

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES DE
L'ÉDUCATION ET INGENIERIE ÉDUCATIVE



THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF SUBJECTS
DIDACTICS

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE IN SOCIAL AND
EDUCATIONAL SCIENCES

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING SCHOOL IN EDUCATION
AND EDUCATIONAL ENGINEERING

**DISPOSITIFS DIDACTIQUES VIRTUELS POUR
L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES FAITS
HISTORIQUES DANS LES CLASSES DE TROISIÈME ET
DE TERMINALE AU CAMEROUN : LES TÉMOINS ET
L'HISTOIRE DE LA DÉCOLONISATION DU CAMEROUN
SOUS ADMINISTRATION FRANÇAISE**

Mémoire rédigé et présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du
Diplôme de Master en Didactique des Disciplines

Spécialité : Didactique de l'Histoire

par

Cédric Muriel EYE ODI

Titulaire d'une Licence en Histoire

Matricule : 15V3630

sous la codirection de

Pr Eugène Désiré ELOUNDOU

Professeur

Pr Evelyne AMANA

Maître de Conférences

Juin 2023



SOMMAIRE

| | |
|---|-------------|
| SOMMAIRE | i |
| DÉDICACE..... | iii |
| REMERCIEMENTS..... | iv |
| LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES..... | v |
| LISTE DES ILLUSTRATIONS..... | vii |
| RÉSUMÉ | viii |
| ABSTRACT | ix |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE..... | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 5 |
| 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE..... | 6 |
| 1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE..... | 28 |
| 1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE..... | 28 |
| 1.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES | 29 |
| 1.5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 29 |
| 1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE | 30 |
| CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE | 32 |
| 2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS..... | 33 |
| 2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION | 43 |
| 2.3. THÉORIE DE RÉFÉRENCE..... | 47 |
| 2.4. DÉFINITION DES VARIABLES..... | 54 |
| 2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE | 54 |
| CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 58 |
| 3.1. TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES | 59 |
| 3.2. POPULATION DE L'ÉTUDE..... | 61 |
| 3.3. ÉTABLISSEMENT DE L'ÉCHANTILLON | 63 |
| 3.4. OUTILS, PROCÉDURES DE COLLECTE ET MÉTHODES DE TRAITEMENT DES DONNÉES..... | 67 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES..... | 79 |
| 4.1. LE SONDAGE | 80 |
| 4.2. LES OBSERVATIONS..... | 89 |
| 4.3. LES ENTRETIENS | 90 |

| | |
|---|------------|
| 4.4. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE : <i>L'HISTOIRE C'EST MOI</i> | 96 |
| CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS | 108 |
| 5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES | 109 |
| 5.2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS..... | 112 |
| 5.3. SUGGESTIONS | 121 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE | 130 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 134 |
| ANNEXES | 146 |
| TABLE DES MATIÈRES | 186 |

À mon père Pierre Célestin ODI,
Ma mère Clotilde EYE,
Et mon fils Biorn Nolan NGA EYE.

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail fut un long parcours au cours duquel l'intervention de certaines personnes a été indispensable pour son aboutissement. Au rang de ces personnes figurent nos deux encadreurs. D'une part, le Pr. Eugène Désiré Eloundou qui, depuis nos premiers pas dans la recherche, et nonobstant ses diverses occupations, n'a jamais ménagé ses efforts en termes de conseils, critiques et suggestions ; nous lui exprimons donc notre profonde gratitude. D'autre part, le Pr. Evelyne Amana qui, par sa rigueur, sa patience, sa disponibilité et son expertise via d'innombrables orientations, a joué un rôle très déterminant dans la réalisation de ce mémoire.

Une pensée profonde va également à l'endroit des enseignants du département de Didactique des Disciplines (DID) de la Faculté des Sciences de l'Education (FSE), avec comme tête de proue, le Chef de Département, Pr. Renée Solange Nkeck Bidias, qui ont contribué à notre formation académique et professionnelle.

Enfin, ce travail n'aurait été réalisé sans l'apport des proviseurs des lycées de Nsam-Efoulan, Madame Mekinda Avidi Yvette Béatrice épouse Evina, et de Mengama, Monsieur Mvilongo Ngonon Bénédict, ainsi que leurs collaborateurs, qui nous ont ouvert leurs portes afin que nous effectuions notre travail de terrain. Par ailleurs, nous ne pouvons omettre de mentionner l'aide cruciale des enseignants et des élèves des classes de Troisième et de Terminale de ces deux établissements, qui nous ont fourni des données capitales.

LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES

| | |
|--------------------|--|
| ADDIE | : Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation |
| AEF | : Afrique Equatoriale Française |
| ALNK | : Armée de Libération Nationale du Kamerun |
| APC/ESV | : Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie |
| Archimob | : Archives de la Mobilisation |
| CNO | : Comité National d'Organisation |
| COMINTERARM | : Commandement Interarmées des forces françaises au Cameroun |
| DID | : Didactique des Disciplines |
| DIPES I | : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Premier Grade |
| DIPES II | : Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade |
| Dr. | : Docteur |
| FSE | : Faculté des Sciences de l'Education |
| IGE | : Inspection Générale des Enseignements |
| IP-SH | : Inspection de Pédagogie chargée des Sciences Humaines |
| MIE | : Modèles d'Intervention Educative |
| MINESEC | : Ministère des Enseignements Secondaires |
| ONU | : Organisation des Nations Unies |
| PCEG | : Professeur des Collèges de l'Enseignement Général |

| | |
|--------------|--|
| PLEG | : Professeur des Lycées d'Enseignement Général |
| Pr. | : Professeur |
| QCM | : Questionnaire à Choix Multiples |
| SDN | : Société Des Nations |
| SDNK | : Sinistre de Défense Nationale du Kamerun |
| TD | : Travail Dirigé |
| TGV | : Train à Grande Vitesse |
| UPC | : Union des Populations du Cameroun |
| ZIFOC | : Zone d'Insécurité Frontière Ouest Cameroun |
| ZOPAC | : Zone de Pacification de la Sanaga Maritime |

LISTE DES ILLUSTRATIONS

TABLEAUX

| | |
|---|----|
| Tableau 1 : Les quatre modèles d'intervention éducative (MIE)..... | 49 |
| Tableau 2 : Tableau synoptique..... | 55 |
| Tableau 3 : Répartition des salles de classe de Troisième et de Terminale..... | 62 |
| Tableau 4 : Répartition des salles de classe de Troisième et de Terminale..... | 63 |
| Tableau 5 : Représentativité de l'échantillon des classes par départements et par établissements..... | 66 |
| Tableau 6 : Répartition de l'échantillon des élèves en fonction de la nature des classes accédées..... | 66 |
| Tableau 7 : Composition finale de l'échantillon..... | 67 |

FIGURES

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Le polygone de paramétrage de l'action didactique..... | 37 |
| Figure 2 : Triangulation des données par les instruments de cueillette..... | 68 |

RÉSUMÉ

Cette recherche pose le problème de l'enseignement/apprentissage de contrevérités sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun. De manière générale, la présente étude a pour objet l'élaboration d'un dispositif didactique virtuel portant sur les témoins, permettant aux enseignants des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun de faire apprendre par les élèves la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. De façon spécifique, il s'agit premièrement d'identifier les contrevérités apprises par les élèves sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; et secondement de créer un dispositif d'enseignement/apprentissage s'articulant autour des témoignages, relatif à la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Ainsi, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des contrevérités sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, au regard des résultats issus des sondages, des observations de classe et des entretiens individuels effectués en contextes urbain et rural, les élèves et les enseignants pensent majoritairement que des contrevérités sont apprises par les élèves sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Sur une autre lancée, concernant l'usage des témoignages relatifs à la vérité sur l'histoire de ce processus de décolonisation, l'analyse des données issues des entretiens avec les enseignants, guidée par la théorie de l'intervention éducative, ont permis de mettre en place le dispositif didactique dénommé *L'Histoire c'est moi* : la mémoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Il s'agit de témoignages écrits des acteurs des événements relatifs à la décolonisation du Cameroun sous administration française. Malgré quelques contraintes liées à la gestion du temps, ce dispositif permet la construction d'une pensée historienne par les élèves. Il est suggéré aux enseignants de confronter les éléments relevés par les élèves aux contradictions et à la complémentarité avec lesquelles interagissent la mémoire et l'histoire, dans le contexte des interprétations controversées à propos de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Mots-clés : Dispositif didactique, témoins, décolonisation, enseignement, apprentissage, intervention éducative.

ABSTRACT

This study raises the issue of the teaching/learning of the untruths on the history of decolonisation of Cameroon under the French administration in third and terminal classes. Generally, this study is aimed at elaborating a virtual didactic mechanism based on witnesses, that could enable teachers of third and terminal classes in Cameroon teach the truth on the history of decolonisation of Cameroon under the French administration. Specifically, it is firstly about identifying the untruths learnt by students on the history of decolonisation of Cameroon under the French administration ; secondly it is about creating a teaching/learning mechanism based on testimonies on the truth about the history of decolonisation of Cameroon under the French administration. Therefore, concerning the teaching/learning of untruths about the history of decolonisation of Cameroon under the French administration, with regard to the results from surveys, class observations and interviews carried out in urban and rural contexts, students and teachers in their majority believe that untruths about the history of decolonisation of Cameroon under the French administration are learnt by students. In another vein, concerning the use of testimonies on the truth about the history on the decolonisation process, the analysis of data from interviews with teachers and guided by educational act theory has enabled to come out with the didactic mechanism known as *History is me* : the memory of the decolonisation of Cameroon under the French administration. It is about written testimonies of actors of events on decolonisation of Cameroon under the French administration. Despite time management constraints, this mechanism makes possible the construction of a historian thought by learners. It is suggested that teachers should confront elements presented by students with contradictions and the complementarity with which memory and history interact within a context of controversial interpretations concerning the decolonisation of Cameroon under French administration.

Key words : Didactic mechanism, witnesses, decolonisation, teaching, learning, educational act.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le thème de notre mémoire s'intitule "Dispositifs didactiques virtuels pour l'enseignement/apprentissage des faits historiques dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun : les témoins et l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française". Il s'agit d'un travail présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du diplôme de Master en Didactique des Disciplines, Spécialité : Didactique de l'Histoire. Les raisons qui justifient le choix de ce thème de recherche sont variées et d'ordre scientifique.

La raison primordiale qui justifie le choix de notre sujet repose sur le fait que certains savoirs historiques appris par les élèves dans l'enseignement secondaire général francophone au Cameroun, comportent de nombreuses limites en ce qui concerne leur véracité. En effet, Tutiaux-Guillon (2002) et Aisenberg (2004) se sont intéressées aux dispositifs d'enseignement de l'histoire et confirment que les élèves ont une conception de la vérité teintée de réalisme. Ils interprètent les récits à partir de ce qui est tangible et directement observable. C'est ainsi que l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, qui constitue un enjeu majeur, est un exemple révélateur, car cette dernière a été longtemps dénaturée par les Européens.

Par ailleurs, le choix de la thématique relative à l'enseignement/apprentissage des faits historiques à travers les témoins, est notre souci de combler un vide dans les Sciences de l'Education au Cameroun. En effet, après investigation, nous nous sommes rendu compte qu'aucune étude y relative n'a encore été menée en Didactique de l'Histoire. En effet, les travaux de recherche qui sont soutenus d'années en années portent sur l'enseignement/apprentissage de l'Histoire, cependant aucun étudiant n'a encore mis en relief les témoignages. Nous nous proposons donc de combler ce vide documentaire.

Cette recherche pose le problème de l'enseignement/apprentissage de contrevérités sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun. C'est ainsi que nous formulons les questions de recherche suivantes : au regard des contrevérités apprises par les élèves des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun, quelle est la contribution des témoins à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ? Bien plus, dans quelles classes apprend-t-on l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ? Quels sont les modules/unités d'enseignement/apprentissage dans les nouveaux programmes d'études selon l'Approche Par

les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC/ESV), qui font intervenir l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ? Les enseignants s'assurent-ils que la vérité apparaît toujours dans la préparation et la conduite de leurs cours sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ? Et en situation de classe, quel est l'apport des témoignages dans l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

Pour répondre à ces multiples questionnements, nous énonçons les hypothèses suivantes : au regard des contrevérités apprises par les élèves des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun, les témoins contribuent à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Bien plus, les enseignants ne vérifient pas la véracité de tous les savoirs historiques qu'ils font apprendre par les élèves sur la décolonisation du Cameroun sous administration française ; et en situation de classe, les témoignages jouent un rôle majeur dans l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Les objectifs de cette recherche sont donc les suivants : de manière générale, il s'agit d'élaborer un dispositif didactique virtuel portant sur les témoins, permettant aux enseignants des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun de faire apprendre par les élèves la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. De façon spécifique, il s'agit d'identifier les contrevérités apprises par les élèves sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; et créer un dispositif d'enseignement/apprentissage s'articulant autour des témoignages, relatif à la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Au regard des objectifs poursuivis et des postulats qui les précèdent, la tâche qui s'invite dans cette recherche consiste à élaborer une démarche planifiée visant à résoudre les préoccupations et les pistes soulevées et évoquées par cette introduction. C'est dans cet ordre d'idées qu'un plan de travail a été élaboré reposant sur une structure de cinq chapitres.

Le premier chapitre qui a pour titre "Problématique de l'étude", présente le contexte et la justification de l'étude, ressort le problème de recherche, les questions de recherche, les hypothèses, les objectifs de la recherche, ainsi que les intérêts de l'étude.

Le deuxième chapitre qui s'intitule "Cadre théorique de l'étude", définit les concepts clés, fait une revue de la littérature et un état de la question, présente la théorie de référence, définit également les variables et dresse un tableau synoptique.

Le troisième chapitre intitulé "Méthodologie de la recherche", présente le type de recherche et les méthodes de collecte des données, la population de l'étude, l'échantillon d'étude, ainsi que les outils, la procédure de collecte et les méthodes de traitement des données.

Le quatrième chapitre dont le titre est "Présentation et analyse des données", développe les données issues du sondage, des observations et des entretiens. Ce chapitre décrit également notre dispositif didactique dénommé *L'Histoire c'est moi* qui met en relief les témoins, permettant aux enseignants des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun de faire apprendre par les élèves la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Enfin, le cinquième chapitre s'intitulant "Interprétation, discussion des résultats et suggestions", constitue la terminaison de cette étude. C'est par une analyse bipartite que ce chapitre s'illustre. A l'image de sa formulation, il combine à la fois une interprétation et une discussion sur les résultats obtenus afin de les dénuer de toute ambiguïté. La dernière partie de ce chapitre s'inspire des interprétations et des discussions pour ressortir les suggestions de divers ordres qui peuvent améliorer les cadres d'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE

La problématique s'articule autour de six éléments essentiels à la compréhension de notre préoccupation relative à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins, dans le sous-système francophone de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Il s'agit du contexte et de la justification de l'étude, de la formulation du problème de recherche, des questions de recherche, des hypothèses, des objectifs de la recherche et des intérêts de l'étude.

1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

1.1.1. Les dispositifs didactiques utilisés dans l'enseignement/apprentissage des faits historiques

Dans de nombreuses publications en didactique de l'histoire, les élèves sont des acteurs neutres, certes intervenant dans le cours, apprenant des contenus, effectuant des tâches, mais dépourvus d'autre identité. La classe semble constituer une entité anonyme, homogène. Le sujet scolaire est ainsi interchangeable, n'était son âge (Ashby et al., 1997 ; Demers et al., 2015 ; Lee & Ashby, 2000), son expérience scolaire de l'histoire, et parfois son « niveau scolaire » ou « niveau de réussite » (Duquette & Zanazanian, 2014 ; Haeberli & Hammer, 2003 ; Martineau, 1999). Cette variable peut être indiquée en caractérisant le public concerné ; elle peut être croisée avec les résultats testés dans le protocole de recherche ou les attitudes et les conceptions de la discipline (Haeberli & Hammer, 2003 ; Vieuxloup, 2003). Il est exceptionnel que, comme Cariou (2004), les chercheurs s'appuient sur l'autodéfinition du niveau ou de la place scolaire par les élèves. Pourtant, les sociologues de l'éducation ont mis en évidence des effets du sentiment de réussite ou d'échec sur la liberté cognitive et la prise de risque que s'autorisent les élèves (Crahay, 2007). Dans la plupart des recherches analysées, les élèves ne semblent pas réticents à s'engager dans le dispositif choisi, si extraordinaire soit-il. Tout se passe comme si les chercheurs n'avaient pas à prendre en considération la motivation à réaliser la tâche attendue, qu'il s'agisse d'un travail scolaire, d'un questionnaire apparemment d'opinion ou d'un entretien, sauf si cette motivation est un critère de réussite de l'expérimentation (Bourdin et al., 2001).

Beaucoup de recherches, dans différents contextes, ont caractérisé le rôle des élèves en classe d'histoire, ce qui y traduit le rapport à la discipline et les apprentissages (Audigier et al., 2002 ; Boutonnet, 2014 ; Doussot, 2011 ; Haeberli & Hammer, 2003 ; Lalagüe-Dulac, 2010 ; Le Marec & Vézier, 2006 ; Martineau & Déry, 2002 ; Souplet, 2012 ; Tutiaux Guillon,

1998, 2016). Pour beaucoup d'élèves, chaque cours est cloisonné : la séance se focalise en effet sur une question ou un thème et l'organisation scolaire impose à l'élève de passer d'une matière à l'autre dans la journée. Dès l'école primaire, les élèves paraissent construire une matrice implicite de ce qu'il convient de faire pour comprendre les attentes de l'enseignant en histoire : elle comporte la référence aux faits appris, aux supports distribués, les marques du passé et le vocabulaire exigé. Dans les cours ordinaires, l'élève apprend à écouter, à « suivre le cours » magistrocentré, à répondre rapidement et brièvement aux questions, à accepter une validation magistrale immédiate sans la discuter, à ne pas dévier le fil conducteur imposé par l'enseignant. Les interactions enseignant-élèves visent à susciter la participation et l'adhésion des élèves à un contenu préparé en amont et peu infléchi par leurs apports. Ils apprennent à la fois qu'il faut prendre la parole et qu'il faut accepter qu'elle soit très contrôlée. Les élèves prennent ainsi l'habitude de chercher la « bonne réponse ». Sauf exception, très peu argumentent. Cette attitude est parfois confortée par l'enseignant qui ajuste la difficulté de la question au niveau de réussite ordinaire de l'élève interrogé (Bonnery, 2011). Les élèves apprennent aussi le maniement disciplinaire de documents hétérogènes par leur nature (texte, image, graphique, carte, frise chronologique, photographie, bande dessinée, reconstitution...) et leur statut (source primaire ou secondaire, document auctorial). Le sens du document est d'abord celui d'une image vraie du passé : c'est le niveau cognitif le plus fréquemment sollicité (Audigier et al., 2002 ; Audigier & Haeberli, 2004 ; Boutonnet, 2014 ; Demers et al., 2015 ; Doussot, 2011 ; Haeberli & Hammer, 2003 ; Tutiaux Guillon, 1998).

L'approche critique prenant en compte le contexte, les intentions, les destinataires et leur réception, les modalités d'écriture, etc. est rare, même dans le secondaire, au-delà du rituel « auteur et date ». La confrontation de documents contradictoires l'est encore plus. En groupe, les élèves cherchent une réponse qui fasse consensus (Le Marec & Vézier, 2006). Les didacticiens dénoncent la conception « réaliste » de l'histoire qui en résulte (Boutonnet, 2014 ; Bugnard, 2001 ; Cariou, 2006b ; Dahan et al., 2004 ; Duquette, 2010 ; Haeberli & Hammer, 2003 ; Vieuxloup, 2003). Sauf pour une minorité d'élèves, l'histoire se confond avec le passé dont elle dit la réalité ; elle est vraie, univoque et intangible, voire tout entière contenue dans les sources et dans ce qu'enseigne l'École. Apprendre l'histoire c'est donc dire ce qui s'est passé en restituant le cours. Ce n'est pas rechercher une compréhension des événements et des sociétés. Il s'agit de mémoriser des faits en vue de l'évaluation, prioritairement des dates, conformément à une représentation largement partagée. Ce rapport au savoir fait obstacle au développement d'une approche plus conforme à l'épistémologie (Demers et al., 2015). Les

didacticiens réfèrent ainsi le sujet scolaire à des insuffisances : difficultés à conceptualiser, à construire un raisonnement causal compliqué, à contrôler les analogies spontanées, à réussir des travaux complexes, à formuler des hypothèses, à critiquer des sources, à lire et comprendre les manuels, à argumenter. S'adapter aux situations expérimentales (activités de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation) représente donc un défi, une prise de risque et une perte de repères déstabilisants pour les élèves (Jadoulle, 2015 ; Vieuxloup, 2003).

Au XXI^e siècle en Occident, les visites scolaires dans les musées et les monuments se sont multipliées ; de même, les recherches sur la muséification du passé ou la formation des enseignants à en tirer parti. Quelques-unes en analysent le fonctionnement, le vécu et les effets du point de vue des élèves. Quelle est la catégorisation alors en œuvre : élève (sujet scolaire) ou visiteur (sujet social) (Cohen, 2002) ? Dans la plupart des visites décidées par l'enseignant, quel que soit l'intervenant, un temps est dévolu à transmettre de l'information, parfois un autre à des activités originales, un autre peut engager à une circulation autonome dans les lieux ; mais il s'agit toujours que les élèves apprennent. Les traces matérielles du passé chargent de concret et de véracité les savoirs et rapprochent les situations passées de situations familières. Des activités spécifiques peuvent amener les élèves à travailler les interprétations plurielles d'un même expôt et du coup, la fabrication d'une signification du passé (Moisan, 2014). Dans ces pratiques, et dans les recherches correspondantes, la catégorie élève l'emporte nettement. D'autres travaux insistent davantage sur le rôle de l'émotion, en particulier dans des lieux ou des musées porteurs de drame ou de mort (Hommet, 2017 ; Souplet, 2015). La confrontation aux objets, aux traces du passé et l'autorisation de réactions subjectives semblent renvoyer au visiteur, quand le repérage des contenus de savoir, éventuellement mis en relation avec les cours, renvoie plus à l'élève.

L'on observe donc une place limitée de l'expérience personnelle, car le sujet scolaire est dépouillé de l'expérience vécue au-dehors. Mais l'élève apprend progressivement que les références à sa vie extrascolaire et subjective n'ont pas de légitimité en histoire, même si elles peuvent en avoir dans d'autres disciplines (Lalagüe-Dulac, 2010 ; Tutiaux Guillon, 1998). Pour analyser les situations ordinaires, les chercheurs en didactique de l'histoire convoquent eux-mêmes rarement l'expérience non scolaire des élèves. Pourtant, cette expérience et ces savoirs comptent tout autant dans l'apprentissage de l'histoire que les acquis scolaires antérieurs : l'apprentissage gagne à ce que, ce qui est enseigné soit significatif pour l'élève, fasse sens par rapport à ce qu'il vit, espère, croit (Lalagüe-Dulac, 2010 ; Tutiaux Guillon,

1998). Des investigations sur la compréhension ou les attitudes des élèves font délibérément appel à cette expérience, par exemple en demandant aux jeunes d'imaginer leur avenir. C'est aussi un support pour engager la réception active de ce qui est enseigné, par exemple quant au patrimoine (Lautier & Allieu-Mary, 2008) ou pour que les élèves se réfèrent à ce qu'ils apprennent pour penser leur présent. Les expérimentations ou les analyses de débats posent la question de la place qu'il est légitime et pertinent d'accorder en histoire à la parole privée de l'élève. Lorsque les discussions portent sur des sujets sensibles, celle-ci est fréquente, et sa mise en discussion contribue à la construction d'une identité et d'une culture partagée. Pour autant, si elle ne se réfère pas à des contenus disciplinaires, elle peut être jugée inadaptée aux apprentissages visés et renvoyée à une opinion que l'élève doit apprendre à écarter ou dépasser (De Cock Pierrepont, 2007 ; Lautier & Allieu-Mary, 2008). Les chercheurs caractérisent généralement le sujet scolaire en histoire par la maîtrise de son métier d'élève – et non par ses apprentissages historiques – et souvent par ce qui lui fait défaut : manque de réflexion historique, manque d'apprentissage des contenus épistémologiquement pertinents, rapport convenu à l'histoire. Il est ainsi défini par son écart au sujet épistémique. La façon dont les élèves franchissent cet écart n'est actuellement pas objet de recherche, non plus que la façon dont se constitue le sujet scolaire disciplinaire.

Dans quasi toutes les recherches en didactique de l'histoire centrées sur des apprentissages complexes, l'élève est conçu comme sujet épistémique. L'expression semble empruntée initialement à Piaget qui nomme « sujet épistémique » les structures d'action ou de pensée communes à tous les sujets d'un même niveau de développement, par opposition au « sujet individuel » (Tutiaux-Guillon, 2019, p. 135) utilisant ces instruments de connaissance. L'évolution du sujet épistémique correspond, dans la perspective piagétienne, au développement des structures de l'intelligence et de la connaissance et à l'évolution de la raison, c'est-à-dire à l'élaboration par le sujet de nouveaux instruments de connaissance solidaires de nouveaux contenus de connaissances. Les didacticiens s'attachent ainsi au développement cognitif de l'élève, au type de savoir qu'il est à même de maîtriser, à la façon dont il apprend un mode de pensée spécifique. Contrairement à la précédente analyse, le sujet épistémique est en rupture avec le sujet scolaire : il s'agit de valoriser et d'examiner des apprentissages et des mises en activité qui ne sont pas l'ordinaire de la classe ; en outre, il s'agit de changer la conception épistémologique que les élèves se font de l'histoire et l'intérêt qu'ils lui portent (Doussot, 2011 ; Duquette, 2010 ; Le Marec & Vézier, 2006). Ce sujet épistémique garde sa valeur générique et universelle, donc se distingue du sujet social. Le

sujet épistémique est construit comme celui qui apprend à penser l'histoire et à penser en histoire.

Les appuis théoriques des recherches relèvent, d'un côté, de l'épistémologie de l'histoire, c'est-à-dire des caractéristiques des modes de production historiques de savoirs valides sur le passé (tels que développés par des historiens et des philosophes) et, de l'autre, de la psychologie cognitive ou sociale (en particulier Bruner, Vygotski, Moscovici, Barth et des psychologues qui s'intéressent directement à l'apprentissage de l'histoire, comme Voss, Carretero et Wineburg). Les chercheurs définissent implicitement le sujet épistémique comme l'auteur de ses apprentissages. Pour conceptualiser, l'élève doit se référer aux exemples qu'il connaît et associe au concept visé, mais aussi s'en détacher pour en enrichir la signification et la pertinence : abstraction, décentration, structuration des informations qui les stabilisent sont nécessaires. Le progrès se marque dans une complexification et un contrôle de la pensée initiale. Les erreurs, les maladresses et les hésitations témoignent de ce processus : considérer l'élève comme un sujet épistémique change ainsi le statut de l'erreur (Aisenberg, 2004 ; Cariou, 2006b ; Guyon et al., 1993). Mais contrairement à ce que sous-entend le sens générique de « sujet épistémique », les recherches ne dégagent pas de parcours ou de processus communs à tous les élèves.

Les travaux sur l'acquisition de la pensée historique par les élèves sont précoces et représentent un des courants majeurs de la didactique, ce qui se traduit par une pléthore de textes – et aussi par une grande polysémie (Martineau & Déry, 2002) – ceci avant même que se développe une institutionnalisation des compétences en histoire scolaire (institutionnalisation qui d'ailleurs diffère dans ses principes et son détail d'un pays à l'autre). Les premières investigations sont souvent initiées par des psychologues, ce qui n'est pas sans effet sur la conception du sujet épistémique. L'emprunt de l'approche piagétienne a pu susciter des réserves quant aux capacités de l'élève à accéder à un mode de pensée historique (Ashby et al., 1997). Mais les recherches de Wineburg ont amplifié et approfondi la connaissance des difficultés et des potentialités des adolescents. D'autres recherches visent à analyser et à susciter une pensée sur le modèle historien, référence classiquement légitime des didactiques : étude des documents, maîtrise de la temporalité, écriture du récit, conduite d'une enquête pour interpréter une source ou une situation, analyse critique des discours, problématisation historique, raisonnement hypothético-déductif, argumentation ... (Ashby et al., 1997 ; Doussot, 2011, 2018 ; Jadoulle, 2015 ; Lebourgeois-Vérillon & Rebiffe, 2011 ;

Martel, 2014 ; Seixas, 1993, 1997, 2011 ; Vézier, 2016). À ces recherches empiriques s'ajoutent des analyses épistémologiques et des recommandations.

Peu de recherches examinent le rapport effectif des élèves aux compétences inscrites dans les curricula, peut-être parce qu'il s'agit là d'une prescription récente et inégalement prise en charge dans les classes. Certaines définissent les compétences disciplinaires pertinentes, nécessitant à la fois des savoirs factuels, conceptuels, procéduraux, des attitudes et des comportements pour interpréter une situation sociohistorique, ou en visent l'acquisition par les élèves. Elles contribuent à caractériser le sujet épistémique par un type de rapport au savoir, mais peuvent rester seulement programmatiques. Audigier et Basuyau (1992), Cooper et Capita (2003), Demers et al. (2015) analysent la façon dont les élèves parviennent (ou non) à une maîtrise du temps historique à travers leur usage de frises chronologiques, leur compréhension de l'intérêt d'utiliser des dates pour situer les événements ou repérer des changements, leur capacité à penser ensemble des changements contemporains, mais hétérogènes ou dissonants, et à mettre en rapport des traces du passé. Angvik et Von Borries (1997), Lautier (1997), Tutiaux-Guillon et Mousseau (1998) éclairent les conceptions du temps historique : signification positive ou négative de l'évolution, résignation devant son caractère aléatoire, progrès linéaire quasi organique, ou changements impulsés par la volonté humaine, voire divine. Mais ces travaux font peu de lien avec les processus mis en œuvre par les élèves.

Cariou (2006a, 2012), Doussot (2011), Kaufmann et Lanoix (2014) ou Le Marec et Vézier (2006) ont ciblé la compétence à produire un texte cohérent, validé, historiquement pertinent et traduisant une appropriation des significations. Leurs expérimentations offrent aux élèves la possibilité de proposer un écrit personnel, dans lequel ils engagent leur interprétation du passé et explicitent parfois leur point de vue, ou encore dans lequel ils transforment le support qui leur est proposé pour mettre l'outil à leur main. Les élèves engagent alors un processus de « secondarisation » (Chabanne & Bucheton, 2002 ; Jaubert & Rebière, 2001) : l'écrit spontané initial est repensé, formalisé, ajusté au regard des attentes disciplinaires et du souci de comprendre le passé. Le travail est long et doit être étayé par l'enseignant pour que les élèves travaillent sur et par le langage historien. Il apparaît ici nettement que le sujet épistémique est un sujet auteur qui construit ses apprentissages par l'exercice d'une pensée autonome et singulière. Les mêmes conclusions ressortent des recherches sur la compétence de lecture en histoire (Wineburg, 1991 ; Wineburg et al., 2015). La réduire à la prise d'informations entrave la compréhension des élèves. Encourager une

activité dialogique de production de significations, à travers des interactions soutenues, permet de « transformer les énoncés en stratégies de pensée » (Siman, 2008, p. 168). La construction d'une pensée critique historique a été étudiée précocement. Un soutien de l'enseignant peut aider des élèves, même jeunes, à construire une vue plus sophistiquée d'une source – malgré la résistance de lectures naïves la tenant pour véridique (Barton, 1997 ; Wineburg et al., 2015).

La distanciation, étayée sur des savoirs procéduraux et des savoirs factuels, permet de mettre en doute un document-source, d'apprécier les effets liés à sa nature et son auteur, de le situer dans un contexte, une intention. La décentration permet d'abandonner des interprétations frustes au profit d'une saisie plus complexe du monde et constitue une des conditions de la discussion démocratique et de la prise en compte du point de vue de l'autre (Demers et al., 2015). Les chercheurs les provoquent en soumettant aux élèves des documents contradictoires ou au moins divergents (De Cock Pierrepont, 2007 ; Le Marec & Vézier, 2006 ; Martel, 2014), une situation problème ou une situation de problématisation engageant une pensée dialectique et une argumentation des interprétations discordantes (Guyon et al., 1993 ; Doussot, 2011, 2018 ; Duquette, 2010). La visée est double : un élève performant en histoire et un citoyen rationnel averti (Gagnon, 2010 ; Rey & Staszewski, 2010). Le sujet épistémique est ainsi le doublet du sujet politique. Par contre, alors même que le thème des fonctions sociales de l'histoire est bien documenté, peu de chercheurs s'intéressent à la façon dont les élèves sont capables de les identifier, de distinguer histoire et mémoire, d'appréhender de façon critique ce que les médias présentent du passé, de reconnaître la pluralité sociale des points de vue historiques, et si ils le font, c'est plutôt pour en constater la difficulté (Wineburg et al., 2001).

Les expériences visant à développer les compétences historiques des élèves s'éloignent de la forme disciplinaire : les apprentissages et les productions attendus sont moins normés, le travail se fait en groupes et davantage en autonomie, les questionnements et parfois les supports diffèrent, etc. Les situations de travail s'avèrent mieux adaptées à des apprentissages complexes (Martel, 2014). La construction du sujet épistémique s'articule ainsi à l'innovation, même si l'élève y reste soumis à des contraintes scolaires (cadre de l'activité, exigences de l'enseignant). Certaines situations d'apprentissage s'en écartent davantage. L'usage des jeux s'est répandu en classe d'histoire, d'abord comme jeu de rôle ou de simulation du passé, plus marginalement par un emprunt aux jeux vidéo. Les recherches sur les usages des environnements virtuels sont encore dominées par des propositions, des

prescriptions ou des pratiques de motivation. Les données empiriques probantes sur les apprentissages sont limitées. Sous conditions et si l'enseignant sait construire une situation d'apprentissage dans ce sens, certains jeux sont de bons supports pour enrichir les connaissances, stimuler la pensée historique, développer la conceptualisation, favoriser la problématisation et la découverte de la complexité de certaines situations sociales (Bourdin et al., 2001 ; Boutonnet et al., 2014 ; Rogers, 2003). Ils sont en outre propices aux discussions entre élèves et favorisent la décentration et l'aspect ludique motive certains élèves (Bourdin et al., 2001 ; Boutonnet, 2014). De tels projets peuvent inciter les chercheurs à une construction du sujet articulant l'adolescent joueur (le sujet social), le sujet scolaire et le sujet épistémique.

Autre forme de travail, inscrite dans les enjeux de mémoire du XX^e siècle, l'appel aux témoins dans la classe (Aisenberg, 2004 ; Dahan et al., 2004 ; Fink, 2009, 2014). Le témoignage direct est censé conduire à des apprentissages spécifiques, en raison de la proximité qu'il assure avec la réalité sociale passée, en raison de l'empathie dont font preuve les jeunes et parce qu'ils sont possiblement confrontés à des dissonances, voire des régimes de vérité différents, même s'ils ont plutôt tendance à accumuler les informations disparates pour les imbriquer dans un récit cohérent. Les témoignages jouent sur la sensibilité et permettent aux élèves de mieux faire le lien entre le passé et leur présent, voire de concevoir leur rôle d'acteurs historiques, jugement moral compris – on rejoint le sujet politique. Ces recherches – certaines des années 1990 – réfléchissent sur le rapport entre construction d'une pensée historique et développement d'une implication personnelle dans l'histoire.

1.1.2. Le témoignage dans la production des faits historiques

Selon Nora (1997) : « L'histoire est délégitimation du passé vécu » (p. 25). En effet, le souci de périodisation et de formalisation qui caractérise la pratique historienne tend à rendre le passé relaté distant des faits inscrits dans la mémoire des sociétés (Ferro, 1987). À la construction d'une interprétation historique raisonnée s'oppose « une autre vérité, qui est celle de la mémoire individuelle » (Wieviorka, 1998, p. 180) et collective. Que l'on soit dans une situation de mémoire ou d'histoire, on ne peut séparer la perception du passé et le jugement que l'on porte à son sujet (Dulong, 1998). Il s'agit en fin de compte d'arriver à une forme de vérité, mais à une vérité qui demeure ouverte : « L'histoire dit vrai, mais ses vérités ne sont pas absolues » (Prost, 1996, p. 287). La situation particulière de l'historien du temps présent tient dans cette confrontation des travaux aux acteurs encore vivants de l'époque étudiée, autrement dit, des « preuves d'archives » aux « témoignages des vivants » (Ricœur, 1993).

Que l'on repense aux travaux d'Hérodote ou de Thucydide dans l'Antiquité, aux chroniqueurs médiévaux ou aux ouvrages d'Alexis de Tocqueville et de Jules Michelet au début du XIX^e siècle, le témoignage en tant qu'expression d'une mémoire a toujours constitué une source essentielle pour établir et transmettre la connaissance du passé (Fink, 2014). C'est ainsi que le témoin tient à son rôle dans le processus de connaissance du passé et devient de ce fait incontournable, car souvent seul acteur d'une histoire sans écrits ou biaisée, ce dernier favorise la compréhension, et l'explication des périodes noires de l'histoire. C'est ce que Wieviorka (1998) qualifie d'une véritable « ère du témoin », ère dans laquelle le témoignage participe au processus de connaissance du passé. Le témoignage s'avère être seul à pouvoir « attester de la réalité et de la vérité des camps » (Descamps, 2001, p. 495).

