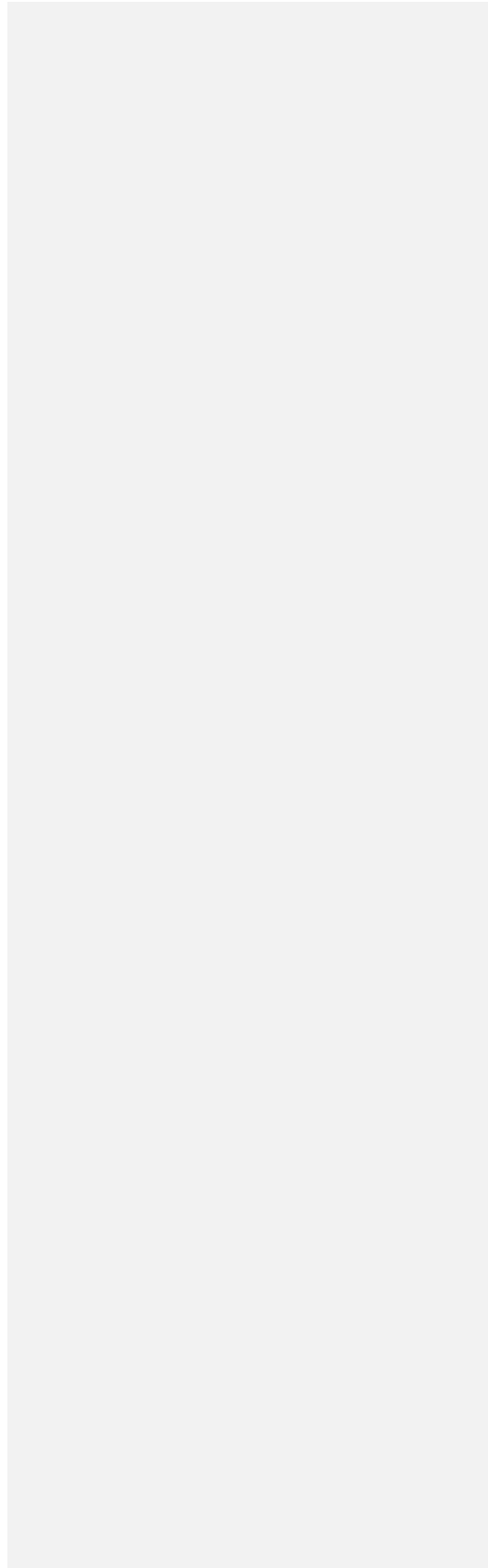
Ces activités de repérage donnent justement l'illusion à l'enseignant qu'il fait travailler les élèves. Seulement, ces activités ne permettent pas vraiment à l'élève de développer la pensée historique ou en un mot atteindre la finalité intellectuelle. De ce point de vue, il y a une illusion des Croyances psychologiques constructivistes visibles chez les enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

4.5.4 L'absence du récit historique dans les fiches pédagogiques

L'analyse des résultats du questionnaire a démontré que les enseignants inscrivaient le récit interprétatif quand ils préparaient les leçons. Ce résultat est à l'opposé de celui des fiches pédagogiques qui n'a nulle part mentionné la présence d'un récit quel qu'il soit.

Conclusion Partielle

Au départ de ce chapitre consacré à l'analyse et la présentation des résultats, nous voulions savoir comment les enseignants d'histoire intègrent les croyances dans les fiches pédagogiques. Pour répondre à cette question, nous avons d'abord cherché à identifier les types de croyances, ensuite nous avons identifié les types d'intégration et enfin nous avons décrit les formes d'intégration. Au sujet des types de croyances, il apparaît que les enseignants d'histoire développent les croyances épistémologiques positivistes, les croyances psychologiques constructivistes, les croyances pédagogiques constructivistes, les croyances d'autoefficacité, les croyances semi-représentationnelles et les croyances affectives. Concernant la typologie des intégrations, les enseignants d'histoire développent l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes, l'intégration des croyances pédagogiques frontales et l'intégration des croyances psychologiques frontales. En ce qui concerne les formes d'intégrations, les enseignants d'histoire développent l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes par expansion, l'intégration des croyances pédagogiques frontale par contraction et l'intégration des croyances psychologiques frontales par contraction dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Ces résultats restent discutables à plusieurs titres. Les discussions faites à la suite de l'analyse des différents instruments d'enquête révèlent les résultats suivant : une croyance pédagogique pseudoconstructiviste, une illusion des croyances psychologiques constructivistes, une intégration de la croyance épistémologique constructiviste et une absence du récit historique dans les fiches pédagogiques.



CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS

La discussion des résultats va s'articuler sur des éléments suivants : Une typologie des croyances des enseignants d'histoire hétéroclite, une intégration prégnante des croyances objectivistes, une révision des croyances par contraction et l'absence du récit historique dans les fiches pédagogiques

5.1. Identification des types de croyances : Une typologie des croyances des enseignants d'histoire hétéroclite

Dans le cadre de cette thèse, après analyse et présentation des résultats, il apparaît que le scénario qui est ressorti est composé de : la croyance épistémologique positiviste, la croyance psychologique constructiviste et la croyance pédagogique constructiviste.

5.1.1. Une croyance épistémologique contraire à la croyance en vigueur

La présence dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire de la croyance épistémologique objectiviste relève d'un choix opéré par les enseignants. Cette croyance a fait l'objet de plusieurs recherches chez les didacticiens de l'histoire et même chez les épistémologues. Dans une étude réalisée par Demers et Éthier (2013), deux types de croyances ont été définies. La croyance épistémologique constructiviste et la croyance épistémologique objectiviste. Celle qui retient notre attention est la dernière. Ici, le savoir historique est objectif, réaliste et ou de reproduction. Concernant la deuxième dimension, le

rapport au savoir est transmissif et mécanique, la mémorisation des faits historiques donne accès au savoir historique (Demers et Éthier, 2013, p. 103). Les recherches qui ont été menées sur les enseignants pour déterminer le type de croyances épistémologiques à l'instar d'Audigier (2002), Bohan et Davis (1998), ainsi que Yeager et Davis (1995) ont démontré que les enseignants du secondaire avaient tendance à concevoir l'histoire comme une vérité objective accessible dans les récits d'experts et le travail de l'historien comme la cueillette et la retranscription d'« information » contenue dans les témoignages et autres documents historiques. Therriault (2008) a interrogé les postures épistémologiques des futurs enseignants du secondaire à travers l'analyse des croyances et des rapports aux savoirs. À l'image des précédentes recherches, cette thèse a montré la prégnance de la croyance épistémologique objectiviste. En lien direct avec la planification à l'enseignement-apprentissage des sciences humaines, (Lebrun & Lenoir, 2001) ont analysé la conception du rapport au savoir qui émerge de 202 planifications d'activités d'enseignement-apprentissage en sciences humaines réalisées par 112 futures enseignantes du primaire. Le résultat a montré que la majorité d'enseignants a adhéré à la croyance épistémologique objectiviste. Pour comprendre cet ancrage des enseignants dans la croyance positiviste nous convoquons la théorie des représentations sociales de Moscovici.

De manière générale, une représentation sociale est un ensemble de connaissances, d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances qui sont communément partagées par un groupe de personnes (Elejabarrieta, 1996 ; Herzlich, 1972 ; Moscovici, 1961). Il s'agit de connaissances ou de savoirs dits de « sens commun ». Ces savoirs se construisent par le biais des interactions sociales entre les individus et sont ainsi des produits de l'action et de la communication entre les hommes. Parmi les postulats énumérés par (Markova, 2000) sur les représentations sociales, nous retenons celle qui se fonde sur le groupe où l'individu matérialise sa pensée en fonction des normes ou des valeurs qu'il a établies. Cette matérialisation voudrait que la croyance épistémologique positiviste soit la norme du groupe (enseignants d'histoire).

À côté de la théorie des représentations sociales de Moscovici sur la question intellectuelo-théorique des croyances, la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura tente de comprendre le phénomène à travers plusieurs facteurs qui influencent le comportement de l'enseignant : les processus cognitifs, les processus motivationnels, les processus de sélection et les processus de contrôle. Deux processus sont impliqués dans ce texte : les processus motivationnels et les processus de sélection. Le processus motivationnel a une influence sur le

sentiment d'efficacité personnelle. Pour (Weiner, 1985), lorsque l'enseignant attribue ses succès à ses capacités et ses échecs à un effort insuffisant, il est davantage porté à s'engager dans des activités difficiles et à persister face à l'échec que lorsqu'il les attribue à des facteurs situationnels. D'autres auteurs comme (Ajzen & Fishbein, 1980 ; Vroom, 1994) sont d'avis avec Weiner et montrent que, plus l'enseignant croit que certaines de ses actions peuvent assurer les résultats souhaités, plus ceux-ci sont appréciés et plus sa motivation à reproduire les mêmes actions sera grande. Ramenés à la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, les enseignants qui inscrivent la croyance épistémologique constructiviste ont plus de capacité, croient aux résultats et croient en même temps que face à l'échec, ils auraient fourni peu d'efforts. À contrario, ceux qui ont moins de capacité ne se soucient pas du résultat fuient la difficulté. Ce sont ces enseignants qui inscrivent la croyance épistémologique objectiviste dans les fiches pédagogiques. En deuxième ressort, les processus de sélection. Ils interviennent quand la personne fait des choix concernant ses activités et ses environnements. Pour Bandura (2003), l'individu est porté à éviter les activités qu'il perçoit trop difficile, mais il s'engage facilement dans celles qu'il se juge capable d'affronter. Ce deuxième ressort n'est pas très différent du premier. L'écart entre les deux se situe au niveau du choix. La sélection ici est fonction du degré de la difficulté ressentie. Plus la difficulté est grande, moins l'agent tend à faire le choix qui comporte la difficulté, alors que si la difficulté est faible, plus l'agent est orienté à faire le choix comportant une faible difficulté. C'est ce qui apparaît dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire où les enseignants éprouvent un degré de difficulté élevé d'où l'incapacité à inscrire les croyances épistémologiques constructivistes. Pour inscrire ces croyances épistémologiques constructivistes dans les fiches pédagogiques, certains auteurs ont utilisé les images (Jaoul, 2018), d'autres la définition de l'histoire et l'accès au savoir historique (Chartrand, 2015 ; Demers 2011)

Jaoul (2018) s'appuie sur les travaux de Gervereau (2004) pour améliorer l'analyse de l'image. Cet auteur propose une grille de lecture multidisciplinaire qui de son point de vue est « le plus précieux garde-fou contre les interprétations hâtives demeure le rappel du contexte » (p.54). La grille de Gervereau s'articule autour de trois thèmes : la description (technique, stylistique, thématique), l'étude du contexte (en amont et en aval de la création de l'image), l'interprétation (signification initiale et ultérieure bilan et appréciations personnelles). Les thèmes exposés par Gervereau sont tous associés aux activités. La description par exemple permet d'identifier le document et prélever et hiérarchiser les informations. L'interprétation permet de cerner le sens général d'un document et de passer à la description. Chartrand (2015) évoque les principes de base de l'Ecole des Annales pour

rappeler aux enseignants le chemin de la croyance épistémologique constructiviste. Les annales aussi appelées constructivistes reprochent justement aux méthodistes les « idoles de l'histoire » que sont l'individu, le politique et la chronologie (Simiand [1903], 1960, 117). Les histoires collectives étaient ignorées au détriment des histoires événementielles (hommes d'Etat et clergé). La deuxième critique concernait la notion de « réceptivité passive » des chercheurs devant les faits extraits des sources, de même que l'idée de l'objectivisme de l'historien ; elle souligne plutôt le caractère actif de la recherche (Febvre [1952], 2008). Bien évidemment l'histoire constructiviste va orienter ces objets sur la totalité, et ce en tant que sciences sociale (Le Goff, 2006, p.35). L'histoire constructiviste s'intéresse à l'économie, aux civilisations, aux mentalités, aux religions, aux politiques, aux sociales et bien d'autres. Il n'est plus seulement question d'établir des faits « déjà-là » ; il est nécessaire de les regrouper, de les agencer, en somme, de les construire (Simiand [1903], 1960). S'appuyant sur Simiand, les annales ont aussi mis de l'avant cette idée que l'élaboration d'un fait historique est une construction (Febvre [1952], 2008, p.57)

Sur la question de l'objectivité, il faut distinguer entre « objectivité » qui désigne la neutralité du sujet de « l'objectivité » qui se réfère à la « vérité » de la connaissance produite « deux réalités distinctes sur le plan logique » (Fahmy-Eid, 1991, p.13) Bloch et bien d'autres ont admis et reconnu que loin d'être passif « le savant enregistre bien mieux, il provoque l'expérience qui peut être renversera ses plus chères théories ([1949], 2005, p.81). Il est donc impossible d'opérer l'effacement complet de l'auteur. Désormais, semble-t-il :

[...] chacun admet [...] que sa reconstruction du passé est, plus ou moins consciemment, fonction d'autres enjeux que la recherche méthodique de la vérité : mémoire, sensibilité, goûts, choix idéologiques, engagements, perméabilités aux sollicitations et aux modes, stratégies de carrières et éditoriales (Leduc, 2009, p.17)

Au second point, il faut déjà admettre la prétention de l'histoire à produire un discours qui tend à la vérité l'un des objectifs de l'histoire comme science est de produire des récits tels qu'ils se sont passés à travers la méthode historique et la pensée historique. De ce point de vue, « l'histoire est beaucoup plus une construction de ceux qui l'écrivent que la physique n'est une construction du physicien » (Vilar, s.d., p.3)

Demers (2011) propose les positions épistémologiques que doivent avoir les enseignants au moment de la préparation des leçons d'histoire. La position critérialiste/constructiviste postule que le savoir historique est une construction humaine. À la différence de la position réaliste qui n'intervenait pas sur le savoir, la posture

critérialiste /constructiviste requiert l'évaluation rigoureuse et méthodique de preuves, via l'heuristique des sources et du contexte de leur production (Wineburg, 2001). La troisième position nommée relativiste se situe entre les deux précédentes ; elle est qualifiée de « *borrower stance* » (Maggioni, VanSledright et Alexander, 2009). La position relativiste a pris de la position critérialiste /constructiviste l'état constructif du savoir historique. À la position réaliste /reproduction, la posture relativiste a pris la vérité des sources historiques. C'est trois auteurs rappellent aux enseignants d'histoire la vigilance épistémologique qui doit être la sienne au moment où ils préparent une leçon d'histoire. Pour que celle-ci s'agrège à l'APC, la croyance épistémologique doit-être constructiviste.

5.1.2. Une croyance pédagogique frontale

Les résultats obtenus ont révélé la présence des croyances pédagogiques frontales. Ce résultat s'associe à celui de plusieurs études. D'après Martineau (1998) et Lautier (1997), l'enseignement traditionnel est le plus répandu. Il est basé sur la transmission d'un récit chronologique reprenant les faits marquants du passé collectif que les élèves doivent engranger dans leur mémoire. Pour (Jadoulle, 1998), l'expression exposé-récit est la transmissibilité du savoir détenu par l'enseignant car celui-ci est selon les mots de (Bouhon, 2009,p.85) : « la principale source du savoir à disposition ». Ces résultats font dire à (Charland, 2003 ; Martineau, 1997 ; Wineburg 2001) que ces critiques ne faiblissent pas l'entrain des enseignants à pratiquer cet ordre d'enseignement. Aux États-Unis, Cuban (1993) a montré dans une recherche exhaustive la prédominance d'un enseignement traditionnel magistrocentré basé sur la lecture de manuels et la mémorisation factuelle. Sur ce point justement, les fiches pédagogiques n'ont pas révélé la présence d'un enseignement par concept, d'un enseignement par compétences sociales ou d'un enseignement par résolution des problèmes qui se rapprochent ou s'associent à la croyance pédagogiques constructivistes. Les extraits ci-après permettent de justifier ce raisonnement :

- Donne la politique appliquée par l'Espagne en 1960 ;
- Nomme deux parties politiques en Guinée Equatoriale ;
- Donne la date de l'indépendance de Guinée Espagnole et le nom de son premier président ;
- Identifie les inventions ayant favorisé les voyages de découvertes ;
- Nomme les pays qui ont inventé la boussole la caravelle ;
- Situer sur la frise chronologique les siècles des inventions suivantes, la caravelle, la boussole ...

Ces activités sont celles que les enseignants d'histoire conçoivent pour les élèves. Pour plusieurs, ce travail sur les documents sont suffisants pour signifier l'application de l'APC par exemple. Or, à l'observation, ces activités sont qualifiées de basse intensité intellectuelle. De ce point de vue, il y a une sorte de croyance pseudoconstructiviste chez les enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Chez Sauvayre, l'information a été acceptée mais il n'y a pas eu rupture épistémique donc pas d'ouverture épistémique. Chez Giddens (1979), il s'agit de la sécurité ontologique qui maintient les enseignants d'histoire dans l'exposé magistral. Cette explication se rapproche de celle de la théorie du comportement planifiée (TCP). Pour Ajzen (1985), la TCP est « une théorie conçue pour prédire et expliquer le comportement humain dans des contextes spécifiques ». Plus exactement, cette théorie est utilisée lorsqu'on tente de prédire le comportement sur lequel les individus n'ont pas, ou très peu de contrôle intentionnel, ainsi que pour prédire des comportements qui requièrent une planification ou une préparation. Etant dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire, cette théorie paraît adéquate. La variable à laquelle nous faisons appel est celle de la perception de contrôle. Elle résulte d'un ensemble de croyances de contrôle. Les croyances de contrôle sont des croyances concernant la présence ou l'absence de facteurs qui facilitent ou gênent la réalisation d'un comportement (Fishbein & Ajzen, 2010). Les théoriciens de cette variable affirment que, si une personne pense que les obstacles présents sont suffisamment nombreux et puissants pour entraver la réalisation d'un comportement donné, sa perception de contrôle sera faible. À l'inverse, si la personne apprécie les éléments facilitateurs comme assez puissants et nombreux que pour favoriser la réalisation du comportement, sa perception de contrôle sera élevée. Les enseignants d'histoire ont choisi la croyance pédagogique frontale dans la planification de l'enseignement apprentissage de l'histoire parce que les éléments facilitateurs seraient assez puissants et nombreux pour permettre la matérialisation du comportement, d'où leur perception de contrôle élevée. Pour élever la perception de contrôle sur la croyance pédagogique frontale, les auteurs comme : (Moisan, 2010 ; Martineau, 2010 ; Bouhon, 2009) ont proposé les techniques d'enseignement qui permettent aux élèves d'être actif en classe d'histoire et que les enseignants doivent inscrire dans leurs fiches pédagogiques.

Moisan (2010) propose l'enseignement postmoderne qui consiste moins à l'acquisition d'un mode de pensée historique qu'en un travail de déconstruction des discours et une reconstruction. La position de l'enseignant est plutôt passive en ce sens qu'il laisse les élèves faire en leur demandant de chercher et de résoudre les problèmes historiques qu'il leur propose. Avec une liberté poussée de l'enseignant qui est un véritable négociateur, l'élève

prend en charge son propre apprentissage de l'histoire. Ce type d'enseignement conduit les élèves à la construction de leur identité individuelle et collective. Les finalités développées ici sont intellectuelles, sociopolitiques et culturelles. Dans l'optique d'analyser les fondements épistémologiques et la vision que les enseignants d'histoire entretiennent à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation, Moisan (2010) s'est appuyée sur la théorie des représentations sociales.

Martineau (2010) expose les stratégies pédagogiques à même d'enseigner l'histoire. Celles-ci sont regroupées en quatre groupes. Un premier groupe dénommé stratégies de connaissances qui réunit l'enseignement des faits historiques, l'enseignement des concepts historiques, l'enseignement des généralisations. Les stratégies visant la maîtrise d'habiletés techniques et intellectuelles, l'enseignement des attitudes et des valeurs ; un deuxième groupe nommé stratégie d'intégration vers le développement des compétences qui comprend : l'approche hypothéticodéductive, l'approche de découverte, l'approche argumentative, l'approche empathiques, l'approche narrative et l'approche par problème. Le troisième groupe désigne les stratégies de devoir à la maison qui englobent tout ce que l'enseignant peut demander aux élèves à faire à la maison. L'activité de réinvestissement est le dernier groupe.

Bouhon (2009) propose l'apprentissage-recherche qui tire ses origines des théories du constructivisme et du socioconstructivisme. Le but visé dans ce nouveau modèle de l'enseignement-recherche stipule que : « l'histoire enseignée est centrée sur les oppositions sociales et vise à décortiquer les arguments des discours antagonistes. Cette démarche aide les enfants à comprendre les rouages du débat public ... » (Moisan, 201, p.56). Sur la base de cet objectif, les débats, la discussion de groupe, les exposés ou encore la résolution des problèmes sont autant de pratiques pédagogiques qui accompagnent ce modèle d'enseignement. À travers ces pratiques pédagogiques, il y a une révision des finalités de l'enseignement de l'histoire. Les finalités intellectuelles et critiques sont abordées dans la perspective de l'éducation à la démocratie qui est développé dans ce modèle. Par ailleurs, on veut former des citoyens entrepreneurs, ayant l'esprit d'initiative et surtout capable de proposer une autre alternative aux problèmes posés. Dans le langage éducatif actuel qui fait référence à l'approche par compétences, il s'agit là des savoir-faire. Ces trois auteurs développent ce que l'on peut nommer vigilance pédagogique. Cette vigilance pédagogique constructiviste voudrait que l'enseignant soit vigilant lorsqu'il prépare ses leçons en s'assurant que les pratiques pédagogiques actives sont présentes dans ses fiches pédagogiques pour ce qui est de la planification à l'enseignement-apprentissage.