Toutefois les historiens peinent à envisager le témoignage comme objet appréhendable pour l'histoire. Ils lui reprochent à la fois son « incapacité à se dégager de la passion de l'événement » (Dulong, 1998, p. 216) et le caractère incertain de son contenu. Les discours convergent, divergent, s'alimentent entre eux, infirment ou confirment ce que d'autres affirment (Fink, 2014). On ne peut pas additionner les subjectivités pour créer une sorte de personnage collectif détenteur de la juste représentation du passé (Fink, 2014). La mémoire étant une reconstruction rétroactive, subjective et sélective, avec ses oublis, ses erreurs et ses déformations inconscientes ou intentionnelles, comment pourrait-elle constituer une source fiable pour l'historien ? Selon Febvre (1995) : « L'homme ne se souvient pas du passé ; il le reconstruit toujours Il ne conserve pas le passé dans sa mémoire Il part du présent et c'est à travers lui, toujours, qu'il connaît, qu'il interprète le passé. L'époque où l'on considérait la mémoire telle une tablette de cire sur laquelle se gravent, indélébiles, des souvenirs localisés qu'il suffit de rappeler à la conscience est révolue » (p. 15). Les recherches de Sigmund Freud et d'Henri Bergson notamment ont participé à l'élaboration d'une conception dynamique de la mémoire (Tadié & Tadié, 1999). Le souvenir n'est pas enregistré puis puisé tel quel dans une banque de données ; il est fonction d'un contexte présent qui donne à la fois existence, forme et contenu à notre mémoire. Cette « plasticité neuronale » (Wallenborn, 2006, p. 111) signifie que les cellules nerveuses se réorganisent à chaque fois qu'elles sont sollicitées. Loin d'être figés, nos souvenirs se modifient, se restructurent en fonction de ce que nous percevons du monde extérieur. L'individu ne peut pas agir objectivement sur sa mise en mémoire ou sur l'oubli des événements vécus. Le caractère discontinu des souvenirs et la part importante de l'imagination dans la reconstitution d'une continuité de la mémoire, source et moteur d'une identité personnelle, complexifient encore le

mécanisme mémoriel : « Nous aurons tendance à garder, modifier et idéaliser les souvenirs qui renforcent l'idée que nous nous faisons nous-mêmes et à effacer les autres » (Tadié & Tadié, 1999, p. 329).

Le témoignage oral n'est pas une représentation directe ou une illustration transparente du passé (Fink, 2014). Les souvenirs sont évoqués volontairement à postériori. Ils sont sélectionnés, influencés et transformés en fonction des événements ultérieurs et du contexte d'élaboration d'un discours mémoriel (Candau, 1998). Un témoignage variera également en fonction du lieu de l'entretien ... de la personne qui l'interroge ... de la présence d'un tiers ... des objectifs de la recherche et du destinataire de l'entretien. Une liste d'éléments, loin d'être exhaustive, qui souligne les limites à la fois épistémologiques et méthodologiques des témoignages oraux. Descamps (2001) les résume ainsi : « L'hétérogénéité de la source orale et sa non-représentativité, le handicap de l'à postériori et tout ce qui tient au travail de mémoire, les illusions du récit autobiographique, les apories du subjectif, les difficultés de l'oralité, le caractère chronophage de la source » (p.487). Le témoignage à lui seul ne dit pas l'histoire. Le témoignage oral ne peut se passer du document écrit pour délivrer toute sa richesse. En effet, sans une triple confrontation aux sources écrites, à d'autres témoignages et aux diverses phases du discours d'un même témoignage, la source orale reste muette : « Sans sources écrites qui permettent de mesurer l'écart entre le dit et le non-dit ou le dit différemment, pas de véritable histoire orale » (Joutard, 1983, pp. 220-221). Toutefois, le primat de l'expérience sur la connaissance tend à agir comme si les témoignages représentaient le foyer de la connaissance historique.

Le témoignage historique se définit en tant que « récit autobiographique certifié d'un événement passé » (Dulong, 1998, p. 43), le témoin étant celui qui a vu, vécu, participé et dont le discours est nécessairement conforme à la réalité du passé. Dulong (1998) pense que « la confiance en la sincérité d'autrui conditionne les interactions entre les individus. Cette confiance en la parole d'autrui, dès lors qu'elle se rapporte à la réalité, est ce qui fait du témoignage oral une institution sociale » (pp. 144-149). Dans la même lancée, après avoir échangé quelques propos sur le déroulement de certains événements, les témoins peuvent malgré eux, uniformiser leurs récits, faisant leurs les souvenirs des autres (Fink, 2014). Le témoignage est une histoire qui devient palpable. Loin de se poser en négation de l'histoire, le témoignage oral, en tant que forme d'expression de la mémoire, participe à la compréhension et à l'interprétation du passé (Fink, 2014).

Au lieu de fustiger la mémoire et son expression dans l'espace public, le défi des historiens consiste désormais à « transformer en histoire la demande de mémoire de leurs contemporains », à quitter le terrain de la commémoration pour entrer « dans l'ordre du raisonnement » (Prost, 1996, pp. 305-306). Dans la même lancée, Garcia Marquez (2003) affirme : « La vie n'est pas ce que l'on a vécu, mais ce dont on se souvient et comment on s'en souvient » (p. 7). Le cas de la décolonisation du Cameroun sous administration française et de son appréhension dans l'espace public et scientifique dans la deuxième moitié du XX^e siècle offre un terrain fécond pour interroger à l'œuvre la dialectique entre la mémoire et l'histoire.

1.1.3. Des témoins encombrants : la mémoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française

L'histoire veut que la France, « patrie des droits de l'homme », ait généreusement offert l'indépendance à ses anciennes colonies d'Afrique noire en 1960. Aujourd'hui, une toute autre histoire émerge : celle d'une guerre brutale, violente, meurtrière, qui a permis à Paris d'inventer un nouveau système de domination : la Françafrique. Cette guerre « secrète » a pour théâtre le Cameroun des années 1950 et 1960. Confrontées à un vaste mouvement social et politique, porté par un parti indépendantiste, l'Union des Populations du Cameroun (UPC), les autorités françaises décident de passer en force. Pour les nationalistes de l'UPC, il n'existe aucun doute qu'ils ont pris les armes pour mener une « guerre de libération nationale » en vue de contraindre la France à reconnaître la vocation de leur pays à devenir indépendant. Si les premières armées organisées par les nationalistes camerounais peuvent prêter à confusion du fait des sigles retenus, CNO (Comité National d'Organisation) en Sanaga Maritime, SDNK (Sinistre de Défense Nationale du Kamerun) en pays bamiléké, la dernière formation militaire nationaliste, ALNK (Armée de Libération Nationale du Kamerun) ne donne lieu à aucune équivoque. Par ailleurs, les militaires nationalistes se font appeler combattants ou maquisards et ne se reconnaissent pas rebelles (Abwa, 2010). D'après l'UPC, le Cameroun a été « le théâtre de vastes opérations militaires déclenchées par le gouverneur français des colonies, Roland Pré » (Joseph, 1986, pp. 287-288).

En outre, si au Cameroun les autorités politiques françaises s'obstinent à ne pas reconnaître la guerre qui sévit dans ce territoire à partir de 1956, et à user d'euphémismes tels que « zones sensibles », « zones de pacification » pour qualifier les zones en guerre, les militaires se sentent quant à eux effectivement en guerre au Cameroun. C'est ainsi qu'en

1957, le commandant supérieur des forces armées de la zone de défense d'AEF-Cameroun, le général Louis Dio, estime que les affrontements camerounais « ne constituent plus une opération de rétablissement de l'ordre, mais une opération de guerre » (Deltombe et al., 2016, p. 24). L'année suivante, un chef de bataillon écrit : « La conscience d'être en guerre a permis de très bonnes réalisations » (Deltombe et al., 2016, p. 24). En effet, la recrudescence de la violence se fait intense du côté du CNO dès le mois de mars 1957 et oblige par ce fait même les autorités françaises à faire intervenir à nouveau les forces de 3^{ème} catégorie et à réclamer des renforts en AEF :

Pendant la même période les forces de l'ordre, constituées initialement d'unités de gardes Camerounais voient leur potentiel accru par l'entrée en action des troupes de 3^{ème} catégorie, soumises à réquisition générale le 7 novembre 1957 et la création de la « zone de pacification de la Sanaga Maritime » (ZOPAC) avec État-major mixte en mesure d'accompagnement aussi bien les Forces Armées que les organismes civils. Les Troupes du Cameroun (6 compagnies) étant insuffisantes, des renforts sont envoyés d'AEF : 2 compagnies en décembre 1957 ; 3 en janvier 1958 plus 1 État-major de Bataillon et un complément pour un 2^{ème} État-major. Sur ce total de 11 compagnies, 2 agissent en pays Bamiléké (Abwa, 2010, p. 259).

Sur la même lancée, révélant avoir reçu des consignes au cours d'une réunion tenue dans son bureau le 28 mars 1958, le lieutenant-colonel Jean Lambertson qui commande la ZOPAC déclare :

En ce qui concerne notre action en Sanaga Maritime l'heure est venue de passer à la deuxième phase du Plan d'action établi il y a deux mois... . Le Haut-Commissaire est d'accord pour engager la lutte, car il s'est rendu compte que nous étions engagés dans une guerre révolutionnaire. Il a également attiré mon attention sur un autre point. A savoir qu'il ne faut pas que l'on parle de ce qui se passe en Sanaga Maritime. Jusqu'à maintenant nous y avons réussi – il faut faire régner le silence ... (Abwa, 2010, p. 260).

Poursuivant son propos, le lieutenant-colonel Jean Lambertson, chargé de « pacifier » la Sanaga Maritime et plus tard la région bamiléké, dans son bulletin de renseignement hebdomadaire de la semaine du 2 au 8 avril 1958, déclare sans ambages qu'il y a guère révolutionnaire au Cameroun et demande que personne ne s'y méprenne :

La rébellion en Sanaga Maritime prend de plus en plus un caractère de guerre révolutionnaire. Ce serait donc une grave erreur que de minimiser les troubles actuels en refusant de voir le souci de réorganisation et d'extension du dispositif paramilitaire et surtout la détermination des membres du CNO qui, malgré les coups que nous leur portons, en sont manifestement arrivés à déborder le programme qui leur avait été tracé par les chefs politiques de l'UPC avec lesquels les dirigeants du CNO entretiennent d'ailleurs des rapports tendus (Abwa, 2010, pp. 233-234).

Dans le même ordre d'idées, dès septembre 1958, le colonel Jacques Lécuyer, chef de la division Plan Organisation à la direction des affaires militaires du ministère des Armées demande que soient appliqués aux militaires tués au Cameroun les dispositions analogues à celles prises pour la Mauritanie. Il trouve cette demande justifiée du « fait que les opérations de maintien de l'ordre contre des « maquis » importants ont commencé fin 1956, nécessitant la mise en œuvre de moyens importants et la création d'une « zone de pacification » ; il

estime en outre que « la date à prendre en considération comme point de départ des opérations de maintien de l'ordre doit être au minimum la veille du jour où les forces de l'ordre ont eu leur premier tué. En conséquence, – écrit-il – j'émet l'avis que cette date soit fixée au 17 décembre 1956 » (Abwa, 2010, p. 230). Le ministre de la France d'outre-mer fait sienne cette demande et soumet par lettre en date du 20 novembre 1958 à l'accord du ministre des finances un projet d'arrêté allant dans ce sens estimant que « les événements survenus au Cameroun depuis la fin de l'année 1956 justifiaient une extension des dispositions de ce texte aux militaires en opérations au Cameroun » (Abwa, 2010, p. 230). De même en 1959, le général de corps d'armée, Louis Le Pulloch, commandant supérieur des Forces Armées de la zone de défense de l'AEF-Cameroun demande l' « extension aux militaires victimes des événements du Cameroun des dispositions de la loi N° 55-1074 du 6 août 1955 » qui stipule que les « militaires participant à des opérations qui, en raison de la violence des combats et des effectifs mis en ligne, pouvaient être comparées à de véritables opérations de guerre » (Abwa, 2010, pp. 230-231). En réaction au refus du ministère des finances de reconnaître que le Cameroun est en guerre et par ce fait même son rejet de la demande d'extension aux militaires du Cameroun des avantages de cette loi, le général Louis Le Pulloch écrit le 4 mars 1959 :

Il est en effet permis de penser que, dans son esprit, la Loi du 6 août 1955 puisse s'appliquer à toutes les guerres subversives quel que soit leur caractère ou leur lieu géographique. Par ailleurs, le caractère véritable des opérations de la Sanaga Maritime paraît être méconnu, l'action de nos Troupes étant apparentée à des opérations de police dirigée contre « quelques éléments rebelles » alors qu'il s'agissait en fait, de bandes organisées militairement ... (Abwa, 2010, p. 231).

Face à la persistance du refus du ministère des finances de considérer le Cameroun en guerre depuis 1956, un autre militaire français, en l'occurrence le général de division Pennacchioni, de la direction des affaires d'outre-mer du ministère des armées, lui adresse à nouveau un projet d'arrêté avec un exposé de motifs destiné à le convaincre. Il y est écrit :

Une telle procédure a déjà été suivie pour faire bénéficier des avantages de cette loi les militaires – ou leurs ayants-cause – participant à des opérations de maintien de l'ordre en Mauritanie. Or, il existe un territoire où sont menées depuis de nombreux mois des opérations de cette nature : il s'agit de l'État sous tutelle du Cameroun. Les actions subversives qui se sont développées dans le dernier trimestre de 1956 en Sanaga Maritime et en pays Bamiléké ont en particulier nécessité la création des zones opérationnelles, et la mise en action de moyens renforcés. Les troupes chargées du rétablissement de l'ordre ont eu des tués et des blessés ... (Abwa, 2010, pp. 231-232).

En plus de cet exposé des motifs, le général Pennacchioni se montre plus sévère dans son analyse d'autant plus que le nombre des militaires de l'armée française tués au Cameroun ne fait que s'accroître et que les ministères en charge des problèmes de guerre et des affaires

d'outre-mer ont déjà exprimé leur accord pour l'extension de cette loi dans cet État sous tutelle française :

Il convient de préciser, par ailleurs, que le bilan des pertes amies au 1^{er} janvier 1959 tel que donné dans la Note N° 3256/DAOM/INT/2/AD/P.ORG du 20 avril 1959, adressée au cabinet militaire est à modifier pour tenir compte de six nouveaux décès survenus en opérations (3 gendarmes européens et 3 militaires africains) et ceci constitue, malgré les conséquences financières qui en résultent, un argument supplémentaire en faveur d'extension rapide de la loi du 6 août 1955 au Cameroun. Le ministère des anciens combattants et victimes de la guerre a, depuis longtemps, donné son adhésion à ces mesures (lettre N° 1793/BC/TL du 9 décembre 1958 ...) (Abwa, 2010, p. 232).

À l'appui de cette demande, le lieutenant-colonel Élie, chef du bureau du personnel à la direction des troupes d'outre-mer du ministère des armées, apporte les éléments suivants :

En conséquence, eu égard au nombre toujours croissant des militaires décédés à l'occasion des opérations de maintien de l'ordre au Cameroun et aux demandes d'attribution de la mention « MORT POUR LA FRANCE » déposées par les familles des défunts, le Bureau du personnel section « État-Civil et Pensions » demande au « Bureau Technique Législation » de bien vouloir faire le nécessaire pour que le bénéfice des dispositions de la Loi précitée soit étendu aux personnels militaires en service au Cameroun (Abwa, 2010, p. 233).

En 1960, le général Max Briand qui prend le Commandement Interarmées des forces françaises au Cameroun (COMINTERARM) le 20 décembre 1959, évoque un « phénomène de guerre subversive » (Deltombe et al., 2016, p. 24).

Même les militaires africains de l'armée coloniale française se sentent en guerre au Cameroun. C'est le cas du colonel retraité congolais, Pierre Obou qui a lutté contre les maquis camerounais en compagnie de l'ancien président Marien Ngouabi. Il fait cependant la différence entre les maquis de la Sanaga Maritime moins meurtriers pour les soldats de l'armée française et ceux du pays bamiléké encore appelé ZIFOC (Zone d'Insécurité Frontière Ouest Cameroun) particulièrement meurtriers (Abwa, 2010).

Néanmoins, en utilisant les mêmes méthodes qu'en Algérie (torture, bombardements, internements de masse, action psychologique, etc.), les autorités françaises parviennent en quelques années à éradiquer militairement les contestataires et à installer à Yaoundé une dictature profrançaise (Deltombe et al., 2016). En pleine guerre froide, et alors que l'opinion française a les yeux tournés vers l'Algérie, la guerre du Cameroun, qui a fait des dizaines de milliers de morts, est à l'époque passée inaperçue. Elle a ensuite été effacée des mémoires par ceux qui l'ont remporté : les Français et leurs alliés camerounais (Deltombe et al., 2016). Le crime fut donc presque parfait : les nouvelles autorités camerounaises ont repris les mots d'ordre de l'UPC pour vider « l'indépendance » de son contenu et la mettre au service ... de la France ! Mais la mémoire revient depuis quelques années. Au sujet des émeutes de mai 1955, Ruben Um Nyobè confie à un journaliste français :

En dépit de la répression et de la corruption, l'UPC s'est affirmée et s'est imposée comme le seul mouvement nationaliste digne de ce nom dans tout le Kamerun. C'est alors que le gouvernement français, après l'échec dans ses tentatives d'étouffer le problème kamerunais devant les Nations Unies, résolut de liquider le nationalisme kamerunais par la force en fomentant et conduisant les massacres de mai 1955 et en interdisant arbitrairement les trois mouvements populaires ... (Joseph, 1986, p. 288).

Poursuivant son propos, Ruben Um Nyobè, affirme :

Depuis le 24 décembre, plusieurs localités de la région de la Sanaga Maritime sont soumises à des opérations de guerre. Des villages entiers sont complètement pillés et brûlés, le bétail est systématiquement abattu à coup de fusil. Les meubles et battants des ouvertures (portes et fenêtres) des maisons servent de bois de chauffage pour la cuisine des troupes militaires. Au moment de leur arrivée dans chaque village ou agglomération, les « forces de l'ordre » tirent à bout portant et sans sommation sur les populations sans défense. Ceux qui échappent à cette tuerie sont poursuivis en pleine brousse par les « forces de l'ordre » guidées par quelques traîtres kamerunais ... (Abwa, 2010, pp. 247-248).

Sur la même lancée, le Dr. Louis-Paul Aujoulat, que personne ne peut soupçonner de sympathie pour l'UPC, s'indigne dès février 1957, bien avant la création de la ZOPAC, des morts en Sanaga Maritime qu'il évalue déjà à près d'un millier et met en garde les autorités françaises de ce que la découverte de cette situation désastreuse ternira suffisamment l'image de la France dans le concert mondial : « En dépit du blackout total qui est jeté depuis plusieurs semaines sur les événements de la Sanaga Maritime, la vérité ne peut être indéfiniment camouflée » (Abwa, 2010, pp. 261-262).

Dans le même ordre d'idées, Ruben Um Nyobè ajoute : « Depuis la proclamation des « mesures impopulaires », le 9-11-57 dans la Sanaga Maritime, les patriotes de cette région connaissent les massacres, les tortures et les persécutions les plus cruels. Tous ces crimes sont commis par les troupes mercenaires guidées par les « dikokôn » – Les Bassa désignent comme *dikokon*, les mercenaires qui commettent les crimes de toutes sortes sous la protection des armes de l'occupant étranger, en temps de guerre ou pendant les périodes de répression militaire. – ... » (Abwa, 2010, p. 272).

Trois ans après les émeutes de mai 1955, au moment où tout le sud du Cameroun était plongé dans la violence de la guérilla menée par l'UPC et de la riposte des troupes françaises, Mathieu Tagny, médecin camerounais et membre de l'UPC, exprima dans un entretien son opinion sur ces incidents et leurs conséquences néfastes :

Tout le monde a été d'accord pour reconnaître que les massacres de 1955 avaient été prémédités, préconçus et scrupuleusement mis à exécution par le gouverneur français Roland Pré... . Pour étayer ce que j'affirme ... je me dois ici de rappeler une conversation que nous eûmes, deux camarades et moi, avec le directeur de la Sûreté d'alors, M. Collet. En effet, en avril 1955, ce dernier, au cours d'une entrevue âprement sollicitée par lui, ne mâcha point ses mots et nous dit que si l'UPC allait continuer son action, elle ne pourrait être que broyée. Ce n'était point simples paroles d'intimidation ... (Joseph, 1986, pp. 301-302).

Ainsi, Constantin Melnik, un autre officier français de la répression en pays Bamiléké rend compte des crimes commis tout en évitant d'avancer un chiffre. Pour ce dernier :

Selon une tradition africaine qui n'était pas encore relayée par la télévision, des massacres avaient eu lieu, suivis d'une répression où les forces gouvernementales, épaulées par des conseillers militaires français, n'avaient fait preuve d'aucune réserve. Tentés par une aventure africaine, des camarades du colonel Martineau étaient partis piloter des hélicoptères et ils étaient revenus lourds de récits de cadavres flottants au fil de l'eau ou pourrissant dans la forêt (Kenné, 2010, p. 122).

Les affirmations de ces témoins sont confirmées par l'officier pilote français Max Bardet muté au Cameroun en 1962, qui raconte dans ses mémoires en 1988, « vingt années incandescentes d'aventure ou de guerre totale », un « génocide » (Deltombe et al., 2016, p. 16) auquel il disait avoir participé au Cameroun dans les années qui ont suivi l'indépendance du pays en 1960. Contrairement à la plupart des témoins français rencontrés dans le cadre d'une longue enquête sur cette guerre méconnue, Max Bardet ne fait preuve d'aucune retenue et fait le témoignage suivant :

En deux ans, l'armée régulière a pris le pays Bamiléké, du Sud jusqu'au Nord, et l'a complètement ravagé. Ils ont massacré de 300 à 400 000 personnes. Un vrai génocide. Ils ont pratiquement anéanti la race. Sagaies contre armes automatiques. Les Bamilékés n'avaient aucune chance. A la fin de la guerre, j'ai fait une prospection d'un mois avec un administrateur général du nom de Coudret. Il était indigné. Ce n'est pas possible tous ces villages morts, où sont les habitants ? Les villages avaient été rasés un peu comme Attila – Le chef des Huns qui envahit et ravagea les empires d'Orient et d'Occident au V^e siècle. – . Peu de Français sont intervenus directement. J'en ai connu 3 ou 4. La presse n'en a pas parlé. On faisait plaisir au président Ahidjo parce qu'il fallait que le Cameroun garde ses liens avec la France (Kenné, 2010, p. 120).

En effet, dès 1959, parlant de la région dite « Bamiléké », Jean Lamberton affirme qu'elle a d'ores et déjà « été dépeuplée à 50% » (Deltombe et al., 2011, p. 26).

Après plusieurs heures d'entretien avec Thomas Deltombe et les autres, le témoignage de Max Bardet en 2014 décrit en détail les « massacres » auxquels il a participé. Des troupes africaines fidèles au gouvernement en place, ivres de vin de palme, vidaient les cases avec une violence extrême. « Ils abattaient tout le monde, les femmes, les enfants Les hommes encore ils les abattaient à la kalachnikov. Mais les femmes, ils les abattaient, ils leur coupaient les seins, ils les éventraient, surtout les femmes enceintes Pendant ce temps, le pilote survolait la zone et veillait à ce que personne ne s'échappe, car il fallait éviter que les fuyards aillent « raconter ce qui se passait ». Selon Max Bardet, ces « massacres contrôlés » auraient causé la mort de près de 1 500 personnes. Le pilote évoque aussi le « bennage », qui consistait à jeter dans les rivières les gens fraîchement assassinés ; ainsi que l'utilisation des « grenades au phosphore » jetées depuis l'hélicoptère sur les maquisards en fuite. La guerre contre-révolutionnaire est une guerre politique qui vise la mise en œuvre d'innombrables dispositifs

de contrôle, corporel, territorial et psychologique, pour encadrer les populations civiles, les isoler des éléments « ennemis », les contraindre à se défendre elles-mêmes contre la « contagion subversive » et finalement gagner « leurs cœurs et leurs esprits ». Identification des individus, instauration de laissez-passer, installation de contrôles routiers, érection de camps de regroupement, déportation de populations, mise en place de zones de pacification, levée de milices de combat, infiltration des groupes rebelles, bombardements aériens, assassinats ciblés, disparitions forcées, exécutions publiques, exhibition de têtes coupées, systématisation de la torture, action psychologique et lavage de cerveau : toutes ces techniques ont été utilisées à plus ou moins vaste échelle au Cameroun au cours des années 1950 et 1960 (Deltombe et al., 2016).

Il convient également de mentionner le témoignage post mortem de Jean Lambertson via les documents qu'il a laissés. En effet, Jean Lambertson, spécialiste depuis les années 1950 de la « guerre psychologique » (Deltombe et al., 2011, p. 11), n'a pas oublié les méthodes d'intoxication qu'il a pratiquées tout au long de sa carrière. Ce sont des méthodes qui, à en croire Jean Lambertson, lui-même adepte chevronné de la théorie comme de la pratique de la « guerre révolutionnaire », lui permirent de « mener à bien » sa mission au Cameroun. Non sans fierté, il raconte dans ses notes manuscrites combien son travail fut apprécié par Pierre Messmer, avec qui il travailla successivement à Yaoundé, lorsque celui-ci y était Haut-Commissaire, puis à Paris, quand le même devint ministre des Armées en 1960 (Deltombe et al., 2011). La France, de plus en plus contestée sur le continent africain, devra donc tôt ou tard regarder son passé en face.

En effet, en visite à Yaoundé en mai 2009, le Premier ministre français François Fillon, interrogé par une journaliste sur les responsabilités françaises dans l'assassinat des leaders nationalistes camerounais, eut cette réponse ahurissante, mélange d'ignorance et de mépris : « Je dénie absolument que des forces françaises aient participé, en quoi que ce soit, à des assassinats au Cameroun. Tout cela, c'est de la pure invention ! » (Deltombe et al., 2016, p. 32) Mais les fantômes finissent toujours par revenir. Depuis plusieurs années, une nouvelle génération d'historiens camerounais fouille les archives et arpente le Cameroun pour interroger les derniers survivants. Ces témoins sont de moins en moins nombreux dans un pays où l'espérance de vie moyenne ne dépasse pas cinquante-cinq ans. En France aussi, quelques documentaires ont été diffusés. Il faudra attendre le 3 juillet 2015, lorsque, en visite officielle à Yaoundé, à la question du journaliste camerounais Séverin Tchounkeu sur « ce conflit historique », François Hollande évoqua les « épisodes extrêmement tourmentés » qui

marquèrent l'indépendance du Cameroun. Passées presque inaperçues en France, ces quelques phrases furent accueillies avec un certain soulagement dans l'opinion publique camerounaise. Pour la première fois, les plus hautes autorités de l'État français, en la personne du président de la République, reconnaissaient qu'il s'était bien passé « quelque chose » au Cameroun au moment de la décolonisation. Évoquant une « répression » en Sanaga-Maritime et au pays Bamiléké, François Hollande se disait même prêt à « ouvrir les livres d'histoire et les archives » (Deltombe et al., 2016, pp. 157-158). La brève déclaration du président français sonna comme une petite victoire pour tous ceux qui, journalistes, chercheurs ou activistes, tentent de faire sortir la guerre du Cameroun de l'oubli et militent depuis des années pour sa reconnaissance officielle.

Confrontées à des revendications mémorielles de plus en plus pressantes, les autorités françaises sont aujourd'hui prises dans une série de contradictions. La première, peut-être la plus importante, est celle qui sépare les mythes et les réalités historiques. Aimant à se décrire comme la « patrie des droits de l'homme », la France refuse obstinément de regarder avec honnêteté les événements passés qui viennent contredire l'image avantageuse qu'elle se donne d'elle-même. L'autre contradiction concerne les autorités françaises des années 2000 et 2010. Jurant en permanence avoir « rompu » avec la Françafrique, comme le firent successivement Nicolas Sarkozy et François Hollande, elles refusent en réalité d'abandonner la plupart des instruments qui la caractérisent : relations privilégiées avec des dictateurs « amis », interventions militaires unilatérales, maintien du Franc CFA, renouvellement des accords de défense et de coopération Alors que les sentiments antifrçais gagnent du terrain au Cameroun, les dirigeants français s'inquiètent de l'avenir des relations franco-camerounaises.

Parmi les questions historiques qui font débat et qui sont présentes dans l'espace scolaire, celles qui concernent la dialectique mémoire et histoire figurent aujourd'hui en bonne place. La confrontation des élèves à la pluralité des discours mémoriels, par exemple à la parole des témoins, et des interprétations historiques crée un terrain fécond pour dépasser les mécanismes explicatifs généralement mis en œuvre par les élèves ... (Lautier, 1994). Elle favorise l'entrée dans le champ de la pensée historique.

1.1.4. Les témoins dans la classe : approche didactique

Il est question de s'interroger sur le statut et l'apport de l'utilisation de ce support dans l'enseignement de l'histoire, car le témoin ne participe pas seulement au processus de connaissance du passé proche, il se voit également octroyer une place de choix dans la classe

d'histoire où il peut être invité à livrer son témoignage (Fink, 2007). Dans la même lancée, Tutiaux-Guillon (2006a) parle du témoignage comme un support didactique « porteur de savoir vrai » (pp. 20-21), fonctionnant comme élément déclencheur ou permettant d'illustrer, lorsqu'il ne le remplace pas, le cours d'histoire. En effet, cela fait de nombreuses années que des enseignants d'histoire, voire d'autres disciplines, en Suisse comme dans d'autres pays, invitent des individus porteurs d'une expérience particulière, jugée intéressante pour les élèves à venir en témoigner en classe (Fink, 2014). Une des principales raisons de ces présences veut que le témoin soit un intermédiaire vivant entre les élèves et ces événements et réalités du passé. Il connaît ces derniers pour les avoir vécus.

Sur la même lancée, la question est ici de savoir comment les enseignants s'approprient en classe cette problématique du rapport à la vérité et parviennent à mettre en place des situations dans lesquelles le travail d'histoire des élèves leur permet d'accéder à une activité critique et d'en prendre conscience. Pour ce faire, le travail critique sur des documents ou des sources, pour en tirer toutes les informations possibles, mais aussi pour les mettre à distance, joue un rôle de premier plan (Heimberg et al., 2020). La question de savoir quelle histoire enseigner et faire apprendre concerne non seulement la réflexion sur les contenus, et les enjeux de vérité qui les caractérisent, mais aussi l'idée d'une transmission des processus intelligibles qui sous-tendent les interprétations historiennes qu'il ne faut pas confondre avec la vérité historique.

L'utilisation des sources est au cœur de ce processus. En effet, le rapport à la vérité qui caractérise l'entreprise historique pose avant tout et avec acuité le problème de la preuve. L'histoire scolaire ne déroge pas à ce principe. Comme « l'histoire se fait avec des documents » (Langlois & Seignobos, 2014, p. 21), faire de l'histoire en classe c'est aussi manipuler des « documents » et en tirer des informations à partir d'une lecture critique. Dans la classe, le travail sur les sources se traduit dans l'idéal par des activités d'analyse, de confrontation, permettant de mobiliser les modes de pensée de la discipline. La classe d'histoire peut donc bien être un lieu où les élèves sont appelés à différencier et à se confronter à la fois à des sources directes (témoignages, archives, lieux de mémoire, etc.) et secondaires, dans toutes leurs formes écrites, orales, iconographiques. En classe d'histoire, les sources peuvent illustrer d'autres enjeux du rapport à la vérité que les enseignants cherchent à faire construire à leurs élèves. Tandis que les élèves sont au contact de multiples « vérités » (Fink, 2014, p. 12) qui circulent dans l'espace public et médiatique, les enseignants effectuent des choix par rapport aux savoirs qu'ils transmettent et à la manière dont ils le font. L'école

est alors un espace fermé sur lui-même. Confrontés aux discours mobilisés dans l'espace public, les enseignants sont parfois appelés à distinguer le vrai du faux et à prendre position afin d'orienter les élèves (Heimberg et al., 2020). Il s'agit ainsi de la mise en œuvre des dispositifs par les enseignants et la réception des paroles de ces témoins par les élèves. L'intention est de montrer comment la mémoire contribue au développement de la pensée historique des élèves, c'est-à-dire à leur manière d'aborder les réalités sociales passées et présentes avec le regard spécifique de la discipline (Fink, 2014).

Dans une situation exceptionnelle de rencontre et de dialogue, les témoins sont appelés en milieu scolaire non seulement à devenir des vecteurs de transmission intergénérationnelle d'une mémoire collective et culturelle partagée, mais également à participer à des dispositifs didactiques jugés propices au développement des compétences historiques et intellectuelles chez les élèves (Fink, 2014). En effet, le témoignage oral se prête bien à une déconstruction du discours et de ses modalités de construction. Pour cela, il s'agit de travailler quatre axes (Fink, 2014).

- Premièrement, tout témoignage est une reconstruction à partir de représentations dont le témoin s'est imprégné au cours de sa vie antérieure à l'évènement relaté et qui font naviguer ses souvenirs, de façon non linéaire, entre mémoire individuelle, mémoire collective d'un ou de plusieurs groupes et mémoire officielle.
- Deuxièmement, la mémoire individuelle n'est pas nécessairement conforme à la réalité du passé. Le témoin tend en effet à généraliser ses propos, extrapolant sa propre expérience comme si elle était le reflet d'un vécu collectif et univoque.
- Troisièmement, les faits rapportés par le témoin sont, de manière consciente ou involontaire, sélectionnés, périodisés et surtout hiérarchisés en fonction de son expérience personnelle passée ou présente. Tout discours est orienté par les questionnements contemporains à son énonciation et à des valeurs défendues.
- Quatrièmement, l'immédiateté d'une histoire du temps présent à laquelle il est fait référence dans un témoignage, l'absence d'une distance temporelle avec un objet historique souvent socialement vif, rendent d'autant plus difficile son appréhension critique et distanciée. Face aux émotions, la raison tend à manquer de vigueur.

Expliciter ces différents aspects comme autant d'écueils à garder à l'esprit face aux discours mémoriels et, par extension, à l'égard de tout discours sur le passé, c'est donner aux élèves les moyens de penser l'histoire. Tel est l'enjeu central de l'utilisation du témoignage oral en classe d'histoire. Le travail d'historicisation donne sens aux expériences des témoins ;

les expériences des témoins donnent sens aux concepts historiques auxquels les élèves sont confrontés. C'est ainsi que Tutiaux-Guillon (2008) affirme : « Scolariser les mémoires déplace le statut épistémologique du savoir scolaire et oriente les pratiques vers la controverse et le débat » (p. 39).

Pour Eckmann (2005) et Tutiaux-Guillon (2006a), les finalités des dispositifs d'histoire orale sont donc multiples et peuvent combiner plusieurs objectifs d'apprentissage : confronter les élèves à une catégorie particulière de sources historiques ; transmettre une mémoire collective dont les élèves deviennent à leur tour porteurs ; répondre à un « devoir de mémoire » face aux négationnismes ; effectuer un travail de mémoire permettant de réfléchir aux usages sociaux et politiques du passé et aux aspects sensibles de l'histoire collective ; motiver les élèves par le recours à des outils pédagogiques considérés comme des éléments déclencheurs à priori efficaces ; produire une expérience émotionnelle et/ou cognitive ; humaniser le passé en montrant le rôle de l'individu dans l'histoire en tant qu'acteur responsable ; ouvrir des perspectives d'histoire sociale et/ou immédiate qui prennent ancrage dans le monde des élèves. Les pratiques d'histoire orale font majoritairement appel à des témoins porteurs d'expériences extrêmes. Le témoin a essentiellement une fonction de transmission du passé et de médiation entre le passé et le présent. Il est une passerelle vers l'histoire permettant d'humaniser le passé et son appréhension dans le cadre scolaire : « L'histoire scolaire ne se réduit plus, pour l'élève, à une série d'énoncés canoniques, mais concerne le destin des hommes » (Basuyau, 2004, p. 83). Le recours au témoignage permet également de donner voix aux expériences et aux points de vue de gens ordinaires, généralement peu représentés dans l'historiographie. Dans la mesure où elle rend tangible le passé par la présence physique d'acteurs de l'histoire auxquels il est possible de s'identifier, l'histoire étudiée en cours peut sembler moins éloignée et moins déconnectée du présent et de l'univers des élèves (Lee & Nasstrom, 1998). Le rôle de l'enseignant se manifeste principalement par un travail de contextualisation historique.

Dans un contexte social de valorisation de l'intime, le témoignage est devenu une forme moderne d'autobiographie (Waintrater, 1996). Il affirme sa prégnance au cœur de la société et de l'école et plus particulièrement dans la classe d'histoire où des projets scolaires ayant recours aux témoins se multiplient. Les situations didactiques d'histoire orale prennent des formes variées, parfois combinées : rencontres entre un ou plusieurs témoins et un groupe d'élèves ; projets de récolte de témoignages où les élèves interviewent des témoins, retranscrivent les entretiens, les mettent parfois en récit en les confrontant à d'autres sources,

constituent un fond d'archives ou réalisent un petit film ; voyage en compagnie d'un témoin sur les traces de son histoire ; projection, en classe ou en dehors, de témoignages audiovisuels ou de films les prenant pour principale matière (Fink, 2014).

Le témoignage oral est une source au même titre que n'importe quel document historique. Dès lors que l'élève apprend à lui appliquer les règles de la critique historique et à le confronter à d'autres sources, le témoignage répond aux exigences de l'enseignement de l'histoire : connaître et comprendre les événements du passé et leurs implications pour le présent et l'avenir (Fink, 2014). À cet effet, Tutiaux-Guillon (2006a) affirme : « Travailler avec les élèves ce qui fait que le témoignage n'est pas l'Histoire mais une source d'histoire s'avère essentiel à leur apprentissage critique. Analyser la validité d'un témoignage, son intérêt y compris s'il comporte des erreurs factuelles manifestes, ce qu'on peut y trouver et ce qu'on n'y trouve pas etc. est fructueux » (p. 11). Il s'agit de rechercher dans les témoignages « la vérité d'une expérience et d'une voix » (Tutiaux-Guillon, 2006a, p. 12). L'intérêt d'un travail à partir de témoignages oraux est de permettre l'analyse de « la portée des événements retenus ... au-delà du moment où ils sont survenus » (Ségal, 1984, pp. 106-107). En effet, le recours aux témoignages oraux est un moyen privilégié de « recréer la multiplicité des perspectives qui existaient lorsque les événements se sont produits » (Stradling, 2001, p. 236). Il ouvre la voie à la remise en question des représentations et interprétations du passé pouvant être véhiculées comme autant de certitudes par les médias, les manuels scolaires et les enseignants d'histoire. En donnant voix à la polysémie, l'histoire n'est plus une entité abstraite et univoque, ne rendant compte que de ce qui est partagé. Elle devient un ensemble pluriel qui englobe aussi des réalités individuelles. C'est en cela que l'histoire orale aide à « reconstruire le présent du passé, c'est-à-dire cet état d'incertitude quant à l'avenir qui caractérise toute vie humaine » (Heimberg, 2004, p. 16). L'objectif est que l'élève parvienne à transposer sa conscience de ce « présent du passé » à son propre présent et à son rôle d'acteur responsable. Dans cette perspective, passer des témoignages oraux à une histoire scolaire implique de conserver la trace des incertitudes sous-jacentes à tout discours historique, de présenter les versions du passé dans leur contexte d'énonciation dans le présent (Seixas, 2000).

Les activités didactiques mises en œuvre pour aborder les témoignages ont alors pour objectif de faire comprendre aux élèves « que l'histoire n'est pas une science objective, mais qu'elle est liée et conditionnée par la subjectivité et le travail d'interprétation » (Dallou, 2004, p. 51). Le témoignage prend toute sa pertinence didactique dès lors que les élèves

comprennent qu'ils se situent à la fois dans le passé (le temps de l'expérience vécue), et dans le présent (le temps de l'expérience relatée) et qu'il mêle faits et représentations (Eckmann, 2004). Ce sont à la fois les faits eux-mêmes et la manière dont ils sont élaborés, transmis et réceptionnés qui sont au centre d'une appréhension critique et raisonnée du témoignage oral en classe d'histoire.

Toutefois, en ce qui concerne la faisabilité, au regard du contexte camerounais actuel – Nous faisons allusion aux difficultés financières, matérielles et logistiques liées à l'enseignement/apprentissage de l'Histoire selon l'APC/ESV sur l'étendue du territoire camerounais. – , nous optons pour les rencontres virtuelles en classe entre plusieurs témoins et un groupe d'élèves sur la base de témoignages écrits.

1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE

Cette recherche pose le problème de l'enseignement/apprentissage de contrevérités sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun.

1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE

1.3.1. Question principale

Au regard des contrevérités apprises par les élèves des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun, quelle est la contribution des témoins à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

1.3.2. Questions secondaires

- Dans quelles classes apprend-t-on l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?
- Quels sont les modules/unités d'enseignement/apprentissage dans les nouveaux programmes d'études selon l'APC/ESV, qui font intervenir l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?
- Les enseignants s'assurent-ils que la vérité apparaît toujours dans la préparation et la conduite de leurs cours sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

- En situation de classe, quel est l'apport des témoignages dans l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

1.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES

1.4.1. Hypothèse principale

Au regard des contrevérités apprises par les élèves des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun, les témoins contribuent à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

1.4.2 Hypothèses secondaires

- Les enseignants ne vérifient pas la véracité de tous les savoirs historiques qu'ils font apprendre par les élèves sur la décolonisation du Cameroun sous administration française ;
- en situation de classe, les témoignages jouent un rôle majeur dans l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

1.5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

1.5.1. Objectif général

De façon générale, il s'agit d'élaborer un dispositif didactique virtuel portant sur les témoins, permettant aux enseignants des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun de faire apprendre par les élèves la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

1.5.2. Objectifs spécifiques

- Identifier les contrevérités apprises par les élèves sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ;
- créer un dispositif d'enseignement/apprentissage s'articulant autour des témoignages, relatif à la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE

Le présent travail basé sur l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins, présente de nombreux intérêts orientés sur les aspects épistémologique, scientifique, didactique, pédagogique, sociopolitique et socioprofessionnel.

1.6.1. Intérêt épistémologique de l'étude

La thématique de la vérité des faits historiques est intéressante, car cette dernière nous plonge dans l'essence même de toute réflexion sur l'enseignement/apprentissage de l'Histoire. En effet, comme les enseignants le font apprendre par les élèves, l'Histoire permet de connaître le passé pour comprendre le présent, aussi pour éviter de commettre à nouveau les erreurs du passé. En outre, cette dernière permet de prévoir le futur, est utile pour résoudre certains problèmes actuels, et intervient même dans les dynamiques de développement des États aujourd'hui. Toutefois, pour qu'elle remplisse ces fonctions, il faudrait que ce soit une histoire vraie qui soit apprise par les élèves sur la décolonisation du Cameroun sous administration française.

1.6.2. Intérêt scientifique de l'étude

L'intérêt scientifique réside dans le fait qu'aucune étude relative à l'enseignement/apprentissage de la vérité des faits historiques n'a encore été menée en Didactique de l'Histoire. En effet, les travaux de recherche qui sont soutenus d'années en années portent sur l'enseignement/apprentissage de l'Histoire, cependant aucun étudiant n'a encore soulevé la question de la véracité des savoirs.

1.6.3. Intérêt didactique de l'étude

Vu sous cet angle, ce sujet est intéressant, car il met en exergue la notion de dispositif qui est un instrument de l'ingénierie didactique, et qui permet de quitter de l'artisanat à travers la fiche pédagogique démodée – Les enseignants élaborent les enseignements en fonction de leur contexte éducatif. –, à l'industrialisation des enseignements, c'est-à-dire l'élaboration d'enseignements qui peuvent être dispensés dans divers contextes éducatifs. Dans le cas échéant, notre dispositif s'articule autour des témoins qui ont vécu les événements relatifs à la décolonisation du Cameroun sous administration française, les ont retenu, les ont conservé dans leurs mémoires et les relatent sous forme de témoignages.

1.6.4. Intérêt pédagogique de l'étude

L'intérêt pédagogique est une extension des retombées de l'intérêt didactique au regard des visées de la recherche qui se projettent plus loin en s'appuyant sur les acquis de l'apprentissage de la vérité des faits historiques par les élèves, pour promouvoir le concept des « métiers de l'histoire », ceci étant un élargissement du développement des aptitudes personnelles des apprenants. Autrement dit, il s'agit de partir de l'épistémologie de l'histoire, en passant par la didactique, pour développer d'autres capacités et compétences visant à susciter des professions et des capacités diverses. De ce fait, la présente recherche a le mérite de s'intéresser, grâce à une approche expérimentale, à faire ressortir un cadre de dépassement des visées habituelles qui se limitent très souvent aux simples pratiques d'enseignement/apprentissage.

1.6.5. Intérêt sociopolitique de l'étude

Cette étude est intéressante, car elle permet de montrer comment la mémoire contribue au développement de la pensée historique des élèves, c'est-à-dire à leur manière d'aborder les réalités sociales passées et présentes avec le regard spécifique de la discipline. Les réalités ici concernent les événements ayant marqué la décolonisation du Cameroun sous administration française. Ainsi, les apprenants doivent construire une conscience historique au regard de ce qui s'est réellement passé et qui impacte l'État et la société camerounais jusqu'aujourd'hui.

1.6.6. Intérêt socioprofessionnel de l'étude

Cette recherche place haut ses intérêts car, elle s'appuie sur la didactique de l'histoire à travers l'apprentissage de la vérité des faits historiques par les élèves, pour préparer ces derniers à une quête permanente de la vérité dans leur environnement social et plus tard professionnel. Elle sort ainsi des sentiers battus autrefois cantonnés à proposer juste l'amélioration des cadres d'enseignement/apprentissage pour ouvrir de nouvelles perspectives permettant de dépasser ces cadres d'étude.

CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE

L'approfondissement de l'analyse de cette thématique passe nécessairement par la compréhension des termes fondamentaux qui constituent le libellé de notre sujet. En plus de cela, nous sommes appelé à mener une étude bibliographique des productions scientifiques antérieures à notre recherche ; sans oublier la présentation de la théorie explicative, des variables et du tableau synoptique.

2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS

Les concepts dont il s'agit sont : didactique, dispositifs didactiques, enseignement, apprentissage, fait historique, témoin et décolonisation.

2.1.1. Didactique

Il convient de préciser que la didactique jette ses premiers jalons dans l'Égypte pharaonique avec des prêtres noirs. En effet, les concepts fondamentaux de la didactique, à savoir : *enseigner* et *apprendre*, existaient déjà dans la langue égyptienne ancienne. Le concept *seba* signifie enseigner, et *rekh* qui veut dire apprendre (Obenga, 2004). La didactique étudie essentiellement les processus de l'enseignement et de l'apprentissage. D'après Belinga Bessala (2013), elle se pose les questions centrales suivantes : Comment enseigner une matière ? Comment générer un meilleur apprentissage chez l'apprenant ? Quelles méthodes et techniques doivent être recommandées aux enseignants ? Quelles méthodes d'apprentissage doivent être aussi recommandées aux élèves ? Comment le processus de l'enseignement et de l'apprentissage doit-il être évalué ? Moyennant quelles démarches ? À quelle périodicité ?

Sur une autre lancée, des études ont été réalisées au sujet de l'origine grecque du concept de didactique (Belinga Bessala, 2013). Ainsi *didaskhein* renvoie à enseigner, montrer, mettre en exergue ; par contre *didaskaleion* renvoie à l'école et celui qui est chargé de l'enseignement désigné par *didaktikos*. Cependant, celui qui pouvait analyser, étudier l'enseignement au moyen de la *didaktik* s'appelait *didakticien*. C'est ainsi que le mot didactique qui vient du grec signifie ce qui concerne ou a pour but l'instruction ou l'enseignement (Tsafak, 2001). Il a ensuite désigné l'art ou la technique de l'enseignement. Selon Lalande (1982), c'est une « partie de la pédagogie qui a pour but l'enseignement ». Le sens du concept a évolué d'une partie de la pédagogie vers un statut de discipline autonome.

Selon Palmade (1994), la didactique est « une discipline qui vise à amener l'élève à telle notion, telle opération ou telle technique de travail ». Elle désigne aujourd'hui comme la

définit le *Dictionnaire de la langue pédagogique* de Foulquié (1971), « l'étude des méthodes d'enseignement ». La didactique est donc la discipline dont l'objet est l'étude des différentes méthodes d'enseignement en général et que l'on nomme didactique générale et des méthodes d'enseignement spécifiques à chaque matière et que l'on désigne sous le nom de didactique spéciale.

Selon Plaisance et Vergnaud (1999),

la didactique peut être définie comme l'étude des processus d'apprentissage et d'enseignement relatifs à un domaine de connaissance particulier ; d'une discipline ou d'un métier par exemple. Elle s'appuie sur la pédagogie, la psychologie et bien entendu le corps de savoir dont l'apprentissage est visé. Mais elle ne s'y réduit pas.

Cette définition montre que la didactique n'est pas seulement une pratique, mais une discipline dont l'objet est l'étude des processus impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage.

En outre, la didactique est l'étude des questions posées par l'enseignement et l'acquisition des connaissances dans les différentes disciplines scolaires. La didactique sert alors à transposer des savoirs dits « utiles » en savoirs enseignables, et s'applique à définir avec précision chaque objet (savoir) qu'elle souhaite enseigner, mais également à définir comment on enseigne cet objet aux apprenants. Depuis les années 1970, la didactique s'est développée autour des mathématiques, des sciences, du français, des langues, des sciences de la vie et de la terre, de l'éducation physique et sportive, de l'histoire et de la géographie ou de la didactique professionnelle.

À l'origine, la didactique n'est pas nettement différenciée de la pédagogie qui est la science prenant en charge les problèmes spécifiquement liés à l'enseignement. Mais progressivement, la didactique se différencie de la pédagogie par le rôle central des contenus disciplinaires ainsi que par sa dimension traitant de la nature des connaissances à enseigner.

Par ailleurs, d'après Belinga Bessala (2013), la didactique, contrairement à la pédagogie, s'occupe essentiellement de l'étude des processus de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle se préoccupe des problèmes méthodologiques par rapport à l'homme à instruire et à éduquer. Au niveau technologique, elle est d'un apport considérable à la pédagogie dans l'atteinte de son objectif d'éducation intégrale de l'homme.

Meirieu (1987) s'interroge sur la place respective de la didactique et de la pédagogie. Il conclut :

À travers les nombreux débats qui opposent la pédagogie centrée sur l'enfant et la didactique centrée sur les savoirs, se réfractent un très vieux problème philosophique en même temps que des oppositions qui sont stériles, parce que l'apprentissage, c'est précisément la recherche, la prospection permanente dans ces deux domaines et l'effort pour les mettre en contact. Il faudrait enfin qu'on arrive à sortir de cette méthode qui consiste toujours à penser sur le mode de variation en sens inverse, à dire que plus je m'intéresse à l'élève, moins je m'intéresse au savoir ou plus je m'intéresse au savoir, moins je m'intéresse à l'élève ...

Pour cet auteur, c'est l'apprentissage qui est capable d'intégrer les doubles réflexions nécessaires d'essence pédagogique et didactique.

2.1.2. Dispositifs didactiques

Weisser (2010) définit le Dispositif comme un travail d'ingénierie à priori, mixte d'objets physiques ou sémiotiques organisés pour atteindre un but explicite. Il ajoute qu'il s'agit d'une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques (Weisser, 2007), comme un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite, du moins dans l'esprit de son concepteur (Meunier, 1999). C'est par lui que l'enseignant essaie de prévoir et de baliser le parcours de formation qu'il propose à ses apprenants, sous l'influence de ses choix didactiques ou pédagogiques. En effet, l'élève apprend à partir d'éléments prélevés dans le Dispositif, mais il apporte à sa Situation un certain nombre de compléments moins contrôlés par l'enseignant, il « y met du sien » (Foucault, 1975). Dans la même lancée, le Dispositif est le résultat, virtuel, d'un travail d'ingénierie qui prévoit les outils sémiotiques ou instrumentaux à mettre à la disposition du sujet pour que son rapport au monde devienne source d'apprentissage (Weisser, 2010).

Pour Vial (cité dans Donnadieu et al., 1998) : « Le dispositif est une structure de formation qui peut donner lieu à différentes lectures (apprentissage, didactique, évaluation et pédagogie) ».

Pour des conditions de formation à l'action enseignante, il s'agit de créer des dispositifs pour permettre aux intervenants dans le système, d'agir en connaissance de cause, tout en réduisant les possibles incertitudes en recourant au génie didactique et en faisant avec les manques à savoir institutionnels et personnels (Leutenegger, 2003, p. 3).

Ainsi le dispositif est la mise en scène d'une tâche, il constitue un outil de l'ingénierie qui exige l'analyse fine de la tâche.

Cuq (2003) quant à lui entend par dispositif d'enseignement : « Un ensemble intellectuel, technique ou matériel ayant pour fonction d'assurer la réalisation d'un projet et définissant le rôle des acteurs, des outils associés et les étapes nécessaires pour la réalisation d'une tâche préalablement identifiée ».

Le terme dispositif désigne également le déroulement des actes pédagogiques prévus, réalisés puis révisés pour une autre effectuation à venir, concertée et référencée à des théories ou non, improvisée et rationalisée ou non. Ses attributs sont multiples et variés :

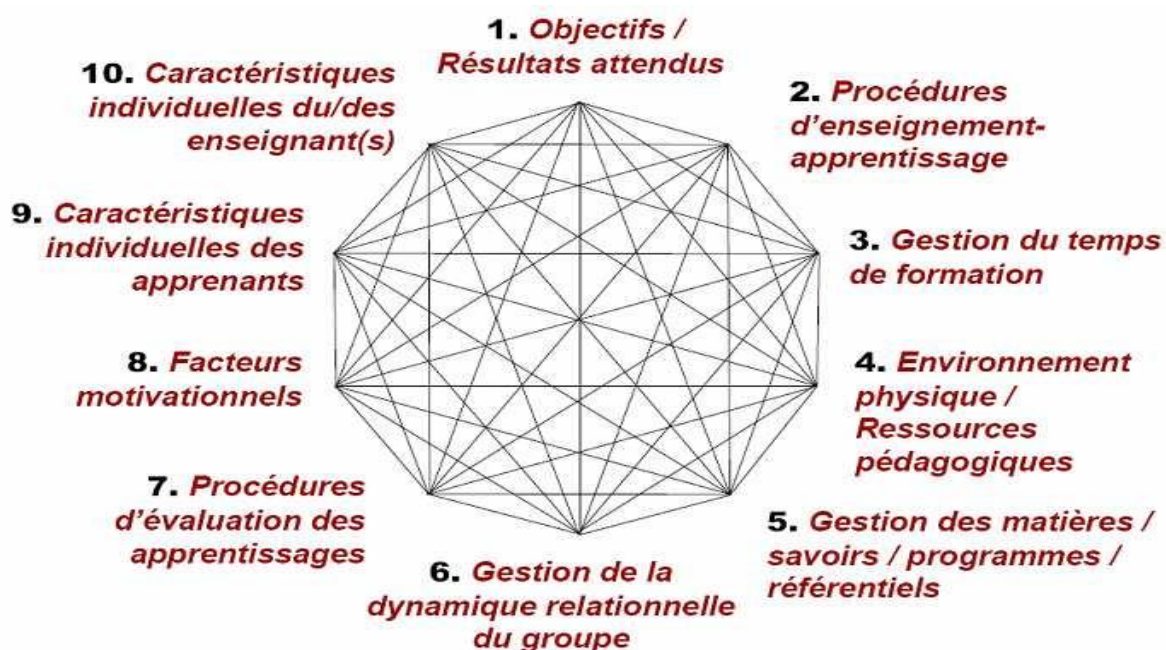
- le dispositif est une structure impersonnelle et fonctionnelle qui est censée donner l'essentiel au-delà des particularités des acteurs ;
- comme structure, le dispositif existe même s'il n'est pas écrit. Il rend compte et communique les principes organisationnels d'une formation ;
- le dispositif vise à remplir une fonction d'apprentissage ;
- il vise un objectif, constitue un outil de la technologie éducative, un outil de la définition opérationnelle des objectifs, un outil du design pédagogique ;
- il vise à produire un savoir constitué qui est par conséquent didactique et pédagogique ;
- il vise le contrôle des acquis, il prend position sur les rapports entre la logique didactique et la logique évaluative ;
- il n'est pas fait pour être reproduit tel quel, il peut être virtuel et est un support pour que l'autre intervenant l'actualise dans sa manière de faire avec son contexte, son histoire personnelle.

Plusieurs modèles de dispositifs existent dans la pratique enseignante :

- le premier modèle : explication-application, caractérisé par le discours énonciatif et prescriptif, suivi d'exercices, de questions et de problèmes ;
- le deuxième modèle : observation-compréhension-application, caractérisé par une mise en contact avec un phénomène suivi d'une généralisation et des activités d'application ;
- le troisième modèle : problème-compréhension-application, qui se distingue par la conception constructiviste de l'apprentissage. Ici l'on est amené à construire une situation-problème en vue de sa réalisation.

Ces dispositifs d'enseignement/apprentissage doivent prendre appui sur le polygone de paramétrage de l'action didactique pour leur conception, leur réalisation et leur contrôle.

Figure 1 : Le polygone de paramétrage de l'action didactique.



Tirée de : Gilles et al., 2007, p. 2.

Le premier paramètre concerne les objectifs de l'action didactique, on s'interrogera par exemple sur leur clarté, leur disponibilité, etc. Le second paramètre envisage les procédures d'enseignement/apprentissage : quelles seraient les méthodes les plus pertinentes ? Lesquelles favoriseraient les meilleures progressions chez les apprenants ? Le troisième paramètre est lié à la gestion du temps de formation et renvoie par exemple à toute la problématique de la répartition dans le temps des apprentissages. Le quatrième paramètre concerne l'environnement physique et les ressources pédagogiques : le local permet-il la mise en œuvre de la séquence didactique envisagée ? Des supports pédagogiques sont-ils nécessaires ou souhaitables ? Est-il envisageable de recourir à certaines technologies ? Le cinquième paramètre est lié à la gestion des matières, savoirs, programmes ou référentiels de compétences. On s'assurera par exemple que la séquence didactique apporte un « plus » à la formation, que les contenus abordés sont cohérents avec le reste du cursus Le sixième paramètre porte sur la gestion de la dynamique relationnelle du groupe. Quelles interactions entre apprenants seront susceptibles de stimuler au mieux les apprentissages ? Quelles procédures disciplinaires faudrait-il prévoir ? Quel climat de classe ? Le septième paramètre aborde les procédures d'évaluation : quelles sont les procédures docimologiques qui permettraient d'en garantir la validité, la fidélité, la sensibilité des mesures, l'équité, la praticabilité, etc. Le huitième paramètre envisage la problématique des facteurs

motivationnels. On s'interrogera sur la motivation des apprenants et des enseignants face aux tâches, sur les mesures à prendre pour favoriser l'engagement cognitif des élèves, etc. Le neuvième paramètre concerne les caractéristiques individuelles des apprenants. Quels sont leurs besoins ? Quels prérequis maîtrisent-ils ou ne maîtrisent-ils pas ? Enfin, le dixième paramètre aborde les caractéristiques de l'enseignant. Quel intérêt porte-t-il aux progrès des apprenants ? Possède-t-il une bonne capacité d'adaptation ? ...

La mise en place d'un dispositif peut se faire selon le modèle ADDIE (Analysis-Design-Development-Implementation-Evaluation).

- La phase d'Analyse consiste à une évaluation globale du travail à accomplir (objectifs et référentiels de compétences, caractéristiques du public, moyens à mettre à la disposition du projet).
- Celle de Design ou de Conception consiste à transformer les données de l'analyse en projet didactique, intégrant des paramètres tels que la méthode, les activités et le temps.
- La phase de Développement consiste dans la construction des outils didactiques et des supports de formation (didacticiels, documents, supports divers).
- Celle d'Implémentation met le dispositif à la disposition des apprenants ;
- La phase d'Évaluation consiste à mettre en rapport les résultats attendus et les facteurs de coûts.

Ainsi, il n'y a pas de dispositif neutre ou parfait. Tout dispositif rend possible, ouvre, mais aussi éloigne, ferme voire empêche tel ou tel travail, telle ou telle compréhension du monde. Il n'y a pas de bon dispositif, celui qui rendrait la réalité immédiatement visible et compréhensible (Fink, 2014).

2.1.3. Enseignement

L'enseignement (du latin *insignis*, remarquable, marqué d'un signe, distingué) est une pratique, mise en œuvre par un enseignant, visant à transmettre des compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) à un élève, un étudiant ou tout autre public dans le cadre d'une institution éducative. Cette notion se distingue de l'apprentissage qui renvoie lui à l'activité de l'élève qui s'approprie ces connaissances (Musial et al., 2012).

L'enseignement ne doit pas non plus être confondu avec l'éducation (Chessex-Viguet, 2015) : ce dernier terme (du latin *educare*, tirer hors de), beaucoup plus général, correspond à la formation globale d'une personne, à divers niveaux (au niveau religieux, moral, social,

technique, scientifique, médical, etc.). Néanmoins, l'enseignement contribue à cette formation et constitue donc une composante de l'éducation (Ver et al., 2014).

Le terme enseignement, de son côté, signifie « marquer d'un signe, distinguer, rendre remarquable ». Il se réfère à un bien précis, soit celui du développement des connaissances des élèves à l'aide de signes (la transmission des connaissances est en soi impossible, on ne transmet pas de connaissances). « Signes » et « enseignement » dérivent d'ailleurs de cette même racine latine. Selon Altet (1997), l'enseignement couvre donc deux champs de pratiques :

- Celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'élève, domaine de la Didactique ;
- celui du traitement et de la transformation de l'information en savoir par la pratique relationnelle et l'action de l'enseignant en classe, par l'organisation de situations pédagogiques pour l'apprenant, c'est le domaine de la Pédagogie.

En d'autres termes, enseigner suppose à la fois des techniques et méthodes spécifiques à une discipline scolaire (celles-ci sont étudiées par la Didactique) et des techniques et méthodes qui peuvent s'appliquer à n'importe quelles disciplines et domaine de connaissance (celles-ci relèvent de la Pédagogie).

Le droit de toute personne (enfant via les droits de l'enfant, ou adulte) à l'éducation est l'un des droits de l'homme, parfois qualifié de « deuxième génération ».

Pour la jurisprudence européenne, l'enseignement (ou instruction) fait partie du droit à l'éducation et est défini comme visant « notamment, la transmission des connaissances et la formation intellectuelle », alors que « l'éducation des enfants » est « ... la somme des procédés par lesquels, dans toute société, les adultes tentent d'inculquer aux plus jeunes leurs croyances, coutumes et autres valeurs ». Chaque État-membre, « dans l'accomplissement des fonctions qui relèvent de sa compétence en matière d'éducation et d'enseignement, doit veiller à ce que les informations et connaissances figurant au programme soient délivrées de manière objective, critique et pluraliste ». Le droit d'accès à l'enseignement supérieur (même en prison) est un droit de caractère civil, au sens de l'article 6 de la Convention. L'État-membre, si son droit interne le lui permet, face à des parents souhaitant assurer eux-mêmes l'éducation de leurs enfants au domicile peut imposer « la scolarisation obligatoire des enfants, que ce soit dans le cadre d'établissements publics ou par le biais d'institutions privées dont la qualité réponde à ses exigences de qualité ».

L'enseignement porte sur des connaissances (des connaissances déclaratives de l'ordre des faits, concepts, règles et/ou des connaissances procédurales : savoir-faire, méthodes, automatismes) qui font partie des programmes fixés par l'institution scolaire. Ces connaissances sont divisées en différents champs spécialisés, les disciplines scolaires qui sont elles-mêmes subdivisées en programmes scolaires (Carette et al., 2010).

2.1.4. Apprentissage

L'apprentissage est un ensemble de mécanismes menant à l'acquisition de savoir-faire, de savoirs ou de connaissances. L'acteur de l'apprentissage est appelé apprenant. On peut opposer l'apprentissage à l'enseignement dont le but est de dispenser des connaissances et savoirs, l'acteur de l'enseignement étant l'enseignant. En effet, l'apprentissage est l'acquisition de savoir-faire, c'est-à-dire le processus d'acquisition de pratiques, de connaissances, compétences, d'attitudes ou de valeurs culturelles, par l'observation, l'imitation, l'essai, la répétition, la présentation. Il s'oppose, tout en le complétant, à l'enseignement dont le but est surtout l'acquisition de savoirs ou de connaissances au moyen d'études, d'exercices et de contrôles des connaissances.

Selon la définition de De Ketele et al. (2007), l'apprentissage est un processus systématiquement orienté vers l'acquisition de certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-devenir.

Sur une autre lancée, l'apprentissage consiste à acquérir ou à modifier une représentation d'un environnement de façon à permettre avec celui-ci des interactions ou des relations efficaces ou de plus en plus efficaces.

L'apprentissage est donc un « changement dans le comportement d'un organisme résultant d'une interaction avec le milieu et se traduisant par un accroissement de son répertoire. L'apprentissage se distingue des changements comportementaux survenant à la suite de la maturation de l'organisme qui constituent eux aussi des enrichissements du répertoire mais sans que l'expérience, ou l'interaction avec le milieu, ait joué un rôle significatif » (Richelle, 1991, p. 49).

Pour la psychologie inspirée du béhaviorisme de l'Américain Watson, l'apprentissage est vu comme la mise en relation entre un événement provoqué par l'extérieur (stimulus) et une réaction adéquate du sujet, qui cause un changement de comportement qui est persistant, mesurable, et spécifique ou permet à l'individu de formuler une nouvelle construction mentale ou réviser une construction mentale préalable. C'est la raison pour laquelle Berbaum

(1994) affirme que l'apprentissage est « un processus de construction et d'assimilation d'une réponse nouvelle ».

2.1.5. Fait historique

D'entrée de jeu, « est historique tout fait qu'on ne peut plus observer directement parce qu'il a cessé d'exister » (Seignobos, cité dans Prost, 1996, p. 69).

Toutefois, on peut également considérer les faits historiques sous deux aspects opposés : ou dans ce qu'ils ont d'individuel, de particulier, de passager, ou dans ce qu'ils ont de collectif, de général et de durable. Dans la première conception l'histoire est le récit continu des accidents arrivés aux hommes du passé ; dans la seconde elle est le tableau des habitudes successives de l'humanité (Langlois & Seignobos, 2014).

Sur une autre lancée, les faits sont donc, dans le discours des historiens, l'élément dur, celui qui résiste à la contestation. « Les faits sont têtus » (Prost, 1996, p. 57), dit-on à juste titre. Le souci des faits en histoire est celui même de l'administration de la preuve, et il est indissociable de la référence (Prost, 1996). Un fait n'est rien d'autre que le résultat d'un raisonnement à partir de traces suivant les règles de la critique (Prost, 1996).

2.1.6. Témoin

Un témoin est un individu qui a assisté à un événement déterminé, qui peut certifier quelque chose d'important sur l'existence ou l'accomplissement de faits intéressant une enquête, donc qui a vu ou entendu de manière significative pour reconstituer tout ou partie des faits expliquant l'événement choisi.

Le mot témoignage provient par l'ancien français du mot latin classique *testīmōnĭum*, *ŭi* de genre neutre, signifiant le témoignage, l'attestation, la déposition et, de manière générale, la preuve (de jugement). Le mot latin *testis*, *is* de genre masculin désigne le témoin, et en particulier le témoin oculaire. Il accompagne souvent les verbes *testor*, *testātussum*, *testāri* et *testīficor*, *testīficātussum*, *testīficāri*. Le premier verbe signifie « témoigner, déposer comme témoin, attester, prendre à témoin », et éventuellement « tester, faire son testament ». Le second, formé sur « testisfacio », c'est-à-dire « faire témoin », signifie « déposer, attester, certifier, témoigner, montrer, prouver ... » et éventuellement « prendre à témoin, en appeler au témoignage de quelqu'un d'autre (mieux informé) (Wikipedia, 21 juin 2021).

Le témoin est un acteur proche de la vraie vie, au même niveau que celle vécue par chacun des élèves, par chacun de nous (Fink, 2014). Le témoin fait vrai ; il dit la vérité, la sienne, celle de sa jeunesse ou de sa vie adulte ; l'expérience se présente comme une évidence et vaut preuve (Fink, 2014).

Le « bon » (Fink, 2014, p. 26) témoin est celui qui ne raconte que ce qu'il a effectivement vu, qui ne véhicule pas de légendes Dans l'espace public, le témoin est perçu comme celui dont l'expérience d'un fait, d'un événement, permet de dire « comment c'était ».

2.1.7. Décolonisation

La décolonisation est un processus d'émancipation des territoires coloniaux vis-à-vis des métropoles colonisatrices (Rioux, 2007). Elle conduit le plus souvent à l'indépendance des pays colonisés.

Commencée dès 1775 en Amérique, le terme « décolonisation » est attesté dès 1836, parmi ceux qui, dans les premières années de l'occupation de l'Algérie (Blais, 2014), réclament son évacuation (Hémardinquer, 1976). Il fut repris par ceux qui s'appelèrent peu après les « anticolonistes » ou adversaires de toute colonisation, puis retomba dans l'oubli avec la victoire de la politique d'expansion coloniale (Ageron, 2022), avant d'être réemployé au début des années 1950. En effet, c'est au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que le terme se répand, alors que le phénomène prend une ampleur mondiale avec le développement des premiers nationalismes émergeant au début du XX^e siècle (Grimal, 1985). L'Organisation des Nations Unies (ONU) offre un contexte favorable à la décolonisation – L'ONU devint ainsi la tribune de l'anticolonialisme militant. – .

Sur une autre lancée, employé au sens neutre de retrait des puissances impériales, le vocable *Entkolonisierung* fut utilisé en Allemagne, à partir de 1930, notamment sous la plume de Julius Bonn. Celui-ci, ayant émigré en Grande-Bretagne, le traduisit en anglais par *Dekolonization*. Cet universitaire prophétisait même dans son livre *Crumbling of Empire* (1939) qu'on ne tarderait pas à assister non seulement à l'écroulement de l'Empire britannique, mais aussi à celui de tous les empires coloniaux. Beaucoup d'intellectuels allemands croyaient, après 1918, au *Déclin de l'Occident*, pour reprendre le titre de l'ouvrage, qui se veut annonciateur, d'Oswald Spengler ; d'autres pensaient au « flot montant des peuples de couleur contre la suprématie du monde blanc » (Lothrop Stoddard) ; d'autres encore à la fin des empires coloniaux traditionnels sous l'effet du « réveil de l'Islam », de

l'asiatisme, voire du panafricanisme. Quelques indices apparaissaient en ce sens : l'indépendance limitée de l'Égypte déclarée en 1922 par la Grande-Bretagne et celle de l'Irak, reconnue par elle en 1932, ne concernaient pas cependant de véritables colonies. En revanche, les États-Unis décidèrent le 24 mars 1934 d'octroyer l'indépendance à une colonie, les Philippines, conformément aux engagements pris par le président Wilson et au programme du Parti démocrate opposé à « l'impérialisme et à l'exploitation coloniale » (Ageron, 2022).

Notre étude ne peut être réalisée qu'après avoir fait une revue des travaux liés à la thématique poursuivie.

2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION

En parlant de revue de la littérature, il s'agit de faire « l'inventaire des différents points de vue, repérer les liens ou les oppositions qui existent entre eux et de mettre en évidence le cadre théorique auquel chacun se réfère implicitement ou explicitement » (Quivy & Van Campenhout, 1948, p. 90). Cette partie est essentielle dans un travail de recherche, c'est la raison pour laquelle le présent travail ne s'en détourne pas. En effet, la revue des travaux antérieurs peut être abordée de maintes manières. Pour le cas d'espèce, l'approche thématique nous semble la mieux appropriée en raison d'une particularité observée dans les travaux de didactique de l'histoire à savoir que, les champs de réflexion ne constituent pas l'apanage d'un auteur précis mais, ils sont abordés de façon transversale et diversifiée. C'est ce qui nous permet d'aborder les thèmes de façon indépendante, afin de citer les auteurs qui les abordent à travers leurs contributions. Cette revue thématique repose sur deux principaux axes qui représentent les points saillants de la recherche. Il s'agit en premier lieu des considérations sur les dispositifs didactiques d'enseignement/apprentissage de l'histoire, et en second, de l'aspect consacré à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

2.2.1. Les dispositifs didactiques d'enseignement/apprentissage de l'histoire

Le premier document consulté est l'ouvrage de Nadine Fink (2014) qui s'intitule *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Selon l'auteure, le champ didactique interroge à la fois l'objet de savoir dont il est question - ici, la mémoire, l'histoire de la Seconde Guerre mondiale en Suisse, et les situations d'enseignement et d'apprentissage relatives à cet objet de savoir - ici, le travail effectué par des classes dans le cadre de

l'exposition *L'Histoire c'est moi*. Il nécessite également une explication des enjeux et des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, en regard des finalités assignées à la discipline scolaire. Cependant, l'objet de savoir de notre travail concerne la mémoire et l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Un autre travail de recherche d'importance est la Thèse de Doctorat en Didactique de l'Histoire de Vincent Boutonnet (2013) intitulée *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire*. L'auteur évoque les manuels d'histoire, qui ont souvent fait l'objet d'analyses concernant leur contenu et leur qualité, mais rarement leurs usages en classe. Cette thèse vise à décrire et analyser comment des enseignants d'histoire du Québec au secondaire utilisent le manuel et toute autre ressource didactique. Le problème consiste à mieux connaître ce qui se passe en classe depuis l'implantation de la réforme curriculaire, en 2001, et comment les conceptions des enseignants influencent leurs pratiques en lien avec l'exercice de la méthode historique. Ce travail décrit des pratiques enseignantes selon leur intervention éducative, les ressources didactiques utilisées et l'activité de l'élève en classe. Toutefois, il faut signaler que cette thèse ne s'intéresse pas aux témoignages des acteurs des événements passés qui constituent l'ossature de notre dispositif didactique.

L'article de Charles Heimberg et les autres (2020) qui s'intitule « Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ? », formule un questionnement : quel est notre rapport à l'histoire et à son enseignement du point de vue de la quête de vérité ? Ils évoquent une série d'exemples dans lesquels la connaissance historique est soumise à des pressions, manipulations ou déformations dans l'espace public. Les biais sociaux qui les provoquent sont nombreux, notamment dans le domaine de la mémoire. En même temps, la notion de vérité dans une science sociale, si elle est nécessaire, demeure complexe, doit rester ouverte et ne pas mener à des injonctions prescriptives. Dans une seconde partie, ces questions sont analysées à partir d'observations en classe d'histoire. Néanmoins, cette étude ne prend pas l'exemple de l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française qui constitue notre objet d'histoire.

L'article de Nicole Tutiaux-Guillon (2019) intitulé « Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? », nous a également été d'un grand apport. D'après l'auteure, en didactique de l'histoire, le processus de construction de l'élève reste implicite. Cet article en vise une explicitation et une réflexion sur les catégorisations à

l'œuvre à partir d'une analyse textuelle de 89 publications (1991-2018). Sur le modèle de la contribution de Daunay et Fluckiger (2011), les discours ont été classés selon trois catégories : sujet scolaire, sujet épistémique, sujet social, complétées de celle du sujet politique. Dans le corpus analysé apparaît nettement la dominance du sujet épistémique, construit plus ou moins en contraste avec le sujet scolaire, en connexion au sujet politique et influençant la façon dont est envisagé le sujet social. Cette recherche fait appel aux témoins dans la classe de manière directe, tandis que notre étude s'intéresse essentiellement à l'usage des témoignages écrits.

2.2.2. L'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française

Le premier document consulté ici est l'ouvrage de Thomas Deltombe et les autres (2016) qui s'intitule *La guerre du Cameroun. L'invention de la Françafrique 1948-1971*. En effet, la légende veut que la France, « patrie des droits de l'homme », ait généreusement offert l'indépendance à ses anciennes colonies d'Afrique noire en 1960. Ce livre relate une tout autre histoire : celle d'une guerre brutale, violente, meurtrière, qui a permis à Paris d'inventer un nouveau système de domination : la Françafrique. Cette guerre secrète a pour théâtre le Cameroun des années 1950 et 1960. Confrontées à un vaste mouvement social et politique, porté par un parti indépendantiste, l'Union des populations du Cameroun (UPC), les autorités françaises décident de passer en force. En utilisant les mêmes méthodes qu'en Algérie (torture, bombardements, internements de masse, action psychologique, etc.), elles parviennent en quelques années à éradiquer militairement les contestataires et à installer à Yaoundé une dictature profrançaise. En pleine guerre froide, et alors que l'opinion française a les yeux tournés vers l'Algérie, la guerre du Cameroun, qui a fait des dizaines de milliers de morts, est à l'époque passée inaperçue. Elle a ensuite été effacée des mémoires par ceux qui l'ont remportée : les Français et leurs alliés camerounais. Le crime fut donc presque parfait : les nouvelles autorités camerounaises ont repris les mots d'ordre de l'UPC pour vider l'« indépendance » de son contenu et la mettre au service ... de la France ! Mais la mémoire revient depuis quelques années.