5.1.3. Une Croyance psychologique frontale

Les résultats extraits du questionnaire, de l'analyse documentaire et de l'entrevue ont montré la présence de la croyance psychologique positiviste. Ce résultat est une synthèse issue des trois instruments de collecte des données. Un détour sur les résultats du questionnaire a montré la croyance psychologique constructiviste. Étant en contexte de l'implantation et l'implémentation de l'APC, la plupart d'enseignants ont choisi les activités qui renvoyaient forcément à l'APC, d'autant plus que les questions étaient à choix multiples. Il était donc aisé pour eux de faire montre de l'application de cet APC. Nos résultats qui vont dans le sens des croyances psychologiques frontales s'associent à ceux de certains auteurs didacticiens. Bouhon (2009) a démontré la prégnance du modèle exposé-récit qui réduit l'apprentissage à une activité d'écoute attentive, de prises de notes soignées, de l'utilisation du document à titre illustratif. En lien avec les travaux des élèves déduits des fiches pédagogiques, ces extraits exposent la croyance psychologique frontale :

- Enumère les pays européens qui ont participé à la renaissance
- Le titre, la source du document ;
- Identifie les manifestations du désordre ;
- Décris le document A ;
- Définis croisade, féodalité et église ;
- Analyse du texte et de la photo ;
- Analyse du document ;
- Présente les documents ;
- Décris le document là ;
- Retracer la biographie d'Ousmane Dan Fodio ;
- Relève ses œuvres ;
- Justifie pourquoi tu le considères comme une grande figure ...

Ces activités de repérage donnent justement l'illusion à l'enseignant qu'il fait travailler les élèves. Cette conclusion se rapproche des travaux des chercheurs comme Jadouille (2015) qui sont arrivés à la conclusion que le récit de l'élève reste prégnant en classe d'histoire. Il est rejoint par Bouhon (2009) qui détaille l'apprentissage de l'histoire en ces termes : « Le modèle exposé-récit qui est le plus programmé et utilisé réduit l'apprentissage à une activité d'écoute attentive, de prises de notes soignées et d'études régulières visant l'assimilation d'une mémoire collective à restituer le plus fidèlement possible, car, comme le rappelle Le Pellec , ce qui prime dans le « modèle magistrale » , est la « logique d'exposition des contenus , non celle de leur réception » (p.67). Les travaux de Bouhon et Jadouille rejoignent

largement le nôtre et montre que les enseignants ne connaissent pas les techniques pour faire apprendre l'histoire aux élèves d'après les principes de l'APC. Dans l'optique de changer les pratiques d'enseignement, ces auteurs ont proposé des techniques d'enseignement qui permettent aux élèves de développer les compétences. Jadoulle (2015) a préconisé l'apprentissage-recherche qui est fondée sur la logique de la construction de l'unité de connaissance /documentaires plus larges, enquête moins guidée. Il place l'élève dans l'appropriation, l'interprétation des savoirs personnels, la problématisation et mise en relation passé-présent. L'élève découvre, refait le savoir-faire ajoute la problématisation et construit ses connaissances en tant que réponses à des questions de recherches. Ce modèle d'apprentissage permet une implication de l'élève dans la structuration de son savoir d'une part et d'autre part la construction personnelle divergente est autorisée. Rendu capable d'interpréter des situations historiques nouvelles et complexes, l'élève pourra démontrer qu'il est compétent c'est-à-dire qu'il peut mobiliser ses savoirs, savoir-faire et savoir-être. Au regard des avantages que présente le modèle apprentissage-recherche, Jadoulle trouve qu'il est une alternative à l'exposé-récit et au discours-découverte. Jadoulle greffe au modèle d'apprentissage-recherche une dérivée qu'il nomme apprentissage par enquête. Ce type d'apprentissage dépend lui-même de la grande didactique de l'histoire qu'il nomme didactique de l'enquête. Ainsi, Jadoulle (2015) appelle les enseignants à ce que nous qualifions de vigilance psychologique constructiviste. Cette vigilance psychologique constructiviste voudrait que l'enseignant s'assure de l'inscription des techniques d'apprentissage actives dans les fiches pédagogiques pour ce qui est de la planification de l'enseignement-apprentissage.

5.2. Identification des types d'intégration des croyances des enseignants : une intégration prégnante des croyances objectivistes

Cette section revient sur les résultats issus de l'analyse et de l'interprétation. Ils ont notamment montré,

5.2.2 La cohérence téléologique de l'intégration des croyances pédagogiques frontales

Les résultats ont montré que les enseignants faisaient une intégration des croyances pédagogiques frontales. Ce résultat est aussi celui de Boutonnet (2010) qui constate que les enseignants ont adopté le modèle exposé-récit. Le texte de (Bouhon ,2009) est arrivé au même résultat en démontrant que les enseignants d'histoire sont toujours attachés à l'exposé-récit. La recherche de (Moreau, 2016) n'est loin de ce résultat bien que fondé sur Le constructivisme pédagogique-historiographique. Pour certains auteurs, ce modèle d'intervention

éducatif est conçu sur la base d'un enseignement de type transmission-réception (Lebrun, 2002, p. 66). Pour d'autres auteurs comme (Lenoir, 1991b, p. 56-57), c'est la pédagogie de la révélation par laquelle un savoir unique et dogmatique est « révélé » à l'élève. Ce type d'intervention s'articule autour de différentes modalités en classe : le discours magistral, l'exercisation, la répétition, la reproduction, la mémorisation (Lenoir, 1991b, p. 56). D'après les théoriciens des représentations sociales, notamment Markova, le groupe où l'individu pose des actes en accord avec des normes ou les valeurs qu'il a établies. La norme étant ici l'intégration des croyances pédagogiques frontales qui se traduit sur les fiches de planification par l'inscription du cours magistral... Il y a donc une forme de cohérence téléologique selon Boudon. Elle consiste justement à mobiliser des moyens pour atteindre un objectif précis. En faisant le choix d'inscrire le cours magistral dans la fiche pédagogique, les enseignants jugent les finalités politiques et culturelles utiles. C'est peut-être ce qui fait dire à (Boudon, 2011, p. 4) que : « l'utilitarisme comporte de nombreuses variantes qui se caractérisent toutefois par un noyau commun : elles tentent de ramener le vrai, le bon, le légitime et les autres valeurs ultime, l'utilité, qu'il s'agisse de l'utilité pour un individu ». À côté de la rationalité instrumentale, d'autres théoriciens ont tenté d'expliquer ce phénomène par la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura qui tente de comprendre le phénomène à travers plusieurs facteurs qui influencent le comportement de l'enseignant : les processus cognitifs, les processus motivationnels, les processus de sélection et les processus de contrôle. Dans ce texte, ce sont les processus de sélection qui nous intéressent. Pour Bandura (2003), l'individu est porté à éviter les activités qu'il perçoit trop difficiles, mais il s'engage facilement dans celles qu'il se juge capable d'affronter. C'est ce qui apparaît dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ou les enseignants éprouvent un degré de facilité élevé, d'où la capacité à faire l'intégration pédagogique frontale. Pour compléter cette discussion, la figure ci-après présente la distribution des fonctions de l'enseignement de l'histoire.

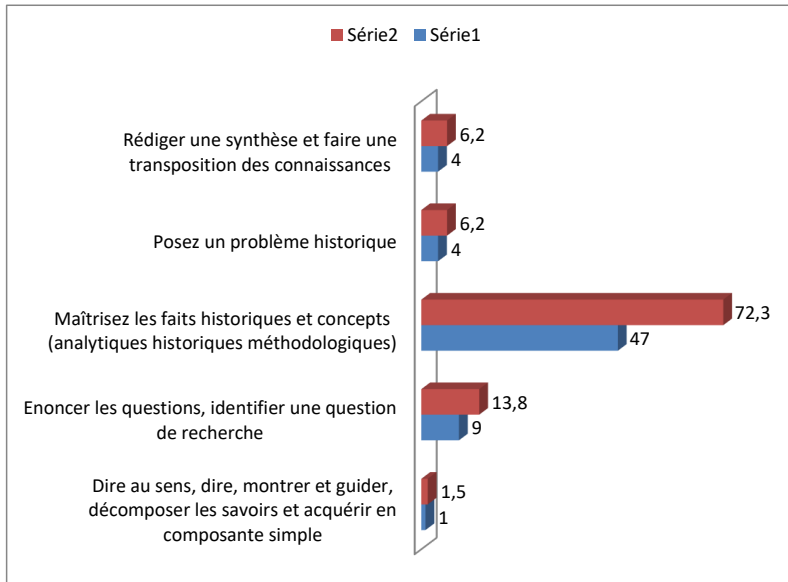


Figure 35 : Répartition des fonctions de l'enseignement de l'histoire

Cette figure montre la distribution de la fonction de l'enseignement de l'histoire. Le pourcentage de 71 % révèle la fonction que les enseignants d'histoire assignent à son enseignement dans la planification à savoir : maîtriser les faits historiques et les concepts historiques. Cette fonction rejoint le magistrocentrisme puisque l'enseignant est en posture de maître. Ce choix oriente les enseignants dans l'atteinte des finalités culturelles qui se traduisent par ces propos :

- Pour transmettre, il faut d'abord connaître, donc maîtriser ;
- Maîtriser les faits historiques et concepts pour une transmission dense et fluide de la connaissance ;
- Elle permet non seulement aux apprenants de construire leur savoir, mais aussi d'avoir accès aux connaissances assimilables lorsque les activités sont mal assimilées par les élèves ...
- L'enseignement de l'histoire permet de savoir le passé des événements
- L'histoire c'est la réalité des faits raison pour laquelle l'historien se sert des réalités...

Pour la majorité des enseignants, il faut transmettre le savoir historique aux élèves. On peut aisément comprendre l'emploi fréquent des termes comme : « le savoir des événements passés ; l'accès aux connaissances ; la maîtrise des faits et concepts historiques... » L'utilisation de ces mots donne une place prépondérante à l'enseignant. Si la finalité

culturelle est dominante, la finalité intellectuelle apparaît aussi, mais elle traduit une forme de pseudoconstructivisme.

Afin de corriger ce pseudoconstructivisme, certains chercheurs proposent des pratiques pédagogiques actives. C'est le cas de Morneau (2017) qui s'est appuyé sur les travaux de Musset et Thibert (2009). Ces deux chercheurs ne se sont pas limités à la description du jeu et son importance, ils ont aussi présenté les différents types de jeu qui fonctionnent très bien et qui favorisent la motivation des élèves : le jeu de rôle ; le jeu vidéo ou le jeu de plateau. Des éléments nécessaires au développement des compétences, Viau (1994) note la perception qu'un élève a de la valeur de l'activité à accomplir, de sa compétence à la réussir et du contrôle qu'il peut exercer sur elle. Ces éléments représentent l'attention, la motivation, l'autonomie, les capacités intellectuelles par exemple. Or, il se trouve que le jeu réunit justement la plupart de ces éléments. Avec le jeu, l'enfant arrive à contrôler, à réussir à élaborer des règles du jeu de société. Cela peut sembler futile aux yeux de certains pédagogues, mais pour l'élève, déterminer certaines règles c'est obtenir le contrôle utile au développement de soi. En classe d'histoire, le jeu incite les élèves à entrer dans la peau de personnages fictifs. Il s'agit donc d'un outil d'apprentissage dans lequel les élèves doivent faire évoluer leurs personnages via l'acquisition des connaissances. Dans ce sens, l'étude de Sauvé, Renard et Gauvin (2007) fait valoir les avantages du jeu pédagogique : il stimule l'esprit de coopération, de communication et favorise les relations humaines.

Quillien (2016) propose un enseignement par récit pour mieux intégrer les croyances pédagogiques constructivistes. À l'observation des copies des élèves, il est habituel de trouver des phrases inachevées, si elles ne sont pas courtes avec une absence de ponctuation. Veyne et Ricœur viennent nous rappeler ô combien importante est la fonction artistique de l'histoire. Au-delà de son côté artistique, le récit devrait donc apparaître comme un exercice formatif parmi d'autres, qui familiarise les élèves aux méthodes du développement construit. L'intérêt pédagogique de faire du récit réside aussi dans le fait de rendre moins abstrait l'enseignement de l'histoire. Comment l'enseignant devra-t-il s'y prendre pour valoriser le récit historique en classe d'histoire ? Pour Quillien, il faut éviter de faire l'écueil de ne pas « montrer aux élèves comment l'histoire est écrite et comment ils doivent s'y prendre pour écrire ». Pour lui le fait de faire lire les textes aux élèves, faire le récit c'est leur apprendre à leur tour à raconter « l'histoire ». Raconter l'histoire ici revient à dire verbalement un récit historique d'une part et de l'autre, c'est écrire des textes à partir des questions posées. Pour Quillien, c'est cette deuxième dimension qui doit être travaillée par les enseignants en classe d'histoire car, elle croise la démarche historique. Au cœur de la

fabrique de l'histoire il n'est pas demandé aux élèves une simple restitution de connaissance factuelle, au contraire à la manière d'un historien, ces derniers devraient tirer eux-mêmes les informations extraites d'un corpus documentaire puis sélectionner et hiérarchiser ces mêmes informations pour raconter une histoire. Faire récit c'est comprendre que le savoir historique est une construction à laquelle l'élève est indirectement impliqué. Si Quillien ne nomme pas le récit interprétatif qu'il l'encourage, Vezier penche pour le récit interprétatif. L'intention de Vezier tout comme celle de Certeau est d'amener l'élève à écrire l'histoire à partir de la pratique historique (enseignants d'histoire et textes historiques). Prenant l'exemple de l'historien, (de Certeau, p.22) écrit : « il ne fait pas l'histoire, il ne peut que faire de l'histoire [...] lorsque l'historien cherche à établir, à la place du pouvoir, les règles de la conduite politique et les meilleures institutions politiques, il joue au prince qu'il n'est pas » Pour Certeau en effet, l'historien ne peut se mettre à la place du sujet de l'action que par fiction, le récit est alors une mise en scène du passé et non l'action politique réelle. L'historien construit et utilise des entités fictives Nobles, la noblesse, la cour, le Roi. Ainsi dans le récit historique, l'écriture vise à organiser le réel dans la narration tout en étant créatrice dans le sens où elle ne se limite pas à la succession temporelle telle qu'elle s'est produite. L'enseignant d'histoire à l'instar de l'historien qu'il représente dans la classe d'histoire a donc ce rôle-là : faire l'histoire afin d'amener les élèves à leurs tours a en faire aussi fut-elle par écrit. Le cadre cognitif que l'historien utilise n'est pas souvent très différent de la pensée naturelle. L'élève également peut faire appel au raisonnement naturel encore qu'il n'a presque pas choix. De ce point de vue, le récit, et notamment le récit scolaire sont portés par une pensée de sens commun forgée dans l'expérience individuelle et sociale (Lautier 1997, p.220-222).

En lien avec l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes, Menye (2019) propose l'enseignement par concepts. L'auteur note que le concept a une fonction significative et une fonction indicative-dénomminative qui sont des outils clés pour connaître l'histoire. La première fonction nommée significative de l'enseignement par concepts permet d'expliquer les événements ou des situations en fonction de leurs propriétés descriptives. Cette fonction s'associe à la connaissance des faits historiques et des concepts historiques. La deuxième fonction dite indicative-dénomminative permet de déterminer empiriquement la structure causale du concept, c'est-à-dire sa signification concrète dans l'ordre des événements historiques. Cette dénomination est fondamentale en histoire car : « on ne peut tout expliquer, mais pas tout par n'importe quoi. On ne saurait décider par une anticipation théorique quelle explication est valable ou à considérer comme telle » (Koselleck, 1990, p.139). A côté de

l'enseignement par concepts, Menye propose l'enseignement par résolution des problèmes qui permet d'atteindre toutes les finalités de l'enseignement de l'histoire. L'enseignement par résolution des problèmes est une technique pédagogique au cours de laquelle l'élève résout un problème posé par le texte. En effet, le problème place l'enfant dans une situation fâcheuse qui ébranle sa structure cognitive et nécessite la recherche d'une réponse dans la perspective constructiviste actuelle selon laquelle les élèves construisent leurs connaissances en réponse à des problèmes. Menye complète la liste des techniques d'enseignement par l'enseignement par compétences sociales est une technique pédagogique qui consiste à analyser un acte social contenant un conflit afin de le résoudre en fonction des situations. Lefrancois (2006) recense trois dispositifs d'enseignement conformes à ce modèle de pratique relevant de la pédagogie de la discussion dans le cadre de la démocratie délibérative. On peut citer le cas de l'activité d'autogestion des élèves. L'activité d'autogestion consiste à mobiliser des élèves autour d'un projet à l'égard duquel ils assument une part de responsabilité dans la gestion et les prises de décision. Cette activité est menée à travers les réunions de classe composées de discussion libre et la résolution des problèmes collectifs. Les élèves traitent de questions ouvertes, échangent les points de vue et enfin arrivent à un consensus autour d'un thème.

5.2.3. La structuration de l'intégration des croyances psychologiques frontales

L'analyse des résultats de ce texte a permis de révéler l'intégration des croyances psychologiques frontales. C'est un type d'intégration où l'élève n'a pas l'opportunité de construire le savoir de manière autonome, puisqu'il est déjà préexistant, structuré et transmis par l'enseignant (ou le manuel). S'il ne garantit pas la compréhension et l'apprentissage des concepts par l'élève, il favorise une mémorisation partielle. Cette conclusion est aussi celle de Moisan (2010a, 2010b) qui constate que les enseignants d'histoire conçoivent l'apprentissage en termes d'empilement des connaissances, en passant parfois par un travail minimaliste sur des documents. Si le résultat est identique aux nôtres, il reste néanmoins questionnable sur la pratique d'enseignement qui se fait dans la phase interactive de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Le texte de (Cuban, 1993) qui se situe aussi dans la phase interactive de l'enseignement a également montré que le travail des élèves est basé sur la lecture de manuels et la mémorisation factuelle. En analysant le rapport entre la pensée historique et la conscience historique afin de mettre en place un modèle d'interactions entre les deux concepts, Duquette (2011) est arrivé à la conclusion selon laquelle les élèves font l'intégration psychologique frontale en dépit de l'implantation de l'APC et de l'opérationnalisation de la pensée historique et la conscience historique. Plusieurs autres recherches orientées vers le

socioconstructivisme avec en toile de fond la jonction entre la pensée historique et la méthode historique ont abouti aux mêmes résultats (Boyer, 2009 ; Lupu, 2018 ; Moreau, 2016). Pour comprendre ce phénomène, nous convoquons la théorie du sens commun.

La théorie de sens commun explique l'apprentissage par le dépôt plus ou moins direct d'objets de savoir dans la pensée des élèves. Pour certains de ses théoriciens, les objets peuvent être autant des « croyances », des « intentions » ou des « mémoires d'événements passés » (Bereiter et Scardamalia, 1998). Ces objets sont réputés susceptibles d'intervenir dans le comportement individuel, suivant l'analogie de la « pensée-réceptacle » (mind as container) et un peu à l'image d'une métaphore digestive (Ibid.). Les activités qui en découlent peuvent forcément relever autant de la mémorisation que de l'exercitation, mais leurs fondements demeurent celui d'un dépôt en pensée d'objets extérieur par une activité strictement individuelle. À côté de la théorie du sens commun qui tente de comprendre l'apprentissage par exposé-récit qui lui-même dépend de l'apprentissage par dépôt, d'autres théoriciens essaient également de donner plus de lumière à l'intégration des croyances psychologiques frontales. Emmer et Hickman (1991) sont arrivés à la conclusion selon laquelle plus leur sentiment d'autoefficacité est élevé, plus les enseignants préfèrent emprunter des stratégies de gestion de classe positives. C'est dire que les enseignants qui font l'intégration des croyances psychologiques frontales sont ceux-là qui ont un sentiment d'autoefficacité faible. C'est pourquoi ils inscrivent l'exposé magistral ou ses semblants dans les fiches pédagogiques. De façon similaire Jordan, Kircaali-Iftar et Diamond 1993 ont démontré que les enseignants ayant une attitude préventive (c'est-à-dire ceux qui acceptent la responsabilité de tenter de résoudre les difficultés des élèves en modifiant les activités pédagogiques et en communiquant avec eux) avaient des niveaux d'autoefficacité plus élevés que les enseignants ayant une attitude davantage punitive (c'est-à-dire, ceux qui assument que les difficultés sont engendrées exclusivement par les élèves). L'attitude préventive joue donc un rôle considérable dans le rapport du savoir à l'élève. C'est dire que les enseignants qui inscrivent les stratégies frontales dans les fiches pédagogiques refusent de résoudre les problèmes que vont poser les méthodes actives et décident d'appliquer celles qui ont une faible intensité intellectuelle.

Si les enseignants d'histoire choisissent les activités pédagogiques qui ont une faible intensité intellectuelle, c'est parce qu'ils veulent moins dépenser les énergies. Bandura estime que les réalisations antécédentes peuvent également décrire la structuration de l'intégration psychologique frontale. Les réalisations antécédentes dont l'individu est satisfait constituent

le principal facteur influençant le sentiment de compétence. Entre la conception des capacités personnelles, les contingences (environnement, circonstances exigences) et les résultats issus de l'activité réalisée, les réalisations satisfaisantes donnent lieu à la construction de croyances d'efficacité personnelles « les croyances d'efficacité personnelle jouent un rôle important dans l'acquisition des structures de connaissances , sur lesquelles sont fondées les compétences, en influençant le choix des activités et le degré de motivation » (Bandura, 2007, p.58). Les enseignants d'histoire auraient certainement essuyé des échecs sur l'application des méthodes actives et c'est pour cette raison qu'ils les auraient abandonnées pour se concentrer sur celles qui leur réussissent plus comme l'exposé magistral. Cet élément explique en même temps leur motivation. Afin de corriger cette intégration des croyances psychologiques frontales ont proposé des activités de hautes intensités intellectuelles (Heimberg, 2015), des stratégies pédagogiques (Boyer, 2015) approche critique et d'interprétation des sources iconographiques (Lupu, 2018) et l'apprentissage par problèmes (Debons, 2010)

Heimberg (2015) propose des activités d'apprentissage orientées vers les activités à haute intensité intellectuelle. Cette orientation constructiviste l'insère dans la l'intégration des croyances psychologiques constructivistes. Heimberg questionne comment les élèves parviennent à comprendre qu'ils sont effectivement en train d'acquérir des savoirs applicables à bien d'autres situations que celle que leur propre tâche dans la dimension restreinte d'immédiateté. En histoire, il s'agit de la démarche ou de la méthode historique, à faire construire les faits qui ne seraient pas encore, à critiquer de sources, pour montrer comment les mettre à distance selon une posture critique ; avec des tâches ou des exercices concernant le commentaire de sources, l'analyse d'image, la comparaison de source, la création et l'analyse des sources orales. Boyer (2015) propose la classe inversée qui est une stratégie pédagogique dans laquelle le professeur accepte de fournir certains savoirs en dehors de l'espace classe. La séquence pédagogique commence par le thème du programme qui est un petit texte qui évoque une situation de départ et une réflexion qui peut être d'ordre « philosophique », « civique » ou « métaphysique ». Elle débouche sur une question principale du type qu'en pensez-vous d'un concept clé par exemple. Les réponses sont des hypothèses que les élèves apportent. La seconde étape arrive après des réajustements en rapport avec les hypothèses émises par les élèves, l'enseignant fait lire la situation-problème. Ici la situation-problème correspond à un sujet de réflexion à partir du rappel des cours précédents au cours de laquelle l'enseignant réactive les connaissances. A la troisième étape,

les élèves se mettent à réfléchir, car, la situation problème aura permis de créer la rupture, qui représente un usage de savoirs dans les activités d'apprentissage. C'est à cette étape que l'élève construit les savoirs historiques. Les activités d'apprentissage complexes qui vont y répondre plonge l'élève dans cette situation d'apprentissage de départ.

Lupu (2018) propose une technique d'apprentissage de la pensée historique par l'approche critique et d'interprétation des sources iconographiques, Lupu fait une intégration psychologique constructiviste. Pour implémenter son approche, Lupu a utilisé l'analyse critique des sources iconographiques et de l'interprétation de l'image de Jadouille (2015) et les activités pédagogiques liées à l'image présentée sous forme de document illustration, document-analyser, document-problème et document-synthèse (Jadouille, 2015). L'approche de Jadouille (2015) se déroule en cinq étapes : l'observation libre, l'analyse critique externe, l'analyse critique interne, l'interprétation du document iconographique et la synthèse. À l'observation libre, les activités recommandées assurent aux élèves une approche graduelle, par une lecture affective (Larouche, 2014) de l'image afin de comprendre sa polysémie. Les élèves de leur côté prennent connaissance de la diversité des lectures de l'image, « escamotant le signifiant au profit du signifié » (Jadouille, 2015, p.179). À cette étape, Larouche (2015) propose de formuler des questions et des hypothèses à l'égard de cette image document. L'analyse critique externe encore appelée établissement de la carte « identitaire » du document iconographique est une activité qui consiste à identifier les éléments et de les mettre en commun pour déterminer l'origine de l'image la date, l'auteur, le lieu et le type du document. Pour l'élève, il est question ici prendre connaissance de la source historique et de ces informations pour élaborer le récit. La méthode d'analyse critique qui intervient ici favorise la construction logique du récit historique qui s'appuie sur la validation de la source. Bien employée, cette méthode garantit une interprétation cohérente et pertinente des sources historiques (Roduit, 2015 ; Jadouille, 2015). L'analyse critique interne vise à identifier le message transmis (Jadouille, 2015 ; Martineau, 2011, Gervereau, 2004). Chez les élèves, ils sont appelés à adopter une approche descriptive et analytique structurée par les codes (Jadouille, 2015). Pour Martineau (2011) le travail de l'élève se réduit à l'identification des plans d'images et la description de l'action. Chez Larouche (2014) c'est le moment de pousser l'analyse critique en posant les questions : Quand (temps) et où (l'espace du moment historique).

À l'avant dernière étape l'interprétation du document iconographique, l'activité consiste à déterminer le sens de l'image (Jadouille 2015 ; Roduit ,2015 ; Gervereau 2014). Il

s'agit de classer et décoder l'image comme source crédible du récit historique. L'interprétation permet de définir l'image comme source témoignant d'un événement historique et même de preuve à l'appui de l'hypothèse formulée au départ de l'activité d'enseignement-apprentissage. Pour Jadouille (2015), c'est à cette étape qu'a lieu la mise en rapport des différents éléments du document prenant en considération des données d'identité de l'image, des intentions de l'auteur lors de l'élaboration de l'image et de son origine sociale.

La synthèse sert à « conduire l'apprenant à cerner et exprimer le message que véhicule l'image » (Jadouille, 2015, p.181) Martineau (2011) propose pour cette étape une seule activité de classe ; « quelles informations tirez-vous de vos observations au point de vue politique et économique [...] ? » (p.214). Pour synthèse l'activité, Jadouille (2015) recommande aux apprenants de s'appuyer sur les connotations de l'image, mais en adoptant un regard plutôt global qu'analytique.

Debons (2010) étudie l'intégration de l'histoire-problème dans l'apprentissage par l'histoire-problème. L'histoire problème place l'élève comme acteur, il « n'est plus simple récepteur, comme le voulaient les rationalistes ; il est grâce à la démarche personnelle, s'initie aux méthodes de penser et de recherche des diverses disciplines » (Clary et Génin, 1991, cité par Martineau, 1999, p.130). En prenant en charge l'objet qui est le savoir historique, l'élève d'après Moniot répond à la requête formulée par les psychopédagogues qui l'expriment en ces termes : « tous nos auteurs, à leur façon, disent à quel point l'apprentissage est une opération de prise en charge du savoir par l'élève » (1993, p.150). Au-delà du changement de paradigme prôné par les didacticiens de l'histoire, l'apprentissage de l'histoire par l'histoire-problème se manifeste par l'attitude historique, méthode historique et langage historique.

L'attitude historique introduite par Martineau (1999, p.136) représente un certain rapport à la connaissance historique chez l'élève. Deux attitudes se présentent à l'élève vis-à-vis de la connaissance historique. L'élève peut penser que la connaissance s'obtient par écoute du professeur d'une part et de l'autre, il peut aussi associer l'apprentissage à la consultation des manuels, à la lecture des textes etc... Si pour Martineau il y a deux attitudes, Ségal n'en voit qu'un seul rapport à la connaissance historique : c'est l'action du sujet sur le savoir. C'est ce qui lui fait dire : « la connaissance n'est pas d'abord un résultat, mais un acte, l'acte d'apprendre, de chercher, de comprendre, de connaître la connaissance est une action ; « connaître » est un verbe d'action » (Ségal, 1992, cité par Martineau, 1999, p.137). La méthode historique fait référence à un ensemble d'étapes qui permettent d'obtenir l'histoire. Plus exactement, ce sont des opérations propres à la méthode historique. Elle débute par la

formulation d'une hypothèse que Martineau (1999) qualifie d'outil méthodologique destinée à apporter une explication. Elle est pour Martineau un point de vue situé, présent actuel sur une situation du passé, que l'on soumet à l'épreuve des faits. Ensuite, la recherche des données permettant de vérifier l'hypothèse formulé sur la base des documents tels que les manuels, les ATLAS, les films documents audio... À la différence de la méthode transmissive qui n'autorisait que l'enseignant à construire son raisonnement et celui de l'élève, l'histoire-problème met l'élève au travail, car c'est lui-même qui construit son raisonnement et aboutit à une explication une réponse. Selon les propos de Martineau (1999, p .150) c'est à ce stade que « la démarche de l'élève en classe d'histoire ne consiste pas à mémoriser sa base de données, mais à s'en servir, à y puiser pour construire une interprétation ». C'est pendant cette étape que l'élève se met à « colliger des informations et les associer, les comparer, les regrouper à l'aide de concepts » Neveu, 1986 cité par Martineau, 1999, p.150). Pour finir, l'élève procède à un retour sur les hypothèses de départ. Dans cette phase, l'élève élabore une synthèse qui constitue « une interprétation plausible pour expliquer le problème » (Martineau 1999, p .151). À l'image des autres sciences ou connaissances qui utilisent leur langage propre, l'histoire a son langage appelé langage historique. C'est ce langage qui permet à l'historien de s'exprimer en histoire, et pour l'élève-historien qu'est l'apprenant en classe d'histoire, la construction de la représentation du passé est liée à un langage spécifique « la maîtrise de ce langage doit expliciter et être poursuivie, non pas comme un en-soi, mais comme un moyen d'apprendre de la réalité, comme outil pour penser » (Martineau, 1999, p.154). Celui-ci est constitué d'un ensemble de concepts propres à la discipline historique. Leur maîtrise est en partie connaître l'histoire. Dans ce sens, Audigier (2002, p.202) rappelle : « apprendre de l'histoire, apprendre en histoire, c'est aussi apprendre à utiliser les mots qui conviennent pour dire et comprendre les réalités passées ».

5.3 Une révision des croyances par contraction

Ici, nous analysons les formes d'intégrations des croyances

5.3.1 Formes d'intégrations des croyances psychologiques : Une stabilité dans l'intégration frontale des croyances psychologiques dans les fiches pédagogiques

Après analyse, les données issues des fiches pédagogiques ont révélé l'intégration de la croyance psychologique par contraction. Cette analyse s'accorde avec d'autres études à l'image de celle de Heimberg (2015) qui examine les tâches, les exercices et activités développées dans le cadre de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. L'auteur relève que les activités proposées aux élèves se présentent d'abord et surtout comme des activités de

vérification de la lecture et de la compréhension du document, le plus souvent un texte, parfois aussi une image qui donne lieu à une forme de lecture qui malheureusement ne conduisent pas au développement de la pensée historique. À l'image de notre texte, le résultat de Heimberg montre que les enseignants font une intégration psychologique frontale par contraction. Ce qui marque un refus. Boyer (2010) analyse le développement de la pensée historique sur la base de la perspective historique. Lupu (2018) tente de trouver des solutions aux problèmes d'apprentissage de la pensée historique observées en proposant aux enseignants une nouvelle approche d'analyse critique et d'interprétation des sources iconographiques. Le chercheur conclue que malgré les efforts des didacticiens de proposer une nouvelle approche d'analyse critique et d'interprétation des sources, l'utilisation du document est liée à l'intégration psychologique frontale par contraction. La manifestation ici est le document illustration ou le document-à-analyser.

Soit un ensemble de K et une information α , la contraction de K par α est un ensemble d'intégration de croyance psychologique noté $K \div \alpha$. Elle se traduit par K , intégration des croyances psychologique et α l'intégration constructiviste. Si k est conçu comme l'intégration des croyances psychologiques et l'intégration des croyances psychologiques constructivistes α , la contraction de K par α , l'ensemble est notée $k \div \alpha$

Un opérateur de contraction $AGM \div$ doit satisfaire les postulats suivants :

- ($K \div 1$) $K \div \alpha$ est une théorie (clôture) ;
- ($K \div 2$) $K \div \alpha \subseteq K$ (inclusion);
- ($K \div 3$) Si $\alpha \in K$, alors $K \div \alpha \supseteq K$ (vacuité/préservation) ;
- ($K \div 4$) Si 0α , alors $\alpha \in K \div \alpha$ (succès) ;
- ($K \div 5$) $K \subseteq (K \div \alpha) + \alpha$ (restauration) ;
- ($K \div 6$) Si $\alpha \equiv \beta$, alors $K \div \alpha = K \div \beta$ (extension) ;
- ($K \div 7$) $(K \div \alpha) \cap (K \div \beta) \subseteq K \div (\alpha \wedge \beta)$ (intersection) ;
- ($K \div 8$) Si $\alpha \in K \div (\alpha \wedge \beta)$, alors $K \div (\alpha \wedge \beta) \subseteq K \div \alpha$ (conjonction).

Ramenés à la forme d'intégration des croyances psychologiques constructivistes, ces postulats de base s'expriment en ces termes :

Si ($K \div 1$) est l'intégration des croyances psychologiques constructivistes par contraction, alors, elle est une théorie ;

($K \div 2$) certifie que, les enseignants d'histoire n'ont pas intégré les croyances psychologiques constructivistes dans l'intégration des croyances malgré le changement paradigmatique en

psychologie, notamment l'adoption de l'apprentissage par résolution de problème ou le modèle du conflit sociocognitif ;

($K \div 3$) énonce que si les croyances psychologiques constructivistes n'ont pas été acceptées par les enseignants, alors ils ne peuvent rien faire ;

($K \div 4$) assure que, pour que les enseignants refusent l'intégration des croyances psychologiques constructivistes, il faut que l'intégration des croyances psychologiques constructivistes ne se répète pas ;

($K \div 5$) garantit que si l'intégration des croyances psychologiques constructivistes par contraction est une théorie, même si l'intégration des croyances psychologiques constructivistes se développe, l'intégration des croyances psychologiques objectivistes va juste se reconstituer.

($K \div 6$) pose que le rejet des croyances psychologiques constructivistes ne dépend de la structure des croyances des enseignants d'histoire dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

À l'analyse, tous ces postulats ont été respectés. Par conséquent, il y a eu une intégration des croyances psychologiques constructivistes par contraction.

5.3.3 Formes d'intégrations des croyances pédagogiques : Une stabilité dans l'intégration des croyances pédagogiques frontales dans les fiches pédagogiques

Les résultats issus de l'analyse des fiches pédagogiques montrent que ceux-ci font une intégration pédagogique frontale par contraction. Bouhon (2009). De plus, de ces prises de position « réelles », le modèle discours découverte semblerait le plus répandu et le plus évident à mettre en place par les enseignants d'histoire au secondaire. Les enseignants semblent donc favoriser une pratique où ils sont maîtres du savoir en prédéfinissant un récit et une marche à suivre pour accélérer le processus par une pratique magistrocentrée. Les résultats de Moisan (2010a, 2010b) démontrent que les enseignants ont tendance à privilégier une approche magistrocentrée ; le principal objectif est alors de transmettre des connaissances de base, en passant parfois par un travail minimaliste sur des documents. Une autre conclusion vient diverger avec celles de Bouhon. Alors que ce dernier explique que les enseignants semblaient avoir un discours idéal imprégné du discours officiel, Moisan (2010a, 2010b) mentionne que l'approche par compétences, la manipulation des concepts et la progression des connaissances ne sont pas des points de repère retenus par les enseignants, alors qu'ils sont des fondements du curriculum actuel. Aux États-Unis, une recherche

exhaustive, mais qui commence à dater, avait démontré la prédominance d'un enseignement traditionnel magistrocentré (MIE1) basé sur la lecture des manuels et la mémorisation factuelle (Cuban, 1993). En outre, Cuban (1993, p. 265) expliquait les choix pédagogiques et didactiques des enseignants par deux raisons principales : premièrement, le temps et l'énergie investis pour actualiser des changements de pratiques et, deuxièmement, le manque de soutien pour mettre en pratique des idées novatrices. Dans une recherche beaucoup plus récente, Cuban (2010) a analysé l'implantation et le succès de différentes réformes à Austin et au Texas. Même si ce travail est moins centré sur les pratiques enseignantes, l'auteur note plusieurs fois que ces pratiques restent asservies à une logique de transmission de la matière afin de faire réussir les tests, ce qui limite l'efficacité de l'enseignant.

Soit un ensemble de K et une information α , la contraction de K par α est un ensemble d'intégration de croyance pédagogique noté $K \div \alpha$. Elle se traduit par K , intégration des croyances pédagogiques et α l'intégration constructiviste. Si k est conçu comme l'intégration des croyances pédagogiques et l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes α , la contraction de K par α , l'ensemble est notée $k \div \alpha$

Un opérateur de contraction AGM \div doit satisfaire les postulats suivants :

- (K \div 1) $K \div \alpha$ est une théorie (clôture) ;
- (K \div 2) $K \div \alpha \subseteq K$ (inclusion);
- (K \div 3) Si $\alpha \in K$, alors $K \div \alpha \supseteq K$ (vacuité/préservation) ;
- (K \div 4) Si 0α , alors $\alpha \in K \div \alpha$ (succès) ;
- (K \div 5) $K \subseteq (K \div \alpha) + \alpha$ (restauration) ;
- (K \div 6) Si $\alpha \equiv \beta$, alors $K \div \alpha = K \div \beta$ (extension) ;
- (K \div 7) $(K \div \alpha) \cap (K \div \beta) \subseteq K \div (\alpha \wedge \beta)$ (intersection) ;
- (K \div 8) Si $\alpha \in K \div (\alpha \wedge \beta)$, alors $K \div (\alpha \wedge \beta) \subseteq K \div \alpha$ (conjonction).

Ramenés à la forme d'intégration des croyances pédagogiques constructivistes, ces postulats de base s'expriment en ces termes :

Si (K \div 1) est l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes par contraction, alors, elle est une théorie ;

(K \div 2) certifie que, les enseignants d'histoire n'ont pas intégré les croyances pédagogiques constructivistes dans l'intégration des croyances malgré le changement paradigmatique en pédagogie, notamment l'enseignement par compétences sociales, l'enseignement par résolution des problèmes ou l'enseignement par concept ;

($K \div 3$) énonce que si les croyances pédagogiques constructivistes n'ont pas été acceptées par les enseignants, alors ils ne peuvent rien faire ;

($K \div 4$) assure que pour que les enseignants refusent l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes, il faut que l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes ne se répète pas ;

($K \div 5$) garantit que si l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes par contraction est une théorie, même si l'intégration des croyances pédagogiques constructivistes se développe, l'intégration des croyances pédagogiques objectivistes va juste se reconstituer.

($K \div 6$) pose que le rejet des croyances pédagogiques constructivistes ne dépend que de la structure des croyances des enseignants d'histoire dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

À l'analyse, tous ces postulats ont été respectés. Par conséquent, il y a eu une intégration des croyances pédagogiques par contraction.

Conclusion partielle

Au départ de ce segment, nous voulions savoir le sens que les théories donnent à nos résultats et comparer nos résultats aux autres afin de vérifier leur validité. Nous voulions aussi savoir ce que la triangulation thématique et méthodologique produira dans le cadre de ce travail. À l'objectif un qui consistait à identifier les types de croyances, il s'avère que les enseignants développent une typologie des croyances d'histoire hétéroclite marquée par une croyance épistémologique contraire à la croyance en vigueur. Concernant le second objectif qui devait typologiser les intégrations des croyances, nous avons observé une intégration prégnante des croyances objectivistes, une hégémonie de l'intégration de la croyance épistémologique constructiviste, la cohérence téléologique de l'intégration des croyances pédagogiques frontales et la structuration de l'intégration des croyances psychologiques frontales. Au troisième et dernier objectif dans lequel nous décrivons les formes d'intégration des croyances, une révision des croyances par contraction est apparue. Elle s'est révélée par une intégration des croyances épistémologiques en accord avec l'épistémologie en vigueur, une stabilité dans l'intégration des croyances psychologiques frontales et une stabilité dans l'intégration des croyances pédagogiques frontales.