Sur la même lancée, nous avons consulté un autre ouvrage de Thomas Deltombe et les autres (2011) intitulé *Kamerun ! Une guerre cachée aux origines de la Françafrique (1948-1971)*. Selon les auteurs, pendant plus de quinze ans, de 1955 à 1971, la France a mené au Cameroun une guerre secrète. Une guerre coloniale, puis néocoloniale, qui a fait des dizaines de milliers de morts, peut-être davantage. Une guerre totalement effacée des histoires officielles. En France, où l'on enseigne toujours que la décolonisation de l'Afrique française

fut exemplaire et pacifique. Et au Cameroun, où il est encore risqué aujourd'hui d'évoquer ce terrible conflit qui enfanta une redoutable dictature C'est dire l'importance de ce livre, qui retrace l'histoire de la guerre menée par les autorités françaises contre l'Union des Populations du Cameroun (UPC), le parti indépendantiste créé en 1948, et tous ceux pour qui la liberté et la justice s'incarnaient en un mot : « Kamerun ! » Pendant quatre ans, les auteurs ont enquêté en France et au Cameroun. Ils ont retrouvé de nombreux témoins : militaires français et camerounais, combattants nationalistes, rescapés des massacres... . Ils racontent comment furent assassinés, un à un, les leaders de l'UPC : Ruben Um Nyobè en 1958, Félix Moumié en 1960 et Ernest Ouandié en 1971. Et ils montrent comment l'administration et l'armée françaises, avec leurs exécutants locaux, ont conduit pendant des années une effroyable répression : bombardements des populations, escadrons de la mort, lavage de cerveau, torture généralisée, etc.

Un autre travail de recherche d'importance est l'ouvrage de Daniel Abwa (2010) qui s'intitule *Cameroun : Histoire d'un nationalisme 1884-1961*. Deux grandes vérités se dégagent de cette analyse sur le nationalisme camerounais de 1884 à 1961. D'abord, l'unité du Cameroun est avant tout une réalisation du nationalisme camerounais ; ensuite, l'indépendance du Cameroun n'est un don ni de la France ni de l'Angleterre mais le fruit de la volonté du nationalisme camerounais. L'indépendance du Cameroun n'a pas été octroyée ; elle a été arrachée tant aux Anglais qu'aux Français. Au Cameroun français, l'indépendance, comme en Algérie, est arrachée à travers une guerre de libération menée par l'UPC à travers ses organes militaires que sont le CNO, le SDNK et l'ALNK. Si, à la différence de l'Algérie, les Français réussissent à trouver des Camerounais qui leur sont acquis à qui ils laissent le soin de gérer le Cameroun indépendant, il n'en reste pas moins qu'ils sont contraints de le faire par la hargne de la guerre que leur fait l'UPC. Beaucoup de sang a coulé pour que cette indépendance devienne réalité !!!

L'ouvrage de Richard Joseph (1986) intitulé *Le mouvement nationaliste au Cameroun. Les origines sociales de l'UPC*, nous a également été d'un grand apport. En effet, aucun auteur n'avait, avant Richard Joseph, étudié directement – et d'un point de vue scientifique – l'histoire du mouvement nationaliste camerounais. Son livre dégage avec précision la genèse de celui-ci et montre comment il se confond, en réalité, avec l'histoire même du pays, du fait du statut international qui lui avait été reconnu dès l'origine : protectorat allemand, mandat de la S.D.N., territoire sous tutelle de l'O.N.U. A cet égard, le cas du Cameroun diffère de celui de la plupart des autres territoires africains sous contrôle français ; il se rapproche plutôt des

modèles indochinois ou nord-africains de décolonisation. L'auteur s'appesantit tout naturellement sur la composante la plus vigoureuse de ce mouvement nationaliste camerounais, de 1947 à 1958 : l'Union des Populations du Cameroun. Il analyse le jeu contradictoire des diverses forces coloniales – l'administration, les milieux économiques, les églises chrétiennes – qui acculèrent en définitive l'U.P.C. à une lutte armée qu'elle n'avait ni voulue ni préparée.

Pour terminer, l'article de Faustin Kenné (2010) qui s'intitule « Le processus d'accession à l'indépendance le plus sanglant d'Afrique subsaharienne », signale que de tous les territoires d'Afrique subsaharienne jadis administrés par les puissances occidentales, le Cameroun est celui qui connut le processus de décolonisation le plus sanglant. En effet, de 1957 à 1971, la répression du parti nationaliste UPC (Union des Populations du Cameroun), menée avec l'appui des officiers et des conseillers militaires français y fut particulièrement meurtrière. Après plus de 40 ans d'administration politique et économique sans partage du Cameroun, la France n'entendait pas transmettre le pouvoir à ceux des ressortissants de ce pays qui voulaient une indépendance rapide et sans concession. Dès 1955, elle entreprit donc d'éliminer par le biais des troupes militaires armées, l'UPC, le parti nationaliste et avec lui, ses principaux leaders et sympathisants, pour faire place à l'élus de Paris et de Jacques Foccart, Ahmadou Ahidjo. L'UPC prit le maquis. Sa répression qui dura quatorze ans fut effroyable. Certaines sources historiques avancent le chiffre de trois cent mille morts, d'autres de quatre cent mille pour le seul pays Bamiléké. Les leaders de l'UPC disparurent tragiquement les uns après les autres. La répression menée contre ce mouvement politique fit tellement de victimes en pays Bamiléké que certains auteurs ont parlé d'un véritable génocide. En effet, le pays Bamiléké fut le laboratoire d'essai de nombreuses armes de destructions massives et des munitions incendiaires voire le napalm. La présente réflexion tente de faire la lumière sur le processus de décolonisation sanglant au Cameroun, ses origines, ses manifestations et les fondements du génocide franco-camerounais en pays Bamiléké. Elle s'appuie sur des sources variées, notamment les archives orales.

2.3. THÉORIE DE RÉFÉRENCE

Une théorie est un ensemble d'énoncés, de concepts, de connaissances permettant d'analyser, de décrire et d'expliquer un phénomène de la réalité. Elle permet d'expliquer la pratique et de s'enrichir de cette pratique. Il s'agit alors d'un « discours produit par la

recherche dans un champ disciplinaire à propos d'un processus, d'un phénomène » (Donnadieu et al., 1998).

Notre problème de recherche est abordé et traité selon la théorie de l'intervention éducative. Elle est l'ensemble des actions finalisées posées par un formateur en vue de poursuivre dans le contexte de l'institution scolaire les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possibles pour favoriser la mise en œuvre par les élèves de processus d'apprentissage appropriés.

L'intervention éducative concerne ce que propose l'enseignant afin de soutenir les apprentissages des élèves (Boutonnet, 2013). C'est aussi venir entre, s'interposer, s'insérer, se glisser entre, s'introduire en vue de changer quelque chose chez l'apprenant pour résoudre un problème identifié. C'est ainsi que l'intervention éducative inclut une structure de rapports :

- les dimensions curriculaires et didactiques (rapport au savoir/aux savoirs/de savoirs) ;
- les dimensions psychopédagogiques (rapport aux élèves/à l'élève) ;
- les dimensions organisationnelles (rapport à la gestion de l'environnement : espace classe, au temps et aux moyens organisationnels).

Il s'agit donc d'une action complexe, dialectique, imputable, finalisée, intersubjective, interactive, bienveillante, intégratrice, régulatrice portant sur les activités d'apprentissage.

Les travaux de Not (1979), repris par Lenoir (1991a), distinguent différents modèles d'intervention éducative. Chacun de ces modèles conçoit une approche différente de la structuration du savoir, de l'activité de l'élève et des tâches qui lui sont proposées par l'enseignant. Dans ce qui suit, le sigle MIE désignera le concept de modèle d'intervention éducative.

Tableau 1 : Les quatre modèles d'intervention éducative (MIE).

| Types | Définition | Modalités d'opérationnalisation | Conceptions des finalités et du processus éducationnels | |
|-------|---|--|--|--|
| | | | Transformer l'apprenant par la transmission d'une réalité préexistante | Aider l'apprenant à se transformer par la production d'une réalité |
| MIE 1 | Modèle d'autostructuration de type traditionnel (<i>Pédagogie de la transmission</i>) | - Magistrocentrisme intégral : action prépondérante de l'enseignant - Centration sur les finalités éducationnelles et sur l'enseignement (primauté accordée aux objets d'enseignement) | X | |
| MIE 2 | Modèle d'autostructuration cognitive (<i>Pédagogies dites actives, non directives, du tâtonnement empirique et du hasard</i>) | - Purocentrisme intégral : action relevant du sujet qui apprend - Centration sur les visées actuelles, personnelles ou collectives de l'apprenant et sur l'apprentissage (primauté accordée aux projets de l'apprenant) | | X |
| MIE 3 | Modèle d'interstructuration cognitive de type coactif (<i>Pédagogie de la découverte et du dévoilement</i>) | - Interaction dans la dynamique Apprenant / Savoir / Enseignant - Centration sur les interactions constitutives de la relation éducative | X | |

| | | | | |
|-------|---|---|--|----------|
| MIE 4 | Modèle d'interstructuration cognitive (<i>Pédagogie interactive de la recherche</i>) | - Interaction dans la dynamique Apprenant / Savoir / Enseignant - Centration sur les interactions constitutives de la relation éducative | | X |
|-------|---|---|--|----------|

Tiré de : Lenoir et Sachot, 2004. Adapté par nous.

MIE1 – l'hétérostructuration cognitive traditionnelle. Dans ce modèle, l'apprentissage est exogène : il repose sur l'émission de l'information par le maître et son apprentissage tel quel par l'élève. Ce modèle est de type traditionnel et l'intervention éducative est conçue sur la base d'un enseignement de type transmission-réception (Lebrun, 2002), c'est-à-dire magistrocentrée. Le pôle dominant est celui de l'enseignant en tant que détenteur du savoir. L'élève n'a donc pas l'opportunité de construire ce savoir de manière autonome, puisqu'il est déjà préexistant, structuré et transmis par l'enseignant.

Il n'y a, à ce stade, qu'un exercice limité de la méthode historique par les élèves puisque la structuration du savoir est contrôlée par l'enseignant et transmise sous forme de récit à mémoriser. Il faut noter qu'un tel type d'intervention ne garantit pas la compréhension et l'apprentissage des concepts par l'élève, mais en favorise une mémorisation partielle. En fait, la compréhension qui s'opère minimalement ne permet pas une structuration du savoir ordonnée et par laquelle des liens sont consciemment créés entre différents concepts ou procédure. Pourtant, un certain apprentissage s'opère tout de même, par lequel l'élève intègre ces morceaux de savoir à des représentations préexistantes. Ceci est vrai pour l'apprentissage en général et doit être considéré pour les autres MIE. Ainsi, les élèves mobilisent leurs propres représentations en abordant un nouveau concept à maîtriser. Ces représentations sont issues de leur appréhension du monde qui les entoure et des différents éléments de compréhension qu'ils ont intégrés autour d'eux (la famille, les amis, les films, Internet, les livres, etc.). L'élève n'est donc jamais un tableau vierge sur lequel l'information attend d'être transcrite par l'enseignant.

Lenoir (1991b) parle de pédagogie de la révélation par laquelle un savoir unique et dogmatique est « révélé » à l'élève (pp. 56-57). Ce type d'intervention s'oppose à l'exercice de la méthode historique, laquelle conçoit une construction du savoir à partir de différentes sources et à partir de différentes interprétations. Ce modèle s'articule autour de différentes

modalités d'intervention dites traditionnelles en classe : le discours magistral, l'exercisation, la répétition, la reproduction, la mémorisation (Lenoir, 1991b).

MIE2 – l'autostructuration cognitive. Dans ce modèle, le pôle de l'élève a plus d'importance. La construction du savoir n'est pas contrôlée par l'enseignant, l'élève est le seul maître de son apprentissage ou, autrement dit, « l'intervention éducative n'est plus guidée par le savoir à enseigner, mais par le sujet qui apprend » (Lenoir, 1991b, p. 60), à son rythme et selon ses propres questionnements. En fait, ce modèle prévoit une maturité et une autonomie avancées de l'élève qui ne suit que son instinct naturel et spontané (Lebrun, 2002). On parle alors de pédagogies dites actives, non directives, se promenant au fil des intérêts divers de l'élève : le contexte d'apprentissage n'est pas imposé. Les modalités d'un tel modèle sont difficiles à circonscrire, si ce n'est de dire qu'il n'y a pas de structure d'encadrement et de régulation de l'activité de l'élève. Nous pouvons dès à présent supposer qu'il sera peu probable de retrouver ce modèle en classe, puisque l'école est par définition une structure, le curriculum la prescrivant et inspirant l'intervention des enseignants, bien que quelques enseignants ou écoles se réclament de cette approche. De plus, Not (1979) remarquait que cette autostructuration était plus ou moins appropriée puisque les méthodes issues de l'École Nouvelle introduisaient toujours un certain ordre, ne serait-ce que par la structure même du savoir qui impose souvent une logique pour orienter et canaliser l'activité de l'élève.

MIE3 – l'hétérostructuration cognitive coactive. Ce modèle est une prolongation du MIE1 par la reconnaissance d'une place accrue de la responsabilité de l'élève dans son apprentissage. Toutefois, il ne s'agit toujours pas de construction autonome du savoir, mais plutôt d'une restructuration d'un savoir prédéterminé par l'enseignant. L'élève est un simple exécutant d'une tâche planifiée par l'enseignant, il n'y a qu'un chemin, qu'une seule façon de faire, qu'une bonne réponse à donner. Lenoir (1991b) qualifie ce modèle de pédagogie de la découverte, où le savoir préconstruit est dévoilé petit à petit par une séquentialité imposée et fixée à l'avance par l'enseignant. Not (1979) démontrait aussi que ce modèle s'inspirait grandement des théories comportementalistes, ou behavioristes, selon lesquelles il faut découper et programmer le savoir et l'atteindre par une série d'objectifs déterminés par l'enseignant ou le curriculum.

Les modalités sont alors diverses, mais consistent généralement en l'application rigoureuse de savoir-faire, d'application de techniques et de respect de consignes fermées. On

peut penser à des activités telles que du « repérage d'information » dans des documents présélectionnés ou de répondre à des questions fermées attendant une seule bonne réponse. Bien que l'élève soit davantage mis en activité, qu'il ait à manipuler diverses ressources, il n'a pas accès entièrement à la méthode historique et le processus imposé par l'enseignant limite sa liberté de construction et d'interprétation. Comme pour le MIE1, la structuration du savoir reste possible, mais partiellement, ne suivant qu'un chemin tout tracé par l'enseignant, dans lequel l'élève ne part pas nécessairement de ses propres représentations. Il n'y a donc pas de problématisation ou d'interrogation personnelle, il n'y a pas plus de conflits cognitifs ou sociocognitifs permettant de faire émerger les représentations des élèves et de leur faire structurer un nouveau savoir en partant de celles-ci.

Certains auteurs tels que Bouhon (2009), Lautier et Allieu-Mary (2008), Niclot et Aroq (2006), et Tutiaux-Guillon (2006b), ont identifié le MIE3 comme étant le plus répandu actuellement dans le discours des enseignants, sinon dans leurs pratiques réelles. D'autres auteurs comme Bouhon (2009) et Jadouille (2004) renomment ce modèle, le « discours-découverte » ou le « cours magistral dialogué » selon Lautier et Allieu-Mary (2008), et Tutiaux-Guillon (2006b). La structuration du savoir s'opère par l'enseignant dans un cours magistral, un récit, mais qui intègre la participation des élèves par une discussion se limitant à un échange rapide et superficiel. Astolfi (1994) nomme ce phénomène un effet « TGV » (pp. 23-24), par lequel l'élève parie sur la bonne réponse à donner aux multiples questions de l'enseignant qui n'attend pas nécessairement leurs réponses. En réalité, cette discussion se résume à des questions factuelles et les ressources utilisées en classe sont peu analysées, si ce n'est en tant qu'illustration du récit de l'enseignant qui devient un « chef d'orchestre » (Demers, 2012, p. 238). Comme le souligne Tutiaux-Guillon (2006b), ces ressources ne sont pas soumises à la critique, elles transmettent et illustrent un récit dont la structuration n'est pas du ressort de l'élève. Le bon document est celui qui illustre le mieux le récit que l'enseignant veut transmettre. Il n'est donc pas question de médiation comme l'entend Barth (1993) ou d'interaction sociale, comme le supposent Bruner et Vygotsky, puisque l'enseignant garde un rôle prépondérant dans la structuration du savoir.

MIE4 – l'interstructuration cognitive. Ce modèle conçoit une interaction équilibrée entre l'élève, l'enseignant et la compétence à développer ou le contenu à construire. À la différence du MIE3, la structuration du savoir est régulée par l'enseignant et l'on n'attend plus seulement de l'élève qu'il reconstruise un savoir préétabli, mais bien qu'il construise son propre savoir. Lenoir (1991b) le décrit comme une pédagogie interactive de la recherche en

parlant d'une phase d'investigation spontanée, durant laquelle l'élaboration d'un projet de recherche se fait à partir des connaissances de l'élève. Dès lors, partir de l'élève, par la discussion, la contradiction, la médiation conceptuelle, est alors essentiel pour passer ensuite à une phase d'investigation structurée où le plan de recherche et de collecte de données est mis en œuvre. Ce processus se termine par une phase de structuration régulée qui est l'étape de traitement et d'interprétation de l'élève.

Ce MIE établit clairement l'importance de tous les éléments associés à l'exercice de la méthode historique : interroger, planifier, rechercher, analyser, interpréter, organiser et synthétiser. Il a pour particularité de faire accéder l'élève à la méthode historique et permet l'autonomie, ainsi que la construction interprétative du savoir historique.

Ce dernier modèle nous ramène aux travaux de Barth (1993) sur la structuration du savoir et la conceptualisation. Le savoir et l'acte de comprendre sont intimement reliés avec l'implication de l'élève dans ce processus d'élaboration. Le savoir n'a pas lieu d'être transmis de l'extérieur ou, autrement dit, de l'enseignant (maître du savoir), mais doit bien plutôt partir de l'intérieur, c'est-à-dire des représentations de l'élève qui sont le plus souvent naïves.

Ainsi, le modèle qui correspond le mieux à notre étude est le MIE4 – modèle d'interstructuration cognitive. Ses attributs sont multiples et variés :

- c'est un concept inclusif qui vise à exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante : dimension didactique, psychopédagogique, organisationnelle. Il s'agit également de l'ensemble des actions de planification (phase préactive d'anticipation), d'actualisation en classe (phase interactive) et d'évaluation de l'actualisation (phase postactive) ;
- il permet de passer du paradigme de la simplification et de la fermeture à celui de la complexité et de l'ouverture au décloisonnement et aux approches interdisciplinaires et curcumdisciplinaires ;
- le concept est fédérateur de plusieurs angles d'approche de l'action professionnelle propre aux métiers relationnels : épistémologique, sociologique, psychologique, anthropologique, politique, économique, axiologique, etc. ;
- l'intervention éducative vient en réponse à une situation jugée problématique ;
- le concept témoigne du refus d'adhérer à cette tendance traditionnelle qui considère séparément l'acte d'enseignement à celui d'apprentissage ;

- l'intervention éducative est centrée sur l'action de l'enseignant orientée dans un rapport interactif vers un ou des sujets apprenants. Cette perspective s'appuie sur le fait que les sciences humaines n'étudient pas les objets en eux-mêmes, mais les rapports entre les êtres humains ;
- le concept met en évidence que l'action professionnelle de l'enseignant se veut d'être la mise en place des conditions les plus adéquates possibles (une fonction de médiation externe et de médiation cognitive interne) ;
- il met en exergue un espace transitionnel où se retrouvent le processus d'apprentissage et l'action médiatrice de l'enseignant (médiation pédagogique-didactique). Egalement, un espace transactionnel, de négociation : c'est le contrat didactique, implicite où chacun a un rôle à jouer ;
- l'intervention éducative se centre sur l'agir de l'intervenant ;
- le concept d'intervention éducative retient comme paramètres de base les conceptions des finalités et des processus éducationnels adaptés et leurs modalités d'opérationnalisation ;
- il requiert une clarification épistémologique relative au rapport au savoir.

En somme, la nécessité de pratiquer l'intervention éducative est un rêve : manier dans la formation, la recherche du sens (savoir), la recherche de la fonctionnalité (savoir-faire) et la recherche de la réalisation de soi en société (savoir-être).

2.4. DÉFINITION DES VARIABLES

Les variables sont les éléments dont les valeurs peuvent changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre.

Dans notre étude, la variable indépendante est « l'enseignement/apprentissage des faits historiques dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun », tandis que la variable dépendante concerne « les dispositifs didactiques virtuels ».

2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE

Il s'agit de dresser un tableau offrant une vue générale de certains éléments importants de notre recherche.

Tableau 2 : Tableau synoptique.

| Thème | Questions de recherche | Hypothèses de recherche | Objectifs de la recherche | Variables de l'étude |
|---|--|--|---|---|
| <p>“Dispositifs didactiques virtuels pour l’enseignement/apprentissage des faits historiques dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun : les témoins et l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française”</p> | <p>Question principale : Au regard des contrevérités apprises par les élèves des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun, quelle est la contribution des témoins à l’enseignement/apprentissage de la vérité sur l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?</p> | <p>Hypothèse principale : Au regard des contrevérités apprises par les élèves des classes de Troisième et Terminale au Cameroun, les témoins contribuent à l’enseignement/apprentissage de la vérité sur l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.</p> | <p>Objectif général : De façon générale, il s’agit d’élaborer un dispositif didactique virtuel portant sur les témoins, permettant aux enseignants des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun de faire apprendre par les élèves la vérité sur l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.</p> | <p>Variable indépendante : « l’enseignement /apprentissage des faits historiques dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun »</p> |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | <p>Question secondaire 1 : Dans quelles classes apprend-t-on l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?</p> | <p>Hypothèse secondaire 1 : Les enseignants ne vérifient pas la véracité de tous les savoirs historiques qu'ils font apprendre par les élèves sur la décolonisation du Cameroun sous administration française.</p> | <p>Objectif spécifique 1 : Identifier les contrevérités apprises par les élèves sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.</p> | <p>Variable dépendante : « les dispositifs didactiques virtuels »</p> |
| | <p>Question secondaire 2 : Quels sont les modules/unités d'enseignement/apprentissage dans les nouveaux programmes d'études selon l'APC/ESV, qui font intervenir l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?</p> | <p>Hypothèse secondaire 2 : En situation de classe, les témoignages jouent un rôle majeur dans l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.</p> | <p>Objectif spécifique 2 : Créer un dispositif d'enseignement/apprentissage s'articulant autour des témoignages, relatif à la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.</p> | |
| | <p>Question secondaire 3 : Les enseignants s'assurent-ils que</p> | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | <p>la vérité apparaît toujours dans la préparation et la conduite de leurs cours sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?</p> | | | |
| | <p>Question secondaire 4 : En situation de classe, quel est l'apport des témoignages dans l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?</p> | | | |

**CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA
RECHERCHE**

La méthodologie est un ensemble de méthodes et techniques guidant l'élaboration du processus de recherche scientifique. Elle est « l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité » (Gauthier, 1992, p. 8). Ce chapitre vise à présenter la démarche méthodologique adoptée dans cette recherche afin de parvenir aux résultats escomptés.

3.1. TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES

Dans le cadre de notre étude, nous optons pour une démarche mixte à la fois quantitative et à forte connotation qualitative. La méthode quantitative s'oriente vers la recherche de la représentativité des données, c'est ainsi qu'elle utilise des sondages à partir de questionnaires.

En ce qui concerne la méthode qualitative, elle permet de recueillir des données écrites ou verbales permettant une démarche interprétative, relativement à un phénomène social observé en milieu éducatif. C'est la recherche qui produit et analyse des données descriptives telles que les paroles écrites ou dites, et le comportement observable des personnes. Elle renvoie à une méthode de recherche intéressée par le sens et l'observation d'un phénomène social en milieu naturel. Elle traite des données difficilement quantifiables. En outre, elle permet de percevoir les interactions sociales et dans le même temps des dimensions moins visibles. C'est ainsi qu'elle nécessite des observations et des entretiens.

Du point de vue basique, pour mieux appréhender la question de l'approche qualitative, on pourrait procéder par opposition en interpellant Dumez (2013) qui pense que choisir la recherche qualitative c'est choisir de ne pas rester dans votre « bureau pour y travailler sur une banque de données en mobilisant des méthodes statistiques ou économétriques, vous avez décidé d'aller au contact des acteurs et de construire une approche théorique à partir de ce contact ». Ceci ne se limite pas qu'à une citation car, dans le cadre de cette recherche, il s'agit de la didactique de l'histoire, conçue comme « activité interactive d'enseignement/apprentissage » (Develay, 1997) en situation de classe. C'est donc d'une approche pragmatiste de la didactique qu'il s'agit à cet effet. Les situations de classe vers lesquelles sont tournées les actions de recherche s'intéressent plus aux activités des enseignants et des apprenants. Ces activités sont de moins en moins mesurables quantitativement en raison du fait qu'il s'agit de décrire des comportements ou attitudes liés aux capacités d'enseignement/apprentissage de la vérité des faits historiques. C'est d'un travail de contact qu'il s'agit, dont le point de départ repose sur l'observation directe des comportements des deux composantes (enseignants et élèves) en situation de classe. C'est

pourquoi, dans la quatrième de couverture de son ouvrage de 2013, Dumez clarifie en affirmant que : « Vous avez choisi d'aller au contact des acteurs d'une entreprise, d'une organisation ou du monde social pour les interviewer ou les observer dans leur comportement au jour le jour. Vous avez opté pour une méthode compréhensive, que l'on appelle généralement recherche qualitative ». Une telle entreprise qui repose sur une option de mesure de la conception humaine des faits et du comportement observable nous paraît en adéquation avec cette affirmation en plus, méthodologiquement, elle est réalisable par une approche qualitative.

L'évolution des recherches n'exclut pas le recours aux données quantifiées pour optimiser une démarche qualitative. Cette appréhension est approuvée lorsqu'on se penche un tant soit peu sur la différence entre le qualitatif et le quantitatif. Dumez (2011) nous permet de mieux le comprendre lorsqu'il affirme que « la qualité est ce qui fait qu'une chose est ce qu'elle est, et non ce que les autres sont. La quantité porte sur le nombre de choses en question La recherche qualitative suppose que l'on voit les acteurs penser, parler, agir et interagir, coopérer et s'affronter ».

Parlant du problème posé par l'étude, la recherche qualitative est celle à laquelle on recourt lorsque la question repose sur le « pourquoi » ou sur le « comment ». C'est donc d'une approche explicative des faits observés dans un comportement qu'il s'agit. Ce qui peut aussi être entendu comme une approche compréhensive pour emprunter le terme à Dumez. Ce qui justifie le fait que, « dans la recherche qualitative on cherche à comprendre les acteurs dans une situation ou un contexte, c'est-à-dire que l'objectif n'est pas de mettre en évidence des lois universelles Le contexte au sens théorique est défini comme : ce qui change la valeur de vérité d'une proposition ou le sens d'une pratique » (De Rose, 1992).

Jetant un regard sur le volet méthodologique, l'approche qualitative est sollicitée pour son objectivité dans son application. De même, on pourrait aller au-delà pour justifier l'usage de cette approche en s'intéressant aussi au comportement du chercheur qui doit prioritairement faire recours à une approche qualitative. Ce dernier « ne cherche pas d'abord à quantifier les phénomènes observés afin d'établir les corrélations. Il tente plutôt de saisir la réalité comme la vivent les sujets avec lesquels il est en contact ; il s'efforce de comprendre la réalité en essayant de pénétrer à l'intérieur de l'univers observé » (Poisson, 1983, p. 83).

En fait, c'est le déploiement d'une observation à la fois participante et directe qui tente de questionner les comportements des uns et des autres dans un cadre d'interactivité. Il s'agit

donc de savoir les raisons d'un phénomène observé de très près quelque fois et dont l'objet voudrait se tourner vers la recherche des contingences de sa réalisation. C'est une occasion qui permet de rehausser la valeur de l'approche qualitative en tant qu'une nouvelle option méthodologique dans la recherche scientifique et d'aboutir à la conclusion selon laquelle « même sans chiffres, une recherche qualitative bien menée va conduire effectivement à l'obtention des connaissances tout-à-fait valables, sérieuses et objectives » (Poisson, 1983, p. 85).

Au demeurant, la recherche qualitative semble mieux s'insérer et s'adapter à ce travail en raison des conclusions qui ressortent de sa comparaison sommaire avec l'approche quantitative et qui stipulent clairement qu'à travers la recherche qualitative,

on peut accéder à une compréhension interne ; et c'est ce qui rend possible une compréhension du comportement supérieure à celle qu'offre une étude de surface qui passe par les méthodes quantitatives. De plus, la méthode qualitative permet au chercheur de coller de près aux données et par là de développer à partir des données elles-mêmes, des schèmes explicatifs qui sont plus analytiques et mieux articulés sur la réalité ... (Poisson, 1983, p. 85).

Au final, la prépondérance de la méthode qualitative repose sur des arguments qui offrent une nouvelle possibilité d'analyse des faits en sciences humaines en rapport avec quelques écueils ressortant de l'approche quantitative. Cependant, de nos jours, il n'est plus tabou de recourir aux deux approches à la fois, c'est le cas de cette étude.

3.2. POPULATION DE L'ÉTUDE

On peut définir la population de l'étude comme « un ensemble fini ou infini d'éléments définis à l'avance sur lesquels portent les observations » (Tsafak, 2004, p. 7). Elle se définit également comme la collection d'individus ou ensemble d'unités élémentaires sur lesquels l'étude est portée. Cette dernière intègre généralement deux aspects à savoir la population cible et la population accessible.

3.2.1. Population cible

Elle se réfère à la population que le chercheur désire étudier et à partir de laquelle il voudra faire des généralisations. Selon Fortin et Gagnon (2016), on peut la définir comme celle qui satisfait aux critères de sélection établis d'avance et qui pourraient éventuellement servir à faire des généralisations. Dans le cadre de cette étude, la cible concerne les élèves des classes de Troisième et de Terminale, dans l'enseignement secondaire général francophone au Cameroun. Toutefois, comme il est peu viable d'envisager de travailler effectivement avec

une si large population, les réalités géographique et opérationnelle nous ont amené à le faire dans un environnement bien précis.

3.2.2. Population accessible

La population accessible désigne la portion de la population cible qui est à la portée du chercheur. Elle prend en compte le choix des lieux (région, département, arrondissement, ville, etc.) et des établissements pour en faire un échantillon représentatif. En ce qui concerne cette recherche, la population accessible est constituée des élèves des classes de Troisième et de Terminale, dans l'enseignement secondaire général francophone, choisis dans la région du Centre, plus précisément dans les départements du Mfoundi (Lycée de Nsam-Efoulan) et de la Lékié (Lycée de Mengama). Ces choix sont louables du fait de la proximité avec notre université mère, ainsi que notre village d'origine. Dès lors, il conviendrait de faire une présentation sommaire de ces deux établissements.

3.2.2.1. Lycée de Nsam-Efoulan

Le Lycée de Nsam-Efoulan est un établissement scolaire d'enseignement secondaire général francophone à cycle complet (de la Sixième en Terminale), dirigé par le Proviseur, Madame Mekinda Avidi Yvette Béatrice épouse Evina. Il est situé au quartier Nsam-Efoulan, dans l'arrondissement de Yaoundé 3^{ème}, département du Mfoundi, région du Centre. Il est constitué d'un ensemble de huit (08) bâtiments dont trois sont à un niveau et les autres sont simples. L'établissement est sécurisé par une clôture et quatre vigiles veillant de jour comme de nuit.

Tableau 3 : Répartition des salles de classe de Troisième et de Terminale.

| Niveau | Nombre de salles | Dénomination |
|------------|------------------|--|
| Troisièmes | 08 | 3 ^e ALL1 et 3 ^e ALL2, 3 ^e CH, 3 ^e CLAS., 3 ^e ITA, 3 ^e ESP1 à 3 ^e ESP3 |
| Terminales | 06 | Tle ALL/ITA, Tle ESP1/CH, Tle ESP2, TC, TD1 et TD2 |

Source : Le tableau a été réalisé par Cédric Muriel Eye Odi sur la base des informations recueillies sur le terrain.

Les vues externe et interne du Lycée de Nsam-Efoulan se trouvent en annexes.

3.2.2.2. Lycée de Mengama

Le Lycée de Mengama est un établissement scolaire d'enseignement secondaire général francophone à cycle complet (de la Sixième en Terminale), dirigé par le Proviseur, Monsieur Mvilongo Ngono Bénéôit. Il est situé au village Mengama, dans l'arrondissement de Sa'a, département de la Lékié, région du Centre. Ce dernier quant à lui est situé en zone rurale, cela permettra sans doute d'obtenir une diversité de résultats enrichissants pour notre recherche. Il est constitué d'un ensemble de six (06) bâtiments simples.

Tableau 4 : Répartition des salles de classe de Troisième et de Terminale.

| Niveau | Nombre de salles | Dénomination |
|------------|------------------|------------------------|
| Troisièmes | 1 | 3 ^e ALL/ESP |
| Terminales | 2 | Tle ALL/ESP, Tle D |

Source : Le tableau a été réalisé par Cédric Muriel Eye Odi sur la base des informations recueillies sur le terrain.

Les vues d'ensemble et du bâtiment principal du Lycée de Mengama se trouvent en annexes.

3.3. ÉTABLISSEMENT DE L'ÉCHANTILLON

Un échantillon est un sous-ensemble d'éléments ou de sujets tirés de la population, qui sont sélectionnés pour participer à l'étude. Par ailleurs, on entend par échantillon « une petite quantité de quelque chose, choisie pour éclairer certains aspects généraux du problème » (Pires, 1997, p. 122). On peut comprendre ici qu'il s'agit d'un « groupe représentatif qui devra représenter, en miniature, l'ensemble plus vaste concerné par le problème de recherche » (Aktouf, 1987, p. 72). Ainsi, le choix de l'échantillon qui encadre la présente recherche expérimentale relève des résultats des techniques d'échantillonnage bien connues.

3.3.1. Techniques d'échantillonnage

Revenant avec Aktouf (1987) : « Le mot « échantillon » vient du vieux français « eschandillon » qui veut dire « échelle pour mesurer ». Son ancêtre linguistique donne à ce

terme une idée très claire du rôle qu'il doit jouer dans le travail de recherche : servir de mesure-étalon, de base de mesure » (p. 72).

En complétant cette définition, Fortin (1994) fait comprendre que « l'échantillonnage est le procédé par lequel un groupe de personnes ou un sous-ensemble d'une population est choisi en vue d'obtenir des informations à l'égard d'un phénomène, et de telle sorte que la population entière qui nous intéresse soit représentée » (p. 200). Les techniques d'échantillonnage donnent de nombreuses orientations à suivre en vue de pouvoir constituer un échantillon représentatif. De façon générale, il existe deux grandes techniques à savoir : les techniques d'échantillonnage probabilistes et celles dites non probabilistes. Les premières s'appuient sur la théorie des probabilités. Dans ce cas, chaque élément de la population a une chance déterminée et connue à l'avance d'être sélectionné pour faire partie de l'échantillon. À contrario, les techniques d'échantillonnage non probabilistes ne s'appuient que sur le hasard pour sélectionner un échantillon. Avec cette technique, la notion de marge d'erreur statistique est écartée. Ces techniques ont l'avantage d'être moins coûteuses, rapides et faciles à utiliser.

De ce fait, il s'agit de s'appuyer sur les critères des techniques précédemment évoquées pour choisir définitivement l'échantillon utilisé. Dans ce contexte, la population accessible étant assez large, et donc ne présentant pas de problème de représentativité lié aux effectifs ou à la taille des échantillons, il a été question de procéder à un choix méthodique. À cet effet, celle sur lequel le dévolu a été jeté est la méthode artisanale : l'échantillonnage aléatoire simple :

Cette méthode est dite de bon sens, dans la mesure où elle se contente d'assurer au niveau de l'échantillon une transposition aussi exacte que possible des caractères spécifiques et des proportions présentes dans la population-mère. On l'appelle aussi méthode du modèle réduit, car elle vise à faire de l'échantillon quelque chose d'identique à l'ensemble dont il est tiré mais à plus petite échelle. Il s'agit d'une transposition proportionnelle des caractères de la population dans l'échantillon (Aktouf, 1987, p. 74).

Avec le statut de recherche mixte à dominance qualitative, le présent travail recourt à cette technique en raison du fait que c'est un échantillonnage raisonné. Cette technique est encore appelée échantillonnage dirigé. Grâce à cette technique, le choix des échantillons a été réparti entre les établissements scolaires accessibles de façon à ce que chacun soit représenté par au moins une classe. Au-dessus des raisons méthodologiques, il ressort aussi que cette technique présente de nombreux avantages contextuels. D'abord, elle permet d'agir efficacement en évitant un choix hasardeux d'échantillons, qui est à l'origine des risques de rejet ou de longues attentes de la disponibilité des échantillons sollicités. Ensuite, elle a permis d'éviter des pertes de temps dans la mesure où nous avons évolué avec l'effectif qui

s'est avéré le plus disponible. Enfin, le dernier argument est lié aux coûts. En effet, cette technique offre aussi la possibilité de concentrer cet échantillon dans une région facilement accessible ; ce qui réduit aussi les contraintes de temps, la présente recherche n'étant pas une occupation à temps plein.

En fin de compte, l'échantillonnage aléatoire simple qui a pu être formé, ressort d'une seule région. Toutefois, la représentativité relative au milieu urbain ou rural d'appartenance est bien prise en compte. Elle tient en compte la réalité selon laquelle les pratiques de classe sont parfois tributaires des environnements et des conditions matérielles dans lesquels on se trouve.

3.3.2. Echantillon

En revenant sur ce qu'est un échantillon, une autre définition nous révèle « qu'on définit aussi l'échantillon comme étant une petite quantité d'un produit destinée à en faire connaître les qualités ou à les apprécier ou encore une portion représentative d'un ensemble, un spécimen » (Aktouf, 1987, p. 72). Guidée par l'échantillonnage aléatoire simple, la présente recherche s'est investie dans une collecte dirigée des données à partir d'un échantillon. Pour cela, les données analysées et présentées dans la suite sont celles recueillies dans deux établissements scolaires de la région du Centre-Cameroun, dans deux départements, à raison de trois classes dans le département du Mfoundi et trois classes également dans le département de la Lékié. C'est ainsi que nous avons eu droit à quatre passages par classe (un passage pour les sondages des élèves et des enseignants, deux passages pour les observations de classe et un passage pour les entretiens avec les enseignants).