CONCLUSION GENERALE

Cette thèse vise à décrire l'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Cette présentation des résultats se fait par objectif de recherche. Pour le premier objectif de recherche qui consiste à identifier les types de croyances des enseignants d'histoire dans la PEA de l'histoire, les enseignants étaient attendus sur trois croyances. Les croyances épistémologiques, les croyances pédagogiques et les croyances psychologiques. L'identification de la croyance épistémologique s'est faite sur deux plans : épistémologique et historiographique. Sur le plan épistémologique, les éléments ci-après ont été observés : l'objet de l'histoire, le type de documents, la méthode en histoire, le rapport à la connaissance historique, la définition de l'histoire (épistémologie) et le rapport au savoir historique (épistémologie). Concernant l'objet de l'histoire, il est politique, pour ce qui est du type de documents, les enseignants varient les documents. Les choix historiographiques des enseignants se sont appuyés sur : la méthode en histoire et le rapport à la connaissance historique. L'analyse des questionnaires des enseignants a montré que leur méthode en histoire est la critique interne et externe suivie d'une interprétation des documents. Le rapport à la connaissance historique des enseignants s'associe à l'objectivité à la connaissance historique. Au regard de ces résultats, il apparaît que les enseignants d'histoire ont une croyance épistémologique constructiviste.

La croyance psychologique s'est vérifiée à partir du choix des techniques d'enseignement. En optant à 37 % à la technique d'apprentissage-recherche pour les élèves, les enseignants d'histoire se positionnent dans la croyance psychologique constructiviste dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

La croyance pédagogique a été observée à travers les techniques d'enseignement. Le choix des enseignants a montré qu'à 43,1%, ils adhèrent à la présentation des différents récits, différents points de vue sur les phénomènes. De ce point de vue, il est possible de dire que les enseignants adoptent la croyance pédagogique constructiviste.

Le sentiment d'efficacité générale des enseignants est composé de deux sous-dimensions : la croyance de l'enseignant en sa capacité à enseigner aux élèves de manière efficace (personal teaching efficacy) et la croyance de l'enseignant que ses interventions produiront les effets escomptés chez l'élève (outcomes efficacy). Celle que nous avons trouvée dans les propos des enseignants s'associe au sentiment d'efficacité personnelle. C'est la croyance que l'enseignant peut influencer la réussite scolaire d'un élève malgré les influences familiales, le statut socioéconomique et les autres facteurs extrascolaires. Le sentiment d'autoefficacité s'est

observé chez plusieurs enseignants. Chez A2, la croyance à l'autoefficacité se fonde dans la croyance pédagogique. Le morceau ci-après étaye cet argument :

Les activités que je donne généralement sont les activités visant la construction des savoirs, je peux leur donner des documents variés textes, cartes images et je pose les questions afin qu'ils puissent bâtir leur savoir les questions ont toujours trait à la nature des documents à la typologie des textes et à l'extraction des informations contenues dans les documents et aussi un peu à pousser leur réflexion avec des questions de recherche

Cette réponse d'A2 montre que l'enseignant veut s'arrimer au paradigme actuel qui est constructiviste. Ce paradigme qui sous-tend l'APC prône l'activité de l'élève.

Les croyances semi-propositionnelles préexistent aux individus qui les endossent et elles sont transmises par des sources plus ou moins institutionnelles. Elles sont transmises l'autorité de la source énonciative qui peut être (un prêtre, un expert, un parent). En évoquant les parents, les prêtres, A6 montre qu'il a une croyance semi-représentationnelle. L'extrait suivant le démontre :

Ce que j'ai appris de la société c'est beaucoup plus la culture , nous avons des leçons d'histoire qui nous parle de l'organisation politique traditionnelle des sociétés avant l'arrivée des européens donc ce que je prends de la société c'est par exemple ce sont ces organisation-là , bien que je vais lire les documents mais pour avoir par exemple des mots clés ou des connaissances plus approfondit et expliquer par exemple de manière très simple sans passé par le langage historique je vais m'adresser par exemple à mes voisins à un prêtre qui était là ou encore à mes grands-parents pour bien ... différentes structures pour bien décrire une société avant par exemple l'arrivée des blancs

Pour A6, le langage historique est hermétique. Il se réfère donc à un parent ou à un prêtre représentant la source énonciative qui a ses yeux se comprend simplement.

Les croyances affectives représentent celles qui se traduisent par les émotions véhiculées par les êtres dans leurs propos. Les croyances affectives apparaissent chez plusieurs enseignants. Elles se fondent dans d'autres croyances.

J'enseigne l'histoire en me servant des méthodes de la pédagogie active ou participative, c'est-à-dire, j'essaie de laisser aux maximum l'élève de s'approprier les savoirs parce que je ne veux pas utiliser les méthodes anciennes qui sont basées sur les méthodes ex-cathedra j'essaie de me concentrer plus sur le paradigme d'apprentissage c'est-à-dire de me comporter comme si j'étais un satellite c'est-à-dire l'enfant est le centre du processus enseignement-apprentissage.

L'emploi des pronoms « je, me » traduisent l'émotion ou le rapport subjectif qu'A2 a avec l'enseignement ou plus généralement la pédagogie.

Le deuxième objectif a consisté à identifier les types d'intégrations des croyances dans la PEA de l'histoire. Il a été éclaté en intégration épistémologique, intégration psychologique et intégration pédagogique.

L'intégration des croyances épistémologique s'est vérifiée à travers : la définition de l'histoire, les finalités de l'histoire, les savoirs que les enseignants développent, l'inscription des ensembles didactiques et l'utilisation des ensembles didactiques. Les enseignants d'histoire définissent l'histoire comme la connaissance du passé humain. Pour eux, les finalités politique, sociale, économique et culturel sont celles qu'ils intègrent dans les fiches de préparation à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. L'histoire d'après eux développe les savoirs, les savoir-être et les savoir-faire. Des ensembles didactiques disponibles, Sur 59 enseignants, 8, soit 12,3% affirment inscrire les manuels scolaires dans leurs fiches pédagogiques. En ce qui concerne l'utilisation des ensembles didactiques, Sur 57 enseignants, 22, soit 33,8% estiment que les ensembles didactiques doivent être analysés en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue. À travers ce choix les enseignants font l'intégration épistémologique constructiviste. L'examen de ce tableau montre que les enseignants font l'intégration épistémologique constructiviste.

L'intégration pédagogique est observée à partir des indicateurs suivants : utilisation des ensembles didactiques par les enseignants, la fréquence de l'utilisation des ensembles didactiques, le type du récit, l'importance du récit historique en classe d'histoire, la fonction de l'enseignement de l'histoire et le déroulement de l'enseignement par le récit. L'utilisation des ensembles didactiques par les enseignants a montré que, sur 60 enseignants 11 utilisent rarement les TIC soit 16,9%. Sur 60 enseignants, 12 utilisent toujours les TIC soit 18,5%. Sur 60 enseignants, 28 utilisent souvent les TIC soit 43,1%. Ces fréquences d'inscription révèlent le pourcentage élevé des manuels et des TIC. Le questionnaire a montré que sur 63 enseignants, 19 ont choisi le récit factuel pour 29%. Sur 63 enseignants, 43, soit 66% ont opté pour le récit interprétatif. Au sujet de son importance, sur 58 enseignants, 16, soit, 24,6% d'enseignants pensent que le récit sert à établir les faits, une mise en distance une mise en fiction pour que les élèves deviennent des historiens. Sur 58 enseignants, 42, soit, 64,6% déclare que le récit sert à raconter. Le déroulement de l'enseignement par le récit révèle que sur 58 enseignants, 10, soit 15,4% affirment que l'enseignement par récit se déroule en écrivant. Sur 58 enseignants, 23, soit 35,4% affirment que l'enseignement par récit se déroule en sélectionnant les informations, les hiérarchisant pour après raconter. Et sur 58 enseignants,

25, soit 38,5% déclarent que l'enseignement par récit se déroule en lisant. Ce choix rapproche les enseignants d'histoire de l'intégration pédagogique constructiviste. Le choix de la fonction de l'enseignement de l'histoire a révélé que, sur 65 enseignants, 46, soit 70,8% pensent que la fonction de l'enseignement de l'histoire qui est proche de leurs idées est celle qui consiste à maîtriser les faits historiques et concepts (analytiques, historiques et méthodologiques). Ce choix implique l'intégration pédagogique frontale dans les fiches pédagogiques. Une observation des résultats sur l'intégration des croyances pédagogiques montre que, les enseignants font l'intégration des croyances pédagogique frontale dans l'utilisation des ensembles didactiques, une intégration des croyances pédagogique constructiviste dans le choix du récit. Concernant l'importance du récit, les enseignants font une intégration pédagogique frontale. Quant au déroulement de l'enseignement par récit, les enseignants font l'intégration des croyances pédagogique constructiviste. En ce qui concerne la fonction de l'enseignement de l'histoire, les enseignants font l'intégration des croyances pédagogique frontale. Au regard de ces résultats, l'on peut aisément affirmer que les enseignants d'histoire font l'intégration des croyances pédagogique frontale dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

L'intégration des croyances psychologique s'est observée à travers les indicateurs suivants : les ensembles didactiques et les élèves, l'utilisation des ensembles didactiques par les élèves, le récit pour les élèves, les fréquences d'inscription du récit dans les planifications et l'inscription des exposés et des travaux dirigés dans les fiches pédagogiques. De l'analyse des résultats portant les ensembles didactiques et les élèves, il en ressort que les TIC, le manuel scolaire sont souvent utilisés. Pour ce qui est des sources audiovisuelles, les jeux vidéo et l'iconographe ne sont jamais utilisés. Au sujet de la fonction des ensembles didactiques par les élèves, il apparaît que sur 59 enseignants, 12, soit 18,5% pensent que les élèves utilisent les ensembles didactiques pour informer. Sur 59 enseignants, 13, soit 20% pensent que les élèves utilisent les ensembles didactiques pour questionner. Sur 59 enseignants, 34, soit 52,3% font utiliser les ensembles didactiques à leurs élèves pour illustrer. Pour ce qui a trait à l'utilisation du récit que les enseignants attendent des élèves, sur 63 enseignants, 11, soit 16,9% pensent que le récit pour l'élève est une forme d'écriture. Sur 63 enseignants, 22, soit 33,8% pensent que le récit pour l'élève est la restitution du vécu des hommes. Sur 63 enseignants, 30, soit 46,2% pensent que le récit pour l'élève est un moment d'activité cognitive. Concernant les fréquences d'inscription du récit dans les planifications, sur 62 enseignants, 29, soit 44% écrivent souvent le récit dans les fiches pédagogiques contre

33, soit 51% qui inscrivent toujours le récit dans leurs fiches pédagogiques. Quant aux techniques d'apprentissages de l'histoire, sur 59 enseignants, 14, soit, 21,5% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques la technique d'apprentissage qui consiste à rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête. Sur 59 enseignants, 27, soit, 41,5% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques la technique qui consiste à découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. Parlant des inscriptions des exposés et des travaux dirigés dans les fiches pédagogiques, sur 53 enseignants, 6, soit, 9,2% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes d'entraînement mutuel. Sur 53 enseignants, 6, soit, 9,2% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes de découverte. Sur 53 enseignants, 6, soit, 9,2% inscrivent dans leurs fiches pédagogiques les groupes de confrontation. Après analyse des différents résultats obtenus, dans l'intégration des croyances psychologiques dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire présente les résultats de toute la section. Il en ressort donc que, dans le rapport des ensembles didactiques aux élèves, les enseignants font l'intégration psychologique frontale. Concernant l'utilisation des ensembles didactiques par les élèves, les enseignants font l'intégration psychologique frontale. Pour ce qui est du récit pour l'élève, les enseignants font l'intégration psychologique constructiviste. Quant à la technique d'apprentissage de l'histoire, les enseignants font l'intégration des croyances psychologique frontale. En ce qui concerne les exposés et des travaux dirigés, les enseignants font l'intégration des croyances psychologique frontale. Au total, les enseignants font l'intégration psychologique frontale.

Les formes d'intégration des croyances ont été analysées sur la base des intégrations épistémologiques, psychologiques et pédagogiques en lien avec l'expansion, la contraction ou la révision qui sont les formes d'intégration des croyances.

L'intégration des croyances épistémologique s'est vérifiée par : la définition de l'histoire, les finalités de l'histoire, la définition des savoirs, savoir-faire et savoir-être, le document et la fonction du document en histoire. L'analyse des fiches pédagogiques montre que pour les enseignants d'histoire, l'histoire est la connaissance du passé humain. En lien avec la forme de l'intégration, il s'agit de l'expansion en ce sens que les enseignants ajoutent l'information à celles préexistantes. Au sujet des finalités de l'histoire, elles sont politiques, économiques, sociales et culturelles. Leur adoption par les enseignants nous amène à déduire que c'est une intégration des croyances épistémologique constructiviste par révision. Avec la présence des savoirs, savoir-faire et savoir-être dans la majorité des fiches de préparation, il n'est pas maladroit de dire qu'en lien avec la forme d'intégration, il s'agit de l'expansion.

Concernant le document, l'observation des outils pédagogiques de références permet de dénombrer cinq types : les ouvrages scientifiques, les manuels scolaires, les TIC, les documents officiels, les TIC et l'iconographie. Les ouvrages scientifiques apparaissent comme les plus utilisés. La forme est l'expansion parce que les enseignants ont tout de même inscrit les autres types de documents dans les fiches pédagogiques. Quant à leur fonction, les enseignants d'histoire utilisent les documents en classe d'histoire pour venir en appui du cours pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser. En effet, les enseignants d'histoire restent au premier niveau d'investigation qui est la recherche des éléments paratextuels. A ce niveau, ils se rapprochent de l'école méthodique. De ce point de vue, les enseignants d'histoire font l'intégration épistémologique positiviste. Pour ce qui est de la forme d'intégration, il s'agit de la contraction. L'analyse de ces indicateurs révèle les conclusions suivantes : les enseignants d'histoire font l'intégration épistémologique constructiviste par expansion dans la définition de l'histoire, dans les finalités de l'histoire, c'est l'intégration épistémologique constructiviste par expansion, dans les savoirs, c'est l'intégration épistémologique constructiviste par expansion. Pour le document, les enseignants font l'intégration épistémologique constructiviste par expansion et enfin pour les fonctions du document, ils font l'intégration épistémologique positiviste par expansion. Cette analyse fait donc dire que les enseignants d'histoire font l'intégration des croyances épistémologique constructiviste par expansion dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

La description de la forme d'intégration pédagogique a été analysée par : l'inscription et fréquence des ensembles didactiques, la place du récit dans l'enseignement et les fonctions de l'enseignement de l'histoire. L'analyse des fiches pédagogiques a permis de relever le type d'ensemble didactique inscrit dans les fiches pédagogiques de même que leurs fréquences. Au sujet du type, on a les ouvrages scientifiques, les manuels scolaires et l'iconographie. Pour ce qui est de la fréquence, ce sont les ouvrages scientifiques qui sont toujours inscrits dans les fiches pédagogiques tandis que les jeux vidéo et les sources audiovisuelles, ne sont jamais inscrits dans les fiches pédagogiques. En ce qui concerne la place du récit dans l'enseignement de l'histoire, il apparaît qu'aucun enseignant n'ai inscrit le récit historique dans les fiches pédagogiques. Pour la fonction de l'enseignement de l'histoire, l'analyse des fiches pédagogiques a démontré que les enseignants y inscrivent les activités d'enseignement qui consistent à associer le temps à la présentation des personnages qui portent en eux des événements (politiques), présenter les personnages et justifier leur

appellation. Ces activités relèvent de la fonction de l'enseignement de l'histoire qui consiste à dire au sens, dire, montrer et guider, décomposer les savoirs et acquérir en composante simple. La même analyse des fiches

La détermination des formes d'intégration des croyances psychologiques se fait selon quatre axes. Le premier concerne les élèves et les ensembles didactiques, le deuxième le récit et l'élève, le troisième les techniques d'apprentissage et le quatrième les groupes. L'examen des fiches pédagogiques en lien avec les élèves et les ensembles didactiques a révélé que les enseignants font utiliser les livres d'histoire et les manuels scolaires aux élèves dans les fiches de planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Ces documents ont non seulement été inscrits dans les fiches pédagogiques, ils ont en même temps fait l'objet d'une utilisation par les élèves à travers les activités que les enseignants ont assignés aux élèves. Concernant le récit et l'élève, aucune fiche préparation n'a fait allusion au récit. En ce qui concerne les techniques d'apprentissages de l'histoire, l'analyse des verbes comme donner, lire, identifier et relever, a montré que les enseignants se limitent aux activités de basses tensions intellectuelles. À l'observation de ces verbes, il n'est pas maladroit de dire que les élèves font une lecture d'exploration. Au regard de cette interprétation des activités de l'apprenant, on peut dire que les enseignants optent pour la technique d'apprentissage qui consiste à : découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire. Un détour sur les élèves et les ensembles didactiques, le deuxième le récit et l'élève, le troisième les techniques d'apprentissage et le quatrième les groupes permet de dire que les enseignants d'histoire font l'intégration psychologique frontale par contraction dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Cette thèse présente plusieurs contributions. Sur le plan conceptuel, le concept de croyance psychologique apparaît comme une trouvaille pour cette étude. En effet, la thématique des croyances des enseignants avait déjà fait l'objet des recherches en éducation, le concept de croyance pédagogique a été utilisé par Gobat, E. & Berger, J., L. (2018) tandis que celui de croyance épistémologique s'est vu avec Thériault (2008) dans le monde francophone.

Au sujet des intégrations des croyances, si elles se faisaient avec des dénominations différentes, jusqu'ici, elles n'avaient pas été nommées ainsi à savoir l'intégration des croyances épistémologiques, l'intégration des croyances psychologiques et l'intégration des croyances pédagogiques. L'intégration des croyances épistémologiques représente l'introduction des éléments définitionnels, méthodologiques et même de la validité de

l'histoire dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. L'intégration des croyances pédagogiques fait allusion aux techniques d'enseignement et aux outils pédagogiques que l'enseignant insère dans l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Et l'intégration des croyances psychologiques enfin fait référence à tous ceux que l'enseignant demande aux élèves de faire et d'utiliser comme les techniques d'apprentissage et des outils pédagogiques.

Sur le plan théorique, cette thèse vient compléter les travaux des pairs. Les croyances affectives, les croyances semi-représentationnelles et les croyances d'autoefficacité étaient déjà utilisées par les théoriciens. Cependant, la croyance pédagogique affective est l'un des apports de cette thèse. La croyance pédagogique affective représente l'émotion que l'enseignant met dans son jugement en pédagogie. L'autre apport de cette thèse est la croyance épistémologique semi-représentationnelle. Elle constitue la source énonciative que l'enseignant met dans le jugement de l'épistémologie de la discipline. Aussi, cette thèse a mis en lumière la croyance pédagogique d'autoefficacité. Cette croyance représente le sentiment d'autoefficacité que l'enseignant met dans la pédagogie.

Sur le plan empirique, cette thèse a relevé le manque de formation des enseignants d'histoire en pédagogie et en didactique de l'histoire. En pédagogie, les enseignants interrogés ont un réel problème avec les fonctions qu'ils assignent aux ensembles didactiques. Cette insuffisance révèle en même temps le contenu de la formation à l'ENS et les formations continues. Ont-ils connaissance des fonctions des ensembles didactiques ? Si les enseignants d'histoire n'ont pas reçu de formation à ce sujet, il est important que ce thème soit inscrit dans les curricula des enseignants à l'ENS et dans les rencontres pédagogiques. Cette thèse a également relevé d'un point de vue didactique de l'histoire la non maîtrise des fonctions de l'enseignement de l'histoire. Cette faiblesse est-elle liée à l'absence de l'inscription de ces fonctions dans les curricula de formation ou c'est un oubli de la part des enseignants. L'autre faiblesse en lien avec la didactique de l'histoire est le récit et son enseignement. Cette thèse a mis en lumière la méconnaissance de la définition du récit, des fonctions du récit et de l'enseignement-apprentissage par récit. Les écoles normales et les inspections de pédagogie pourraient donc intégrer cet élément dans la formation des enseignants d'histoire. Cette thèse a aussi relevé la méconnaissance des techniques d'apprentissage en histoire par les enseignants. Cette méconnaissance, si elle est liée à l'oubli des enseignants d'histoire, il serait important que les encadreurs pédagogiques en fassent l'objet d'un séminaire pédagogique. Au cas où les écoles normales n'auraient pas fourni une formation en technique d'apprentissage, il est urgent qu'elles commencent à le faire.

Cette recherche comporte plusieurs limites : les limites thématiques, les limites théoriques et les limites méthodologiques.

Concernant les limites thématiques, précisons que nous aurions dû traité la question des croyances sur les éléments tels que : faire face à un élément nouveau, identifier les problèmes, de maîtriser ou de résoudre des questions posées par la vie de tous les jours. Cependant, nous avons abordé les fonctions des croyances suivantes : le traitement de l'information, la prise de position et l'interprétation de la réalité qui ont été étudiés.

En lien avec les croyances et les pratiques d'enseignement, sur les axes de recherche qui existent dans ce champ, nous aurions dû nous intéresser aux croyances des enseignants en lien avec la planification de l'enseignement-apprentissage (Pajares, 1992), à l'influence des pratiques d'enseignement sur les croyances. Or, nous avons travaillé sur l'influence des croyances sur la planification.