Il s'agit essentiellement des élèves de la classe de Troisième et des classes terminales littéraire et scientifique de l'enseignement secondaire général. La sollicitation de ces élèves n'est pas un choix fantaisiste, car c'est uniquement dans ces classes que ces derniers apprennent l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Par ailleurs, cela permettra sans doute d'obtenir une diversité de résultats enrichissants liés d'une part à la différence d'appréciation des apprentissages par les élèves de chaque niveau, et d'autre part, à la culture littéraire des uns et à la culture scientifique des autres. Ceci traduit ainsi que, la logique de recours au « bon informateur » ne saurait se passer de cette catégorie d'intervenants dans l'ambition de mener à terme le présent travail. D'un point de vue essentiellement méthodologique, notons aussi que cet échantillon est celui qui garantit la

transférabilité des connaissances dans la mesure où c'est lui qui vit pleinement les « scènes » d'enseignement/apprentissage étudiées, et est de ce fait le mieux placé pouvant contribuer à la production des données fiables, ce d'autant plus que les informations recherchées ne peuvent que ressortir de leurs expériences et acquis accumulés après des séances d'enseignement/apprentissage. Les tableaux ci-dessous nous donnent plus de détails sur la répartition de l'échantillon.

Tableau 5 : Représentativité de l'échantillon des classes par départements et par établissements.

| Départements | Etablissements | Classes accédées | Nombre de passages |
|--------------|----------------|------------------|--------------------|
| Mfoundi | 1 | 3 | 12 |
| Lékié | 1 | 3 | 12 |
| Total | 2 | 6 | 24 |

Tableau 6 : Répartition de l'échantillon des élèves en fonction de la nature des classes accédées.

| Départements | Etablissements | Classes accédées | Nombre de passages |
|--------------|-----------------------|---|--------------------|
| Mfoundi | Lycée de Nsam-Efoulan | 3 ^e CH, Tle ALL/ITA, TC | 12 |
| Lékié | Lycée de Mengama | 3 ^e ALL/ESP, Tle ALL/ESP, TD | 12 |
| Total | 2 | 6 | 24 |

Face aux échantillons ci-dessus présentés dans les tableaux 4 et 5, on a l'impression d'une faible représentativité par rapport à la population cible qui, englobe l'ensemble des élèves de troisième et des classes terminales littéraires et scientifiques de l'enseignement secondaire général au Cameroun. Mais dans un contexte d'une étude mixte à connotation qualitative comme celle-ci, cela peut s'expliquer avec cette affirmation :

La recherche qualitative n'exige pas que l'échantillon soit représentatif d'une population donnée. Lorsque la saturation théorique est atteinte, elle confère une base très solide à la

généralisation ; à cet égard, elle remplit pour l'approche qualitative, la même fonction que la représentation de l'enquête par questionnaire pour nous permettre de juger la représentativité de l'échantillon par rapport à la population totale (Dosse, 2004, p. 48).

Cette base d'éclaircissement nous permet de nous rendre à l'évidence que ce n'est pas la taille énorme de l'échantillon qui garantit sa représentativité. Tout au contraire, en tenant compte d'une part de l'uniformité des paradigmes pédagogiques utilisés sur l'ensemble du territoire, et d'autre part de la résurgence des mêmes problèmes soulevés dans tous les environnements scolaires, il semble évident que le recours à cette multitude de population conduit à la saturation. Autrement dit, lorsqu'on interroge ou on implémente une expérimentation avec une vague, celle qui suit reproduit les mêmes résultats. Dès lors, la nécessité d'empiler un si grand échantillon n'est plus avérée. Ce qui nous permet d'avoir l'échantillon final représenté dans le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : Composition finale de l'échantillon.

| Départements | Etablissements | Nombre de classes |
|--------------|-----------------------|-------------------|
| Mfoundi | Lycée de Nsam-Efoulan | 3 |
| Lékié | Lycée de Mengama | 3 |
| Total | 2 | 6 |

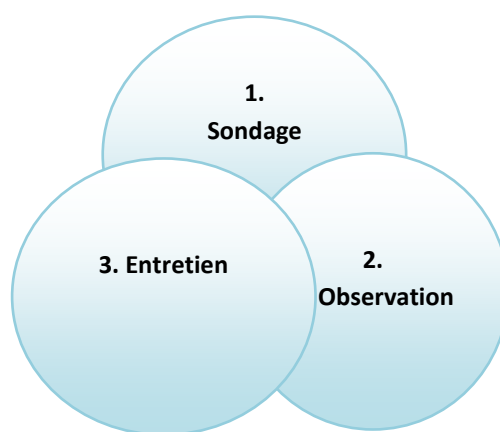
3.4. OUTILS, PROCÉDURES DE COLLECTE ET MÉTHODES DE TRAITEMENT DES DONNÉES

Nous proposons qu'il serait avantageux d'analyser et confronter les trois types de données identifiés ci-dessus, soit celles provenant des instruments suivants : 1) un sondage permettant un large échantillonnage d'élèves et d'enseignants sur les modules et les unités d'enseignement/apprentissage dans les nouveaux programmes d'études selon l'APC/ESV, qui font intervenir l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, les contrevérités relatives à l'histoire de ce processus de décolonisation qui sont apprises par les élèves, ainsi que l'apport des manuels et des témoins dans l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française; 2) des observations en classe permettant de comparer les données issues du sondage (pratiques déclarées) aux pratiques observées ; 3) un entretien de suivi afin de mieux expliciter pourquoi les enseignants font apprendre par les élèves des contrevérités relatives à l'histoire de la

décolonisation du Cameroun sous administration française, et comment les témoins peuvent contribuer à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de ce processus de décolonisation.

Cette triangulation (voir figure suivante) permettrait, premièrement, une plus grande variété de données sur un même phénomène et, deuxièmement, diminuerait la limite de recourir à un ou deux types de données. D'ailleurs, cette pratique de triangulation de données est encouragée par plusieurs auteurs, surtout en ce qui a trait à des données qualitatives en sciences humaines (Lessard-Hébert et al., 1996; Poupart et al., 1997; Van der Maren, 1996). Le déroulement de notre recherche se décline alors en trois phases.

Figure 2 : Triangulation des données par les instruments de cueillette.



Tirée de : Boutonnet, 2013, p. 64.

3.4.1. Le sondage

Un sondage en sciences sociales est l'application de la technique des sondages à une population humaine. Le sondage est un outil de mesure quantitative qui vise à donner une image juste d'un phénomène social inaccessible à la simple perception du chercheur qui souhaite l'appréhender. Par ailleurs, un sondage est une méthode statistique visant à évaluer les proportions de différentes caractéristiques d'une population à partir de l'étude d'une partie seulement de cette population, appelée échantillon. Les proportions sont déterminées avec des marges d'erreur, dans lesquelles se situent les proportions recherchées avec telle ou telle probabilité (Wikipedia, 19 juillet 2022a).

Le sondage consiste en une ou plusieurs questions fermées, c'est-à-dire offrant une gamme de réponses préétablies, qui sont soumises au sondé. Les réponses, font l'objet d'un enregistrement, qui passe par une laborieuse étape de saisie des résultats et d'un

traitement statistique. Les réponses sont codifiées, à chaque choix (Oui, Non, Parfois, Jamais ...) correspond un Item auquel est rattaché un code pour faciliter le traitement. Quand les enquêtes se déroulent par téléphone ou à domicile, les enquêteurs peuvent effectuer le travail de saisie directement. Il existe également des enquêtes réalisées par le biais des adresses électroniques. Les questionnaires sont alors envoyés directement sur les messageries des enquêtés et peuvent le cas échéant faire l'objet d'un traitement automatisé des réponses (Wikipedia, 19 juillet 2022a).

Par métonymie, le mot sondage désigne également le document présentant les résultats de l'étude par sondage.

3.4.1.1. Elaboration des questionnaires et déroulement des sondages

Pour le bon déroulement des sondages, nous avons choisi de travailler à partir d'un questionnaire. Un questionnaire est une série de questions méthodiquement posées afin de définir un cas, une situation, une demande parmi un grand nombre de possibilités. Les questionnaires sont des outils d'évaluation proches des tests. Alors que ces derniers visent à mettre en évidence des aptitudes, les questionnaires s'étendent à une utilisation plus générale qui comprend notamment l'évaluation des attitudes. L'objectif des enquêtes par questionnaire est d'observer, d'analyser et comprendre une tendance, un comportement global, un phénomène grâce aux données collectées. Ces sondages sont soumis de manière collective pour être représentatifs et obtenir des données chiffrées utilisables (Wikipedia, 19 juillet 2022b).

L'objectif de cet instrument est de montrer que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves (Cf. Annexes pour les sondages complets). Ces sondages sont composés de trois sections. La première section du sondage sert à identifier les différents répondants au moyen de leurs noms et prénoms, leur âge, leur établissement et leur classe en ce qui concerne les élèves ; et de leurs noms et prénoms, leur établissement, leur grade et leur ancienneté pour les enseignants. Ces informations ont été, par la suite, rendues anonymes afin de protéger les données et les répondants.

La deuxième section comporte quatre questions fermées auxquelles le répondant doit répondre par « oui » ou par « non » en justifiant lorsque cela est demandé (questions trois à six). Les réponses aux deux premières questions sont libres (questions un et deux).

La dernière section du sondage livre des informations personnelles sur l'enquêteur, afin que les répondants puissent contacter ce dernier ultérieurement pour d'autres informations susceptibles de l'éclairer davantage dans le cadre de ses recherches.

3.4.1.2. Méthode de traitement des données du sondage

Cette analyse consiste à contrôler en amont les données collectées afin de s'assurer que les données recueillies sont fiables et de qualité. Il s'agit de vérifier le nombre de réponses collectées ; on le sait, la taille d'un échantillon de population dans une enquête représente un élément essentiel pour déterminer la véracité des informations recueillies. Il est donc nécessaire de s'assurer que le taux de réponse est suffisant afin que les données puissent véritablement refléter l'avis de l'ensemble de la population cible.

Ensuite, il faut traiter les données brutes pour analyser les résultats. L'idée est de réussir à les synthétiser pour obtenir des indicateurs clés.

Enfin, le traitement habituel que l'on peut faire de ces données est d'analyser la simple fréquence des réponses. Ce sera le premier traitement opéré afin de compiler un aperçu global des réponses. Ainsi, nous aurons des résultats du type « 74% des enseignants choisissent tel énoncé plutôt que tel autre ». Une manière simple de présenter ces résultats est de le faire sous forme de tableau avec le nombre de réponses pour chaque énoncé et leurs pourcentages associés.

3.4.2. Les observations de classe

Nous avons demandé aux répondants, à la fin des sondages, d'exprimer leur intérêt pour poursuivre notre collaboration au travers d'observations en classe.

L'observation, issue des sciences expérimentales, a peu à peu investi les sciences humaines : la sociologie, l'anthropologie, l'histoire, etc. (Cuq, 2003) L'observation participante de la classe s'assimile à l'observation directe. L'action d'observer une classe renvoie donc à analyser la classe et décomposer celle-ci. Observer une classe demande aussi de poser un regard extérieur sur ce qui se passe dans la classe, et notamment ce qu'il nous semble intéressant d'observer (Wikipedia, 19 juillet 2022c).

Le premier intérêt d'un travail sur les observations de classe est de faire le lien entre le faire et le dire sur le faire. Le second bénéfice de l'observation de classe est de s'intéresser à des micro-situations où se développent les interactions scolaires et reconstituer les logiques

des comportements des acteurs (enseignants et apprenants) dans ce contexte. Une observation de classe permet aux enseignants d'être évalués, mais aussi d'être dans une démarche de praticien-chercheur. L'observation est donc la base de toute action éducative. C'est l'action de voir, de considérer avec attention, de noter des comportements dans le but précis de mieux connaître, de mieux comprendre pour identifier les besoins de l'élève (Wikipedia, 19 juillet 2022c).

3.4.2.1. Construction de la grille d'observation et déroulement des observations

Pour effectuer une description détaillée des observations de classe, nous avons choisi de travailler à partir d'une grille d'observation. Dans un cadre général consacré aux travaux des sciences de l'éducation, des disciplines comme l'histoire sont engagées et menées grâce à des grilles d'observation dans un cadre tout à fait expérimental (Léon, 1975). Cependant, d'une manière plus spécifique réservée à l'analyse des situations pédagogiques, Léon (1975) en fait un focus à travers des travaux consacrés à l'observation des scènes pédagogiques en situation de classe et ce, par l'entremise d'une grille d'observation. En effet, l'objet de cette étude rentre en droite ligne avec ce qu'il nous apprend lorsqu'il déclare que « les grilles d'observation servent, à la fois, des moyens d'appariement des groupes d'enseignants et d'instruments d'évaluation des méthodes elles-mêmes ».

Plus précisément, une grille d'observation est un système de catégories qui intervient à la fois pour le codage des comportements observés et l'analyse de données qualitatives. Elle énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou d'attitudes dont vous noterez la présence ou l'absence. Elle est destinée à servir de façon continue pour pouvoir aboutir à dresser un profil de l'élève et, finalement, à l'évaluer (Wikipedia, 19 juillet 2022d).

L'objectif de cet instrument est d'identifier les activités et les ressources utilisées en classe (Cf. Annexes). Pour élaborer cette grille, nous nous sommes inspiré des travaux de Cicurel et de Suso Lopez (cités dans Blanchet & Chardenet, 2011). La grille tient compte de deux paramètres principaux : les pratiques de classe de l'enseignant et le comportement de la classe. Nous nous sommes principalement intéressé aux consignes des enseignants et aux tâches que les élèves effectuaient. Nous notons alors sur le synopsis : 1) l'identification (établissement, classe, nombre d'élèves, nom de l'observateur, nom de l'enseignant observé, date de l'observation, numéro et titre de l'unité d'enseignement/apprentissage (leçon/dossier), durée ; 2) la grille d'observation proprement dite.

Lorsque l'étudiant-chercheur se rend sur le terrain, il doit endosser un autre rôle et doit s'adapter à son terrain (Alami, 2012). Trois paramètres rentrent en œuvre dans l'observation de classe : une attention particulière aux phénomènes de la classe, une sélection nécessaire des observations et un comportement en adéquation avec le terrain. Tout d'abord, il faut être attentif aux comportements verbaux, non verbaux et para verbaux de l'enseignant et des apprenants. Il faut ensuite trier l'information à observer, car tout n'est pas observable en même temps. Le troisième facteur de réussite est celui du comportement de l'observateur qui est lui aussi observé ; c'est ainsi que son comportement vis-à-vis de l'enseignant et des apprenants est primordial.

En ce qui concerne l'enquête proprement dite, elle a été menée après obtention des autorisations auprès de la hiérarchie scolaire des établissements sollicités. Cette activité s'est déroulée conformément aux quotas horaires accordés à nos classes d'études pour une leçon d'histoire à savoir, deux heures par séance. C'est au total six salles de classe qui ont été soumises chacune à une leçon expérimentale. Cela a été possible grâce à l'implication effective des enseignants titulaires desdites classes (expérimentateurs pour la circonstance), acteurs principaux de l'implémentation de ladite leçon expérimentale, tandis que nous, à l'aide d'une grille d'observation, avons procédé à une activité de suivi de la leçon mentionnant les remarques en fonction des échelles de valeur contenues dans la grille d'observation.

3.4.2.2. Méthode de traitement des données des observations de classe

L'analyse d'une situation d'apprentissage permet de repérer les différentes étapes d'apprentissage, s'interroger sur les méthodes pédagogiques et surtout, se centrer sur l'apprenant. L'analyse implique d'identifier les dimensions potentiellement antagonistes de cette activité et les compromis qui assurent sa cohérence. Elle requiert aussi d'examiner la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont adressées et redéfinissent les tâches qu'ils se donnent à eux-mêmes.

Puisque l'information recueillie se fait au travers de plusieurs observations, nous analyserons la fréquence globale de ces éléments et surtout le temps passé en minutes pour en déduire des tendances générales représentatives de notre échantillon. Ensuite, l'analyse se poursuivra pour chaque participant afin de déceler s'il y a des particularités saillantes pour certains participants. Enfin, il s'agira de vérifier si les pratiques observées confirment ou infirment les données issues des sondages.

3.4.3. Les entretiens individuels

La troisième phase est, en fait, la suite logique de la seconde. Elle consiste à recueillir les propos des enseignants par un entretien d'explicitation semi-dirigé (Vermersch, 2006) en lien avec les interventions observées. L'entretien semi-directif est une technique d'enquête qualitative fréquemment utilisée dans les recherches en sciences humaines et sociales. Il permet d'orienter en partie (semi-directif) le discours des personnes interrogées autour de différents thèmes définis au préalable par les enquêteurs et consignés dans un guide d'entretien. Il peut venir compléter et approfondir des domaines spécifiques liés à l'entretien non directif qui se déroule librement à partir d'une question.

Ce type d'entretien peut venir compléter des résultats obtenus par une enquête quantitative, en ce cas les entretiens apportent une richesse et une précision bien plus grandes dans les informations recueillies, grâce notamment aux possibilités de relances et d'interactions dans la communication entre interviewé et interviewer, ils ont aussi l'avantage d'engendrer une puissance évocatrice des citations/verbatim.

Sans chiffrer les jugements, les manières de vivre et de s'appropriier les choses, l'entretien révèle l'existence de représentations profondément inscrites dans l'esprit des personnes interrogées et qui ne peuvent s'exprimer au travers d'un questionnaire quantitatif.

Par ailleurs, c'est l'entretien le plus couramment utilisé sur les terrains de recherche car, contrairement à l'entretien non directif où l'on pose comme principe l'acceptation du discours - ce qu'il dit ou ne dit pas -, il permet de chercher à obtenir des informations précises sur des thèmes préalablement définis.

Pour contourner la difficulté dans laquelle l'interviewé ne s'exprime que sur des thèmes non essentiels à la recherche, l'entretien semi-directif comprend cinq phases principales. Phase 1 : Elaboration d'un guide d'entretien avec deux façons de procéder : on peut mener tout d'abord des entretiens non directifs jusqu'à ce qu'on puisse déceler des thèmes récurrents, on se base sur ces thèmes recueillis auprès de la population d'étude pour élaborer le guide d'entretien ; on peut aussi établir le guide en fonction des objectifs de l'enquête, des hypothèses de l'enquêteur ou des résultats dans la littérature. Phase 2 : Démarrage de l'entretien : l'entretien semi-directif va commencer comme un entretien non directif : une consigne de départ très large portant sur un sujet large avec une attitude non directive ; à la fin de cette phase d'entretien non directif, on fait une reformulation de synthèse

et on introduit les sous-thèmes du guide non abordés spontanément par l'interviewé. Phase 3 : Introduction du guide : lorsque l'on introduit un nouveau thème de façon directive, on repasse ensuite à une technique de non directivité ; à la fin de cette phase non directive, on procède à une reformulation de synthèse du sous-thème ; si l'interviewé repart sur ce sous-thème l'entretien non directif continue, si l'interviewé acquiesce à cette reformulation on introduit un nouveau sous-thème. Phase 4 : Retour au non-directif : après avoir introduit le thème on repasse au mode non-directif. Phase 5 : Introduction directive d'un nouveau thème : on introduit sur ce modèle chaque sous-thème non abordé dans le guide d'entretien jusqu'à ce que tous soient abordés (Wikipedia, 05 août 2022).

Comme avantages, cette technique a pour but, tout en étant centrée sur le sujet interrogé, de garantir l'étude de l'ensemble des questions qui intéressent l'enquêteur ; cette technique assure aussi la comparabilité des résultats.

Comme limite, c'est une technique qui se révèle compliquée à mettre en place car les thèmes abordés par l'enquêteur peuvent casser le fil et la dynamique du discours.

Au final, les sous-thèmes ne doivent pas être formulés de manière trop précise, au risque que l'interviewé se contente d'acquiescer ou de réfuter. Il faut tester au préalable les sous-thèmes du guide de manière à vérifier qu'ils soient compréhensibles et adaptés aux objectifs du chercheur. Lorsque l'on aborde un sujet délicat ou controversé, préciser à l'interviewé que l'on ne recherche pas sa position personnelle en termes de pour ou contre. Ex : « Vous n'avez pas envie de me parler de l'avortement en France car peut-être que c'est un sujet qui vous pose problème ou qui ne vous intéresse pas ? » Quand l'interviewé est gêné, on peut le mettre à l'aise en banalisant le sujet traité. Ex : « Ce sont des choses qui arrivent ... », « Beaucoup de gens ne se lavent les dents qu'une fois par jour pour des raisons pratiques ... » (Wikipedia, 05 août 2022).

L'intérêt d'un tel outil est de rendre explicite par l'enseignant ce qui aurait pu être inaperçu ou implicite lors des observations. Il s'agit également de compléter et de corroborer les données recueillies à l'aide des autres instruments. Les entretiens constituent donc notre corpus de référence. Comme le soulignent Blanchet et Gotman (2010) : « L'entretien va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan » (p. 20). En somme, au cours d'un entretien, l'acteur décrit ses pratiques et le sens qu'il donne à

ses pratiques. Par ailleurs, les entretiens supposent une rencontre interindividuelle entre interviewer et interviewé durant laquelle il se produit un échange d'informations. Pierre Bourdieu parle d'« une improvisation réglée » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 19), car l'interviewer par des stratégies subtiles, doit faire parler son interlocuteur le plus naturellement possible sans toutefois oublier ses objectifs de recherche.

Les thèmes abordés lors de l'entretien sont issus du cadre conceptuel et sont étoffés par l'explicitation des enseignants. Comme le suggère Vermersch (2006), l'entretien vise à relancer, reformuler les propos des enseignants en suivant certains éléments retenus comme pertinents à nos objectifs de recherche.

3.4.3.1. Elaboration du guide d'entretien et passation des entretiens

Pour un étudiant ou un professionnel qui souhaite réaliser un entretien de recherche, le guide d'entretien (aussi appelé « grille d'entretien ») s'avère être un outil efficace. Le guide d'entretien est un document qui regroupe l'ensemble de vos questions à poser ou vos thèmes à aborder lors d'une entrevue. Il est structuré selon le type d'entretien que vous souhaitez mener (entretien directif, semi-directif ou non directif) (Wikipedia, 19 juillet 2022e). Plus qu'une simple liste d'interrogations, le guide d'entretien a pour but de fournir un cadre général ordonné à l'entretien.

Le guide d'entretien peut prendre la forme d'une succession de questions inscrites dans un document. Pour plus d'efficacité, celui-ci peut être rédigé sous forme de tableau, c'est pour cela qu'on utilise parfois le terme de « grille d'entretien ». Une colonne est réservée aux thèmes généraux et une autre est dédiée aux questions. Dans un guide d'entretien, les questions sont souvent ordonnées selon la technique du sablier (ou de l'entonnoir) : de la question la plus générale (simple) à la question la plus précise (compliquée).

Le guide d'entretien est constitué de trois parties : Introduction et présentation : présentation du travail de recherche et de son thème, explication de ce que l'entretien doit apporter à ce travail ; Coordonnés de la personne interrogée : nom, prénom, sexe, âge et profession ; Liste de questions : écrire les questions à poser et les thèmes auxquels celles-ci se réfèrent. En résumé, le guide d'entretien peut prendre la forme d'un listing de questions ordonné, ou d'un tableau ; il peut être utilisé pour mener une étude qualitative (entretien semi-directif) ou pour une étude quantitative (entretien directif) ; le guide d'entretien n'est pas

obligatoire pour préparer un entretien non directif (aussi appelé « entretien libre ») ; les questions sont souvent inscrites de la plus générale à la plus précise.

Dans un guide d'entretien, les questions peuvent prendre une forme, une structure, ou un type différent. Les questions du guide d'entretien peuvent prendre deux formes différentes : une forme semi-structurée ou structurée et une forme non structurée. La forme semi-structurée ou structurée concerne le questionnaire. Ce modèle de guide d'entretien est utilisé pour mener un entretien directif ou semi-directif. Pendant un entretien semi-directif, vous pouvez changer l'ordre des questions du questionnaire et ajouter d'autres questions. Pour un entretien directif, vous devez impérativement conserver l'ordre et la structure exacte des questions. En ce qui concerne la forme non-structurée, elle concerne la liste de questions et/ou sujets. Si vous avez fait le choix de réaliser un guide d'entretien pour un entretien non directif, c'est ce modèle qu'il faut utiliser. Il s'agit d'une liste de sujets ou thèmes généraux qui ne doit présenter aucune question détaillée : n'y indiquez que des idées de questions à poser si nécessaire pendant l'entretien.

Avant de se lancer dans la rédaction de votre guide d'entretien, il faut penser à l'ordre dans lequel poser les questions. L'ordre de celles-ci peut influencer les réponses de la personne interrogée. Il ne faut donc pas négliger cette étape. Les questions peuvent être organisées de trois façons différentes : Option 1 : De la question la plus générale à la plus difficile (technique du sablier) ; Option 2 : Une séquence chronologique pour une situation précise ; Option 3 : D'un problème, d'une cause, d'un effet, jusqu'aux solutions possibles.

Le type des questions ne sera pas le même si vous menez un entretien directif, semi-directif ou non directif. Il en existe deux types : les questions ouvertes et les questions fermées. Les questions ouvertes sont utilisées pour un entretien semi-directif ou non directif. Le répondant a plus de liberté pour répondre à une question factuelle (qui interroge un fait établi) ou d'opinion (qui interroge un point de vue). Les questions fermées sont utilisées pour mener un entretien directif. La possibilité de réponses est limitée le plus souvent à OUI/NON ou des choix prédéfinis pour un QCM.

La préparation de notre guide d'entretien semi-directif s'effectue après la définition de la problématique et des questions de recherche pour récolter des données qui pourront être analysées. Donc, comme le soulignent Blanchet et Gotman (2010), le guide d'entretien est

« un plan de travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche en questions d'enquêtes » (p. 58).

L'entretien vise à expliciter pourquoi les enseignants font apprendre par les élèves des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, et comment les témoins peuvent contribuer à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de ce processus de décolonisation (Cf. Annexes). Notre guide d'entretien comporte une introduction relative aux formules de politesse et à l'objectif de l'entretien, ainsi que des questions. Nous reprenons en partie les items du sondage. L'interviewer peut ainsi « obtenir un discours librement formé par l'interviewé et un discours répondant aux questions de recherche » (Blanchet & Gotman, 2010, p. 62).

Il y a lieu de se poser la question du moment le plus propice pour un tel entretien. Après chaque observation ? À la fin de la journée ? Compte tenu des horaires peu flexibles des enseignants, il est difficilement envisageable de compter sur un entretien après chaque observation. Nous avons alors opté de placer l'entretien à la fin de la journée de l'enseignant. Chaque entretien a duré environ trente minutes et nous a permis de recueillir des propos pertinents et riches en lien avec nos objectifs de recherche. L'entretien étant semi-dirigé, il importe de bien relancer les enseignants sur les éléments qui nous intéressent principalement afin de ne pas s'égarer sur d'autres thèmes moins pertinents à notre recherche. Deux conseils techniques sont souvent donnés au futur interviewer : l'écoute et l'empathie. En effet, nous avons toujours cherché à ce que l'interviewé se sente à l'aise pour exprimer aisément ses pensées. Il existe également trois paramètres primordiaux pour le bon déroulement de l'entretien : le contexte, le contrat de communication et les interventions de l'interviewer (Blanchet & Gotman, 2010). Premièrement, le contexte est un facteur de réussite de l'entretien, car il faut que l'interviewé soit disponible (le temps) dans un environnement agréable (l'espace) ; c'est ainsi que nos entretiens se sont déroulés dans la salle des professeurs des deux établissements. Deuxièmement, le chercheur doit exposer aux interviewés les objectifs de sa recherche et garantir l'anonymat des enseignants. Troisièmement, il s'agit dans un premier temps de faire preuve d'une bonne écoute pour suivre la pensée de l'interviewé et ainsi procéder à des interventions par un système d'interrogations et de relances pertinentes. De même, certaines consignes n'étaient pas directement accessibles aux interviewés, nous avons dû les reformuler. En effet, l'enquêteur est « dépendant des personnes qu'il cherche à interroger » (Alami, 2012, p. 76). Il est

important au cours de ces interventions de ne pas faire « perdre la face » à l'interviewé. À cet effet, Blanchet et Gotman (2010) précisent qu'une des difficultés de l'entretien est essentiellement de « soutenir une relation sociale dialogique et une interrogation sur le fond » (p. 67).

3.4.3.2. Méthode de traitement des données des entretiens individuels

Les propos des enseignants seront relativement libres de contraintes puisque nous n'imposons pas cette fois-ci de choisir des réponses élaborées par nous-mêmes. Notre analyse doit permettre de saisir la complexité et la nuance de ces propos. Il s'agira donc de faire parler les données recueillies en vue de confirmer ou d'infirmer les hypothèses de recherche.

Par cette triple collecte de données, nous sommes en mesure de traiter plusieurs types d'information, ce qui nous permet d'enrichir l'analyse des résultats de notre recherche. Nous sommes ainsi en possession de données sur des éléments similaires issus d'un sondage, d'observations en classe et d'entretiens d'explicitation semi-dirigés. Ces données permettent de dresser le portrait global de l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun et d'aborder notre problématique sous différents angles.

**CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE
DES DONNÉES**

Ce chapitre présente et analyse les données de la recherche issus des trois instruments de collecte de données, c'est-à-dire le sondage, les observations et les entretiens. Les tableaux illustrent les données afin de synthétiser la présentation.

4.1. LE SONDAGE

4.1.1. Présentation de l'échantillon

L'échantillon de notre sondage est constitué de 158 répondants chez les élèves et cinq répondants du côté des enseignants. La première section du sondage est destinée à recueillir les données des répondants en ce qui concerne leurs noms et prénoms, leur âge, leur établissement et leur classe en ce qui concerne les élèves ; leurs noms et prénoms, leur établissement, leur grade et leur ancienneté pour les enseignants.

Puisque les données sont rendues anonymes, elles ne seront pas présentées ici.

4.1.2. Résultats de la recherche

Le sondage est composé d'une autre section suite à la section d'identification. Dans cette partie, nous présentons les réponses recueillies par la deuxième section du sondage, c'est-à-dire celle qui aborde les questions.

4.1.2.1. Les élèves

Les réponses aux deux premières questions étaient libres, et compte tenu du fait qu'elles sont contenues dans les programmes d'études des classes concernées, il était évident pour les élèves d'y répondre. Ces questions sont relatives aux modules et aux unités d'enseignement/apprentissage dans les nouveaux programmes d'études selon l'APC/ESV, qui font intervenir l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. En ce qui concerne la classe de troisième, il s'agit du module 4 qui s'intitule "Du Kamerun à la République du Cameroun (1884-1990)"; avec en leçon 15 : "L'évolution politique du Cameroun sous tutelle française 1945-1960", et en dossier 3 : "Um Nyobe" (Ministère des Enseignements Secondaires [MINESEC], 2014, pp. 32-34). Pour la classe de terminale, il s'agit du module 3 qui s'intitule "Le Cameroun : de la tutelle à nos jours" ; avec en leçon 17 : "Le nationalisme camerounais après la Deuxième Guerre mondiale", et en dossier 6 : "Les grandes figures du nationalisme camerounais : les hommes et leurs œuvres" (MINESEC, 2020, pp. 16-17).

Il faut également préciser que les élèves de la Terminale D au lycée de Mengama n'ont pas participé au sondage, car les cours d'histoire n'y ont pas été dispensés tout le long de l'année scolaire 2021/2022. En effet, depuis l'année scolaire 2020/2021, le Ministère des Enseignements Secondaires a arrêté que les candidats aux examens des Baccalauréats scientifiques composent en Géographie (MINESEC, 2022), c'est ainsi que l'administration du lycée a jugé opportun d'allouer l'heure de cours hebdomadaire prévue pour le cours d'histoire au cours de géographie.

Il faut préciser que le calcul des pourcentages s'effectue selon la formule mathématique suivante : **Nombre de Oui / Non x 100 : Effectif de la classe accédée.**

Q3) Selon vous, des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont-elles apprises par les élèves ?

| Etablissements | Classes accédées | Effectifs | Oui | Pourcentage (%) | Non | Pourcentage (%) |
|-----------------------|------------------------|-----------|-----|-----------------|-----|-----------------|
| Lycée de Nsam-Efoulan | 3 ^e CH | 48 | 4 | 8,33 | 44 | 91,66 |
| | Tle ALL/ITA | 16 | 8 | 50 | 8 | 50 |
| | TC | 24 | 16 | 66,66 | 8 | 33,33 |
| Lycée de Mengama | 3 ^e ALL/ESP | 55 | 0 | 0 | 55 | 100 |
| | Tle ALL/ESP | 15 | 2 | 13,33 | 13 | 86,66 |

L'analyse de ce tableau permet de constater que les élèves de troisième du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (91,66%) que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ne sont pas apprises par les élèves. Par ailleurs, les élèves de troisième du lycée de Mengama sont tous (100%) du même avis.

En ce qui concerne les élèves de terminale littéraire du lycée de Nsam-Efoulan, la moitié (50%) pense que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. Les élèves de terminale littéraire du lycée de Mengama quant à eux, pensent en grande majorité (86,66%) le contraire.

Pour les élèves de terminale scientifique du lycée de Nsam-Efoulan, la majorité (66,66%) pense également que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. Comme exemples de contrevérités, un répondant évoque « une décolonisation pacifique au Cameroun », un autre parle d' « une indépendance octroyée », enfin un autre signale que « les partisans de l'U.P.C. étaient des maquisards ».

De manière générale, les élèves du lycée de Nsam-Efoulan pensent en majorité (68,18%) que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ne sont pas apprises par les élèves. En outre, ceux du lycée de Mengama sont en grande majorité (97,14%) du même avis.

Q4) Selon toi, les enseignants disent-ils toute la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

| Etablissements | Classes accédées | Effectifs | Oui | Pourcentage (%) | Non | Pourcentage (%) |
|-----------------------|-------------------------|------------------|------------|------------------------|------------|------------------------|
| Lycée de Nsam-Efoulan | 3 ^e CH | 48 | 10 | 20,83 | 38 | 79,16 |
| | Tle ALL/ITA | 16 | 4 | 25 | 12 | 75 |
| | TC | 24 | 2 | 8,33 | 22 | 91,66 |
| Lycée de Mengama | 3 ^e ALL/ESP | 55 | 41 | 74,54 | 14 | 25,45 |
| | Tle ALL/ESP | 15 | 2 | 13,33 | 13 | 86,66 |

L'analyse de ce tableau permet de constater que les élèves de troisième du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (79,16%) que les enseignants ne disent pas tout sur

l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; comme exemples d'informations dont ils ne parlent pas, un répondant estime qu'« ils n'expliquent pas le vrai déroulement de la décolonisation », un autre précise qu'« Ahmadou Ahidjo a fait un pacte commercial de 60 ans avec les Français pour monter au pouvoir ». Par ailleurs, les élèves de troisième du lycée de Mengama ne sont pas en grande majorité (74,54%) du même avis.

En ce qui concerne les élèves de terminale littéraire du lycée de Nsam-Efoulan, la grande majorité (75%) pense également que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; comme exemple d'information dont ils ne parlent pas, un répondant évoque « les complots des Français ». Les élèves de terminale littéraire du lycée de Mengama quant à eux, pensent en grande majorité (86,66%) la même chose.

Pour les élèves de terminale scientifique du lycée de Nsam-Efoulan, la grande majorité (91,66%) pense aussi que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Les répondants proposent un certain nombre d'informations dont ils ne parlent pas : « Ils ne parlent pas des assassinats et des massacres commis par les Français lors de la décolonisation », « Les Français étaient de mèche avec le gouvernement d'Ahmadou Ahidjo pour supprimer les opposants/résistants upécistes ; ils utilisaient des mesures extrêmes contre ces résistants dans les villages, ils éventraient les enfants et coupaient les seins des femmes », « Les accords signés entre les Français et les représentants camerounais », « L'utilisation des armes chimiques contre les habitants camerounais ; les méthodes de torture inhumaines », « L'utilisation de méthodes inappropriées par les Français envers certains Camerounais luttant pour l'indépendance comme des fusillades, l'utilisation des produits chimiques », « Les Français ont utilisé la kalachnikov », « Le contrat signé entre le Cameroun et la France pour son indépendance basé sur 50 ans », « Il y a eu génocide des Camerounais ; les Français ont utilisé une bombe chimique au Cameroun ».

Globalement, les élèves du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (81,81%) que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. En outre, ceux du lycée de Mengama sont en majorité (61,42%) de l'avis contraire.

Q5) Selon toi, le manuel au programme relate-t-il toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

| Etablissements | Classes accédées | Effectifs | Oui | Pourcentage (%) | Non | Pourcentage (%) |
|-----------------------|------------------------|-----------|-----|-----------------|-----|-----------------|
| Lycée de Nsam-Efoulan | 3 ^e CH | 48 | 9 | 18,75 | 39 | 81,25 |
| | Tle ALL/ITA | 16 | 7 | 43,75 | 9 | 56,25 |
| | TC | 24 | 4 | 16,66 | 20 | 83,33 |
| Lycée de Mengama | 3 ^e ALL/ESP | 55 | 52 | 94,54 | 3 | 5,45 |
| | Tle ALL/ESP | 15 | 2 | 13,33 | 13 | 86,66 |

L'analyse de ce tableau permet de constater que les élèves de troisième du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (81,25%) que le manuel au programme – Il s'agit du livre de Victor Emmanuel Botnem et les autres qui s'intitule *Planète Cameroun Histoire 3^e – 4^e Année de l'enseignement technique*, publié en 2020 chez Hatier International. – ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française. Par ailleurs, les élèves de troisième du lycée de Mengama ne sont pas en grande majorité (94,54%) du même avis.

En ce qui concerne les élèves de terminale littéraire du lycée de Nsam-Efoulan, la majorité (56,25%) pense également que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française. Les élèves de terminale littéraire du lycée de Mengama quant à eux, pensent en grande majorité (86,66%) la même chose.

Pour les élèves de terminale scientifique du lycée de Nsam-Efoulan, la grande majorité (83,33%) pense aussi que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française. Comme exemples d'informations importantes qui ne figurent pas dans le manuel, un

répondant évoque « les crimes commis par les Français », un autre parle des « actes barbares ou criminels, le génocide », enfin un autre signale que « cette indépendance a été brutale ».