En rapport avec la typologisation des croyances, nous aurions dû nous appesantir sur la croyance curriculaire. Cependant, nous nous sommes attardés sur les croyances épistémologiques, les croyances pédagogiques et les croyances psychologiques.

Concernant le deuxième l'objectif qui consiste à typologiser l'intégration des croyances, nous aurions dû travailler avec la théorie de Bandura sur le sentiment d'auto-efficacité qui apporte plus de lumière sur le fait didactique. En effet, Bandura (2003) pense que plus la difficulté est grande, moins l'agent tend à faire le choix qui comporte la difficulté, alors que si la difficulté est faible, plus l'agent est orienté à faire le choix comportant une faible difficulté. C'est ce qui apparaît dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire où les enseignants éprouvent un degré de difficulté élevé d'où l'incapacité à inscrire les croyances constructivistes. La non prise en compte de cette théorie dans la problématisation constitue une limite pour cette thèse.

D'un point de vue méthodologique, la plupart des travaux qui portent sur la pensée des enseignants utilisent une très grande population or, la nôtre est de 67, ce qui pose le problème de généralisation.

Compte tenu des limites constatées sur cette thèse, nous proposons aux futurs chercheurs qui s'intéresseront aux questions des croyances dans l'enseignement-apprentissage plusieurs pans de recherche.

Une recherche pourrait s'intéresser au rôle de la croyance dans la résolution des problèmes d'enseignement-apprentissage de l'histoire. Une telle recherche pourrait examiner l'aspect affectif des croyances.

D'un point de vue théorique, il est intéressant d'aborder la question du comportement planifié dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire ou alors le sentiment d'autoefficacité des enseignants dans la phase réflexive de l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

Concernant l'aspect méthodologique, une étude portant sur l'intégration des croyances conduite dans une approche essentiellement naturaliste est non négligeable tout comme une étude pourrait traiter du même thème mais avec une population estimée à 300 voire 500 enseignants.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*, 3e édition, Paris, Presses universitaires de France.
- Ajzen, I., Fishbein, M. (1980). *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bloch, M. L. B. (2005). *Apologie pour l'histoire, ou, Métier d'historien*. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Repéré à http://www.uqac.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/classiques/bloch_marc/apologie_histoire/apologie_histoire.html.
- Alchourrón, C.A., Gärdenfors, P. & Makinson, D. (1985). On the logic of theory change: partial meet contraction and revision functions. *The Journal of Symbolic Logic*, 50, 510-530.
- Altet, M. (2002). « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle ». *Revue Française de Pédagogie*, 138, pp.85-93.
- Altet, M. (2009). Préparation et planification. Dans J. Houssaye et Y. Abernot (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (Se éd., p. 77-SS). Issyk-les Moulineaux, France: ESF editor.
- Anderson, J. (1983). *The Architecture of Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Apostolidis, T., Duveen, G. et Kalampalikis, N. (2002). Représentations et croyances. *Psychologie & Société*, (5), 7-11.
- Assoume-Mendene, C. & Gauthier, C. (2014). L'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au secondaire québécois. Proposition d'une autre perspective pour le développement des compétences prescrites par le programme. Programme. *Bulletin d'histoire politique*, 22 (3), 122-133. <https://doi.org/10.7202/1024150ar>
- Audigier, F. (1996) La didactique comme oignon. *Educations*, 7,34,38.

- Audigier, F. (2002). Une recherche sur l'enseignement de l'histoire, de la géographie et de l'éducation civique à l'école élémentaire en France : questions et méthodes. Repéré le 19 février 2020 à <http://www.unige.ch/fapse/didactsciencsoc/textesenligne/espagnolespagnol.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2003). *Autoefficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle* (Trad. Lecomte, J.). Paris: De Boeck.
- Baxter-Magolda, M.B. (1992). Students' Epistemologies and Academic Experiences: Implications for Pedagogy. *The Review of Higher Education*, 15(3), 265-287.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1992). Cognition and Curriculum. In P. Jackson (dir.), *Handbook of Research on Curriculum* (p.517-543). New York, NY: Macmillan.
- Belenky, M.F., Clinchy, B.M., Goldberger, N.R. & Tarule, J.M. (1986). *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Mind, and Voice*. New York: Basic Books.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating instruction for students with learning disabilities: new best practices for general and special educators* (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, XXXIX (2), 87-104. Récupéré le 26 juin 2019 à : www.acelf.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2complet-Web.pdf.
- Binette, L. (1997). *Stratégie pédagogique en ERE favorisant le développement du concept de l'interdisciplinarité chez les futurs enseignants et leur sensibilisation à la pensée systémique*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal. Montréal.
- Boissard, B. (2019) *La posture pédagogique de l'enseignant de sciences et de technologie au secondaire et la motivation de ses élèves*. Mémoire maîtrise en éducation. Université du Québec à Montréal.
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to teach. In D. Berliner & R. Calfee, *Handbook of educational psychology*. New York : Macmillan, p. 673-708.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement*. Thèse de doctorat en éducation, Université Catholique de Louvain-La-Neuve, Louvain-La-Neuve.

Boutin, G. (2000). Le béhaviorisme et le constructivisme ou la guerre des paradigmes. *Québec français*, 119, 37-40.

Boyer, E. (2010) *la contribution de la première compétence du programme histoire et éducation à la citoyenneté au développement de la pensée historique. Une illustration auprès d'élèves du premier cycle du secondaire*. Mémoire de maîtrise Québec. Québec.

Boyer, J.F. (2015) Apprendre avec les situations-problèmes mise en pratique dans « une classe inversée ». Apprendre avec les situations-problèmes : mise en pratique dans « une classe inversée », Professeur *d'histoire-géographie*. Consulté le 10 mai 2020 à <https://www.google.com/url?q=http://histoire-geographie.ac-dijon.fr/IMG/pdf/situation-probleme2.pdf>.

Breuleux, A., Erickson, G., Laferrière, T. & Lamon, M. (2002). Devis sociotechniques pour l'établissement de communautés d'apprentissage en réseau pour l'intégration pédagogique des TIC en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 2002, 411-434.

Bru, M. et Talbot, L. (2001). Les pratiques enseignantes : une visée, des regards. *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 5, 9-33.

Bruner, J. (1960). *The Process of Education*, Cambridge, Harvard University Press

Bruner, J. S. (1984). Vygotski's zone of proximal development: The hidden agenda. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1984(23), 93-97.

Bruter, A. (2013) Le cours magistral dans l'enseignement secondaire. Nature, histoire, représentations (1802-1902). *Histoire@Politique*, n°21.

Calderhead J. (1996). « *Teachers: Beliefs and knowledge* ». In D. Berliner & R. Calfee, *Handbook of educational psychology*. New York : Macmillan, p. 673-708

Cambra-Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.

Chan, K.-W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20(8), 817-831.

Cariou, D. (2019) *Écrire un récit historique en classe de sixième* Chapitre publié dans : Anne Vézier et Sylvain Doussot (dir.) (2019). *Les pratiques de récrit pour penser les didactiques. Dialogue entre histoire et autres disciplines (français, mathématiques, sciences)*. Rennes : PUR, 101-119.

- Cariou, D. (2006) Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée. *Le cartable Clio*, n°6.
- Castoriadis, Cornelius. 1988. "Individu, société, rationalité, histoire." *Esprit* 135 (2) : 89-113.
- Charland, J.P. (2003). *Les élèves, l'histoire et l'éducation à la citoyenneté*, Ste Foy, Presses de l'Université Laval.
- Chartrand, J. (2015). *La science historique et le rapport aux savoirs des manuels québécois du cours collégial « Histoire de la civilisation occidentale » : analyse épistémologique et critique*. Mémoire de maître ès art en histoire option histoire au collégial.
- Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1986). Teachers' thought processes. In M. C. Wittrock (Ed.) *Handbook on research in teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Co.
- Clark C. M. & Yinger R. J. (1987). Teacher planning. In J. Calderhead (dir.), *Exploring teacher's thinking*. Londres : Cassel, p. 84-103.
- Clary, M. (1988) « Les écoles historiques » dans *Troisième rencontre internationale sur la didactique de l'histoire et la géographie, des sciences économiques et sociales, Paris, INRP*.
- Clément. (2010) « De la nature des croyances collectives », *L'Année sociologique*, 1 Vol. 60, p. 63-91. DOI : 10.3917/anso.101.0063
- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, E., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie*, (172), 85–129.
- Commission des Programmes d'Études (1998). *L'enseignement des sciences et technologie dans le cadre de la réforme du curriculum du primaire et du secondaire. Avis sur les sciences et la technologie*, Québec, CPÉ.
- Creemers B. P. & Westerhof K. (1982). Routinization of instructive and management behavior of teachers. Haren [Pays-Bas]: *Educational research institute in the North*.
- Cuban, L. (1993). *How teachers taught: Constancy and change in American classroom 1880-1990*. New York, NY: Teachers College Press.
- Dahllöf, U. S., & Lundgren, U. P. (1970). Macro- and micro- approaches combined for curriculum process analysis: a Swedish educational field project (No. n° 10). Reports from the *Institute of Education*. Göteborg: University of Göteborg.

- Dalongeville, A. (2001). *L'image du Barbare dans l'enseignement de l'histoire. Une expérience de l'altérité*, Paris, L'Harmattan.
- Dalongeville, A. & Huber, M. (2000), *(Se) former par les situations-problèmes : des déstabilisations constructives*. Lyon : Chronique sociale.
- Deaudelin, C., Lefebvre, S., Brodeur, M., Mercier, J., Dussault, M., & Richer, J. (2005). Évolution des pratiques et des conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et des TIC chez des enseignants du primaire en contexte de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 79-110.
- Debons, S. (2010) *L'histoire-problème et l'influence de ses principes d'enseignement sur l'apprentissage des élèves d'une classe de 5e primaire* Mémoire de fin d'études – HEP vs. St-Maurice.
- Delacroix, C. (2010a). Écriture de l'histoire. Dans C. Delacroix, F. Dosse, P. Garcia et N. Offenstadt (dir.), *Historiographies : concepts et débats* (vol. 1-2, pp. 731-743). Paris : Gallimard.
- Delisle, M. (2017) *Croyances des futurs enseignants de langue au secondaire en regard de la compétence numérique des élèves*. Mémoire présenté Maitrise en Université de Sherbrooke.
- Delorme, F.-X (2013). Lettre à mon professeur d'histoire. Dans *le Devoir*.
- Déry, C. (2016) *Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle en Histoire et éducation à la citoyenneté*. Mémoire de maîtrise Sciences de l'Education de l'Université de Montréal. Montréal.
- Désautels, J., M. Larochelle, B. Gagné et F. Ruel (1993). La formation à l'enseignement des sciences : Le virage épistémologique, *Didaskalia*, no. 1, pp.49-67.
- Deslauriers, Jean-Pierre. (1991). Recherche qualitative. Guide pratique. Québec : McGraw-Hill.
- Dessus, P. (2000). La planification de séquences d'enseignement, objet de description ou de prescription ? *Revue française de pédagogie*, 133, 101-116.
- Dessus, P. (2002). *Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe*. In P.
- Dewey J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston : D. C. Heath.
- Duquette, C. (2010) *le rapport entre la pensée historique et la conscience historique élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de*

cinquième secondaire des écoles francophones du Québec. Thèse de doctorat de l'Université de Laval. Québec.

Durand, M. (1996) *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.

Elbaz, F. (1981). The teacher's "Practical Knowledge": Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, 11 (1), 43-71.

Elejabarrieta F. (1996) le concept de représentation sociale. Dans J.-C. Deschamps & J.-CL. Beauvois (Ed). *Des attitudes aux attributions. Sur la construction sociale de la réalité*, coll. « la psychologie sociale » : t 2, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, p137-150.

Fahmy-Eid, N. (1991). Histoire, objectivité et scientificité. Jalons pour une reprise du débat épistémologique. *Social History/Histoire Sociales*, 24(47), 9-34.

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, 38(1), 47-64.

Febvre, L. P. V. (2008). Combats pour l'histoire. Chicoutimi : J.-M. Tremblay. Repéré le 19 décembre 2019 à http://classiques.uqac.ca/classiques/febvre_lucien/Combats_pour_lhistoire/Combats_pour_lhistoire.html.

Fermé & Hansson (2011) Eduardo Fermé et Sven Ove Hansson. « AGM 25 Years ». *Journal of Philosophical Logic*, 40(2) :295–331.

Fishbein, M. (1963) « An Investigation of the Relationships between Beliefs about an Object and the Attitude toward that Object », *Human Relations*, 16 (3), 233-239.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: the reasoned action approach*. New York, New York: Psychology Press (Taylor and Francis).

Fontaine, F. et M. Trahan (1990a). «Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation», *Mesure et évaluation en éducation*, Vol. 13, no.1, pp.33-44.

Fortin, M-F. (1996) *Processus de la recherche. De la conception à la réalisation*. Décarie. Montréal.

Friedrichsen, P., Driel, J. H. Van, & Abell, S. K. (2011). Taking a closer look at science teaching orientations. *Science Education*, 95(2),358-376. <http://doi.org/10.1002/sce.20428>.

Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, Maspero.

- Galton, M., & Simon, B. (1980). *Progress and performance in the primary classroom*. London Routledge and Kegan Paul.
- Garcia-Debanc, C. et Delcambre, I. (2001-2002). Enseigner l'oral ? *Repères*, 24/25, 3-21.
- Gobat, E. & Berger, J., L. (2018) Les croyances pédagogiques et identitaires des enseignants de la formation professionnelle : le rôle de l'expérience et d'enseignement et de la formation pédagogique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'Éducation* 41:2.
- Greeno, J.G., Collins, A. et Resnick, L. (1996). Cognition and Learning. In D. Berliner et R. Calfee (dir.), *Handbook of Educational Psychology* (p.15-46). New York, NY: Macmillan.
- Guay, L. (2002). *Conception et mise à l'épreuve d'un manuel électronique d'histoire générale visant le développement de la pensée historique à l'aide d'une démarche constructiviste*. Thèse de Doctorat de l'Université de Laval. Québec.
- Gueye. Ba, M (2017) *Intégration pédagogique des technologies de l'information et de la communication (TIC) en pédagogie médicale à l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar au Sénégal*. Dakar. Thèse de Doctorat de l'Université de Montréal. Montréal.
- Hammer, O. et Elby, A. (2002). On the form of a personal epistemology. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Oirs.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 169-190). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hancock. & Gallarda. (2004). «Preservice science teachers' beliefs about teaching and learning: The influence of K-12 field experiences ». *Journal of Science Teacher Education*, vol. 15, n° 4, p. 281-291
- Haney, J., Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Teacher beliefs and intentions regarding the implementation of science education reform strands. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(9), 971-993.
- Herzlich. C. (1972) La représentation sociale in S Moscovici (Ed), *Introduction à la psychologie sociale*. Larousse. Paris.
- Hoc, J.M. (1987). *Psychologie cognitive de la planification*. Grenoble: PUG.
- Hofer, B.K. (2000) Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemporary educational psychology*, 25,378-405.

- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67(1), 88-140.
- Hong, Y. C. et Choi, I. (2011). Three dimensions of reflective thinking in solving design problems: A conceptual model. *Educational Technology Research and Development*, 59(5), 687-710.
- Houle, H. (2001) *Les croyances préalables d'enseignants, à l'ordre primaire, à l'égard des pratiques pédagogiques relatives à la gestion de l'enseignement et à la gestion de l'apprentissage des sciences et de la technologie au primaire*. Mémoire de Sciences de l'Éducation. L'Université du Québec à Chicoutimi. Chicoutimi.
- Howe, R. & L. Ménard (1993). *Croyances et pratiques en évaluation des apprentissages*, Laval, Collège Montmorency.
- Huber, M. (2003). La situation-problème comme facilitateur de l'activité du professeur d'Histoire. *Revue Enseñanza de las ciencias sociales des Universités de Barcelone*, 3, 29-38.
- Hudon, M. (2013) *Analyse et représentation documentaires. Introduction à l'indexation, à la classification des documents*. Presses Universitaires du Québec. Québec.
- Hume, D. (1978) *A Treatise of Human Nature*, éd. L. A. Selby-Bigge, revue par P. H. Nidditch, Oxford (en abrégé *Treatise*).
- Jaoul, A. (2018). L'image et les pratiques d'enseignement en histoire en classe de seconde en France : analyse du chapitre « révolutions, libertés, nations à l'aube de l'époque contemporaine » (1770-1850) dans le site édubase. *Revue de recherches en littérature médiatique multimodale*, 7. <https://doi.org/10.7202/1048364ar>.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*, Paris, Presses universitaires de France.
- Jadoulle, J.L. (2003) Faire apprendre et évaluer des compétences en classe d'histoire consulté le 20 avril 2020 à <https://www.google.com/url?q=https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/56797/1/cahierspedagogiquesjly.pdf>.
- Jadoulle, J.L. (2015). Quand des enseignants différents sur le plan de leurs conceptions utilisent un même manuel : quels usages effectifs en classe d'histoire ? *Didactique en pratique*, 1(1), 4757.

Jadoulle (2008) Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique. *Cartable clio* 08.

Jones, M. G., & Carter, G. (2014). Science teacher attitudes and beliefs. Dans N. G. Lederman et S. K. Abell (Dir.), *Handbook of Research on Science Education* (volume 2) (p. 830-847). New York : Taylor et Francis.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, Bruxelles : De Boeck. *Socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. De Boeck Université. Belgique.

Joshua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques? In C. Raïsky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique : Débats autour de concept fédérateurs* (p.61-73). Bruxelles : De Boeck Université.

Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90. http://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6.

Kant, E (2006), *Critique de la raison pure*, trad. Alain Renaut, GF Flammarion. Paris.

Karsenti, T. (2009). *Intégration pédagogique des TIC en Afrique Stratégies d'action et pistes de réflexion*. Ottawa : CRDI.

Karsenti, T. (2019). *Apprendre l'histoire avec le jeu vidéo Assassin's Creed ? Une étude exploratoire auprès de 329 élèves*. Montréal : CRIFPE.

Kaufmann, L. Honoré, E. Roduit, G. (2010) Le travail de groupe dans l'enseignement de l'histoire. Repéré le 2 février 2020 https://www.google.com/url?q=https://lyonelkaufmann.ch/histoire/wpcontent/uploads/2008/09/Travail_de_groupe_enseignement_histoire-11-12.pdf

King, P.M. & Kitchener, K. (2002). The reflective judgment model: Twenty years of research on epistemic cognition. Dans B. K. Hofer & P. R. Pintrich (dir.), *Persona! Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (p. 37-61). Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum.

Kissiedou Kacou (2010) La problématique de la construction du savoir historique par le document cartographie : l'exemple du manuel « école et développement » du cours élémentaire *EDUCI/ROCARE. Afreduc dev issues, N°2, Special JRECI 2006 & 2009, pp. 58-78*.

- Koselleck, R. (1979/1985). *Futures past: on the semantics of historical time*; Boston, Etats-Unis: The MIT Press.
- Kuhn, D. & Weinstock, M. (2002). What is epistemological thinking and why does it matter? Dans B. K. Hofer & P. R. Pintrich (dir.), *Personas! epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, (p. 121-144). Mahway, NJ : Erlbaum.
- Lafortune, L. (dir.) (2004). *Le questionnement en équipe-cycle. Questionnaires, entretiens et journaux de réflexion*. Montréal : Presse de l'Université de Montréal.
- Lalague, Dulac, S. (2010) Le retour du récit historique à l'école primaire : politiques éducatives et pratiques courantes. *Communication présentée au Congrès international des didactiques*.
- Lamoureux, A. (2000) recherche et méthodologie en sciences humaines *Etudes vivantes*. Paris
- Langlois, C.V. & Seignobos, C. (1992). *Introduction aux études historiques* (2e éd.). Paris : Kimé (1re éd. 1898).
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*, Lille, Septentrion.
- Lebrun, J. (2002). *Les modèles d'intervention éducative véhiculés par la documentation officielle et les manuels scolaires approuvés concernant l'enseignement-apprentissage des sciences humaines au troisième cycle du primaire*. Thèse de doctorat. Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Lebrun, J. (2006). Les manuels scolaires réformés au primaire : quelle place pour la médiation de l'enseignant et les apprentissages des élèves ? Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni & V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 33-54). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Lebrun, N. et Berthelot, S. (1994). *Plan pédagogique : une démarche systématique de planification de l'enseignement* (2e éd.). Montréal, Québec : Éditions nouvelles.
- Lebrun, J. & Lenoir, Y. (2001). Planifications en sciences humaines chez de futures enseignantes et les modèles d'intervention éducative sous-jacents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 569–594. <https://doi.org/10.7202/009965ar>.
- Lefrançois, D. (2006). *Élaboration d'une conception délibérative de la citoyenneté et ses implications en matière de formation civique*. Thèse de doctorat en philosophie, Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Guérin.