De manière générale, les élèves du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (77,27%) que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française. En outre, ceux du lycée de Mengama sont en grande majorité (77,14%) de l'avis contraire.

Q6) Aimerais-tu que des témoins ayant vécu les évènements participent aux cours sur la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

| Etablissements | Classes accédées | Effectifs | Oui | Pourcentage (%) | Non | Pourcentage (%) |
|-----------------------|------------------------|-----------|-----|-----------------|-----|-----------------|
| Lycée de Nsam-Efoulan | 3 ^e CH | 48 | 48 | 100 | 0 | 0 |
| | Tle ALL/ITA | 16 | 16 | 100 | 0 | 0 |
| | TC | 24 | 24 | 100 | 0 | 0 |
| Lycée de Mengama | 3 ^e ALL/ESP | 55 | 48 | 87,27 | 7 | 12,72 |
| | Tle ALL/ESP | 15 | 14 | 93,33 | 1 | 6,66 |

L'analyse de ce tableau permet de constater que les élèves de troisième du lycée de Nsam-Efoulan aimeraient tous (100%) que des témoins ayant vécu les évènements participent aux cours sur la décolonisation du Cameroun sous administration française. Par ailleurs, les élèves de troisième du lycée de Mengama sont en grande majorité (87,27%) du même avis.

En ce qui concerne les élèves de terminale littéraire du lycée de Nsam-Efoulan, la totalité (100%) aimerait également que des témoins ayant vécu les évènements participent aux cours sur la décolonisation du Cameroun sous administration française. Les élèves de terminale littéraire du lycée de Mengama quant à eux, pensent en grande majorité (93,33%) la même chose.

Pour les élèves de terminale scientifique du lycée de Nsam-Efoulan, la totalité (100%) aimerait aussi que des témoins ayant vécu les évènements participent aux cours sur la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Globalement, les élèves du lycée de Nsam-Efoulan aimeraient tous (100%) que des témoins ayant vécu les évènements participent aux cours sur la décolonisation du Cameroun sous administration française. En outre, ceux du lycée de Mengama sont en grande majorité (88,57%) du même avis.

4.1.2.2. Les enseignants

Les réponses aux deux premières questions étaient libres, et compte tenu du fait qu'elles sont contenues dans les programmes d'études des classes concernées, il était évident pour les enseignants d'y répondre. Ces questions sont relatives aux modules et aux unités d'enseignement/apprentissage dans les nouveaux programmes d'études selon l'APC/ESV, qui font intervenir l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. En ce qui concerne la classe de troisième, il s'agit du module 4 qui s'intitule "Du Kamerun à la République du Cameroun (1884-1990)"; avec en leçon 15 : "L'évolution politique du Cameroun sous tutelle française 1945-1960", et en dossier 3 : "Um Nyobe" (MINESEC, 2014, pp. 32-34). Pour la classe de terminale, il s'agit du module 3 qui s'intitule "Le Cameroun : de la tutelle à nos jours" ; avec en leçon 17 : "Le nationalisme camerounais après la Deuxième Guerre mondiale", et en dossier 6 : "Les grandes figures du nationalisme camerounais : les hommes et leurs œuvres" (MINESEC, 2020, pp. 16-17).

Il faut préciser que le calcul des pourcentages s'effectue selon la formule mathématique suivante : **Nombre de Oui / Non x 100 : Nombre d'enseignants.**

Q3) Selon vous, des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont-elles apprises par les élèves ?

| Etablissements | Nombre d'enseignants | Oui | Pourcentage (%) | Non | Pourcentage (%) |
|-----------------------|----------------------|-----|-----------------|-----|-----------------|
| Lycée de Nsam-Efoulan | 3 | 1 | 33,33 | 2 | 66,66 |
| Lycée de Mengama | 2 | 1 | 50 | 1 | 50 |

L'analyse de ce tableau permet de constater que les enseignants du lycée de Nsam-Efoulan pensent en majorité (66,66%) que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ne sont pas apprises par les élèves. En outre, l'un des enseignants du lycée de Mengama est de l'avis contraire (50%) ; comme exemple de contrevérité, il évoque « une indépendance octroyée ».

Q4) Selon vous, les enseignants disent-ils toute la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

| Etablissements | Nombre d'enseignants | Oui | Pourcentage (%) | Non | Pourcentage (%) |
|-----------------------|-----------------------------|------------|------------------------|------------|------------------------|
| Lycée de Nsam-Efoulan | 3 | 0 | 0 | 3 | 100 |
| Lycée de Mengama | 2 | 0 | 0 | 2 | 100 |

L'analyse de ce tableau permet de constater que les enseignants du lycée de Nsam-Efoulan pensent tous (100%) que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; comme exemples d'informations dont ils ne parlent pas, le premier répondant signale que « l'enseignement du maquis est maquillé comme le veut l'administration et non comme perçu par les nationalistes ; de nombreuses figures du nationalisme sont passées sous silence », le deuxième évoque « le véritable rôle des nationalistes camerounais dans le processus de décolonisation ; la réaction négative du gouvernement français face aux nationalistes », enfin le troisième mentionne « les atrocités commises par les Français et leurs alliés camerounais ; l'utilisation des armes de destruction massive tel que le napalm ». En outre, les enseignants du lycée de Mengama sont également tous (100%) du même avis ; comme exemples d'informations dont ils ne parlent pas, l'un des répondants évoque « les véritables raisons ou causes de la mort des leaders politiques camerounais ; les conditions dans lesquelles les nationalistes sont morts ».

Q5) Selon vous, les manuels au programme relatent-ils toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

| Etablissements | Nombre d'enseignants | Oui | Pourcentage (%) | Non | Pourcentage (%) |
|-----------------------|-----------------------------|------------|------------------------|------------|------------------------|
| Lycée de Nsam-Efoulan | 3 | 1 | 33,33 | 2 | 66,66 |
| Lycée de Mengama | 2 | 0 | 0 | 2 | 100 |

L'analyse de ce tableau permet de constater que les enseignants du lycée de Nsam-Efoulan pensent en majorité (66,66%) que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française ; comme exemples d'informations qui sont fausses ou qui ne figurent pas dans le manuel, l'un des répondants signale le fait que « Um Nyobe soit qualifié de rebelle et de maquisard ; le fait que la France ne voulait véritablement pas abandonner ses colonies de manière générale », un autre répondant évoque le fait qu' « on qualifie le mouvement upéciste de rébellion ; le génocide des Bamiléké ». En outre, les enseignants du lycée de Mengama sont tous (100%) du même avis ; comme exemples d'informations importantes qui ne figurent pas dans le manuel, l'un des répondants mentionne « le traitement ou le sort réservé aux nationalistes ; les multiples exactions de la métropole ».

Q6) Selon vous, en situation de classe, les témoins ayant vécu les événements peuvent-ils contribuer à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

| Etablissements | Nombre d'enseignants | Oui | Pourcentage (%) | Non | Pourcentage (%) |
|-----------------------|-----------------------------|------------|------------------------|------------|------------------------|
| Lycée de Nsam-Efoulan | 3 | 3 | 100 | 0 | 0 |
| Lycée de Mengama | 2 | 2 | 100 | 0 | 0 |

L'analyse de ce tableau permet de constater que les enseignants du lycée de Nsam-Efoulan aimeraient tous (100%) que des témoins ayant vécu les événements participent aux cours sur la décolonisation du Cameroun sous administration française. En outre, ceux du lycée de Mengama sont également tous (100%) du même avis.

4.2. LES OBSERVATIONS

4.2.1. Présentation de l'échantillon

L'échantillon concerne les différentes classes auxquelles nous avons eu accès pendant le déroulement du sondage. Il s'agit de cinq classes réparties dans les deux établissements scolaires d'enseignement secondaire général qui font l'objet de notre recherche.

4.2.2. Résultats de la recherche

Il s'agit des données issues des différentes grilles d'observation (Cf. Annexes).

Les observations concernent essentiellement les unités d'enseignement/apprentissage dans les nouveaux programmes d'études selon l'APC/ESV, qui font intervenir l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

4.2.2.1. Lycée de Nsam-Efoulan

❖ La classe de 3^e Chinois

Contrairement aux données issues des sondages, les pratiques observées révèlent que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. Par ailleurs, comme l'indiquent ces données, les observations confirment que les enseignants ne disent pas tout sur cette histoire. En outre, comme l'indiquent les élèves contrairement à l'enseignant, les observations confirment également que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française.

❖ La classe de Terminale Allemand/Italien

Contrairement aux données issues des sondages, les pratiques observées révèlent que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. Par ailleurs, comme l'indiquent ces données, les observations confirment que les enseignants ne disent pas tout sur cette histoire.

❖ La classe de Terminale C

Comme l'indiquent les données issues des sondages, les pratiques observées confirment que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous

administration française sont apprises par les élèves. Par ailleurs, les observations confirment que les enseignants ne disent pas tout sur cette histoire.

4.2.2.2. Lycée de Mengama

❖ La classe de 3^e Allemand/Espagnol

Contrairement aux données issues des sondages, les pratiques observées révèlent que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. Par ailleurs, comme l'indique l'enseignant de la classe à contrario des élèves, les observations confirment que les enseignants ne disent pas tout sur cette histoire. En outre, comme l'indique toujours l'enseignant à contrario des élèves, les observations confirment également que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française.

❖ La classe de Terminale Allemand/Espagnol

Comme l'indique l'enseignant de la classe à contrario des élèves, les pratiques observées confirment que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. Par ailleurs, comme l'indiquent les données issues des sondages, les observations confirment que les enseignants ne disent pas tout sur cette histoire.

4.3. LES ENTRETIENS

4.3.1. Présentation de l'échantillon

Les participants pour cette phase de la recherche sont au nombre de cinq ; il s'agit des enseignants d'histoire des classes observées. Pour préserver l'anonymat de ces participants, des noms fictifs leur sont attribués et le lieu d'exercice n'est pas mentionné.

4.3.2. Résultats de la recherche

Les données recueillies auprès des enseignants se rapportent aux thèmes du guide d'entretien. En voici une synthèse.

4.3.2.1. Gérard

Gérard est un enseignant d'histoire expérimenté, avec quinze années d'exercice. Il est titulaire d'un Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DIPES II) délivré par l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, lui conférant le grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG). Il enseigne en classe de Troisième.

En ce qui concerne les contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française apprises par les élèves, lors de l'entrevue, Gérard estime que cela est dû au fait que nous avons jusqu'ici un programme scolaire implémenté par les administrateurs coloniaux et néocoloniaux, qui en réalité est l'histoire rapportée pour l'essentiel par les vainqueurs ou les adeptes de la néocolonisation/des fausses indépendances. Par ailleurs, les enseignants peuvent enseigner des contrevérités parce que certaines parties de l'histoire du Cameroun sont passées sous silence par les administrateurs initiés à la francophilie et tenus par les accords secrets signés avec la France. Aussi, les manuels utilisés nous proviennent grandement de la métropole, et de la Seconde en Terminale, il n'y a jusqu'ici pas de manuel au programme. Ceci plonge les enseignants dans la débrouillardise avec le risque de fausser les données historiques. Il signale bien évidemment que le manuel au programme n'est que l'un des supports didactiques de préparation des enseignements, à côté d'autres ouvrages spécialisés sur la question enseignée, l'actualité et les ressources cybernétiques.

Gérard continue en affirmant que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, car les programmes sont conçus par les inspecteurs et pas les enseignants de champ. Aussi, les programmes sont millimétrés pour ne pas heurter la sensibilité des dirigeants, largement influencés par l'esprit qui animait les administrateurs coloniaux français. En bref, l'enseignant n'enseigne que ce que lui prescrit le programme et rien d'autre ; bien que ce programme survole grandement l'histoire du Cameroun et très souvent celle de la décolonisation en au plus 2 leçons sur 17 et 19 leçons selon qu'on est en Troisième ou en Terminale. Il estime que lors des enseignements sur la décolonisation, l'enseignant est mal à l'aise de dérouler les stratégies mobilisées pour museler les nationalistes, en passant sous silence les exploits de ces derniers et le mérite de la plupart des nationalistes dans les bastions Centre-Sud-Littoral-Ouest.

Pendant son parcours académique de formation, Gérard n'a pas entendu parler de la notion de dispositif didactique, et il ignore que de nos jours, ce concept est de plus en plus utilisé dans l'enseignement/apprentissage de l'Histoire.

Enfin, pour la contribution des témoins à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, Gérard pense qu'ils peuvent jouer un rôle si et seulement si l'Etat donne les moyens aux historiens d'aller à la rencontre de ces dépositaires, ou les invite à s'exprimer. Les moyens mobilisés pour cette reconstitution de la vérité sont maigres et beaucoup se contentent des écrits des administrateurs coloniaux ou en provenance de la métropole, ou encore des écrits peu fouillés et peu profonds.

4.3.2.2. Claude

Claude est un enseignant d'histoire expérimenté, avec seize années d'exercice. Il est titulaire d'un Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Premier Grade (DIPES I) délivré par l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, lui conférant le grade de Professeur des Collèges de l'Enseignement Général (PCEG). Toutefois, après cinq années d'exercice, il a réussi au concours de retour sur titre pour obtenir le Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DIPES II), devenant ainsi Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG). Il enseigne en classe de Terminale.

En ce qui concerne les contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française apprises par les élèves, lors de l'entrevue, Claude déclare que les enseignants peuvent ne pas savoir que ce sont de fausses informations, car ces derniers utilisent beaucoup plus les manuels scolaires. Par ailleurs, les enseignants ne creusent pas suffisamment ou ne recourent pas les informations. Il signale qu'il utilise également d'autres ressources externes tels que les ouvrages publiés par des historiens camerounais de renom comme Engelbert Mveng, et ce d'autant plus qu'il n'existe pas encore de manuel au programme en Terminale (MINESEC, 2022).

Claude continue en affirmant que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, car ils sont tenus par un canevas, ils se limitent à ce que le programme a prévu. En outre, il n'y a pas suffisamment de temps pour tout dire et tout faire écrire aux élèves. Il estime qu'il n'existe pas des savoirs qu'il n'aimerait pas faire apprendre par ses élèves sur ce processus de décolonisation. Néanmoins,

il précise qu'on peut limiter certaines informations en Troisième pour éviter de heurter la sensibilité des apprenants, mais en Terminale, on doit leur dire.

Pendant son parcours académique de formation, Claude n'a pas entendu parler de la notion de dispositif didactique, et il ignore que de nos jours, ce concept est de plus en plus utilisé dans l'enseignement/apprentissage de l'Histoire.

Enfin, pour la contribution des témoins à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, Claude pense que pour que ce soit général dans tous les établissements du pays, on doit d'abord préciser au niveau des Programmes d'études l'usage de témoignages. Ensuite, on peut constituer des bandes audio et les mettre à la disposition des enseignants. Enfin, on peut organiser des séminaires afin que les enseignants échangent avec les témoins, et utilisent ces données plus tard avec les apprenants.

4.3.2.3. Cédro

Cédro est un enseignant d'histoire expérimenté, avec dix années d'exercice. Il est titulaire d'un Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DIPES II) délivré par l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, lui conférant le grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG). Par ailleurs, il est actuellement étudiant en Master II à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I, Département de Didactique des Disciplines, Spécialité : Didactique de l'Histoire. Il enseigne en classe de Terminale.

En ce qui concerne les contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française apprises par les élèves, lors de l'entrevue, Cédro déclare également que les enseignants peuvent ne pas savoir que ce sont de fausses informations, car ces derniers utilisent beaucoup plus les manuels scolaires. Par ailleurs, les enseignants ne cherchent pas suffisamment ou ne confrontent pas les informations avec d'autres sources. Il signale qu'il utilise également d'autres ressources externes tels que les ouvrages publiés par des historiens de renom comme Richard Joseph, Daniel Abwa, Faustin Kenné et Thomas Deltombe, et ce d'autant plus qu'il n'existe pas encore de manuel au programme en Terminale.

Cédro continue en affirmant que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, car premièrement la plupart ne

connait pas toute l'histoire et secondement, ils sont orienté par un canevas, ils se limitent donc à ce que le programme a prévu. En outre, il n'y a pas toujours suffisamment de temps pour tout dire et tout faire écrire aux élèves. Il estime qu'il n'existe pas des savoirs qu'il n'aimerait pas faire apprendre par ses élèves sur ce processus de décolonisation.

Pendant son parcours académique de formation, Cédro a entendu parler de la notion de dispositif didactique, et il sait que de nos jours, ce concept est de plus en plus utilisé dans l'enseignement/apprentissage de l'Histoire.

Enfin, pour la contribution des témoins à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, Cédro pense que dans la conjoncture actuelle de notre pays, il est plus aisé de compiler leurs témoignages écrits et travailler avec les élèves. Par ailleurs, on peut constituer des bandes audiovisuelles à l'issue d'entretiens filmés avec les témoins, puis les mettre à la disposition des enseignants. Enfin si possible, on peut les faire venir dans les salles de classe afin qu'ils échangent avec les apprenants.

4.3.2.4. Myriam

Myriam est une enseignante d'histoire expérimentée, avec quinze années d'exercice. Elle est titulaire d'un Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Premier Grade (DIPES I) délivré par l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, lui conférant le grade de Professeur des Collèges de l'Enseignement Général (PCEG). Toutefois, après huit années d'exercice, elle a réussi au concours de retour sur titre pour obtenir le Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DIPES II), devenant ainsi Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG). Elle enseigne en classe de Troisième.

En ce qui concerne les contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française apprises par les élèves, lors de l'entrevue, Myriam déclare que la véritable histoire n'est pas accessible et qu'il existe des vérités qui sont volontairement omises par ceux qui ont écrit cette histoire. Par ailleurs, l'enseignant reste conditionné par le programme et le manuel. Elle signale également qu'elle utilise souvent les documents français.

Myriam continue en affirmant que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, car ils ne maîtrisent pas parfois cette histoire, et les informations ne sont pas toujours accessibles. Elle estime qu'il n'existe

pas des savoirs qu'elle n'aimerait pas faire apprendre par ses élèves sur ce processus de décolonisation.

Pendant son parcours académique de formation, Myriam n'a pas entendu parler de la notion de dispositif didactique, et elle ignore que de nos jours, ce concept est de plus en plus utilisé dans l'enseignement/apprentissage de l'Histoire.

Enfin, pour la contribution des témoins à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, Myriam pense qu'ils peuvent contribuer en laissant ces vérités sur des textes (mémoires). En situation de classe, on peut les déplacer afin qu'ils viennent relater cette histoire. En outre, le MINESEC peut créer une commission pour rechercher ces témoins afin de constituer des bandes audiovisuelles.

4.3.2.5. Yannick

Yannick est un enseignant d'histoire expérimenté, avec dix années d'exercice. Il est titulaire d'un Diplôme de Professeur de l'Enseignement Secondaire Deuxième Grade (DIPES II) délivré par l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé, lui conférant le grade de Professeur des Lycées d'Enseignement Général (PLEG). Il enseigne en classe de Terminale.

En ce qui concerne les contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française apprises par les élèves, lors de l'entrevue, Yannick déclare que c'est le programme qui l'exige et on s'adapte à la volonté politique, en fonction des orientations des autorités gouvernementales qui veulent faire former le type de citoyens dont ils ont besoin pour la société. Il signale qu'il utilise également d'autres ressources externes tels que les documents qu'on retrouve dans les librairies ambulantes et Internet, ce d'autant plus qu'il n'existe pas encore de manuel au programme en Terminale.

Yannick continue en affirmant que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, car premièrement on respecte le programme et la volonté politique qui définit ce programme et secondement, il y a la contrainte liée au temps. Il estime qu'il n'existe pas des savoirs qu'il n'aimerait pas faire apprendre par ses élèves sur ce processus de décolonisation.

Pendant son parcours académique de formation, Yannick n'a pas entendu parler de la notion de dispositif didactique, et il ignore que de nos jours, ce concept est de plus en plus utilisé dans l'enseignement/apprentissage de l'Histoire.

Enfin, pour la contribution des témoins à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, Yannick pense qu'ils peuvent nous appuyer en présentiel dans les salles de classe.

De manière générale, les données recueillies auprès des enseignants confirment les hypothèses de départ selon lesquelles la quasi-totalité des enseignants ne vérifie pas la véracité de tous les savoirs historiques qu'ils font apprendre par les élèves sur la décolonisation du Cameroun sous administration française ; et en situation de classe, les témoignages peuvent jouer un rôle majeur dans l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de ce processus de décolonisation.

4.4. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE : *L'HISTOIRE C'EST MOI* –

C'est un titre qui implique tout un chacun dans sa responsabilité face au passé ou face à ce qui le deviendra. Le témoin, tout comme celui qui reçoit son récit, sont tous deux impliqués dans le cours de l'histoire. *L'Histoire c'est moi* peut aussi être compris comme une formule exprimant que, quels que soient les faits établis par les historiens, compte également la manière dont ils sont perçus, vécus, représentés par les acteurs de l'histoire et par la collectivité concernée, sans pour autant chercher à insinuer une opposition entre vérité des témoins et interprétation historique (Fink, 2014). –

L'enjeu de cette sous-partie est d'étudier la contribution d'un travail portant sur la mémoire au développement ou à l'expression, chez les élèves, de compétences relevant de la pensée historique. Les données exploitées pour cette étude ont été recueillies dans les documents qui mettent en relief les témoignages écrits des acteurs des événements relatifs à la décolonisation du Cameroun sous administration française.

L'utilisation de ce dispositif crée une opportunité de recherche particulièrement riche sur la manière dont les élèves appréhendent la mémoire et expriment leur rapport à l'empathie, à la vérité, à la subjectivité, à l'articulation entre l'individuel et le collectif, entre le passé, le présent et le futur. Elle interroge la possibilité de construire de l'histoire, avec les élèves, à partir d'un matériau mémoriel. Elle fournit également des données pour analyser la

manière dont les enseignants se positionnent à l'égard de témoignages et dont ils les envisagent dans un dispositif didactique.

Ce dispositif d'enseignement/apprentissage prend en compte le polygone de paramétrage de l'action didactique dont les dix paramètres sont détaillés sur notre grille d'observation.

L'activité doit être menée en guise d'approfondissement à la suite de l'étude des leçons et dossiers des deux niveaux (Troisième et Terminale), relatifs à la décolonisation du Cameroun sous administration française. Les deux activités de chacune des classes sont prévues pour 4 heures en ce qui concerne la Troisième et 3 heures pour la Terminale. L'activité qui met en relief les témoignages devant être menée indépendamment des heures allouées par le programme officiel, car ne pouvant pas empiéter sur les activités précédentes, l'enseignant peut, dans son volume horaire de 2 heures hebdomadaires, aménager du temps pour travailler avec les élèves. Dans le cas où cela n'est pas possible, il peut également, avec l'aval de l'administration de l'établissement scolaire, faire venir les élèves le samedi qui suit la fin de l'étude des leçons et dossiers sus évoqués. Il faut préciser qu'il ne s'agit plus d'un sujet tabou au regard des multiples informations y relatives qui sont diffusées dans l'espace public et des publications scientifiques qui relatent cette guerre secrète qui s'est déroulée au Cameroun sous administration française.

Notre dispositif didactique dénommé *L'Histoire c'est moi* est réparti en deux domaines thématiques qui présentent quatre thèmes (deux par domaine), quatre témoignages étant proposés pour le premier thème, treize témoignages pour le deuxième thème, quatre témoignages également pour le troisième thème, et neuf témoignages pour le quatrième thème. En situation de classe, les quatre thèmes peuvent être analysés en 30 minutes. Il est suggéré de former quatre groupes d'élèves et de leur donner la responsabilité d'explorer plus particulièrement l'un des quatre thèmes ; l'objectif est de trouver différentes informations sur le thème de recherche. Par la suite, il s'agit de partager ces informations avec le reste de la classe ; cette seconde activité peut durer 15 minutes pour le premier thème, 30 minutes pour le deuxième thème, 15 minutes également pour le troisième thème et 30 minutes également pour le quatrième thème, ce qui fera 2 heures de temps au total pour l'implémentation du dispositif sous forme de Travail Dirigé (T.D.).

Afin d'aider les élèves à appréhender les témoignages écrits avec une distance critique évitant l'approche « réaliste » de la mémoire, il s'agit de les munir d'un questionnement

général du type « qui ? quoi ? où ? comment ? ». Qui sont les personnes qui racontent et de quelles informations dispose-t-on à leur sujet ? Qu'est-ce qui est raconté et qu'est-ce que cela nous apprend sur la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

L'enseignant commence d'abord par expliquer les enjeux didactiques d'une rencontre virtuelle entre des élèves et des témoins de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Les différents témoignages sont répertoriés sur des fiches constituées de deux tableaux représentant chacun un domaine thématique, que l'enseignant remettra aux apprenants.

L'HISTOIRE C'EST MOI : LA MÉMOIRE DE LA DÉCOLONISATION DU CAMEROUN SOUS ADMINISTRATION FRANÇAISE

Domaine 1 – La reconnaissance d'une guerre d'indépendance au Cameroun sous administration française

1.1. Témoignages des combattants nationalistes

- Pour les nationalistes de l'UPC, il n'existe aucun doute qu'ils ont pris les armes pour mener une « guerre de libération nationale » en vue de contraindre la France à reconnaître la vocation de leur pays à devenir indépendant.
- Par ailleurs, les militaires nationalistes se font appeler combattants ou maquisards et ne se reconnaissent pas rebelles.
- D'après l'UPC, le Cameroun a été « le théâtre de vastes opérations militaires déclenchées par le gouverneur français des colonies, Roland Pré ».
- Même les militaires africains de l'armée coloniale française se sentent en guerre au Cameroun. C'est le cas du colonel retraité congolais, Pierre Obou qui a lutté contre les maquis camerounais en compagnie de l'ancien président Marien Nguabi. Il fait cependant la différence entre les maquis de la Sanaga Maritime moins meurtriers pour les soldats de l'armée française et ceux du pays bamiléké encore appelé ZIFOC (Zone d'Insécurité Frontière Ouest Cameroun) particulièrement meurtriers.

1.2. Témoignages des autorités et militaires français

- En 1957, le commandant supérieur des forces armées de la zone de défense d'AEF-Cameroun, le général Louis Dio, estime que les affrontements camerounais « ne constituent plus une opération de rétablissement de l'ordre, mais une opération de guerre ».
- L'année suivante, un chef de bataillon écrit : « La conscience d'être en guerre a permis de très bonnes réalisations ».
- En effet, la recrudescence de la violence se fait intense du côté du CNO dès le mois de mars 1957 et oblige par ce fait même les autorités françaises à faire intervenir à nouveau les forces de 3^{ème} catégorie et à réclamer des renforts en AEF : « Pendant la même période les forces de l'ordre, constituées initialement d'unités de gardes Camerounais voient leur potentiel accru par l'entrée en action des troupes de 3^{ème} catégorie, soumises à réquisition générale le 7 novembre 1957 et la création de la « zone de pacification de la Sanaga Maritime » (ZOPAC) avec État-major mixte en

mesure d'accompagnement aussi bien les Forces Armées que les organismes civils. Les Troupes du Cameroun (6 compagnies) étant insuffisantes, des renforts sont envoyés d'AEF : 2 compagnies en décembre 1957 ; 3 en janvier 1958 plus 1 État-major de Bataillon et un complément pour un 2^{ème} État-major. Sur ce total de 11 compagnies, 2 agissent en pays Bamiléké ».

- Sur la même lancée, révélant avoir reçu des consignes au cours d'une réunion tenue dans son bureau le 28 mars 1958, le lieutenant-colonel Jean Lamberton qui commande la ZOPAC déclare : « En ce qui concerne notre action en Sanaga Maritime l'heure est venue de passer à la deuxième phase du Plan d'action établi il y a deux mois Le Haut-Commissaire est d'accord pour engager la lutte, car il s'est rendu compte que nous étions engagés dans une guerre révolutionnaire. Il a également attiré mon attention sur un autre point. A savoir qu'il ne faut pas que l'on parle de ce qui se passe en Sanaga Maritime. Jusqu'à maintenant nous y avons réussi – il faut faire régner le silence ... ».
- Poursuivant son propos, le lieutenant-colonel Jean Lamberton, chargé de « pacifier » la Sanaga Maritime et plus tard la région bamiléké, dans son bulletin de renseignement hebdomadaire de la semaine du 2 au 8 avril 1958, déclare sans ambages qu'il y a guerre révolutionnaire au Cameroun et demande que personne ne s'y méprenne : « La rébellion en Sanaga Maritime prend de plus en plus un caractère de guerre révolutionnaire. Ce serait donc une grave erreur que de minimiser les troubles actuels en refusant de voir le souci de réorganisation et d'extension du dispositif paramilitaire et surtout la détermination des membres du CNO qui, malgré les coups que nous leur portons, en sont manifestement arrivés à déborder le programme qui leur avait été tracé par les chefs politiques de l'UPC avec lesquels les dirigeants du CNO entretiennent d'ailleurs des rapports tendus ».
- Dans le même ordre d'idées, dès septembre 1958, le colonel Jacques Lécuyer, chef de la division Plan Organisation à la direction des affaires militaires du ministère des Armées demande que soient appliqués aux militaires tués au Cameroun les dispositions analogues à celles prises pour la Mauritanie. Il trouve cette demande justifiée du « fait que les opérations de maintien de l'ordre contre des « maquis » importants ont commencé fin 1956, nécessitant la mise en œuvre de moyens importants et la création d'une « zone de pacification » ; il estime en outre que « la

date à prendre en considération comme point de départ des opérations de maintien de l'ordre doit être au minimum la veille du jour où les forces de l'ordre ont eu leur premier tué. En conséquence, – écrit-il – j'émetts l'avis que cette date soit fixée au 17 décembre 1956 ».

- Le ministre de la France d'outre-mer fait sienne cette demande et soumet par lettre en date du 20 novembre 1958 à l'accord du ministre des finances un projet d'arrêté allant dans ce sens estimant que « les évènements survenus au Cameroun depuis la fin de l'année 1956 justifiaient une extension des dispositions de ce texte aux militaires en opérations au Cameroun ».
- De même en 1959, le général de corps d'armée, Louis Le Puloch, commandant supérieur des Forces Armées de la zone de défense de l'AEF-Cameroun demande l' « extension aux militaires victimes des évènements du Cameroun des dispositions de la loi N° 55-1074 du 6 août 1955 » qui stipule que les « militaires participant à des opérations qui, en raison de la violence des combats et des effectifs mis en ligne, pouvaient être comparées à de véritables opérations de guerre ».
- En réaction au refus du ministère des finances de reconnaître que le Cameroun est en guerre et par ce fait même son rejet de la demande d'extension aux militaires du Cameroun des avantages de cette loi, le général Louis Le Puloch écrit le 4 mars 1959 : « Il est en effet permis de penser que, dans son esprit, la Loi du 6 août 1955 puisse s'appliquer à toutes les guerres subversives quel que soit leur caractère ou leur lieu géographique. Par ailleurs, le caractère véritable des opérations de la Sanaga Maritime paraît être méconnu, l'action de nos Troupes étant apparentée à des opérations de police dirigée contre « quelques éléments rebelles » alors qu'il s'agissait en fait, de bandes organisées militairement ... ».
- Face à la persistance du refus du ministère des finances de considérer le Cameroun en guerre depuis 1956, un autre militaire français, en l'occurrence le général de division Pennacchioni, de la direction des affaires d'outre-mer du ministère des armées, lui adresse à nouveau un projet d'arrêté avec un exposé de motifs destiné à le convaincre. Il y est écrit : « Une telle procédure a déjà été suivie pour faire bénéficier des avantages de cette loi les militaires – ou leurs ayants-cause – participant à des opérations de maintien de l'ordre en Mauritanie. Or, il existe un territoire où sont

menées depuis de nombreux mois des opérations de cette nature : il s'agit de l'État sous tutelle du Cameroun. Les actions subversives qui se sont développées dans le dernier trimestre de 1956 en Sanaga Maritime et en pays Bamiléké ont en particulier nécessité la création des zones opérationnelles, et la mise en action de moyens renforcés. Les troupes chargées du rétablissement de l'ordre ont eu des tués et des blessés ... ».

- En plus de cet exposé des motifs, le général Pennacchioni se montre plus sévère dans son analyse d'autant plus que le nombre des militaires de l'armée française tués au Cameroun ne fait que s'accroître et que les ministères en charge des problèmes de guerre et des affaires d'outre-mer ont déjà exprimé leur accord pour l'extension de cette loi dans cet État sous tutelle française : « Il convient de préciser, par ailleurs, que le bilan des pertes amies au 1^{er} janvier 1959 tel que donné dans la Note N° 3256/DAOM/INT/2/AD/P.ORG du 20 avril 1959, adressée au cabinet militaire est à modifier pour tenir compte de six nouveaux décès survenus en opérations (3 gendarmes européens et 3 militaires africains) et ceci constitue, malgré les conséquences financières qui en résultent, un argument supplémentaire en faveur d'extension rapide de la loi du 6 août 1955 au Cameroun. Le ministère des anciens combattants et victimes de la guerre a, depuis longtemps, donné son adhésion à ces mesures (lettre N° 1793/BC/TL du 9 décembre 1958 ...) ».
- À l'appui de cette demande, le lieutenant-colonel Élie, chef du bureau du personnel à la direction des troupes d'outre-mer du ministère des armées, apporte les éléments suivants : « En conséquence, eu égard au nombre toujours croissant des militaires décédés à l'occasion des opérations de maintien de l'ordre au Cameroun et aux demandes d'attribution de la mention « MORT POUR LA FRANCE » déposées par les familles des défunts, le Bureau du personnel section « État-Civil et Pensions » demande au « Bureau Technique Législation » de bien vouloir faire le nécessaire pour que le bénéfice des dispositions de la Loi précitée soit étendu aux personnels militaires en service au Cameroun ».
- En 1960, le général Max Briand qui prend le Commandement Interarmées des forces françaises au Cameroun (COMINTERARM) le 20 décembre 1959, évoque un « phénomène de guerre subversive ».

Domaine 2 – Les atrocités

2.1. Témoignages des combattants nationalistes

- Au sujet des émeutes de mai 1955, Ruben Um Nyobè confie à un journaliste français : « En dépit de la répression et de la corruption, l'UPC s'est affirmée et s'est imposée comme le seul mouvement nationaliste digne de ce nom dans tout le Kamerun. C'est alors que le gouvernement français, après l'échec dans ses tentatives d'étouffer le problème kamerunais devant les Nations Unies, résolut de liquider le nationalisme kamerunais par la force en fomentant et conduisant les massacres de mai 1955 et en interdisant arbitrairement les trois mouvements populaires ... ».
- Poursuivant son propos, Ruben Um Nyobè, affirme : « Depuis le 24 décembre, plusieurs localités de la région de la Sanaga Maritime sont soumises à des opérations de guerre. Des villages entiers sont complètement pillés et brûlés, le bétail est systématiquement abattu à coup de fusil. Les meubles et battants des ouvertures (portes et fenêtres) des maisons servent de bois de chauffage pour la cuisine des troupes militaires. Au moment de leur arrivée dans chaque village ou agglomération, les « forces de l'ordre » tirent à bout portant et sans sommation sur les populations sans défense. Ceux qui échappent à cette tuerie sont poursuivis en pleine brousse par les « forces de l'ordre » guidées par quelques traîtres kamerunais ... ».
- Ruben Um Nyobè ajoute : « Depuis la proclamation des « mesures impopulaires », le 9-11-57 dans la Sanaga Maritime, les patriotes de cette région connaissent les massacres, les tortures et les persécutions les plus cruels. Tous ces crimes sont commis par les troupes mercenaires guidées par les « dikokôn ».
- Trois ans après les émeutes de mai 1955, au moment où tout le sud du Cameroun était plongé dans la violence de la guérilla menée par l'UPC et de la riposte des troupes françaises, Mathieu Tagny, médecin camerounais et membre de l'UPC, exprima dans un entretien son opinion sur ces incidents et leurs conséquences néfastes : « Tout le monde a été d'accord pour reconnaître que les massacres de 1955 avaient été prémédités, préconçus et scrupuleusement mis à exécution par le gouverneur français Roland Pré Pour étayer ce que j'affirme ... je me dois ici de rappeler une conversation que nous eûmes, deux camarades et moi, avec le directeur de la Sûreté d'alors, M. Collet. En effet, en avril 1955, ce dernier, au cours d'une entrevue âprement sollicitée par lui, ne mâcha point ses mots et nous dit que si l'UPC allait

continuer son action, elle ne pourrait être que broyée. Ce n'était point simples paroles d'intimidation ... ».

2.2. Témoignages des autorités et militaires français

- Le Dr. Louis-Paul Aujoulat, que personne ne peut soupçonner de sympathie pour l'UPC, s'indigne dès février 1957, bien avant la création de la ZOPAC, des morts en Sanaga Maritime qu'il évalue déjà à près d'un millier et met en garde les autorités françaises de ce que la découverte de cette situation désastreuse ternira suffisamment l'image de la France dans le concert mondial : « En dépit du blackout total qui est jeté depuis plusieurs semaines sur les événements de la Sanaga Maritime, la vérité ne peut être indéfiniment camouflée ».
- Constantin Melnik, un autre officier français de la répression en pays Bamiléké rend compte des crimes commis tout en évitant d'avancer un chiffre. Pour ce dernier : « Selon une tradition africaine qui n'était pas encore relayée par la télévision, des massacres avaient eu lieu, suivis d'une répression où les forces gouvernementales, épaulées par des conseillers militaires français, n'avaient fait preuve d'aucune réserve. Tentés par une aventure africaine, des camarades du colonel Martineau étaient partis piloter des hélicoptères et ils étaient revenus lourds de récits de cadavres flottants au fil de l'eau ou pourrissant dans la forêt ».
- L'officier pilote français Max Bardet muté au Cameroun en 1962, raconte dans ses mémoires en 1988, « vingt années incandescentes d'aventure ou de guerre totale », un « génocide » auquel il disait avoir participé au Cameroun dans les années qui ont suivi l'indépendance du pays en 1960.
- Contrairement à la plupart des témoins français rencontrés dans le cadre d'une longue enquête sur cette guerre méconnue, Max Bardet ne fait preuve d'aucune retenue et fait le témoignage suivant : « En deux ans, l'armée régulière a pris le pays Bamiléké, du Sud jusqu'au Nord, et l'a complètement ravagé. Ils ont massacré de 300 à 400 000 personnes. Un vrai génocide. Ils ont pratiquement anéanti la race. Sagaies contre armes automatiques. Les Bamilékés n'avaient aucune chance. A la fin de la guerre, j'ai fait une prospection d'un mois avec un administrateur général du nom de Coudret. Il était indigné. Ce n'est pas possible tous ces villages morts, où sont les habitants ? Les villages avaient été rasés un peu comme Attila. Peu de Français sont

intervenues directement. J'en ai connu 3 ou 4. La presse n'en a pas parlé. On faisait plaisir au président Ahidjo parce qu'il fallait que le Cameroun garde ses liens avec la France ».

- En effet, dès 1959, parlant de la région dite « Bamiléké », Jean Lambertton affirme qu'elle a d'ores et déjà « été dépeuplée à 50% ».
- Après plusieurs heures d'entretien avec Thomas Deltombe et les autres, le témoignage de Max Bardet en 2014 décrit en détail les « massacres » auxquels il a participé. Des troupes africaines fidèles au gouvernement en place, ivres de vin de palme, vidaient les cases avec une violence extrême. « Ils abattaient tout le monde, les femmes, les enfants Les hommes encore ils les abattaient à la kalachnikov. Mais les femmes, ils les abattaient, ils leur coupaient les seins, ils les éventraient, surtout les femmes enceintes ... ». Pendant ce temps, le pilote survolait la zone et veillait à ce que personne ne s'échappe, car il fallait éviter que les fuyards aillent « raconter ce qui se passait ».
- Selon Max Bardet, ces « massacres contrôlés » auraient causé la mort de près de 1 500 personnes.
- Le pilote évoque aussi le « bennage », qui consistait à jeter dans les rivières les gens fraîchement assassinés ; ainsi que l'utilisation des « grenades au phosphore » jetées depuis l'hélicoptère sur les maquisards en fuite.
- Il convient également de mentionner le témoignage post mortem de Jean Lambertton via les documents qu'il a laissés. En effet, Jean Lambertton, spécialiste depuis les années 1950 de la « guerre psychologique », n'a pas oublié les méthodes d'intoxication qu'il a pratiquées tout au long de sa carrière. Ce sont des méthodes qui, à en croire Jean Lambertton, lui-même adepte chevronné de la théorie comme de la pratique de la « guerre révolutionnaire », lui permirent de « mener à bien » sa mission au Cameroun. Non sans fierté, il raconte dans ses notes manuscrites combien son travail fut apprécié par Pierre Messmer, avec qui il travailla successivement à Yaoundé, lorsque celui-ci y était Haut-Commissaire, puis à Paris, quand le même devint ministre des Armées en 1960.

La rencontre virtuelle entre les élèves et les témoins de la décolonisation du Cameroun sous administration française via la mémoire écrite présentée dans *L'Histoire c'est moi*, est à la fois plurielle et collective. Elle est plurielle, parce qu'elle se fait l'écho de personnes aux expériences et aux points de vue différents, à la fois divergents et convergents. Elle est collective dans la mesure où elle révèle une certaine homogénéité des témoignages. Les témoins ont en commun un langage et un outillage mental, et le récit d'évènements qu'ils ont tous connus. Partant de ce constat, il s'agit d'engager un travail avec les élèves sur la spécificité des témoignages singuliers et sur leur contribution à la connaissance historique. Les élèves sont donc amenés à découvrir de multiples récits de vie, tous constitutifs d'une mémoire collective participant à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Tandis qu'ils perçoivent souvent l'histoire comme « un échafaudage théorique et froid » (Fink, 2014, p. 136), on peut supposer que le contact virtuel avec des témoins les rapproche du passé et crée un pont entre les évènements d'autrefois et leur propre vécu. Le dispositif est pensé comme un élément déclencheur permettant d'agir sur la représentation que les élèves se font de l'histoire : une « fabrication des hommes, [un] dynamisme » plutôt qu'une « régression vers un passé poussiéreux » (Baquès, 1994, p. 59).

La diversité des points de vue en présence permet d'engager un travail sur le fait qu'il n'existe pas un discours unique sur un objet historique – la période de la décolonisation du Cameroun sous administration française –, mais une diversité de discours divergents et convergents, qui s'alimentent entre eux. Il s'agit en fin de compte de concevoir l'histoire comme étant une construction, un discours social fonction d'un contexte d'énonciation. Dès lors, on ne se situe plus uniquement dans un travail d'identification ou de reproduction d'informations, mais dans une situation impliquant un raisonnement de la part des élèves. Ces derniers doivent identifier et surtout prendre en compte plusieurs points de vue, puis les interroger – et non les juxtaposer – et se positionner lui-même comme énonciateur d'une interprétation de ces discours.

Il est suggéré aux enseignants de confronter les éléments relevés par les élèves aux contradictions et à la complémentarité avec lesquelles interagissent la mémoire et l'histoire, dans le contexte des interprétations controversées à propos de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

L'intérêt majeur d'un travail portant sur la mémoire, en tant qu'objet d'histoire, réside alors dans l'expression – qu'il dévoile ou qu'il génère – d'une pensée historienne chez les

élèves. L'on peut s'attendre à ce que *L'Histoire c'est moi* contribue à la distance critique attendue des élèves.

**CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION
DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS**

Cette partie est élaborée en rapport avec les résultats obtenus lors de l'analyse des données. Ainsi, la suite de ce travail nous conduit à l'interprétation et à la discussion des résultats obtenus en rapport avec l'hypothèse principale de l'étude et les hypothèses secondaires identifiées et vérifiées dans ce travail, sans oublier les objectifs spécifiques. Il s'agira ainsi, par la suite, de procéder à l'analyse des implications et perspectives permettant d'envisager des propositions palliatives aux manquements observés dans le projet d'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins. Cependant, pour réaliser cette tâche efficacement, il serait mieux de commencer par une présentation sommaire des données empiriques et théoriques.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES

Cette partie est importante dans le processus de compréhension des interprétations et des discussions qui vont suivre. En effet, rappeler les données empiriques nous renvoie aux résultats obtenus lors de la vérification de nos hypothèses. Cette tâche englobe aussi le souci d'évoquer le cadre théorique qui encadre cette recherche et devant servir à l'interprétation et à la discussion des résultats.

5.1.1. Rappel des données empiriques

Les données empiriques de cette étude reposent sur une hypothèse principale qui stipule que, au regard des contrevérités apprises par les élèves du sous-système francophone de l'enseignement secondaire général au Cameroun, les témoins contribuent à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Cette hypothèse principale est disséquée en deux hypothèses secondaires qui ont été vérifiées successivement. La première hypothèse secondaire stipule que les enseignants ne vérifient pas la véracité de tous les savoirs historiques qu'ils font apprendre par les élèves sur la décolonisation du Cameroun sous administration française ; quant à la deuxième hypothèse secondaire, il en ressort qu'en situation de classe, les témoignages jouent un rôle majeur dans l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Ces hypothèses secondaires ont été vérifiées sur la base des données recueillies auprès des enseignants lors des entretiens.

Les résultats de vérification de la première hypothèse secondaire montrent que les enseignants se contentent de ce que les politiques demandent qu'on fasse apprendre par les élèves, ils utilisent beaucoup plus les manuels scolaires et ne cherchent pas suffisamment ou ne confrontent pas les informations avec d'autres sources ; tout ceci confirme ainsi notre première hypothèse secondaire. En parlant de la seconde hypothèse secondaire, le MINESEC doit créer une commission pour rechercher les témoins afin de constituer des bandes audio et/ou audiovisuelles et les mettre à la disposition des enseignants, on peut également organiser des séminaires afin que les enseignants échangent avec les témoins et utilisent ces données plus tard avec les apprenants, il serait encore plus aisé de compiler leurs témoignages écrits et travailler avec les élèves, et si possible on peut les faire venir dans les salles de classe afin qu'ils échangent avec les apprenants ; tout ceci confirme ainsi la deuxième hypothèse secondaire.

5.1.2. Rappel des données théoriques

La présente étude repose sur la théorie de l'intervention éducative (MIE4 – modèle d'interstructuration cognitive). Ce modèle conçoit une interaction équilibrée entre l'élève, l'enseignant et la compétence à développer ou le contenu à construire. Ici, la structuration du savoir est régulée par l'enseignant et l'on n'attend plus seulement de l'élève qu'il reconstruise un savoir préétabli, mais bien qu'il construise son propre savoir. Lenoir (1991b) le décrit comme une pédagogie interactive de la recherche en parlant d'une phase d'investigation spontanée, durant laquelle l'élaboration d'un projet de recherche se fait à partir des connaissances de l'élève. Dès lors, partir de l'élève, par la discussion, la contradiction, la médiation conceptuelle, est alors essentiel pour passer ensuite à une phase d'investigation structurée où le plan de recherche et de collecte de données est mis en œuvre. Ce processus se termine par une phase de structuration régulée qui est l'étape de traitement et d'interprétation de l'élève.

Ce MIE établit clairement l'importance de tous les éléments associés à l'exercice de la méthode historique : interroger, planifier, rechercher, analyser, interpréter, organiser et synthétiser. Il a pour particularité de faire accéder l'élève à la méthode historique et permet l'autonomie, ainsi que la construction interprétative du savoir historique.

Ce dernier modèle nous ramène aux travaux de Barth (1993) sur la structuration du savoir et la conceptualisation. Le savoir et l'acte de comprendre sont intimement reliés avec l'implication de l'élève dans ce processus d'élaboration. Le savoir n'a pas lieu d'être transmis

de l'extérieur ou, autrement dit, de l'enseignant (maître du savoir), mais doit bien plutôt partir de l'intérieur, c'est-à-dire des représentations de l'élève qui sont le plus souvent naïves.

Les attributs de l'intervention éducative sont multiples et variés :

- c'est un concept inclusif qui vise à exprimer synthétiquement la complexité de la fonction enseignante : dimension didactique, psychopédagogique, organisationnelle. Il s'agit également de l'ensemble des actions de planification (phase préactive d'anticipation), d'actualisation en classe (phase interactive) et d'évaluation de l'actualisation (phase postactive) ;
- il permet de passer du paradigme de la simplification et de la fermeture à celui de la complexité et de l'ouverture au décloisonnement et aux approches interdisciplinaires et curcumdisciplinaires ;
- le concept est fédérateur de plusieurs angles d'approche de l'action professionnelle propre aux métiers relationnels : épistémologique, sociologique, psychologique, anthropologique, politique, économique, axiologique, etc. ;
- l'intervention éducative vient en réponse à une situation jugée problématique ;
- le concept témoigne du refus d'adhérer à cette tendance traditionnelle qui considère séparément l'acte d'enseignement à celui d'apprentissage ;
- l'intervention éducative est centrée sur l'action de l'enseignant orientée dans un rapport interactif vers un ou des sujets apprenants. Cette perspective s'appuie sur le fait que les sciences humaines n'étudient pas les objets en eux-mêmes, mais les rapports entre les êtres humains ;
- le concept met en évidence que l'action professionnelle de l'enseignant se veut d'être la mise en place des conditions les plus adéquates possibles (une fonction de médiation externe et de médiation cognitive interne) ;
- il met en exergue un espace transitionnel où se retrouvent le processus d'apprentissage et l'action médiatrice de l'enseignant (médiation pédagogique-didactique). Egalement, un espace transactionnel, de négociation : c'est le contrat didactique, implicite où chacun a un rôle à jouer ;
- l'intervention éducative se centre sur l'agir de l'intervenant ;
- le concept d'intervention éducative retient comme paramètres de base les conceptions des finalités et des processus éducationnels adaptés et leurs modalités d'opérationnalisation ;
- il requiert une clarification épistémologique relative au rapport au savoir.

En définitive, la nécessité de pratiquer l'intervention éducative est un rêve : manier dans la formation, la recherche du sens (savoir), la recherche de la fonctionnalité (savoir-faire) et la recherche de la réalisation de soi en société (savoir-être).

Cette description de la théorie de l'intervention éducative permet de comprendre les accointances importantes qui existent avec le nœud de cette étude, à savoir le projet d'opérationnaliser l'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins. Elle s'avère donc un préalable incontournable pour envisager un tel projet. Ainsi, c'est sur la base des principes théoriques sommairement évoqués qu'on peut ainsi envisager des interprétations et discussions assez établies dans la suite de cette recherche.

5.2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

Avant de commencer l'interprétation et la discussion des résultats, il est utile de rappeler les deux objectifs spécifiques de cette recherche : (1) identifier les contrevérités apprises par les élèves sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; (2) créer un dispositif d'enseignement/apprentissage s'articulant autour des témoignages, relatif à la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Nous considérons que les résultats présentés au chapitre quatre permettent d'atteindre ces deux objectifs. C'est pourquoi ce cinquième chapitre établit des liens entre les différentes sources de données. Celui-ci abordera ainsi les résultats sous l'angle des deux objectifs de recherche : d'abord l'enseignement/apprentissage des contrevérités sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, et ensuite l'usage des témoignages relatifs à la vérité sur l'histoire de ce processus de décolonisation.

5.2.1. L'enseignement/apprentissage des contrevérités sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française

Les résultats obtenus lors de la vérification de la première hypothèse secondaire ont permis d'identifier un certain nombre de contrevérités apprises par les élèves sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. L'analyse des données issues des sondages des élèves et des enseignants nous livrent ces informations.

5.2.1.1. Les élèves

Question 3. Nous constatons que les élèves de troisième du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (91,66%) que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ne sont pas apprises par les élèves. Par ailleurs, les élèves de troisième du lycée de Mengama sont tous (100%) du même avis.

En ce qui concerne les élèves de terminale littéraire du lycée de Nsam-Efoulan, la moitié (50%) pense que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. Les élèves de terminale littéraire du lycée de Mengama quant à eux, pensent en grande majorité (86,66%) le contraire.

Pour les élèves de terminale scientifique du lycée de Nsam-Efoulan, la majorité (66,66%) pense également que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. Comme exemples de contrevérités, un répondant évoque « une décolonisation pacifique au Cameroun », un autre parle d' « une indépendance octroyée », enfin un autre signale que « les partisans de l'U.P.C. étaient des maquisards ».

De manière générale, les élèves du lycée de Nsam-Efoulan pensent en majorité (68,18%) que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ne sont pas apprises par les élèves. En outre, ceux du lycée de Mengama sont en grande majorité (97,14%) du même avis.

Nous concluons donc premièrement que la majeure partie des élèves de troisième rejette l'idée selon laquelle des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves, contrairement aux élèves de terminale qui appréhendent mieux la question, car ayant un sens de discernement plus poussé de la vérité des faits historiques. Secondement, que l'on se trouve en contexte urbain ou rural, les élèves réfutent en majorité l'idée selon laquelle des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves ; l'on peut l'interpréter en ce sens que ces derniers ne s'imaginent pas en train d'apprendre de fausses informations à l'école.

Question 4. Nous constatons que les élèves de troisième du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (79,16%) que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la

décolonisation du Cameroun sous administration française ; comme exemples d'informations dont ils ne parlent pas, un répondant estime qu'« ils n'expliquent pas le vrai déroulement de la décolonisation », un autre précise qu'« Ahmadou Ahidjo a fait un pacte commercial de 60 ans avec les Français pour monter au pouvoir ». Par ailleurs, les élèves de troisième du lycée de Mengama ne sont pas en grande majorité (74,54%) du même avis.

En ce qui concerne les élèves de terminale littéraire du lycée de Nsam-Efoulan, la grande majorité (75%) pense également que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; comme exemple d'information dont ils ne parlent pas, un répondant évoque « les complots des Français ». Les élèves de terminale littéraire du lycée de Mengama quant à eux, pensent en grande majorité (86,66%) la même chose.

Pour les élèves de terminale scientifique du lycée de Nsam-Efoulan, la grande majorité (91,66%) pense aussi que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Les répondants proposent un certain nombre d'informations dont ils ne parlent pas : « Ils ne parlent pas des assassinats et des massacres commis par les Français lors de la décolonisation », « Les Français étaient de mèche avec le gouvernement d'Ahmadou Ahidjo pour supprimer les opposants/résistants upécistes ; ils utilisaient des mesures extrêmes contre ces résistants dans les villages, ils éventraient les enfants et coupaient les seins des femmes », « Les accords signés entre les Français et les représentants camerounais », « L'utilisation des armes chimiques contre les habitants camerounais ; les méthodes de torture inhumaines », « L'utilisation de méthodes inappropriées par les Français envers certains Camerounais luttant pour l'indépendance comme des fusillades, l'utilisation des produits chimiques », « Les Français ont utilisé la kalachnikov », « Le contrat signé entre le Cameroun et la France pour son indépendance basé sur 50 ans », « Il y a eu génocide des Camerounais ; les Français ont utilisé une bombe chimique au Cameroun ».

Globalement, les élèves du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (81,81%) que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. En outre, ceux du lycée de Mengama sont en majorité (61,42%) de l'avis contraire.

Nous concluons donc premièrement que les élèves de troisième appréhendent moins l'idée selon laquelle les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, contrairement à la majeure partie des élèves de terminale qui confirme cet état de chose. Secondement, en contexte urbain, les élèves confirment en majorité le fait selon lequel les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; tandis qu'en contexte rural, les élèves réfutent majoritairement cet état de chose, car ayant un sens de discernement moins poussé de la vérité des faits historiques au regard des médiocres conditions d'apprentissage.

Question 5. Nous constatons que les élèves de troisième du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (81,25%) que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française. Par ailleurs, les élèves de troisième du lycée de Mengama ne sont pas en grande majorité (94,54%) du même avis.

En ce qui concerne les élèves de terminale littéraire du lycée de Nsam-Efoulan, la majorité (56,25%) pense également que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française. Les élèves de terminale littéraire du lycée de Mengama quant à eux, pensent en grande majorité (86,66%) la même chose.

Pour les élèves de terminale scientifique du lycée de Nsam-Efoulan, la grande majorité (83,33%) pense aussi que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française. Comme exemples d'informations importantes qui ne figurent pas dans le manuel, un répondant évoque « les crimes commis par les Français », un autre parle des « actes barbares ou criminels, le génocide », enfin un autre signale que « cette indépendance a été brutale ».

De manière générale, les élèves du lycée de Nsam-Efoulan pensent en grande majorité (77,27%) que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française. En outre, ceux du lycée de Mengama sont en grande majorité (77,14%) de l'avis contraire.

Nous concluons donc premièrement que les élèves de troisième appréhendent moins l'idée selon laquelle le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française, contrairement à

la majeure partie des élèves de terminale qui confirment cet état de chose. Secondement, en contexte urbain, les élèves confirment en majorité le fait selon lequel le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française ; tandis qu'en contexte rural, les élèves réfutent majoritairement cet état de chose.

5.2.1.2. Les enseignants

Question 3. Nous constatons que les enseignants du lycée de Nsam-Efoulan pensent en majorité (66,66%) que des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ne sont pas apprises par les élèves. En outre, l'un des enseignants du lycée de Mengama est de l'avis contraire (50%) ; comme exemple de contrevérité, il évoque « une indépendance octroyée ».

Nous concluons donc que quel que soit la zone, les enseignants réfutent en majorité l'idée selon laquelle des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. L'on peut l'interpréter en ce sens que ces derniers ne désirent pas être considérés en partie responsables d'un tel état de chose.

Question 4. Nous constatons que les enseignants du lycée de Nsam-Efoulan pensent tous (100%) que les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; comme exemples d'informations dont ils ne parlent pas, le premier répondant signale que « l'enseignement du maquis est maquillé comme le veut l'administration et non comme perçu par les nationalistes ; de nombreuses figures du nationalisme sont passées sous silence », le deuxième évoque « le véritable rôle des nationalistes camerounais dans le processus de décolonisation ; la réaction négative du gouvernement français face aux nationalistes », enfin le troisième mentionne « les atrocités commises par les Français et leurs alliés camerounais ; l'utilisation des armes de destruction massive tel que le napalm ». En outre, les enseignants du lycée de Mengama sont également tous (100%) du même avis ; comme exemples d'informations dont ils ne parlent pas, l'un des répondants évoque « les véritables raisons ou causes de la mort des leaders politiques camerounais ; les conditions dans lesquelles les nationalistes sont morts ».

Nous concluons donc que quel que soit la zone, les enseignants sont tous unanimes sur le fait selon lequel les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Question 5. Nous constatons que les enseignants du lycée de Nsam-Efoulan pensent en majorité (66,66%) que le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française ; comme exemples d'informations qui sont fausses ou qui ne figurent pas dans le manuel, l'un des répondants signale le fait que « Um Nyobe soit qualifié de rebelle et de maquisard ; le fait que la France ne voulait véritablement pas abandonner ses colonies de manière générale », un autre répondant évoque le fait qu' « on qualifie le mouvement upéciste de rébellion ; le génocide des Bamiléké ». En outre, les enseignants du lycée de Mengama sont tous (100%) du même avis ; comme exemples d'informations importantes qui ne figurent pas dans le manuel, l'un des répondants mentionne « le traitement ou le sort réservé aux nationalistes ; les multiples exactions de la métropole ».

Nous concluons donc que quel que soit la zone, les enseignants sont en majorité unanimes sur le fait selon lequel le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française.

5.2.2. L'usage des témoignages relatifs à la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française

Les résultats obtenus lors de la vérification de la seconde hypothèse secondaire ont contribué à créer un dispositif d'enseignement/apprentissage s'articulant autour des témoignages relatifs à la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. L'analyse des données issues des entretiens avec les enseignants, guidée par la théorie de l'intervention éducative, ont permis de mettre en place le dispositif didactique dénommé *L'Histoire c'est moi* : la mémoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Il s'agit de témoignages écrits des acteurs des événements relatifs à la décolonisation du Cameroun sous administration française. Malgré quelques contraintes, ce dispositif permet la construction d'une pensée historienne par les élèves.

5.2.2.1. L'exercice de la pensée historienne

La pensée historique est un mode de pensée propre à la discipline historique qui a pour principal objectif de connaître et de maîtriser le processus par lequel on problématise et construit le savoir historique, et non seulement de mémoriser ou d'acquérir un produit historique fixe. Elle requiert une attitude critique qui dicte la production du savoir historique, utilise une méthode d'enquête à partir de documents et communique par un langage

particulier permettant de rendre intelligible les traces du passé afin de répondre à une problématique historique particulière. Par ailleurs, la pensée historique est un processus cognitif qui met en pratique une méthode particulière destinée à élaborer de manière critique et interprétative le savoir historique. En effet, tout discours sur le passé est le résultat d'une quête d'intelligibilité et d'une construction de savoir à partir d'un point de vue (Fink, 2014). Ce discours n'est pas un accès direct à la vérité. Pour qualifier la pensée historienne scolaire, on se sert de quatre principales dispositions intellectuelles : un esprit critique, une conception problématisée de l'histoire, une conscience historique et une reconnaissance de la fonction sociale de l'histoire.

L'esprit critique concerne principalement ici l'aptitude des élèves à mettre en doute la parole des témoins. Il est question de la présence, dans leurs propos, de l'idée d'une correspondance entre une réalité sociale passée et un discours s'y rapportant. En effet, une des hypothèses de recherche est que, face à une pluralité de points de vue souvent contradictoires, les élèves expriment la difficulté à établir un discours univoque à propos d'événements passés et s'interrogent sur les concepts d'objectivité et de vérité historique (Fink, 2014).

La conception problématisée de l'histoire stipule que la mise à distance critique des témoignages, mise en œuvre par les élèves, fournit des indices sur la manière dont ils se positionnent à l'égard d'une objectivité historique (Fink, 2014).

La conscience historique est comprise comme la compréhension du caractère fondamental de la dimension temporelle de toute réalité humaine passée et présente (Fink, 2014). On peut également la définir comme une conscience temporelle qui articule présent, passé et futur, une conscience personnelle qui permet de se situer dans l'histoire et de se comprendre comme possible acteur historique, voire une conscience critique qui permet de saisir la place de la subjectivité dans la compréhension du passé et dans l'agentivité historique (Seixas, 2004).

La question de la fonction sociale de l'histoire renvoie à la faculté de saisir les usages sociaux et politiques de l'histoire dans l'espace public, ainsi que la valeur éducative de la discipline historique. Cette faculté repose à la fois sur un esprit critique à l'égard de sa propre culture, sur une conception de l'histoire en tant que connaissance construite à partir du présent, et sur la conscience historique qui inscrit l'individu dans une communauté de destin le rendant acteur de son temps. Elle est en somme la dimension réflexive de la pensée historienne (Fink, 2014).

En effet, l'utilisation de notre dispositif crée une opportunité de recherche particulièrement riche sur la manière dont les élèves appréhendent la mémoire et expriment leur rapport à l'empathie, à la vérité, à la subjectivité, à l'articulation entre l'individuel et le collectif, entre le passé, le présent et le futur. Elle interroge la possibilité de construire de l'histoire, avec les élèves, à partir d'un matériau mémoriel. Elle fournit également des données pour analyser la manière dont les enseignants se positionnent à l'égard de témoignages et dont ils les envisagent dans un dispositif didactique.

Afin d'aider les élèves à appréhender les témoignages écrits avec une distance critique évitant l'approche « réaliste » de la mémoire, il s'agit de les munir d'un questionnement général du type « qui ? quoi ? où ? comment ? ». Qui sont les personnes qui racontent et de quelles informations dispose-t-on à leur sujet ? Qu'est-ce qui est raconté et qu'est-ce que cela nous apprend sur la décolonisation du Cameroun sous administration française ? L'enseignant commence d'abord par expliquer les enjeux didactiques d'une rencontre virtuelle entre des élèves et des témoins de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

La rencontre virtuelle entre les élèves et les témoins de la décolonisation du Cameroun sous administration française via la mémoire écrite présentée par *L'Histoire c'est moi*, est à la fois plurielle et collective. Elle est plurielle, parce qu'elle se fait l'écho de personnes aux expériences et aux points de vue différents, à la fois divergents et convergents. Elle est collective dans la mesure où elle révèle une certaine homogénéité des témoignages. Les témoins ont en commun un langage et un outillage mental, et le récit d'évènements qu'ils ont tous connus. Partant de ce constat, il s'agit d'engager un travail avec les élèves sur la spécificité des témoignages singuliers et sur leur contribution à la connaissance historique. Les élèves sont donc amenés à découvrir de multiples récits de vie, tous constitutifs d'une mémoire collective participant à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Tandis qu'ils perçoivent souvent l'histoire comme « un échafaudage théorique et froid » (Fink, 2014, p. 136), on peut supposer que le contact virtuel avec des témoins les rapproche du passé et crée un pont entre les évènements d'autrefois et leur propre vécu. Le dispositif est pensé comme un élément déclencheur permettant d'agir sur la représentation que les élèves se font de l'histoire : une « fabrication des hommes, un dynamisme » plutôt qu'une « régression vers un passé poussiéreux » (Baquès, 1994, p. 59).

La diversité des points de vue en présence permet d'engager un travail sur le fait qu'il n'existe pas un discours unique sur un objet historique – la période de la décolonisation du

Cameroun sous administration française –, mais une diversité de discours divergents et convergents, qui s'alimentent entre eux. Il s'agit en fin de compte de concevoir l'histoire comme étant une construction, un discours social fonction d'un contexte d'énonciation. Dès lors, on ne se situe plus uniquement dans un travail d'identification ou de reproduction d'informations, mais dans une situation impliquant un raisonnement de la part des élèves. Ces derniers doivent identifier et surtout prendre en compte plusieurs points de vue, puis les interroger – et non les juxtaposer – et se positionner lui-même comme énonciateur d'une interprétation de ces discours.

Il est suggéré aux enseignants de confronter les éléments relevés par les élèves aux contradictions et à la complémentarité avec lesquelles interagissent la mémoire et l'histoire, dans le contexte des interprétations controversées à propos de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

5.2.2.2. Contraintes de l'implémentation du dispositif

Les principales contraintes sont celles liées à la gestion du temps – Il s'agit du troisième paramètre de l'action didactique. – , ainsi qu'à l'environnement physique / ressources pédagogiques – Il s'agit du quatrième paramètre de l'action didactique. – .

En effet, l'activité doit être menée en guise d'approfondissement à la suite de l'étude des leçons et dossiers des deux niveaux (Troisième et Terminale), relatifs à la décolonisation du Cameroun sous administration française. Les deux activités de chacune des classes sont prévues pour 4 heures en ce qui concerne la Troisième et 3 heures pour la Terminale. L'activité qui met en relief les témoignages devant être menée indépendamment des heures allouées par le programme officiel, car ne pouvant pas empiéter sur les activités précédentes, l'enseignant peut, dans son volume horaire de 2 heures hebdomadaires, aménager du temps pour travailler avec les élèves. Cependant, cela n'est pas toujours évident puisqu'il faudrait diminuer le quota horaire prévu pour les activités sus évoquées.

Dans le cas où cela n'est pas possible, il peut également, avec l'aval de l'administration de l'établissement scolaire, faire venir les élèves le samedi qui suit la fin de l'étude des leçons et dossiers sus évoqués. Toutefois, il n'est pas certain que le chef d'établissement donne son avis favorable, car ces derniers ont tendance à faire appliquer les directives ministérielles selon lesquelles les cours ne doivent plus se dérouler le samedi.

Sur une autre lancée, l'activité qui met en relief les témoignages est destinée principalement aux élèves faisant partie de notre échantillon. Néanmoins, le dispositif devant être implémenté dans tous les contextes éducatifs, il est impératif de s'interroger sur la disposition des fiches faisant la recension des témoignages par les établissements se trouvant dans des zones enclavées et non électrifiées, cette source d'énergie étant indispensable pour la reproduction de ladite fiche pour les apprenants.

Au regard de ces obstacles, il est impérieux d'envisager des mesures palliatives pouvant concourir à l'implémentation de notre dispositif didactique. Ces mesures doivent aussi être envisagées dans l'optique de solidifier le projet d'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins.

5.3. SUGGESTIONS

Les résultats ci-dessus présentés après la démarche méthodologique suscitent de fortes implications qui ont été explicitées au cours des interprétations. Lesquelles interprétations permettent une compréhension plus approfondie des problèmes qu'on peut enregistrer dans l'élaboration du projet d'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins. Ainsi, dans l'optique de conduire à terme cette réflexion, il s'avère incontournable de se pencher non seulement sur les contingences qui limitent la mise en marche du projet afin de proposer des solutions, mais aussi d'ouvrir le sujet à d'autres réflexions. Pour y parvenir, on peut envisager des perspectives d'ordres didactiques et institutionnelles.

5.3.1. Perspectives didactiques

Le dispositif didactique que nous proposons à la communauté éducative porte sur les rencontres virtuelles en classe entre plusieurs témoins et un groupe d'élèves à travers les témoignages écrits. Toutefois, dans l'optique de solidifier le projet d'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins, et comme l'ont proposé certains enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus, nous pouvons recourir aux rencontres virtuelles en classe entre plusieurs témoins et un groupe d'élèves sur la base de témoignages oraux via des bandes audiovisuelles, afin de susciter beaucoup plus d'émulation chez les apprenants.

En effet, Tutiaux-Guillon (2006a) parle du témoignage comme un support didactique « porteur de savoir vrai » (pp. 20-21), un générateur d'empathie fonctionnant comme élément déclencheur ou permettant d'illustrer, lorsqu'il ne le remplace pas, le cours d'histoire. En effet, cela fait de nombreuses années que des enseignants d'histoire, voire d'autres disciplines, en Suisse comme dans d'autres pays, invitent des individus porteurs d'une expérience particulière, jugée intéressante pour les élèves à venir en témoigner en classe (Fink, 2014). Une des principales raisons de ces présences veut que le témoin soit un intermédiaire vivant entre les élèves et ces événements et réalités du passé. Il connaît ces derniers pour les avoir vécus.

Sur la même lancée, la question est ici de savoir comment les enseignants s'approprient en classe cette problématique du rapport à la vérité et parviennent à mettre en place des situations dans lesquelles le travail d'histoire des élèves leur permet d'accéder à une activité critique et d'en prendre conscience. Confrontés aux discours mobilisés dans l'espace public, les enseignants sont parfois appelés à distinguer le vrai du faux et à prendre position afin d'orienter les élèves (Heimberg et al., 2020). Il s'agit ainsi de la mise en œuvre des dispositifs par les enseignants et la réception des paroles de ces témoins par les élèves. L'intention est de montrer comment la mémoire contribue au développement de la pensée historienne des élèves, c'est-à-dire à leur manière d'aborder les réalités sociales passées et présentes avec le regard spécifique de la discipline (Fink, 2014).

Dans une situation exceptionnelle de rencontre et de dialogue, les témoins sont appelés en milieu scolaire non seulement à devenir des vecteurs de transmission intergénérationnelle d'une mémoire collective et culturelle partagée, mais également à participer à des dispositifs didactiques jugés propices au développement des compétences historiennes et intellectuelles chez les élèves (Fink, 2014). En effet, le témoignage oral se prête bien à une déconstruction du discours et de ses modalités de construction. Le travail d'historicisation donne sens aux expériences des témoins ; les expériences des témoins donnent sens aux concepts historiques auxquels les élèves sont confrontés. C'est ainsi que Tutiaux-Guillon (2008) affirme : « Scolariser les mémoires déplace le statut épistémologique du savoir scolaire et oriente les pratiques vers la controverse et le débat » (p. 39).

Pour Eckmann (2005) et Tutiaux-Guillon (2006a), les finalités des dispositifs d'histoire orale sont donc multiples et peuvent combiner plusieurs objectifs d'apprentissage : confronter les élèves à une catégorie particulière de sources historiques ; transmettre une

mémoire collective dont les élèves deviennent à leur tour porteurs ; répondre à un « devoir de mémoire » face aux négationnismes ; effectuer un travail de mémoire permettant de réfléchir aux usages sociaux et politiques du passé et aux aspects sensibles de l'histoire collective ; motiver les élèves par le recours à des outils pédagogiques considérés comme des éléments déclencheurs à priori efficaces ; produire une expérience émotionnelle et/ou cognitive ; humaniser le passé en montrant le rôle de l'individu dans l'histoire en tant qu'acteur responsable ; ouvrir des perspectives d'histoire sociale et/ou immédiate qui prennent ancrage dans le monde des élèves. Les pratiques d'histoire orale font majoritairement appel à des témoins porteurs d'expériences extrêmes. Le témoin a essentiellement une fonction de transmission du passé et de médiation entre le passé et le présent. Il est une passerelle vers l'histoire permettant d'humaniser le passé et son appréhension dans le cadre scolaire : « L'histoire scolaire ne se réduit plus, pour l'élève, à une série d'énoncés canoniques, mais concerne le destin des hommes » (Basuyau, 2004, p. 83). Le recours au témoignage permet également de donner voix aux expériences et aux points de vue de gens ordinaires, généralement peu représentés dans l'historiographie. Dans la mesure où elle rend tangible le passé par la présence physique d'acteurs de l'histoire auxquels il est possible de s'identifier, l'histoire étudiée en cours peut sembler moins éloignée et moins déconnectée du présent et de l'univers des élèves (Lee & Nasstrom, 1998). Le rôle de l'enseignant se manifeste principalement par un travail de contextualisation historique.

Dans un contexte social de valorisation de l'intime, le témoignage est devenu une forme moderne d'autobiographie (Waintrater, 1996). Il affirme sa prégnance au cœur de la société et de l'école et plus particulièrement dans la classe d'histoire où des projets scolaires ayant recours aux témoins se multiplient. Le témoignage oral est une source au même titre que n'importe quel document historique. Dès lors que l'élève apprend à lui appliquer les règles de la critique historique et à le confronter à d'autres sources, le témoignage répond aux exigences de l'enseignement de l'histoire : connaître et comprendre les événements du passé et leurs implications pour le présent et l'avenir (Fink, 2014). À cet effet, Tutiaux-Guillon (2006a) affirme : « Travailler avec les élèves ce qui fait que le témoignage n'est pas l'Histoire mais une source d'Histoire s'avère essentiel à leur apprentissage critique. Analyser la validité d'un témoignage, son intérêt y compris s'il comporte des erreurs factuelles manifestes, ce qu'on peut y trouver et ce qu'on n'y trouve pas etc. est fructueux » (p. 11). Il s'agit de rechercher dans les témoignages « la vérité d'une expérience et d'une voix » (Tutiaux-Guillon, 2006a, p. 12).

L'intérêt d'un travail à partir de témoignages oraux est de permettre l'analyse de « la portée des événements retenus ... au-delà du moment où ils sont survenus » (Ségal, 1984, pp. 106-107). En effet, le recours aux témoignages oraux est un moyen privilégié de « recréer la multiplicité des perspectives qui existaient lorsque les événements se sont produits » (Stradling, 2001, p. 236). Il ouvre la voie à la remise en question des représentations et interprétations du passé pouvant être véhiculées comme autant de certitudes par les médias, les manuels scolaires et les enseignants d'histoire. En donnant voix à la polysémie, l'histoire n'est plus une entité abstraite et univoque, ne rendant compte que de ce qui est partagé. Elle devient un ensemble pluriel qui englobe aussi des réalités individuelles. C'est en cela que l'histoire orale aide à « reconstruire le présent du passé, c'est-à-dire cet état d'incertitude quant à l'avenir qui caractérise toute vie humaine » (Heimberg, 2004, p. 16). L'objectif est que l'élève parvienne à transposer sa conscience de ce « présent du passé » à son propre présent et à son rôle d'acteur responsable. Dans cette perspective, passer des témoignages oraux à une histoire scolaire implique de conserver la trace des incertitudes sous-jacentes à tout discours historique, de présenter les versions du passé dans leur contexte d'énonciation dans le présent (Seixas, 2000). Les activités didactiques mises en œuvre pour aborder les témoignages ont alors pour objectif de faire comprendre aux élèves « que l'histoire n'est pas une science objective, mais qu'elle est liée et conditionnée par la subjectivité et le travail d'interprétation » (Dallou, 2004, p. 51). Le témoignage prend toute sa pertinence didactique dès lors que les élèves comprennent qu'il se situe à la fois dans le passé (le temps de l'expérience vécue), et dans le présent (le temps de l'expérience relatée) et qu'il mêle faits et représentations (Eckmann, 2004). Ce sont à la fois les faits eux-mêmes et la manière dont ils sont élaborés, transmis et réceptionnés qui sont au centre d'une appréhension critique et raisonnée du témoignage oral en classe d'histoire.