- Le Goff, J. (dir.). (2006). *La Nouvelle histoire*. Paris : Editions Complexe.
- Le Moigne, J.L. (1995). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lenoir, Y. (1991). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie, Université de Paris VII, Paris.
- Lenoir, Y. (1991a). *Relation entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec*. Thèse de doctorat en sociologie. Université de Paris VII. Paris.
- Lenoir, Y. (2000) La recherche dans le champ des didactiques : quelques remarques sur les types de recherches, leur pertinence et leurs limites pour la formation à l'enseignement *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 22 1, S. 177-222 urn : nbn :de :0111-opus-37435.
- Lenoir, Y. et Laforest, M. (dir.) (1991). *L'enseignement des sciences humaines au primaire : développement, sous-développement ou développement du sous-développement ?* Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Lenoir, Y., Rey, B., Roy, G.-R. et Lebrun, J. (dir.). (2001). *Le manuel scolaire et l'intervention éducative : regards critiques sur ses apports et ses limites*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Lévesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Century*. Toronto: University of Toronto press.
- Luft, J. A. (1999). Teachers' salient beliefs about a problem solving demonstration classroom inservice program, *Journal of Science Teacher Education*, 36(2), 141-158.
- Lupu, A. (2018) *Production de matériel d'apprentissage pour développer l'analyse critique et l'interprétation des sources iconographiques chez les élèves de 3^e secondaire*. Essai de Maîtrise en enseignement Université de Sherbrooke. Sherbrooke.
- Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes, *Revue française de pédagogie*, 138, 103-114.
- Maggioni, L., VanSledright, B. & P. A. Alexander (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), 187-214.

Mansour, N. (2009). Science teachers' beliefs and practices: Issues, implications and research agenda. *International Journal of Environmental et Science Education*, 4(1), 25-48.

Marcel Crahay, Philippe Wanlin, Élisabeth Issaieva et Isabelle Laduron, « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*. Repéré le 01 février 2020. URL : [http:// journals.openedition.org/rfp/2296](http://journals.openedition.org/rfp/2296) ; DOI : 10.4000/rfp.2296.

Martineau, R. (1997). *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.

Martineau, R. (1998). La réforme du curriculum : quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté. *Traces*, 36(2), 38-47.

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

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

Martineau, R. (1998). «La pratique pédagogique et ses fondements / La théorie une alliée nécessaire», *Vie pédagogique*, No. 108, sept-oct, pp. 19-23.

Marrou, H. I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris : Seuil.

Marrou, H.I. (1961) *Qu'est-ce que l'histoire ?* dans Ch.Samaran (dir), *L'histoire et ses méthodes*. Paris.

Marková, I. (2000) Amédée or how to get rid of it: social representations from a dialogical perspective, *Culture and psychology*, 6, p. 419-460.

Meboma Ntouala, A.S. (2014) *Matérialisation des programmes scolaires par les enseignants d'histoire et intégration de la conscience historique chez les apprenants du niveau secondaire*. Mémoire de Master en Education, Université de Yaoundé I. Yaoundé.

Menye, O.E. (2019) *Pratiques d'enseignement en classe d'histoire et atteinte des finalités de l'enseignement de l'histoire : cas des enseignants de la classe du CMII des écoles primaires de la ville de Yaoundé 3ème*. Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, Université de Yaoundé I. Yaoundé.

Meo, G. (2008). Curriculum planning for ali learners: Applying universal design for Learning (UDL) to a high school reading comprehension program. *Preventing School Failure*, 52(2), 21-30.

Mériaux, P., & Génévois, S. (2007) Usages et enjeu des technologies de l'information et de la communication en histoire-géographie et en éducation civique, *Revue Education & Formations*, 76, 119-126.

Meyer, Rose et Gordon (2014) Meyer, A., Rose, D. H. et Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning*. Wakefield, Massachusetts : CAST Professional Publishing.

Moisan, S. (2010) *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Montréal. Montréal.

Moreau, D. (2016) *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 Doctorat en Sciences de l'Éducation. L'Université de Sherbrooke. Sherbrooke.

Morin, M. (1997). *Les croyances de professeurs du collégial à l'égard de l'applicabilité des contenus d'apprentissage et des méthodes d'enseignement de la méthode scientifique au laboratoire dans le programmes de sciences de la nature*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université du Québec à Montréal. Montréal.

Morrison, G. R., Ross, S. M., Kalman, H. K. et Kemp, J. E. (2013). *Designing effective instruction* (réd.). New Baskerville, NJ: Wiley edition.

Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : Presses universitaires de France.

Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand colin/Masson.

Murphy, T. (2014) *Représentations d'enseignants quant à l'intégration linguistique, scolaire et sociale d'élèves allophones immigrants dans trois écoles secondaires montréalaises*. Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation de l'Université de Montréal.

Murphy, P.K., Alexander, P.A. & Muis, K.R. (2012). Knowledge and Knowing: The Journey from Philosophy and Psychology to Human Learning. In K.R. Harris, S. Graham et T. Urdan (dir.), *APA Educational Psychology Handbook. Volume I, Theories, Constructs, and Critical Issues* (p.189-226). Washington, DC : American Psychological Association.

Musial, M., Pradère, F. et Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Musset, M. & Thibert, R. (2009). Quelles relations entre jeu et apprentissages à l'école ? Une question renouvelée (Dossier d'actualité n°48). Lyon : *Institut français de l'éducation*. Repéré le 7 novembre 2020 à URL : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/.pdf>.

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

Ngono, M. (2012) *Intégration des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement secondaire au Cameroun : point de vue des enseignantes et enseignants des collèges et lycées de la ville de Yaoundé*. Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation de l'Université Laval. Québec.

Noiriel, G. (2011) « De quelques usages publics de l'histoire », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [online], « #09I2009. Repéré le 17 may 2020 à [http // journals. Open édition. Org / 10. 40 000 /traces. 4399](http://journals. Open édition. Org / 10. 40 000 /traces. 4399).

Noiseux, G. (1997). *Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*, Sainte-Foy : MST.

OCDE (2009) *Regards sur l'éducation*. ISBN.

Ogier-Césari, A. (2006) « les manuels scolaires peuvent-ils aider les maîtres à enseigner l'histoire à l'école élémentaire ? ». *Le cartable de clio*, n°6, p.201-211.

Oliveira, A. (2005). *Tendances actuelles de la recherche brésilienne portant sur les pratiques enseignantes : analyse critique de la production scientifique, 1985-2004*. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation. Université de Sherbrooke, Québec.

Osterholm, M. (2010b). Beliefs: A theoretically unnecessary construct? Actes du congrès The Proceedings of the Sixth Congress of the *European Society for Research in Mathematics Education*. January 28th-February 1 st 2009, Lyon, France.

Ouellet, F. (1982). La philosophie de l'histoire et la pratique historique d'hier et d'aujourd'hui. Dans D. Carr, W. H. Dray, T. F. Geraets et H. Watelet (dir.), *La Philosophie de l'histoire et la pratique historique d'aujourd'hui* (pp. 215-234). Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand collin.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli (2012) *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Paquette, G. (2004). L'ingénierie pédagogique à base d'objets et le référencement par les compétences. *International Journal of Technologies in Higher Education*, 1(3), 4S-SS.
- Pérès, B. (2017) *L'intégration des TIC chez les enseignants de langue vivante une étude descriptive*. Mémoire de Maîtrise en Sciences de l'Éducation. Université de Montréal. Montréal.
- Perry, W. G. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years. A scheme*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Piskurich, G. M. (2000). *Rapid instructional design: learning ID fast and right*. San Francisco, CA: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Poulson, L., Avramidis, E., Fox, R., Medwell, J., & Wary, D. (2001). The theoretical orientation of primary school literacy teachers: an exploratory study, *Research Papers in Education*, 16, (3), 271-292.
- Poupart, J., (1997), « L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques », in Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L., Mayer, R. et Pires, A. (Éds), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville. Gaëtan Morin, pp. 173-209.
- Quillien, R. (2015) Les formes et les usages du récit à l'écrit dans l'enseignement de l'histoire au collège. *Education*. Dumas-01254578.
- Raby, C. (2004). *Analyse du cheminement qui a mené des enseignants du primaire à développer une utilisation exemplaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université du Québec, Montréal.
- Rao, K., Ok, M. W. et Bryant, B. R. (2014). A Review of Research on Universal Design *Educational Models. Remedial and Special Education*, 35(3), 153-166.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (2012). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive* (9e éd.). Issy-les Moulineaux, France: ESF éditeur.

Rokeach, M. (1968) *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Rokeach, M. (1970). *Beliefs, attitudes, and values: A theory of organisation and change* (3e édition). San Francisco : Jossey-Bass Inc.

Roland, N., Frenay & Boudrenghien, G. (2015) Identification des croyances associées à la persévérance des étudiants en première année à l'université. *Revue des sciences de l'éducation*, Volume 41, n° 3.

Roy, D. (1991). *Étude de l'importance des connaissances de l'enseignant et de l'influence des actes professionnels d'enseignement sur l'apprentissage au collégial*. Rimouski : Service de recherche et perfectionnement, Cégep de Rimouski.

Saint-Onge, M. (1993-) « Comment répondre aux besoins des élèves », *Vie pédagogique, Revue des sciences de l'éducation*, Volume 41, no 3.

Sauvayre R., (2010a) Contradictions factuelles, doutes et rupture des croyances défiant le sens commun : une dynamique contre-intuitive, in Guy B. (dir.), *Ateliers sur la contradiction. Nouvelle force de développement en science et société*, Paris, Presses de l'École des Mines, pp. 303-312.

Sauvayre R. (2011), « Le changement de croyances extrêmes : du cadre cognitif aux conflits de valeurs », *Revue européenne des sciences sociales – European Journal of Social Sciences*, no 49/1, p. 61-82. DOI : 10.4000/ress.830. Romy SAUVAYRE.

Savoie-Zacj, (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zacj (dir.), *La recherche en éducation étapes et approches* (p. 123-148). Saint Laurent, Canada: ERPI.

Schommer, M. (1992). *Predictors of epistemological beliefs ... Comparing adults with only a secondary education to adults with post-secondary education*. Communication présentée au Mid-Western. *American Educational Research Association*, Chicago.

Schommer-Aikens, M. (2002). An evolving theoretical framework for an epistemological beliefs system. Dans B. Hofer & P. Pintrich (dir.), *Persona! epistemology: The psychological beliefs about knowledge and knowing* (p. 103- 118). New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* France: Éditions Gallimard.

Schraw, G. (2013). Conceptual Integration and Measurement of Epistemological and Ontological Beliefs in Educational Research. *ISRN Education*, 1-19. doi:10.1155/2013/327680.

Seixas, P. (2000). « Schweigen! Die Kinder! Or Does Posmodernist History Have a Place in the School? », dans Stearns, Seixas, Wineburg (dir.) *Knowing, teaching & Learning History. National and International Perspectives*, New York, New York University Press.

Serdyukov, P. et Ryan, M. (2008). *Writing effective lesson plans approach*. Boston, MA : Pearson Allyn and Bacon.

Simiand, F. (1960). Méthode historique et Science sociale. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 15(1), 83-119. Doi :10.2307/27580075.

Shulman, L. (1987). « Knowledge and teaching: foundations of the new reform ». *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1, p. 1-22.

Stafford, J. et Bodson, P. (2006). *L'analyse multivariée avec SPSS*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Talbot, L. (2004). Intérêts et limites des apports de la recherche aux pratiques de l'enseignement. *Recherches et éducations*. Récupéré le 16 mars 2020 à : <http://recherches.educations.revues.org/354>.

Tchameni Ngamo, S. (2009). Prérequis à une intégration pédagogique des TIC. Dans T Karsenti (dir), *Intégration pédagogique des TIC en Afrique: Stratégies d'action et pistes de réflexion* (pp.122-125). Ottawa ; CRDI.

Therriault, G. (2008). *Postures épistémologiques que développent des étudiants des profils sciences et technologie et univers social au cours de leur formation initiale à l'enseignement secondaire : une analyse de leurs croyances et de leurs rapports aux savoirs*. Université du Québec à Rimouski récupéré le 30 Avril 2020 à <http://www.archipel.uqam.ca/1311/1/D1697.pdf>.

Thibault, N. (2012) *Impact de l'utilisation pédagogique du courriel sur le sentiment d'efficacité personnelle d'un groupe d'enseignants et d'enseignantes au collégial*. Essai Maîtrise en enseignement au collégial. Université de Sherbrooke. Sherbrooke.

Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2013). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours* (B. Svenningsen, adapt.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

- Tracey, M. W., Hutchinson, A. et Grzebyk, T. Q. (2014). *Instructional designers as reflective practitioners: Developing professional identity through reflection*. *Educational Technology Research and Development*, 62(3), 315-334.
- Van Der Maren, J-M (1996) *Méthodes de recherche pour l'éducation* Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. Montréal.
- Vansina, J. (1993) « UNESCO and African Historiography », *History in Africa* 20 :337-352. Doi : 10.2307/3171979.
- Vause, Anne. 2009. « Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner : Vers un cadre d'analyse ». *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, no. 66, p. 233.
- Verret, M. (1975) *Le temps des études*, Paris, Honoré. Champion, 2 vol.
- Veziel, A. (2011) Le récit historique scolaire entre épistémologie et pratique. L'exemple de la gestion des voix. *Colloque Histoire et littérature, regards croisés : enseignement et épistémologie*. LYON, France. Hal-01077500.
- Viau, R. (1993). *La planification de l'enseignement. Deux approches, deux visions ?* Sherbrooke, Québec : Éditions du CRP.
- Vilar, P. (s.d.). *Introduction aux sciences historiques*. Cours. Repéré le 3 mai 2019 à <http://atelierpierrevilar.net/index.php?id=151>.
- Vlassis, J. Giovanna, M. Poncelet, D. (2014) Le rôle des problèmes dans l'enseignement des mathématiques : analyse des croyances d'enseignants du primaire. *Cahiers des Sciences de l'Éducation – Université de Liège (aSPe) – 36/2014*.
- Vroom, H-V (1994) *Work and Motivation*. Jossey –Bass.
- Vygotski, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue Française de Pédagogie*, 166, 89128.
- Weiner, B. (1985) "Spontaneous" causal search, *psychological bulletin*, 97, 74-84.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other unnatural acts. Charting the future of teaching the past*, Philadelphia, Temple University Press, 255 pages.
- Wertsch, J.V. (1997) Narrative Tools of History and Identity. *Culture et Psychologie*.

Yeager, E. A., & Davis, O. (1995). Between campus and classroom: Secondary student-teachers' thinking about historical texts. *Journal of Research and Development in Education*, 29 (1), 1-8.

Yinger R. J. (1977). *A study of teacher planning: Description and theory development using ethnographic and information processing methods*. Thèse de doctorat non publiée, Michigan State University.

Yinger R. J. (1979). « Routines in teacher planning ». *Theory into practice*, vol. 18, p. 163-169.

ANNEXES

ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE D'ENQUETE CENTRE SUR A TYPOLOGIE DES CROYANCES ET DE L'INTEGRATION DES CROYANCS A L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE.....	324
ANNEXE 2: GUIDE D'ENTREVUE.....	332
ANNEXE 3: DEMANDE D'AUTORISATION DE RECHERCHE.....	337
ANNEXE 4: AUTORISATION DE RECHERCHE AU MFOUNDI	338
ANNEXE 5: AUTORISATION DE RECHERCHE DE MEIGANGA	339
ANNEXE 6: AUTORISATION DE RECHERCHE DE YOKADOUMA	340
ANNEXE 7: AUTORISATION DE RECHERCHE DE LA FACULTE.....	341
ANNEXE 8: GRILLE D'OBSERVATION DES PLANIFICATIONS A L'ENSEIGNEMENT –APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE.....	339
ANNEXE 9: CODIFICATION DES VERBATIMS	346

**ANNEXE 1: QUESTIONNAIRE D'ENQUETE CENTRE SUR A TYPOLOGIE DES
CROYANCES ET DE L'INTEGRATION DES CROYANCS A L'ENSEIGNEMENT-
APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE**

L'objectif de cette recherche

Le but poursuivi de cette recherche est de décrire l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire au secondaire

Instructions

-Lisez attentivement la présentation qui est faite de chacune des parties du questionnaire ainsi que les consignes qui y sont rattachées

-Les informations recueillies dans ce questionnaire seront traitées de manière strictement confidentielle et anonyme et ne seront utilisées que pour les besoins de la recherche doctorale

Eric MENYE OBIA, étudiant au Doctorat en Sciences de l'Éducation au Département de Didactique des Disciplines : Didactique de l'Histoire

Université de Yaoundé I Faculté des Sciences de l'Education

I- Identification et formation universitaire et professionnelle

Sexe.....

Localité

Année de naissance

Vous êtes actuellement

Professeur

Professeur animateur

Lieu d'obtention du diplôme de licence

Diplômes supérieurs à la licence

Lieu d'obtention.....

Quelle est votre spécialité ?Histoire politique Histoire économique et sociale Histoire des mentalités Histoire des civilisations, religions et Egyptologie

Merci d'avoir terminé la première partie du questionnaire

II Types de croyances dans la planification a l'enseignement-apprentissage de l'histoire

Cette première partie concerne la typologie des croyances. Nous voulons typer vos croyances. Vous allez choisir uniquement les croyances auxquelles vous adhérez.

A -Croyances épistémologiques

Cette section est divisée en deux : la première concerne l'historiographie et la deuxième l'épistémologie de l'histoire.

A-1 Historiographie

L'historiographie est généralement définie comme l'écriture de l'histoire. Cette écriture a connu plusieurs écoles qui ont chacune caractérisé l'histoire en sa manière.

1-L'objet de l'histoire

Il s'agit de ce que l'histoire étudie

Etats, nations Structures, les faits répétitifs quantifiables Mentalités les corps les climats Coche-la ou les cases qui conviennent à tes convictions **2-ensembles didactiques**

Il s'agit de ce que vous utilisez pour dispenser la leçon d'histoire

Documents Diversification des documents

Coche la case qui convient à tes convictions

3-La méthode en histoire

Ici nous voulons savoir comment l'historien accède à l'histoire. Coche la case qui convient à vos convictions

Critique interne et externe suivie d'interprétation

L'histoire quantitative interrelations dialectiques entre les composantes de la réalité

Relecture des sources utilisées découpages des systèmes et sous systèmes

Confrontation de la théorie (théorie des classes traitement des infrastructures et superstructures)

3-Rapport à la connaissance historique

Il fait référence au rapport entre le sujet et l'objet.

Coche la case qui convient à vos convictions

Objectivité

Savoir objectif

Relativité du savoir historique

Matérialisme

A-2 Epistémologie de l'histoire

L'épistémologie de l'histoire concerne le discours sur l'histoire

1-Définition du savoir historique

Amalgame des faits objectifs extérieurs à l'interprétation de l'historien

Construction humaine

Cochez la case qui convient à votre conviction

2-Rapport au savoir historique

Rapport au savoir transmissif et mécanique

Constructif

Cochez la case qui convient à votre conviction

4- L'accès au savoir historique

Cochez la case qui convient à votre conviction

Manuels d'histoire et enseignants

Evaluation rigoureuse et méthodique d'épreuves via l'heuristique des sources et du contexte de production

B-Croyances psychologiques

Elle concerne les jugements que l'enseignant a de ce que l'élève doit faire en classe d'histoire

Cochez la case qui vous paraît proche de vos idées

Cochez la case qui vous paraît éloignée de vos idées

Exposé magistrale

Apprentissage-recherche

Interprétations des savoirs

C-Croyances pédagogiques

Elles concernent les appréciations que l'enseignant se fait de l'enseignement de l'histoire

Cochez la case qui est proche de vos convictions

Coche la case qui est éloignée de vos convictions

Présentation des différents récits, différents points de vue sur les phénomènes

Acquisition d'un mode de pensée historique : débats, discussion ou groupes d'exposé

Choix d'un récit, le construire et le présenter en petites unités de contenus bien circonscrites accompagnées de quelques documents assortis de consignes

Vous venez de terminer la deuxième partie du questionnaire, Merci.

III La typologie des intégrations des croyances

Cette troisième partie a trait à la typologie des intégrations des croyances. Nous voulons savoir quelle croyance vous intégrez dans vos planifications à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

B- Intégration épistémologique

L'intégration épistémologique fait référence à l'école historique ou au discours sur l'histoire que vous introduisez dans planifications à l'enseignement-apprentissage de l'histoire. Cette section concerne indifféremment l'historiographie que l'épistémologie.

1-La définition de l'histoire

Coche la définition que tu préfères

L'histoire n'est que la mise en œuvre des documents

L'histoire est la connaissance du passé humain

Justifie ta réponse

.....

.....

.....

2- Les finalités de l'histoire

L'histoire répond à plusieurs finalités :

Politique

Sociopolitique

Intellectuelle

Culturelle

Quel est le type de finalités que tu préfères atteindre ?.....

2-1 Selon toi l'histoire permet de développer :

Coche-la ou les bonnes réponses

Les savoirs

Les savoir-être

Les savoir-faire

3-L'utilisation des ensembles didactiques

Les ouvrages scientifiques

Les séries de données

Les TIC

Les documents juridico religieux

Les sources littéraires

Les documents officiels

La papyrologie

Les sources audiovisuelles

La tradition orale

L'archéologie

L'iconographie

De tous ces ensembles didactiques, indique celui ou ceux que tu utilises

.....

De tous ces ensembles didactiques, indique celle ou ceux que tu aimes
 utiliser

.....

4-L'utilisation du document

Lorsque vous préparez vos leçons, vous attendez de vos élèves qu'ils utilisent les ensembles didactiques que vous leur proposez. Nous avons constaté qu'ils jouent les rôles suivants :

a-Ils permettent de travailler les savoir-faire, et d'extraire les principaux savoirs leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée

b-Ils doivent analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue

c-Il viennent en appui du cours pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser.

De ces trois fonctions, indique celle que tu utilises

.....

De ces trois fonctions indique celle que tu fais utiliser à tes élèves.....

De ces trois fonctions du document coche celle que tu utilises

Souvent

Parfois

Rarement

Toujours

B-Intégration pédagogique

Elle fait référence aux activités que l'enseignant s'assigne lui-même dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire ou la part du travail de l'enseignant dans le contrat didactique

1-Utilisation des ensembles didactiques

Vous utilisez les ensembles didactiques suivant en classe d'histoire Coche la ou les cases qui vous conviennent

Tic, Souvent toujours rarement jamais

Manuels d'histoire, Souvent toujours rarement jamais

Sources audiovisuelles, Souvent toujours rarement jamais

Jeux vidéo, Souvent toujours rarement jamais

Iconographie, Souvent toujours rarement jamais

2- La place du récit dans votre enseignement

Coche le type de récit que vous utilisez en classe d'histoire

Le récit factuel

Le récit interprétatif toujours souvent rarement jamais

Pourquoi l'utilisez-vous ?.....

.....

3- La fonction du récit dans l'enseignement

Poétique et artistique

Formatif

Cochez la fonction du récit que vous utilisez en classe d'histoire

Justifie votre réponse

.....

.....

4-Le déroulement de l'enseignement par le récit

Ecrivant l'histoire

Lisant l'histoire

Sélectionnant les informations, les hiérarchisant pour après raconter

Coche la case qui convient à vos convictions personnelles et justifie ta réponse

.....

.....

.....

5-Fonctions de l'enseignement de l'histoire

Selon vous enseignez l'histoire, c'est :

Maîtrise les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques)

Posez un problème historique

Enoncer les questions, identifier une question de recherche

Rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances

Dire au sens, dire, montrer et guider, décomposer les savoirs et acquérir en composante simple

Cochez la case qui vous parait proche de la réalité

Justifiez votre réponse sur celle qui vous parait proche de la réalité

.....

6-La fonction du récit historique en classe d'histoire

Raconter

Etablir les faits, une mise en distance une mise en fiction pour que les élèves deviennent des historiens

Laquelle préférez-vous ?

Pourquoi ?.....

.....

C-Intégration psychologique

L'intégration psychologique s'associe aux activités des élèves que vous inscrivez dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire.

1 Les ensembles didactiques et les élèves

Ce segment analyse les activités des élèves en lien avec les ensembles didactiques.

1-1 Fréquence de l'utilisation des ensembles didactiques

Parmi les ensembles didactiques suivants, cochez celui ou ceux que vous inscrivez dans vos fiches pédagogiques et que vos élèves utilisent :

Tic, Souvent toujours rarement jamais

Livres d'histoire, Souvent toujours rarement jamais

Manuels d'histoire, Souvent toujours rarement jamais

Sources audiovisuelles, Souvent toujours rarement jamais

Jeux vidéo, Souvent toujours rarement jamais

Iconographie, Souvent toujours rarement jamais

Cochez-la ou les cases qui vous conviennent.

1-2 Fonctions de l'utilisation des ensembles didactiques par les élèves

L'élève utilise les ensembles didactiques pour :

Illustrer

Questionner

Informier

Laquelle est proche de vos convictions ?

Laquelle est éloignée de vos convictions ?.....

2- Le récit pour les élèves

D'après vous, le récit historique est :

Moment d'activité cognitive

Forme d'écriture de l'histoire en classe

Restitution du vécu des hommes

Coche la réponse qui te paraît vraie et justifie ton choix

.....

3-Les types de récits

Il existe deux types de récits :

Le récit narratif

Le récit explicatif

Coche celui que tu inscries dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire

4-Fréquence d'utilisation du récit dans tes planifications

Souvent

Toujours

Rarement

Jamais

Coche la case qui convient

4-Les techniques d'apprentissage de l'histoire

Quand vous préparez les leçons, vous réservez aux élèves les activités suivantes :

a-Rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête

b-Assimiler, prendre les notes soignées et restituer

c-Découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire

Quelles sont les activités qui sont proches de vos convictions personnelles ?.....

.....

Quelles sont les activités qui sont éloignées des vos ?.....

.....

Qu'attendez-vous des activités que vous

proposez ?.....

.....

Lors des exposés et des travaux dirigés, vous organisez votre classe en plusieurs groupes :

Les groupes de découverte

Les groupes de confrontation

Les groupes d'interévaluation

Les groupes d'assimilation

Les groupes d'entraînement mutuel

Les groupes de besoin

Lequel ou lesquelles inscrivez-vous dans vos fiches pédagogiques ?

.....

.....

Pour quelles raisons ?

.....

.....

Merci infiniment d'avoir rempli le questionnaire !!!

ANNEXE 2: GUIDE D'ENTREVUE

Bonjour Monsieur, Madame... L'objectif de cet entretien est de compléter la collecte de données suite aux questionnaires de sondage. Je vous rappelle que le sujet de cette recherche est Enseigner-apprendre l'histoire au Cameroun : place des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire au secondaire. Je vous poserai une série de questions concernant ce sujet. Sentez-vous libre de répondre aux questions de la manière qu'il vous conviendra le mieux. Il n'y a pas de bonnes ou de meilleures réponses, ce qui m'intéresse est d'entendre ce que vous avez à dire sur la typologie des croyances et la typologie de l'intégration des croyances. Acceptez-vous l'enregistrement de notre entretien ?

A- Croyances des enseignants

1-Selon-vous qu'est-ce que l'histoire étudie et que vous inscrivez dans vos fiches pédagogiques ?

2-Qu'est-ce que l'historien utilise pour écrire l'histoire et que vous inscrivez dans vos fiches pédagogiques ?

3-Selon vous quelles sont les méthodes en histoire que vous faites usage dans vos fiches pédagogiques ?

4-Comment l'historien accède-t-il au savoir historique ? Accédez-vous aussi de la sorte quand vous préparez vos leçons ?

5-Quelles sont les activités que vous donnez à vos élèves en classe d'histoire et que vous inscrivez dans vos fiches pédagogiques ?

6- Donnez les activités que vous inscrivez dans vos fiches pédagogiques pour enseigner l'histoire ?

B-Intégration des croyances des enseignants

7-Quelles sont les finalités de l'enseignement de l'histoire que vous inscrivez dans vos fiches pédagogiques ?

8-Quelles sont les documents de l'historien que vous inscrivez dans vos fiches pédagogiques ? Pourquoi ?

9-Pourquoi faites-vous utiliser les outils pédagogiques que vous inscrivez dans vos fiches pédagogiques à vos élèves ?

10-Pour vous que représente le récit historique pour l'élève quand vous l'inscrivez dans vos fiches pédagogiques ? Pourquoi ?

11-Quels sont les outils pédagogiques inscrits dans les fiches pédagogiques que vous utilisez en classe d'histoire ?

12-Enseignez-vous avec le récit ? Comment ?

13-Quelles sont les fonctions de l'enseignement de l'histoire que vous inscrivez dans vos fiches pédagogiques ?

14- Avez-vous une observation ou quelque chose à ajouter ?

Auquel cas je vous remercie pour votre disponibilité et vos réponses qui m'aideront dans cette recherche.

ANNEXE 3: DEMANDE D'AUTORISATION DE RECHERCHE

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

 MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

 DÉLÉGATION RÉGIONALE POUR LE CENTRE

 DÉLÉGATION DÉPARTEMENTALE DU MFOUNDI

 SERVICE DES AFFAIRES ADMINISTRATIVES ET FINANCIÈRES

 BUREAU DES AFFAIRES GÉNÉRALES
 B.P. : 33 097 YAOUNDÉ TEL. : 222 22 84 68

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

 MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

 REGIONAL DELEGATION FOR THE CENTRE

 DIVISIONAL DELEGATION FOR MFOUNDI

 FINANCIAL AND ADMINISTRATIVE AFFAIRS OFFICE

 GENERAL AFFAIRS OFFICE
 P.O.BOX : 33 097 YAOUNDÉ TEL. : 222 22 84 68

Yaoundé, le**2.9 MAI 2020**

N°...../20/L /MINESEC/DRES-CE/DDES-MF/SAF/BA6

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL

A

Monsieur MENYE OBIA ERIC,
Etudiant en Faculté des Sciences de
l'éducation à l'Université de Yaoundé I
 Tél : 690 473 649

OBJET : *Votre demande d'autorisation de recherche.*

Monsieur,

Suite à votre demande d'une autorisation de recherche dans certains Lycées du Département du Mfoundi sur le thème « *Paradigmes épistémologiques de l'enseignement-apprentissage de l'histoire : une analyse de l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire chez les enseignants d'histoire des lycées des villes de Batsenga et Yaoundé III* ».

J'ai l'honneur de vous marquer mon accord.

Toutefois, je vous invite à vous rapprocher de ces Chefs d'établissements afin de vous accorder sur les modalités pratiques de votre activité, et dans le strict respect des termes de références de vos travaux de recherche.

Par ailleurs, vous voudrez bien me faire tenir un rapport circonstancié dès le fin de vos activités.



LE DELEGUE DEPARTEMENTAL

Marylse Noëlle NGUILE
 née MBIDA ABENG

ANNEXE 4: AUTORISATION DE RECHERCHE AU MFOUNDI

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

 MINISTÈRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

 DÉLÉGATION RÉGIONALE POUR LE CENTRE

 DÉLÉGATION DÉPARTEMENTALE DU MFOUNDI

 SERVICE DES AFFAIRES ADMINISTRATIVES ET FINANCIÈRES

 BUREAU DES AFFAIRES GÉNÉRALES
 B.P. : 33 097 YAOUNDÉ TEL. : 222 22 84 68

N° 0577/20/L/MINESEC/DRES-CE/DDES/MF/SAAF/BAG

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

 MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

 REGIONAL DELEGATION FOR THE CENTRE

 DIVISIONAL DELEGATION FOR MFOUNDI

 FINANCIAL AND ADMINISTRATIVE AFFAIRS OFFICE

 GENERAL AFFAIRS OFFICE
 P.O.BOX : 33 097 YAOUNDÉ TEL. : 222 22 84 68

Yaoundé, le 23 JUIN 2020

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL

A

MESDAMES ET MESSIEURS LES CHEFS
 D'ÉTABLISSEMENTS PUBLICS DU
 DÉPARTEMENT DU MFOUNDI


OBJET : Autorisation de recherche dans vos établissements.

Mesdames, Messieurs,

J'ai l'honneur de vous informer que **Monsieur MENYE OBIA ERIC**, Etudiant en Faculté des Sciences de l'éducation à l'Université de Yaoundé I, est autorisé à effectuer une enquête dans vos établissements respectifs dans le cadre de ses travaux de recherche sur le thème « *Paradigmes épistémologiques de l'enseignement-apprentissage de l'histoire : une analyse de l'intégration des croyances épistémologiques constructivistes dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire chez les enseignants d'histoire des lycées des villes de Batsenga et Yaoundé* ».

En conséquence, je vous saurais gré des dispositions qu'il vous plairait de prendre à l'effet de faciliter la conduite de cette étude.

LE DELEGUE DEPARTEMENTAL



 Dr. NDEMBA Sidonie Thérèse
 PLEG H. E

ANNEXE 5: AUTORISATION DE RECHERCHE DE MEIGANGA

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

REGION DE L'ADAMAOUA

DEPARTEMENT DU MBERE

DELEGATION DEPARTEMENTALE
DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

B.P. 134 MEIGANGA

Tél : 222 37 13 82

e-mail : ddesmbere@gmail.com

Whatsapp : 694 78 79 75 / 695 28 42 72

N° 085 /L/H.51/DDES/20Meiganga, le **12 JUN 2020***Le Délégué Départemental*

A

Monsieur MENYE OBIA Eric
Doctorant à la Faculté des Sciences de l'Education
de l'Université de Yaoundé I

*Réf: N°253/19/UY1/VDSSE***Objet : Autorisation de travail.**

Conformément à l'Autorisation de recherche ci-dessus référencée,

Je vous autorise, dans le cadre de vos travaux de thèse de Doctorat PhD en **Didactique de l'histoire** portant sur le thème: *Enseignement-apprentissage de l'histoire : place des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire dans les établissements du secondaire*, à effectuer des recherches dans les établissements d'enseignement secondaire du Département du Mbéré.

Vous veillerez à ce que votre travail ne perturbe pas le fonctionnement des établissements scolaires ciblés.

Un rapport de votre travail devra être déposé dans mes services à la fin de la collecte des données sur le terrain.

Ampliations :

- DRES/AD-Ngdéré,
- Chrono/Archives.



ANNEXE 6: AUTORISATION DE RECHERCHE DE YOKADOUMA

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

REGION DE L'EST

DELEGATION REGIONALE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DELEGATION DEPARTEMENTALE DE BOUMBA ET NGOKO

REPUBLIC OF CAMEROUN
Peace-Work-Fatherland

EAST REGION

REGIONAL DELEGATION OF SECONDARY EDUCATION

BOUMBA AND NGOKO DIVISIONAL DELEGATION

AUTORISATION DE RECHERCHE

Je Soussigné, Mme Melinda Solange Ed.

Le Délégué Départementale des Enseignements Secondaires de la Boumba et Ngoko

Autorise M./Mme/Mlle : **MENYE OBIA Eric**

Etudiant inscrit(e) à : **Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I**

Division : **Didactique de l'histoire** Promotion 2018/2019

Matricule : **14Z3360**

À effectuer des recherches dans les lycées et collèges du département de la Boumba et Ngoko dans le cadre de la rédaction de sa Thèse de Doctorat Ph/D.

Titre de la Thèse : **Enseignement-apprentissage de l'histoire : place des croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire au secondaire**

Supervisé par : **Pr Eugene Eloundou et Pr André Wamba**

L'intéressé (e) veillera à ce que ses travaux ne perturbent pas le bon fonctionnement des établissements cibles.

En foi de quoi, la présente autorisation lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit. /.

Yokadouma, le _____

Le Délégué Départemental

 Mme Melinda Solange Ed.
évo Bessa

**ANNEXE 8: GRILLE D'OBSERVATION DES PLANIFICATIONS A L'ENSEIGNEMENT –APPRENTISSAGE
DE L'HISTOIRE**

Catégories d'observation	Sous-catégories d'observation	Indices		Codes		
Croyances épistémologique	Intégration Croyances épistémologique Constructiviste	010	L'histoire est la connaissance du passé humain	E	R	C
		011	Politique économique, social et culturelle	E	R	C
		012	Savoirs, savoir-faire et savoir-être	E	R	C
		013	les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie, l'iconographie, les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC...	E	R	C
		014	Les élèves doivent analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue	E	R	C
		015	Les documents permettent de travailler les savoir-faire, et d'extraire les principaux savoirs leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codées	E	R	C
	Intégration des Croyances épistémologique positiviste	020	L'histoire n'est que la mise en œuvre des documents	E	R	C
		021	Politique et religieux	E	R	C
		022	Les savoirs	E	R	C
		023	Les documents officiels Les documents juridico religieux	E	R	C
		024	Les ensembles didactiques viennent en appui du cours pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser	E	R	C

Croyances psychologiques	Intégration des Croyances psychologiques Constructiviste	040	Utilisation de ces ensembles didactiques : les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie, l'iconographie, les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC...	E	R	C
		041	Le document chez l'élève sert à questionner	E	R	C
		042	Le récit est un moment d'activité cognitive	E	R	C
		043	Le récit est une forme d'écriture de l'histoire en classe	E	R	C
		044	Rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête	E	R	C
	Intégration Croyances psychologiques Frontale	050	Les documents officiels Les documents juridico religieux	E	R	C
		051	Le document sert à titre illustratif	E	R	C
		052	Exposé-récit	E	R	C
		053	Le récit pour l'élève sert à la restitution du vécu des hommes	E	R	C
		054	Les activités élèves en classe d'histoire vont dans le sens de : Découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire	E	R	C
		055	Les activités élèves en classe d'histoire vont dans le sens d'assimiler, prendre les notes soignées et restituer	E	R	C
Intégration Croyances pédagogiques	Intégration des Croyances pédagogiques Constructiviste	070	Utilisation de ces ensembles didactiques : les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie, l'iconographie, les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC...	E	R	C
		071	Le récit interprétatif	E	R	C
		072	La fonction du récit est formative	E	R	C

		073	La fonction de l'enseignement de l'histoire est de poser un problème historique, d'énoncer les questions, d'identifier une question de recherche et de rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances	E	R	C
		074	Etablir les faits, une mise en distance une mise en fiction pour que les élèves deviennent des historiens	E	R	C
	Intégration des Croyances pédagogiques Frontal	080	Les documents officiels Les documents juridico religieux	E	R	C
		081	Le récit factuel	E	R	C
		082	La fonction du récit est poétique et artistique	E	R	C
		083	la fonction de l'enseignement de l'histoire est de dire au sens, dire, montrer et guider, décomposer les savoirs et acquérir en composante simple	E	R	C
		084	La fonction de l'enseignement de l'histoire Maitrisez les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques)	E	R	C
		085	La fonction du récit est de raconter	E	R	C

Intégration des croyances épistémologiques constructivistes

010 l'histoire est la connaissance du passé humain

E-R-C : Expansion- révision- contraction

011 politique économique sociale et culturelle

E-R-C : Expansion- révision- contraction

012 savoirs, savoir-faire et savoir-être

E-R-C : Expansion- révision- contraction

013 les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie, l'iconographie, les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC...

E-R-C : Expansion- révision- contraction

014 Les élèves doivent analyser en profondeur, de manière critique, en laissant les élèves chercher par eux-mêmes en suscitant les échanges mises en question et en variant les points de vue

E-R-C : Expansion- révision- contraction

015 Les documents permettent de travailler les savoir-faire, et d'extraire les principaux savoirs leur exploitation par les élèves nécessite une démarche bien codée

E-R-C : Expansion- révision- contraction

Intégration des croyances épistémologiques positivistes

020 L'histoire n'est que la mise en œuvre des documents

E-R-C : Expansion- révision- contraction

021 Politique et religieux

E-R-C : Expansion- révision- contraction

022 Les savoirs

E-R-C : Expansion- révision- contraction

023 Les documents officiels Les documents juridico religieux

E-R-C : Expansion- révision- contraction

024 Les ensembles didactiques viennent en appui du cours pour aider les élèves à imaginer une situation, fixer une idée, concrétiser

E-R-C : Expansion- révision- contraction

Intégration des croyances psychologiques constructivistes

040 Utilisation de ces ensembles didactiques : les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie, l'iconographie, les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC...

E-R-C : Expansion- révision- contraction

041 Le document chez l'élève sert à questionner

E-R-C : Expansion- révision- contraction

042 Le récit est un moment d'activité cognitive

E-R-C : Expansion- révision- contraction

043 Le récit est une forme d'écriture de l'histoire en classe

E-R-C : Expansion- révision- contraction

044 Rechercher, approprier, construire pour devenir une communauté d'enquête

E-R-C : Expansion- révision- contraction

Intégration des croyances psychologiques transmissives

050 Les documents officiels Les documents juridico religieux

E-R-C : Expansion- révision- contraction

051 Le document sert à titre illustratif

E-R-C : Expansion- révision- contraction

052 Exposé-récit

E-R-C : Expansion- révision- contraction

053 Le récit pour l'élève sert à la restitution du vécu des hommes

E-R-C : Expansion- révision- contraction

054 Les activités élèves en classe d'histoire vont dans le sens de : Découvrir, comprendre, mémoriser, savoir redire et savoir refaire

E-R-C : Expansion- révision- contraction

055 Les activités élèves en classe d'histoire vont dans le sens d'assimiler, prendre les notes soignées et restituer

E-R-C : Expansion- révision- contraction

Intégration des croyances pédagogiques constructivistes

070 Utilisation de ces ensembles didactiques : les sources littéraires, les documents officiels, la papyrologie, les sources audiovisuelles, la tradition orale, l'archéologie, l'iconographie, les ouvrages scientifiques, les séries de données, les TIC...

E-R-C : Expansion- révision- contraction

071 Le récit interprétatif

E-R-C : Expansion- révision- contraction

072 La fonction du récit est formative

E-R-C : Expansion- révision- contraction

073 la fonction de l'enseignement de l'histoire sont de poser un problème historique, d'énoncer les questions, d'identifier une question de recherche et de rédiger une synthèse et faire une transposition des connaissances

E-R-C : Expansion- révision- contraction

074 Etablir les faits, une mise en distance une mise en fiction pour que les élèves deviennent des historiens

E-R-C : Expansion- révision- contraction

Intégration des croyances pédagogiques frontales

080 Les documents officiels Les documents juridico religieux

E-R-C : Expansion- révision- contraction

081 Le récit factuel

E-R-C : Expansion- révision- contraction

082 La fonction du récit est poétique et artistique

E-R-C : Expansion- révision- contraction

083 la fonction de l'enseignement de l'histoire est de dire au sens, dire, montrer et guider, décomposer les savoirs et acquérir en composante simple

E-R-C : Expansion- révision- contraction

084 la fonction de l'enseignement de l'histoire Maitrisez les faits historiques et concepts (analytiques historiques méthodologiques)

E-R-C : Expansion- révision- contraction

085 La fonction du récit est de raconter

E-R-C : Expansion- révision- contraction

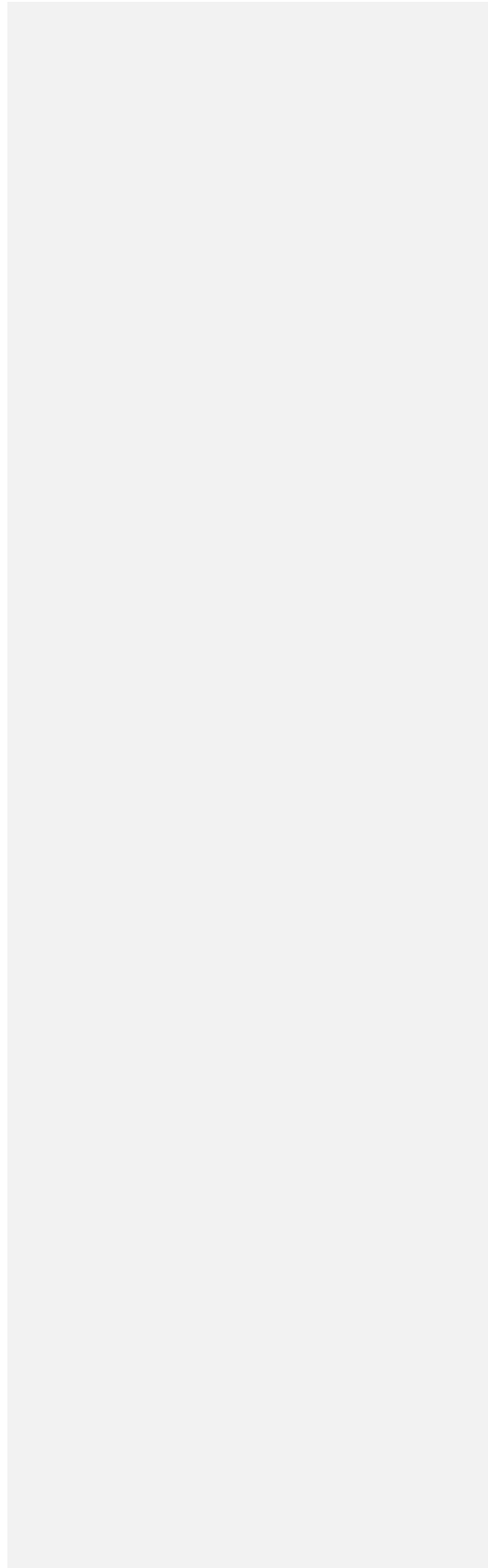
ANNEXE 9: CODIFICATION DES VERBATIMS

Catégories	Sous-catégories	Codes
Croyances épistémologiques	Objet de l'histoire	Événements passés ; Rétrospection des événements ; Projeté un avenir meilleur ; Le passé des hommes ; Apprentissage ou la transmission des connaissances passées ; Moi c'est euh l'apprentissage ou la transmission des connaissances passées ; Passé d'un pays ou d'une nation
	Sources de l'histoire	Bibliothèques ; Annuaire statistiques bref beaucoup de nents ; Oralité ; Sources archéologiques ; Sources orales ; Sources écrites ; Sources archéologiques ; Enregistrements ; Connaissances orales ; Textes écrits
	les méthodes en histoire	Faire des fouilles dans les Archives des bibliothèques ; Expérimentations ; Explorations ; Descentes sur le terrain ; Utilisation des sources ; Ecrites des ouvrages ; Fait usage des différentes sources ; Analyse des documents ; Enquête ; Lecture et l'exploitation des documents historiques ;
	Accès au savoir historique	Confrontation des différents auteurs ; Enquêtes ; Lectures ;
Croyances pédagogiques	Activités d'enseigne	Méthode classique ; Méthode de la vidéo projection ;

	ment	<p>Récit ; Méthodes de la pédagogie active ou participative ; Paradigme d'apprentissage ; Travail en groupe ; Restitution des savoirs ; Brainstorming ; Documents les ; Jeux de rôle ; Analyse documentaire ; Enquêtes ; Jeu de rôle ; On peut mettre la discussion devant pour actualiser ; Interview les personnes ressources</p>
Croyances psychologiques	Activités d'apprentissage	<p>Construction des savoirs ; Questions ont toujours trait à la nature des documents à la typologie des textes et à l'extraction des informations ; Les activités, de hautes intensités intellectuelles ; Les extraits de texte d'Engelbert Mveng ; Nous utilisons des images des photographies ; Des questionnements qui suscitent ; Les jeux de rôle ; L'analyse des documents</p>
Intégration des croyances épistémologiques	Définition dès l'histoire	<p>Connaissance du passé basé sur plusieurs sources ; Connaissance de notre passé à travers les écrits et aussi les ressources sources orale</p>
	Finalités de l'enseignement de l'histoire	<p>Développement chez l'apprenant de l'esprit ; Raisonnement historique ; Analyser et de préparer les événements futurs ; S'adapter aux situations ; La maîtrise de son passé ; Permettre à l'élève de connaître son</p>

		passé pour mieux gérer son présent et préparer son futur
	Les documents de l'historien	Plus des extraits de texte ; Les lectures ; Les ouvrages ; La photographie ; Des cartes ; Des objets ; Des outils ;
Intégration des croyances pédagogiques	Les ensembles didactiques	Les cartes pour situer les événements historiques dans le temps ; Planches photographiques ; Photographie ; Les extraits ; Texte.
	Les fonctions de l'enseignement de l'histoire	Developper l'esprit de recherche ; Ressortir à vérité ; Comprendre les événements passés ; Permet de l'esprit historique ; Permet à l'apprenant de developper l'amour de sa patrie ; De comprendre le contexte actuel avec le vivre ensemble ; Avoir prendre les ce qu'on peut appeler les lacunes Remédier ; Comprendre le déroulement des événements actuels ; Connaitre nous-mêmes et de nous valoriser ; Comment remédier je pense que la fonction même de L'histoire c'est peut-être connaître ses origines Partir de ses origines pour pouvoir établir un futur
	Enseignement par récit	Utiliser le brainstorming ; Je peux faire appel à leur savoir à leur prérequis ; Le jeu de rôle ; Je peux utiliser les documents ; Je peux utiliser l'enquête ; Chercher l'information sur le terrain ;

		<p>Nous tous nous venons restituer les faits historiques ; Je pense qu'en fonction de chaque leçon ; Se trouver au niveau du résumé</p>
Intégration des croyances psychologiques	L'apprentissage par récit	<p>C'est que l'élève doit retenir ; La prise de notes ; Ce que l'élève doit connaître ; Ce qu'il doit rédiger ; Pour l'élève c'est l'essentiel ; Les points essentiels points principaux ; On ne peut pas ignorer la date de l'indépendance du Cameroun ;</p>
Croyances épistémologiques d'autoefficacité	Croyances d'autoefficacité	<p>Selon moi, moi je crois qu'il devra faire des fouilles dans les archives ; Je me dis que pour un égyptologue pour qu'il ait accès aux racines du passé il faut déjà qu'il ait en à faire un déplacement</p>
Croyance pédagogiques d'autoefficacité		<p>Les activités que je donne généralement sont les activités visant la construction des savoirs ; Je peux leur donner des documents variés textes, cartes images et je pose les questions</p>
Croyances psychologiques d'autoefficacité		<p>Ils ne pourront pas construire les savoirs ; Les élèves puissent eux-mêmes construire leur savoir et développer un savoir-faire tel que identifier</p>
Croyances épistémologiques semi-propositionnelles	Croyances semi-représentationnelles	<p>Je vais m'adresser par exemple à mes voisins, à un prêtre qui était là ou encore à mes grands-parents pour bien</p>
Croyances pédagogiques affectives		<p>J'enseigne l'histoire en me servant des méthodes de la pédagogie active ou participative ; Je ne veux pas utiliser les méthodes anciennes qui sont basées sur les méthodes ex-cathedra ; J'essaie de me concentrer plus sur le paradigme d'apprentissage c'est-à-dire de me comporter comme si j'étais un satellite c'est-à-dire l'enfant</p>



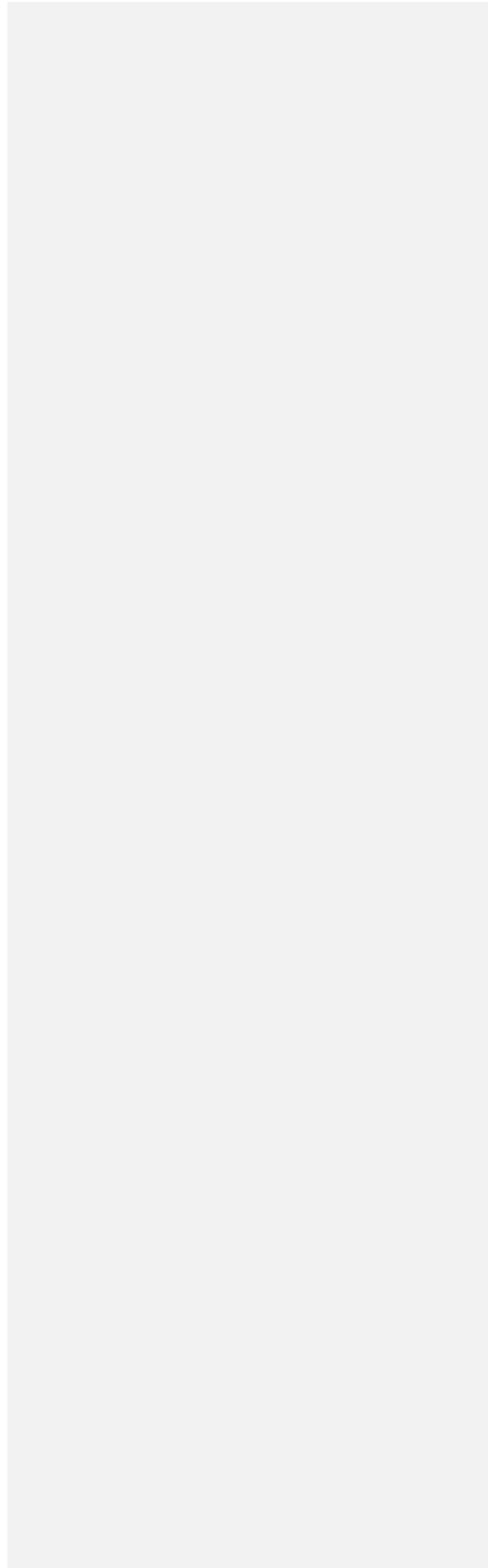


TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DEDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES ILLUSTRATIONS	iv
SIGLES ET ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
1. Genèse du travail.....	2
2. Objet de la recherche.....	3
3. Positionnement dans la recherche en didactique.....	4
4. Organisation de la thèse	5
CHAPITRE I : LA PROBLEMATIQUE DE L'ÉTUDE	8
I. 1 Contexte de l'étude	8
I.1 .1. Une revue historique sur l'état des recherches sur la pensée des enseignants	9
I.1.2. Les fonctions philosophiques des croyances.....	9

I.1.3. Les fonctions psychopédagogiques des croyances des enseignants.....	10
I.1.4. L'interdépendance des croyances des enseignants aux pratiques d'enseignement	11
I.1.5. Vers une première typologisation des croyances	14
I.1.5 L'intégration des croyances	15
1.1.4.1L'intégration de la croyance des enseignants dans l'enseignement/apprentissage de l'histoire.....	18
I. 2. Problématisation	20
I.2.1 Croyances et enseignement de l'histoire	20
I.2.2 Typologie de l'intégration des croyances des enseignants dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire	23
I.2.3 Absence de catégorisation des formes d'intégration des croyances des enseignants dans la planification de l'enseignement-apprentissage de l'histoire	29
I.3 Problème de recherche.....	31
I.4 Objectif principal de recherche.....	40
Conclusion partielle	40
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL.....	Erreur ! Signet non défini.
2.1 Définition des concepts.....	42
2.1.1 Croyance	42
2.1.2 La croyance : un concept philosophique complexe.....	43
2.1.3. Croyance à l'enseignement-apprentissage.....	44
2.1.4. Croyance épistémologique	44
2.1.5. Croyance pédagogique	46
2.1.6. Croyance psychologique.....	46
2.1.7. Dépendance des représentations sociales aux croyances ou interdépendance des deux concepts ?.....	47
2.1.8. Approche des croyances : cognitiviste	48
2.1.9. Enseignement-apprentissage	48
2.1.10. Planification.....	50

2.1.11. Planification à l'enseignement.....	52
2.1.12 Les modèles de la planification de l'enseignement.....	54
2.1.12.1 Le design et l'ingénierie de formation.....	55
2.1.12.2 La planification de la leçon et l'ingénierie pédagogique	55
2.1.12.3 Le design universel	57
2.1.12.4 Les pensées planificatrices et le design thinking.....	58
2.1.13. Planification : un élément de la transposition.....	59
2.1.14. Routine : une composante de la planification.....	60
2.2 Revue critique de la littérature	61
2.2.1 Typologie des croyances	62
2.2.1.1 Description générale des croyances	62
2.2.1.2 Description spécifique des croyances.....	69
2.2.1.2.1 Croyances pédagogiques	69
2.2.1.2.2 Croyances épistémologiques	73
2.2.1.2.3 Croyances psychologiques	82
2.2.1.2.4 Synthèse des écrits sur la typologie des croyances.....	85
2.2.1.2.4.1 Synthèse thématique	85
2.2.1.4.2 Synthèse théorique.....	89
2.2.1.4.3 Synthèse méthodologique.....	89
2.2.2 Types d'intégrations des croyances	90
2.2.2.1 Intégration des croyances pédagogiques	90
2.2.2.2 Intégration épistémologique des croyances.....	99
2.2.2.3 Intégration des croyances psychologiques	107
2.2.2.4 Synthèse des travaux sur les types d'intégration des croyances chez les enseignants.....	117
2.2.2.4.1 Synthèse thématique	117
2.2.2.4.2 Synthèse théorique.....	118

2.2.2.4.3 Synthèse méthodologique.....	119
2.2.3. Formes d'intégration des croyances	123
2.2.3.1 Synthèse sur les travaux des formes de l'intégration des croyances	129
2.2.3.1.1 Synthèse thématique	129
2.2.3.1.2 Synthèse théorique.....	131
2.2.3.1.3 Synthèse méthodologique.....	132
Conclusion partielle	133
CHAPITRE III : LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE	134
3.1 Rappel des objectifs	134
3.2 Le site de l'étude	134
3.3 Population cible	136
3.4 L'échantillon.....	138
3.4.1 Les critères d'échantillon.....	138
3.4.1 La taille de l'échantillon	138
3.5 La technique d'échantillonnage des variables	139
3.6 Les méthodes d'enquête.....	140
3.7 Les techniques de collecte des données.....	141
3.7.1 Le questionnaire	141
3.7.2 L'entrevue.....	Erreur ! Signet non défini.
3.7.3 L'analyse documentaire.....	147
3.8 Le déroulement de la collecte des données.....	148
3.9 Le codage	149
3.10 Stratégies d'analyse des données	149
3.10.1 Analyse statistique et l'analyse descriptive	150
3.10.2 Analyse thématique	151
Conclusion partielle	154
CHAPITRE IV : ANALYSE ET PRESENTATION DES RESULTATS	156

4.1 Présentation des données sociodémographiques et professionnelles.....	156
4.1.1 Répartition par sexe	156
4.1.2 Répartition par âges	157
4.1.3 Répartition par diplômes	157
4.2. Types de croyances dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire	158
4.2.1. Les croyances épistémologiques	158
4.2.1.1. L'historiographie	158
4.2.1.1.1 l'objet de l'histoire.....	158
4.2.1.1.2 Inscription des ensembles didactiques dans la planification à l'enseignement-apprentissage de l'histoire	160
4.2.1.1.3 La méthode en histoire	161
4.2.1.1.4 Rapport à la connaissance historique.....	164
4.2.1.2 Epistémologie de l'histoire.....	167
4.2.1.2.1 Définition du savoir historique	167
4.2.1.2.2 Rapport au savoir historique.....	168
4.2.1.2.3 L'accès au savoir historique	169
4.2.2. Croyances psychologiques	173
4.2.3. Croyances pédagogiques	176
4.2.4 Croyances non formalisées	180
4.2.4.1 Croyances d'autoefficacité	180
4.2.4.2 Croyances semi-propositionnelles	181
4.2.4.3 Croyances affectives.....	182
4.3.1. Intégration des croyances épistémologiques.....	182
4.3.1.1 La définition de l'histoire	182
4.3.1.1.1 Justification de la définition de l'histoire	183
4.3.1.1.2 Les finalités de l'histoire	188
4.3.1.1.3 Les savoirs que les enseignants développent	191

4.3.1.4	L'utilisation des ensembles didactiques	193
4.3.1.5	L'utilisation du document	196
4.3.2	Intégration des croyances pédagogiques	199
4.3.2.1	Utilisation des ensembles didactiques par les enseignants.....	200
4.3.2.2	Choix du type du récit et justification	206
4.3.2.3	L'importance du récit historique en classe d'histoire.....	210
4.3.2.4	Le déroulement de l'enseignement par le récit	215
4.3.2.5	Choix de la fonction de l'enseignement de l'histoire.....	218
4.3.3	Intégration des croyances psychologiques	227
4.3.3.1	Les ensembles didactiques et les élèves	227
4.3.3.2	Utilisation des ensembles didactiques par les élèves	232
4.3.3.3	Le récit pour les élèves.....	234
4.3.3.4	Les fréquences d'inscription du récit dans les planifications.....	237
4.3.3.5	Les techniques d'apprentissages de l'histoire	239
4.3.3.6	Inscription des exposés et des travaux dirigés dans les fiches pédagogiques ..	245
4.3.4	Intégration des croyances issues de l'entrevue	251
4.4	Formes d'intégration des croyances.....	252
4.4.1	L'intégration épistémologique.....	252
4.4.1.1	La définition de l'histoire	252
4.4.1.2	Les finalités de l'histoire : politiques, économiques, sociales et culturelles....	253
4.4.1.3	La définition des savoirs, savoir-faire et savoir-être	253
4.4.1.3.1	Le document	254
4.4.1.4	Les fonctions du document en histoire.....	257
4.4.2	Les formes d'intégration des croyances pédagogiques	259
4.4.2.1	Inscription et fréquence des ensembles didactiques.....	259
4.4.2.2	La place du récit dans votre enseignement.....	260
4.4.2.3	Les fonctions de l'enseignement de l'histoire	260

4.4.3 Les formes d'intégration des croyances psychologiques	262
4.4.3.1 les élèves et les ensembles didactiques.....	262
4.4.3.2 Récit et l'élève.....	263
4.4.3.1 Techniques d'apprentissage.....	263
4.5. Synthèse de la confrontation entre les résultats issus du questionnaire, de l'analyse documentaire et de l'entrevue semi-dirigée	265
4.5.1 Une croyance pédagogique pseudoconstructiviste	266
4.5.2 Illusion des Croyances psychologiques constructivistes	267
4.5.4 L'absence du récit historique dans les fiches pédagogiques	268
Conclusion Partielle	268
CHAPITRE V : DISCUSSION DES RESULTATS.....	270
5.1. Identification des types de croyances : Une typologie des croyances des enseignants d'histoire hétéroclite	270
5.1.1. Une croyance épistémologique contraire à la croyance en vigueur	270
5.1.2. Une croyance pédagogique frontale	274
5.1.3. Une Croyance psychologique frontale	277
5.2. Identification des types d'intégration des croyances des enseignants : une intégration prégnante des croyances objectivistes.....	278
5.2.2 La cohérence téléologique de l'intégration des croyances pédagogiques frontales.....	278
5.2.3. La structuration de l'intégration des croyances psychologiques frontales	283
5.3 Une révision des croyances par contraction.....	288
Ici, nous analysons les formes d'intégrations des croyances	288
5.3.1 Formes d'intégrations des croyances psychologiques : Une stabilité dans l'intégration frontale des croyances psychologiques dans les fiches pédagogiques	288
5.3.3 Formes d'intégrations des croyances pédagogiques : Une stabilité dans l'intégration des croyances pédagogiques frontales dans les fiches pédagogiques.....	290
Conclusion partielle	292
CONCLUSION GENERALE	293

	362
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	304
ANNEXES.....	323
TABLE DES MATIERES	355