Au regard des difficultés liées à l'implémentation d'un dispositif didactique mettant en lumière les témoignages écrits ou audiovisuels, il semble important d'envisager des alternatives complémentaires qui pourraient militer à réaliser de façon efficace le projet d'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins. C'est ce qui justifie cette partie suivante consacrée aux perspectives institutionnelles.

5.3.2. Perspectives institutionnelles

Les systèmes éducatifs, tout comme le développement de l'institution scolaire relèvent de la compétence des pouvoirs publics. L'enseignement est une activité suffisamment encadrée par de nombreux textes réglementaires. Ces textes, de diverses natures régissent l'acte d'enseignement et celui d'apprentissage sur plusieurs dimensions. Ils définissent la politique scolaire générale, ainsi que les rapports entre enseignants et apprenants. C'est le cas de la loi de l'orientation scolaire de 1998 au Cameroun. Ce qui est enseigné est au préalable défini sous la houlette des mêmes pouvoirs politiques. C'est le cas des curricula et même des approches didactiques. De ces faits soulevés, il y a lieu de remarquer que les institutions étatiques sont au centre des responsabilités éducatives. C'est ce qui justifie l'interpellation des institutions étatiques en vue de pallier les contingences soulevées plus haut.

En effet, pour une meilleure implémentation de notre dispositif didactique portant sur les rencontres virtuelles en classe entre plusieurs témoins et un groupe d'élèves à travers les témoignages écrits, comme l'a suggéré l'un des enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus (Claude), pour que ce soit général dans tous les établissements du pays, on doit d'abord préciser au niveau des Programmes d'études l'usage de témoignages. La tâche revient donc aux autorités compétentes à l'occurrence le MINESEC et ses bras séculiers en matière pédagogique que sont l'Inspection Générale des Enseignements (IGE) et l'Inspection de Pédagogie chargée des Sciences Humaines (IP-SH), d'examiner les Programmes d'études d'Histoire des classes de Troisième et de Terminale, revoir le temps alloué aux différents modules/unités d'enseignement/apprentissage et aménager du temps pour l'activité qui met en relief les témoignages. Il faut préciser qu'il ne s'agit plus d'un sujet tabou au regard des multiples informations y relatives qui sont diffusées dans l'espace public et des publications scientifiques relatant cette guerre secrète qui s'est déroulée au Cameroun sous administration française. Par ailleurs, afin de permettre à tous ces établissements d'entrer en possession des fiches faisant la recension des témoignages, les autorités peuvent les mettre à la disposition des délégations départementales du MINESEC, afin que chaque chef d'établissement vienne y récupérer lesdites fiches déjà multipliées en fonction du nombre d'élèves concernés par l'activité.

Sur une autre lancée, il s'agit également de solidifier le projet d'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française par le truchement de rencontres virtuelles en classe entre

plusieurs témoins et un groupe d'élèves sur la base de témoignages oraux via des bandes audiovisuelles. Afin que ce dispositif didactique soit effectif, comme l'ont suggéré d'autres enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus (Gérard et Myriam), les autorités compétentes doivent créer une commission composée de chercheurs pour rechercher les témoins qui sont encore vivants, résidant au Cameroun ou non, Camerounais ou non, afin de constituer des bandes audiovisuelles à l'issue d'entretiens filmés. Il s'agit également de se procurer la filmographie existante à ce sujet quel que soit le lieu où elle se trouve.

A cet effet, nous pouvons nous inspirer de l'exemple suisse mis en exergue par Nadine Fink dans son étude liée aux paroles de témoins et leur contribution à l'enseignement/apprentissage de la vérité sur le rôle trouble joué par la Suisse pendant la Seconde Guerre mondiale. En effet, il s'agit du projet Archives de la Mobilisation (Archimob), une « association pour la collecte et l'archivage des témoignages sur la période de la Deuxième Guerre mondiale en Suisse » (Fink, 2014, p. 58), initiée par le cinéaste romand Frédéric Gonseth. Face à l'ampleur du projet, il décide de s'entourer d'une équipe et prend contact avec d'autres cinéastes et des historiens. L'association Archimob voit le jour en Suisse romande le 2 mai 1998 et se fixe pour objectif de créer, sur la base d'une grande collection de récits de vie, une mémoire audiovisuelle nationale (Fink, 2014). Archimob ne s'inscrit pas dans un mouvement de « contre histoire », l'enjeu est d'élargir la perception du passé aux souvenirs de ceux qui ont participé à l'histoire et qui la portent en mémoire, d'instaurer un dialogue intra- et intergénérationnel, de renouveler la discussion sur la base d'un véritable travail de mémoire. En recueillant des témoignages audiovisuels, l'enquête Archimob vise à élargir la connaissance historique à propos de la Seconde Guerre mondiale en Suisse et à en combler des lacunes en donnant une voix aux témoins-acteurs de l'époque. Une telle démarche postule que la connaissance de cette mémoire permet d'intégrer les interprétations historiques dans une vision plus approfondie du passé tel qu'il a été vécu et ressenti.

Pour rechercher les témoins, en janvier 1999 une première campagne de presse invite les Suissesses et les Suisses de la génération concernée à se proposer comme témoins, les plus jeunes devant avoir au moins 13 ans en 1945. Menée dans la presse, la radio et la télévision, cette campagne rencontre un large écho avec un millier de personnes qui contacte Archimob. La recherche se poursuit ensuite par un effet « boule de neige » : de nombreux témoins sont proposés par des personnes elles-mêmes interviewées ou s'annoncent auprès d'Archimob après avoir entendu parler du projet par des proches. D'autres sont contactés par des membres

de l'association en raison de l'intérêt potentiel de leur témoignage ou pour répondre à des nécessités de rééquilibrage pour les groupes sociaux ou géographiques insuffisamment représentés dans l'éventail des personnes interviewées. Des recherches ciblées sont par exemple menées, visant en particulier certains groupes minoritaires comme des témoins issus du milieu rural, mais aussi des femmes souvent moins enclines à se porter candidates que les anciens mobilisés masculins. L'association veille à donner la parole à un large spectre d'une génération de la population suisse – toutes les régions linguistiques, toutes les catégories socioprofessionnelles, autant de femmes que d'hommes aux âges et aux expériences diversifiés. L'intérêt historique et la variété thématique des récits ainsi que la capacité des témoins à raconter leurs souvenirs devant une caméra sont des critères déterminants pour le choix des interviewés (Fink, 2014).

L'entretien est semi-directif, s'insérant dans un déroulement chronologique propre au récit de vie, sur une durée de près de deux heures. Les témoins sont invités à raconter librement leurs souvenirs, le rôle de l'intervieweur étant avant tout de guider l'entretien par des questions de relance et d'approfondissement. A la fin de chaque entretien, les intervieweurs remplissent également un protocole décrivant les conditions de la rencontre et relatant des propos ayant parfois été tenus hors caméra et qui complètent utilement l'interview (Fink, 2014). Les documents personnels reçus des témoins – par exemple lettres et photos – sont numérisés (Fink, 2014). Archimob poursuit son action en réalisant, en 2004, une exposition multimédia. *L'Histoire c'est moi. 555 versions de l'histoire suisse 1939-1945* médiatise cette mémoire audiovisuelle dans l'espace public (Fink, 2014). Le concept de *L'Histoire c'est moi* traduit l'importance de rendre les visiteurs attentifs au statut spécifique des témoignages en tant qu'émanations mémorielles et non pas historiques (Fink, 2014).

L'exposition propose 64 séquences filmiques (dans le Kaléidoscope) et 22 films documentaires (dans la Filmothèque) correspondant à une durée totale d'environ 13 heures d'images (Fink, 2014). C'est à la fois peu en regard des 1000 heures d'entretiens filmés originaux. Mais c'est beaucoup lorsque l'on dispose d'à peine une heure et demie pour visiter l'exposition avec des élèves. L'utilisation d'un tel dispositif crée une opportunité de recherche particulièrement riche sur la manière dont les élèves appréhendent la mémoire et expriment leur rapport à l'empathie, à la vérité, à la subjectivité, à l'articulation entre l'individuel et le collectif, entre le passé, le présent et le futur. Elle interroge la possibilité de construire de l'histoire, avec les élèves, à partir d'un matériau mémoriel. Elle fournit également des

données pour analyser la manière dont les enseignants se positionnent à l'égard de témoignages et dont ils les envisagent dans un dispositif didactique.

Afin d'aider les élèves à appréhender les témoignages oraux avec une distance critique évitant l'approche « réaliste » de la mémoire, il s'agit de les munir d'un questionnement général du type « qui ? quoi ? où ? comment ? ». Qui sont les personnes qui racontent et de quelles informations dispose-t-on à leur sujet ? Qu'est-ce qui est raconté et qu'est-ce que cela nous apprend sur la Seconde Guerre mondiale ? L'enseignant commence d'abord par expliquer les enjeux didactiques d'une rencontre virtuelle entre des élèves et des témoins de la Seconde Guerre mondiale. La rencontre virtuelle entre les élèves et les témoins de la Seconde Guerre mondiale via la mémoire audiovisuelle présentée par *L'Histoire c'est moi*, est à la fois plurielle et collective. Elle est plurielle, parce qu'elle se fait l'écho de personnes aux expériences et aux points de vue différents, à la fois divergents et convergents. Elle est collective dans la mesure où elle révèle une certaine homogénéité des témoignages. Les témoins ont en commun un langage et un outillage mental, et le récit d'évènements qu'ils ont tous connus. Partant de ce constat, il s'agit d'engager un travail avec les élèves sur la spécificité des témoignages singuliers et sur leur contribution à la connaissance historique. Les élèves sont donc amenés à découvrir de multiples récits de vie, tous constitutifs d'une mémoire collective participant à l'histoire de la Seconde Guerre mondiale. Tandis qu'ils perçoivent souvent l'histoire comme « un échafaudage théorique et froid » (Fink, 2014, p. 136), on peut supposer que le contact virtuel avec des témoins les rapproche du passé et crée un pont entre les évènements d'autrefois et leur propre vécu.

Le dispositif est pensé comme un élément déclencheur permettant d'agir sur la représentation que les élèves se font de l'histoire : une « fabrication des hommes, un dynamisme » plutôt qu'une « régression vers un passé poussiéreux » (Baquès, 1994, p. 59). La diversité des points de vue en présence permet d'engager un travail sur le fait qu'il n'existe pas un discours unique sur un objet historique – la période de la Seconde Guerre mondiale –, mais une diversité de discours divergents et convergents, qui s'alimentent entre eux. Il s'agit en fin de compte de concevoir l'histoire comme étant une construction, un discours social fonction d'un contexte d'énonciation. Dès lors, on ne se situe plus uniquement dans un travail d'identification ou de reproduction d'informations, mais dans une situation impliquant un raisonnement de la part des élèves. Ces derniers doivent identifier et surtout prendre en compte plusieurs points de vue, puis les interroger – et non les juxtaposer – et se positionner lui-même comme énonciateur d'une interprétation de ces discours. A l'issue des visites

scolaires et lors du travail consécutif mené en classe, il est suggéré aux enseignants de confronter les éléments relevés par les élèves aux contradictions et à la complémentarité avec lesquelles interagissent la mémoire et l'histoire, dans le contexte des interprétations controversées à propos de la Seconde Guerre mondiale.

Pour le cas suisse, *L'Histoire c'est moi* est présentée à Genève, dans le bâtiment du Théâtre St-Gervais ... (Fink, 2014). Toutefois, en contexte camerounais, les témoignages récoltés à l'issue des entretiens filmés pourraient faire l'objet d'une exposition dans les différents musées retrouvés dans les différentes régions du pays. Ainsi, le maximum de classes d'histoire pourra visiter l'exposition avant de terminer l'activité en classe.

Les mesures ci-dessus proposées sont inspirées de l'interprétation des données recueillies sur le terrain lors de l'expérimentation. Ainsi peut-on comprendre qu'il s'agit d'une réflexion guidée. Il s'agit en fin de compte d'une contribution qui pourrait concourir de façon générale à améliorer les cadres d'enseignement/apprentissage. Mais de façon particulière, cette contribution essaye de baliser le terrain au projet d'enseignement/apprentissage de la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française à travers les témoins. Ce qui permet de conserver tout le caractère perfectible de ce travail, ce d'autant plus que, la didactique de l'histoire pose progressivement son cadre de référence au Cameroun. Celui-ci, bien que se voulant généralisant, figure tout de même parmi les recherches pionnières, inspirées du cadre didactique camerounais. Les autres contributions à venir des chercheurs à l'œuvre pourraient contribuer à l'approfondir davantage au cas où l'opportunité se présente.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Cette recherche posait le problème de l'enseignement/apprentissage de contrevérités sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun. Ainsi, elle visait à élaborer un dispositif didactique virtuel portant sur les témoins, permettant aux enseignants des classes de Troisième et de Terminale au Cameroun de faire apprendre par les élèves la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. En effet, il s'agissait premièrement d'identifier les contrevérités apprises par les élèves sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; et secondement de créer un dispositif d'enseignement/apprentissage s'articulant autour des témoignages, relatif à la vérité sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Nous estimons, au regard des résultats présentés et discutés, avoir atteint nos objectifs de recherche. En effet, la diversité et la triangulation de nos données nous permettent d'établir des constats ou tendances générales liés à notre sujet de recherche.

En effet, en ce qui concerne l'enseignement/apprentissage des contrevérités sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, nous concluons premièrement que la majeure partie des élèves de troisième rejette l'idée selon laquelle des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves, contrairement aux élèves de terminale qui appréhendent mieux la question, car ayant un sens de discernement plus poussé de la vérité des faits historiques. Par ailleurs, que l'on se trouve en contexte urbain ou rural, les élèves réfutent en majorité l'idée selon laquelle des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves ; l'on peut l'interpréter en ce sens que ces derniers ne s'imaginent pas en train d'apprendre de fausses informations à l'école.

Deuxièmement, nous concluons que les élèves de troisième appréhendent moins l'idée selon laquelle les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française, contrairement à la majeure partie des élèves de terminale qui confirme cet état de chose. En outre, en contexte urbain, les élèves confirment en majorité le fait selon lequel les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ; tandis qu'en contexte rural, les élèves réfutent majoritairement cet état de chose, car ayant un sens de discernement moins poussé de la vérité des faits historiques au regard des médiocres conditions d'apprentissage.

Troisièmement, nous concluons que les élèves de troisième appréhendent moins l'idée selon laquelle le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française, contrairement à la majeure partie des élèves de terminale qui confirment cet état de chose. Par ailleurs, en contexte urbain, les élèves confirment en majorité le fait selon lequel le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française ; tandis qu'en contexte rural, les élèves réfutent majoritairement cet état de chose.

Quatrièmement, nous concluons que quel que soit la zone, les enseignants réfutent en majorité l'idée selon laquelle des contrevérités relatives à l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont apprises par les élèves. L'on peut l'interpréter en ce sens que ces derniers ne désirent pas être considérés en partie responsables d'un tel état de chose.

Cinquièmement, nous concluons que quel que soit la zone, les enseignants sont tous unanimes sur le fait selon lequel les enseignants ne disent pas tout sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Enfin, sixièmement, nous concluons que quel que soit la zone, les enseignants sont en majorité unanimes sur le fait selon lequel le manuel au programme ne relate pas toujours ce qui s'est réellement passé pendant la décolonisation du Cameroun sous administration française.

Sur une autre lancée, concernant l'usage des témoignages relatifs à la vérité sur l'histoire de ce processus de décolonisation, nous concluons que l'analyse des données issues des entretiens avec les enseignants, guidée par la théorie de l'intervention éducative, ont permis de mettre en place le dispositif didactique dénommé *L'Histoire c'est moi* : la mémoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Il s'agit de témoignages écrits des acteurs des événements relatifs à la décolonisation du Cameroun sous administration française. Malgré quelques contraintes liées à la gestion du temps, ce dispositif permet la construction d'une pensée historienne par les élèves. Il est suggéré aux enseignants de confronter les éléments relevés par les élèves aux contradictions et à la complémentarité avec lesquelles interagissent la mémoire et l'histoire, dans le contexte des interprétations controversées à propos de la décolonisation du Cameroun sous administration française. Si

l'histoire permet de s'interroger sur le passé pour mieux comprendre notre présent et se projeter dans le futur, la recherche sur l'enseignement de l'histoire devrait servir aussi à cet effet pour améliorer le milieu scolaire, la pratique enseignante et les apprentissages des élèves.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abwa, D. (2010). *Cameroun : Histoire d'un nationalisme 1884-1961*. Yaoundé : Éditions CLÉ.
- Ageron, Ch.-R. (2022). *Encyclopedia Universalis*.
- Aisenberg, B. (2004). Qu'apprennent les élèves avec les témoignages ? Une analyse didactique sur l'usage de l'histoire orale à l'école primaire. *Le cartable de Clio*, 4, 60-71.
- Aktouf, O. (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations : une introduction à la démarche classique et une critique*. Québec : Presses de l'Université de Québec.
- Alami, S. (2012). *Les méthodes qualitatives*. Paris : PUF.
- Altet, M. (1997). *Les Pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Angvik, M., & Von Borries, B. (Eds.). (1997). *Youth and history : a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg : Körber-Stiftung.
- Ashby, R., Lee, P., & Dickinson, A. (1997). How children explain the « why » of history. *Social education*, 61(1).
- Astolfi, J.-P. (1994). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF Éditeur.
- Audigier, F., Auckenthaler, Y., Fink, N., & Haerberli, P. (2002). Leçons d'histoire à l'école primaire. *Le cartable de Clio*, 2, 194-217.
- Audigier, F., & Basuyau, C. (1992). La chronologie n'est pas l'histoire. Et pourtant... ». *IREHG – Le temps*, 1, 7-15.
- Audigier, F., & Haerberli, P. (2004). Comment les élèves associent-ils l'histoire, la géographie, et ce qui relève de la citoyenneté ? Résultats d'une enquête menée auprès d'élèves du cycle d'orientation en Suisse romande. Communication présentée au Colloque des didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, Institut universitaire de formation des maîtres de Caen.
- Baquès, M.-C. (1994). Les effets d'un enseignement culturel en histoire. *Revue française de pédagogie*, 106, 55-65.
- Barth, B.-M. (1993). *Le savoir en construction. Former à une pédagogie de la transformation*. Paris : Retz.

- Barton, K. C. (1997). History—It can be elementary. An over view of elementary students' understanding of history. *Social education*, 61(1).
- Basuyau, C. (2004). Le témoignage oral en classe d'histoire : compte rendu d'une pratique. *Le cartable de Clio*, 4, 72-83.
- Belinga Bessala, S. (2013). *Didactique et professionnalisation des enseignements*. Édition revue et augmentée. Yaoundé : Éditions CLÉ.
- Berbaum, J. (1994). *Apprentissage et formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Blais, H. (2014). Pourquoi la France a-t-elle conquis l'Algérie ? In A. Bouchène (Éds.), *Histoire de l'Algérie à la période coloniale : 1830-1962* (pp. 52-58). Paris : La Découverte.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blanchet, P., & Chardenet, P. (2011). *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*. Paris : EAC.
- Bonnery, S. (2011). Les définitions sociales de l'apprenant : approche sociologique, interrogations didactiques. *Recherches en didactiques*, 2(12), 65-84.
- Botnem, V. E., Ekollo Sono, Mvele Mbozo'o, J., Le Callennec, S. (2020). *Planète Cameroun Histoire 3^e – 4^e Année de l'enseignement technique*. Hatier International.
- Bouhon, M. (2009). *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à leur enseignement* [Thèse de doctorat]. Université Catholique de Louvain-La-Neuve.
- Bourdin, S., Licot, M. N., Conti, A., & Duquenne, C. (2001). La question de l'autre en débat : jouer la controverse de Valladolid en classe. *Le cartable de Clio*, 1, 155-161.
- Boutonnet, V. (2013). *Les ressources didactiques : typologie d'usages en lien avec la méthode historique et l'intervention éducative d'enseignants d'histoire au secondaire* [Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de Ph. D. en didactique]. Université de Montréal.
- Boutonnet, V. (2014). Lire le son et l'image mobile : intégration du film, du documentaire et de la chanson en classe. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (Éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 273-296). Multimondes.
- Boutonnet, V., Joly-Lavoie, A., & Yelle, F. (2014). L'intégration des jeux vidéo : entre jeux sérieux et jeux traditionnels. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (Éds.),

- Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 303-322). Multimondes.
- Bugnard, P.-P. (2001). Enquête sur la mémorisation et l'enseignement de l'histoire. *Le cartable de Clio*, 1, 90-98.
- Candau, J. (1998). *Mémoire et identité*. Paris : PUF.
- Carette, V., & Rey, B. (2010). *Savoir enseigner dans le secondaire*. Bruxelles : De Boeck.
- Cariou, D. (2004). La conceptualisation en histoire au lycée, une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves. *Revue française de pédagogie*, 147, 57-67.
- Cariou, D. (2006a). Récit historique et construction du savoir en classe d'histoire au lycée. *Le cartable de Clio*, 6, 174-184.
- Cariou, D. (2006b). *Un modèle d'apprentissage de l'histoire à l'épreuve des différenciations sociales et scolaires*. Actes des journées d'étude dans les didactiques, de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique, Institut universitaire de formation des maîtres de Reims.
- Cariou, D. (2012). *Écrire l'histoire scolaire*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Chabanne, J.-C., & Bucheton, D. (Éds.). (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Chessex-Viguet, C. (2015). *Penser l'école : transmettre, apprendre, éduquer : essai*. Paris : L'Harmattan.
- Cohen, C. (2002). L'enfant, l'élève, le visiteur ou la formation au musée. *La lettre de l'OCIM*, 80, 32-37.
- Cooper, H. & Capita, L. (2003). Leçons d'histoire à l'école primaire : comparaisons. *Le cartable de Clio*, 3, 155-168.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* De Boeck supérieur.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- Dahan, S., De Sousa, M., & Schmutz, S. (2004). L'histoire orale permet-elle aux élèves de prendre conscience des enjeux de l'histoire et de la mémoire dans notre société ? *Le cartable de Clio*, 4, 84-96.
- Dallou, A. (2004). Expériences d'histoire orale dans le cadre de l'école élémentaire valdôtaine. *Le cartable de Clio*, 4, 47-59.

- De Cock Pierrepont, L. (2007). Enseigner la controverse au miroir des questionnements épistémologiques, socioculturels et didactiques. L'exemple du fait colonial. *Le cartable de Clio*, 7, 196-207.
- De Ketele, J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P., & Thomas, J. (2007). *Guide du formateur*. De Boeck Supérieur.
- De Rose, K. (1992). Contextualism and knowledge attributions. *Philosophy and Phenomenological Research*, 52(4), 913-939.
- Deltombe, T., Domergue, M., & Tatsitsa, J. (2011). *Kamerun ! Une guerre cachée aux origines de la Françafrique (1948-1971)*. Paris : Éditions La Découverte.
- Deltombe, T., Domergue, M., & Tatsitsa, J. (2016). *La guerre du Cameroun. L'invention de la Françafrique 1948-1971*. Paris : La Découverte.
- Demers, S. (2012). *Relations entre le cadre normatif et les dimensions téléologique, épistémologique et praxéologique des pratiques d'enseignants d'histoire et éducation à la citoyenneté : étude multicas* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Demers, S., Lefrançois, D., & Éthier, M.-A. (2015). Understanding agency and developing historical thinking through labor history in elementary school: A local history learning experience. *Historical Encounters*, 2(1), 34-46.
- Descamps, F. (2001). *L'historien, l'archiviste et le magnétophone. De la constitution de la source orale à son exploitation*. Paris : Comité pour l'histoire économique et financière de la France.
- Develay, M. (1997). Origines, malentendus et spécificités de la didactique. *Revue Française de Pédagogie*, 120, 59-66.
- Donnadieu, B., & al. (1998). *Les théories de l'apprentissage. Quel usage pour les cadres de santé ?* InterEditions Masson.
- Dosse, F. (2004). *La historia : conceptos y escrituras*. Buenos Aires : Ediciones Nueva Vision.
- Doussot, S. (2011). *Didactique de l'histoire, outils et pratiques de l'enquête historique en classe*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Doussot, S. (2018). *L'apprentissage de l'histoire par problématisation. Enquêter sur des cas pour développer des savoirs et compétences critiques*. Berne : Peter Lang.
- Dulong, R. (1998). *Le témoin oculaire. Les conditions sociales de l'attestation personnelle*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7(4), 47-58.

- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les 10 questions clés de la démarche compréhensive*. Paris : Vuibert.
- Duquette, C. (2010). Les difficultés entourant l'apprentissage de la pensée historique chez les élèves du secondaire : la conscience historique comme piste de solution ? In J.-F. Cardin, M.- A. Éthier, & A. Meunier (Éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 139-158). Multimondes.
- Duquette, C., & Zanzanian, P. (2014). La différenciation pédagogique en sciences sociales. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers. (Éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 359-380). Multimondes.
- Eckmann, M. (2004). *Identités en conflits, dialogue des mémoires. Enjeux identitaires dans les rencontres intergroupes*. Genève : IES éditions.
- Eckmann, M. (2005). La pédagogie de la mémoire face aux identités plurielles. Réflexions à partir du programme (Confrontations). In M. Eckmann, & M. Fleury (Éds.), *Racisme (s) et citoyenneté. Un outil pour la réflexion et l'action* (pp. 283-288). Genève : IES éditions.
- Febvre, L. (1995). *Combats pour l'Histoire*. Paris : Armand Colin.
- Ferro, M. (1987). Des Annales à la nouvelle histoire. L'histoire, discours ou science expérimentale ? In A. Pontier (Éds.), *Philosophie et histoire* (pp. 37-45). Paris : Centre Georges Pompidou.
- Fink, N. (2007). *Histoire et Mémoire : de l'approche théorique à la perspective didactique*. Communication présentée au Colloque de didactique HGEC, Institut Français de l'Éducation de Valenciennes.
- Fink, N. (2009). Témoignage oral et pensée historique scolaire : « des petits tas qui font un grand tas qui font la Deuxième Guerre mondiale » (Marion, 15 ans). *Le cartable de Clio*, 9, 190-199.
- Fink, N. (2014). *Paroles de témoins, paroles d'élèves. La mémoire et l'histoire de la Seconde Guerre mondiale, de l'espace public au monde scolaire*. Berne : Peter Lang.
- Fortin, M.-F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives* (3^eéd.). Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Fortin, M.-F. (1994). *Cahier d'accompagnement au cours de méthodologie de la recherche*. Montréal : Université de Montréal, faculté des sciences infirmières.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Paris : P.U.F.

- Gagnon, M. (2010). Regards sur les pratiques critiques manifestées par des élèves de quatrième année du secondaire dans le cadre de deux activités d'apprentissage par problèmes menées en classe d'histoire au Québec. In J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, & A. Meunier (Éds.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (pp. 159-181). Multimondes.
- Garcia Marquez, G. (2003). *Vivre pour le raconter*. Paris : Grasset.
- Gauthier, B. (1992). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Gilles, J.-L., Bosmans, C., Mainferme, R., Plunus, G., Radermaecker, G., & Voos, M.-C. (2007). *Apports d'un modèle de paramétrage des actions didactiques et d'une Approche qualité dans un contexte de régulation de dispositifs de formation d'enseignants*. Université de Liège, Unité de didactique générale et intervention éducative.
- Grimal, H. (1985). *La décolonisation de 1919 à nos jours*. Éditions Complexe.
- Guyon, S., Mousseu, M. J., & Tutiaux-Guillon, N. (1993). *Des nations à la Nation, apprendre et conceptualiser*. INRP.
- Haeberli, P., & Hammer, R. (2003). Les élèves du cycle d'orientation, l'histoire et son enseignement. *Le cartable de Clio*, 3, 202-215.
- Heimberg, Ch. (2004). L'entretien et la démarche orale comme pratiques scolaires de l'histoire. *Le cartable de Clio*, 4, 11-17.
- Heimberg, Ch., Meboma, S., & Panagiotounakos, A. (2020). Mythistoires et contre-vérités dans l'histoire et les mémoires : quelle histoire apprendre et enseigner ? *Raisons éducatives*, 24, 75-97.
- Hémardinquer, J.-J. (1976). Henri Fonfrède ou l'homme du Midi révolté (1827-1836). *Annales du Midi*, 88(129), 451-464.
- Hommet, S. (2017). *Histoire et mémoire dans l'enseignement secondaire en France : les modes de pensées de lycéens face à la Shoah : expérience muséale, émotion, conscience historique* [Thèse de doctorat]. Université de Lille 3.
- Jadoulle, J.-L. (2004). Apprendre l'histoire dans une perspective sociocognitive. In J.-L. Jadoulle, M. Bouhon, & A. Nys (Éds.), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire* (pp. 53-75). Louvain-La Neuve : Université Catholique de Louvain.
- Jadoulle, J.-L. (2015). *Faire apprendre l'histoire. Pratiques et fondements d'une « didactique de l'enquête » en classe du secondaire*. Erasme.

- Jaubert, M., & Rebière, M. (2001). Pratiques de reformulation et construction de savoirs. *Aster*, 33, 81-109.
- Joseph, R. (1986). *Le mouvement nationaliste au Cameroun*. Paris : Éditions KARTHALA.
- Joutard, P. (1983). *Ces voix qui nous viennent du passé*. Paris : Hachette.
- Kaufmann, L., & Lanoix, A. (2014). Le web 2.0 et l'histoire. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (Éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 337-352). Multimondes.
- Kenné, F. (2010). Le processus d'accession à l'indépendance le plus sanglant d'Afrique subsaharienne. In Kengne Fodouop (Éds.), *Le Cameroun. Autopsie d'une expérience plurielle en Afrique* (pp. 103-127). Paris : L'Harmattan.
- Lalagüe-Dulac, S. (2010). Quelle co-activité enseignant-élèves au sein d'un service éducatif ? L'exemple d'un atelier mené aux Archives départementales de la Gironde. *Le cartable de Clio*, 10, 136-146.
- Lalande, A. (1984). *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*. Paris : P.U.F.
- Langlois, C.-V., & Seignobos, C. (2014). *Introduction aux études historiques*. Lyon : ENS Éditions.
- Lautier, N. (1994). La compréhension de l'histoire : un modèle spécifique. *Revue française de pédagogie*, 106, 67-77.
- Lautier, N. (1997). *À la rencontre de l'histoire*. Presses universitaires du Septentrion.
- Lautier, N., & Allieu-Mary, N. (2008). La didactique de l'histoire. *Revue française de pédagogie*, 162, 95-131.
- Le Marec, Y., & Vézier, A. (2006). Comment les soldats de la Grande Guerre ont-ils tenu ? Un débat dans la classe d'histoire. *Le cartable de Clio*, 6, 160-173.
- Lebourgeois-Vérillon, R., & Rebiffe, C. (2011). *Que disent les élèves des « questions politiques » en classe d'histoire à l'école ?* Actes du Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté.
- 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.
- Lee, C. R., & Nasstrom, K. L. (1998). Practice and Pedagogy : Oral history in the classroom. *The Oral History Review*, 25(1-2), 1-7.
- Lee, P., & Ashby, R. (2000). Progression in Historical Understanding in Students Ages 7-14. In P. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning*

- History : National and International Perspectives* (pp. 199-222). New York : New York University Press.
- Lenoir, Y. (1991a). Des conceptions de l'intervention éducative en sciences humaines dans l'enseignement primaire au Québec et quelques implications. *Pédagogie*, 4, 43-102.
- Lenoir, Y. (1991b). *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études du primaire au Québec* [Thèse de doctorat]. Université de Paris VII.
- Lenoir, Y., & Sachot, M. (2004). *Les enseignants du primaire entre disciplinarité et interdisciplinarité : quelle formation didactique ?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- Léon, A. (1975). Les grilles d'observation des situations pédagogiques. Moyen de diagnostic ou instrument de formation des maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 7, 5-13.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (1996). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Leutenegger, F. (2003). Étude des interactions didactiques en classe de mathématiques : un prototype méthodologique. *Bulletin de Psychologie*, 56(466), 556-571.
- Martel, V. (2014). Lire et interpréter des sources écrites. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (Éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (163-180). Multimondes.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser*. Paris : L'Harmattan.
- Martineau, R., & Déry, C. (2002). Regard sur les modulations de la pensée en classe d'histoire ; à la recherche des modèles transposés de raisonnement historique. *Le cartable de Clio*, 2, 114-131.
- Meirieu, P. (1987). *Pédagogie générale*. Nancy : MAFPEN.
- Meunier, J.-P. (1999). *Dispositif et théories de la communication*. Hermès/CNRS, 25.
- Ministère des Enseignements Secondaires. (2014). *Arrêté N° 419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014 portant définition des Programmes d'Etudes des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'Enseignement Secondaire Général: Histoire*.
- Ministère des Enseignements Secondaires. (2020). *Programme d'Etudes des classes terminales de l'Enseignement Secondaire Général : Histoire*.
- Ministère des Enseignements Secondaires. (2022). *Arrêté N° 92/22/MINESEC du 17 Mars 2022 portant définition de la nature, de la durée et des coefficients des matières dans les séries et classes du second cycle de l'Enseignement Secondaire Général*.

- Ministère des Enseignements Secondaires. (2022). *Texte N° 01/22/MINESEC/CAB du 11 Avril 2022 portant liste officielle des manuels scolaires, Année 2022/2023. Enseignement secondaire général (Premier et second cycles).*
- Moisan, S. (2014). Les musées, une ressource du milieu. In M.-A. Éthier, D. Lefrançois, & S. Demers (Éds.), *Faire aimer et apprendre l'histoire et la géographie au primaire et au secondaire* (pp. 243-266). Multimondes.
- Musial, M., Pradere, F., & Tricot, A. (2012). *Comment concevoir un enseignement.* Bruxelles : De Boeck.
- Niclot, D., & Aroq, C. (2006). Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français. In J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni, & V. Grenon (Éds.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (pp. 55-83). Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Nora, P. (1997). *Lieux de mémoire.* Paris : Gallimard.
- Not, L. (1979). *Les pédagogies de la connaissance.* Toulouse : Privat.
- Obenga, Th. (2004). *A companion to African Philosophy.* Oxford : Blackwell Publishing.
- Palmade, G. (1994). *Les méthodes en pédagogie.* Paris : P.U.F.
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique.* Ottawa : Université d'Ottawa.
- Plaisance, E., & Vergnaud, G. (1990). *Les Sciences de l'Éducation.* Paris : La Découverte.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Poupart, J., Deslauriers, J.-P., Groulx, L.-H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A. (1997). *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques.* Montréal: Gaëtan Morin Éditeur - Chenelière Éducation.
- Prost, A. (1996). *Douze leçons sur l'histoire.* Paris : Éditions du Seuil.
- Quivy, R., & Van Campenhout, L. (1948). *Manuel de recherche en sciences sociales.* Paris : Dunod.
- Rey, B., & Staszewski, M. (2010). *Enseigner l'histoire aux adolescents, démarches socioconstructivistes* (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Richelle, M. (1991). Les modèles animaux du comportement humain, hier et aujourd'hui. *Revue Suisse de Psychologie*, 50(3), 198-207.
- Ricœur, P. (1993). Remarques d'un philosophe. In *Écrire l'histoire du temps présent* (pp. 35-41). Paris : CNRS éditions et Institut d'histoire du temps présent.

- Rioux, J.-P. (2007). Point de vue - La décolonisation, cette histoire sans fin. *Revue d'histoire*, 96(4), 225-234.
- Rogers, K. (2003). Teaching and learning historical skills with computers, how to create an appropriate environment ? In N. Tutiaux Guillon, & D. Nourrisson (Éds.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 157-164). Presses universitaires de Saint-Étienne.
- Ségal, A. (1984). Pour une didactique de la durée. In H. Moniot (Éds.), *Enseigner l'histoire. Des manuels à la mémoire* (pp. 93-111). Berne : Peter Lang.
- Seixas, P. (1993). Historical understanding among adolescents in a multicultural setting. *Curriculum inquiry*, 23(3), 301-325.
- Seixas, P. (1997). Mapping the terrain of historical significance. *Social education*, 61(1), 22-27.
- Seixas, P. (2000). Schweigen ! Die Kinder ! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools ? In P. Steams, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching and Learning History : National and International Perspectives* (pp. 19-37). New York : New York University Press.
- Seixas, P. (2004). *Theorizing historical consciousness*. University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2011). Assessment of historical thinking. In P. Clark (Eds.), *New possibilities for the past* (139-153). UBC Press.
- Siman, L. M. (2008). Le récit historique lu en classe : l'intérêt des interactions dialogiques. *Le cartable de Clio*, 8, 161-169.
- Souplet, C. (2012). Analyse didactique d'une séance ordinaire d'histoire à l'école élémentaire. D'une image globale des processus cognitifs à des phénomènes particuliers. *Le cartable de Clio*, 12, 166-179.
- Souplet, C. (2015). Une visite scolaire dans un Mémorial, quels contenus d'apprentissage ? *Recherches en didactiques*, 20, 43-58.
- Stradling, R. (2001). *Enseigner l'histoire de l'Europe au 20^e siècle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Tadié, J.-Y., & Tadié, M. (1999). *Le sens de la mémoire*. Paris : Gallimard.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre Les Sciences de l'Éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Tsafak, G. (2004). *Méthodologie générale de recherche en éducation*. Yaoundé : CUSEAC.
- Tutiaux-Guillon, N. (1998). *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée* [Thèse de doctorat]. Université Paris 7.

- Tutiaux-Guillon, N. (2002). Histoire et mémoire, questions à l'histoire scolaire ordinaire. *Le cartable de Clio*, 2, 89-96.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006a). Témoin, témoignage, mémoire... Quel statut dans l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire ? *Site HGEC de l'Académie d'Amiens*.
- Tutiaux-Guillon, N. (2006b). L'enseignement de l'histoire en France : les pratiques de classe. In E. Erdmann, R. Maier, & S. Popp (Éds.), *Geschichtunterricht international, Worldwide Teaching of history, L'enseignement de l'histoire dans le monde* (pp. 301-322). Hanover : Verlag Hahnsche Buchhandlung.
- Tutiaux-Guillon, N. (2008). Mémoires et histoire scolaire en France : quelques interrogations didactiques. *Revue française de pédagogie*, 165, 31-42.
- Tutiaux-Guillon, N. (2016). Recherches en didactiques et pratiques de terrain dans le secondaire. In S. Lalagüe-Dulac, P. Legris, & C. Mercier (Éds.), *Didactique et histoire, des synergies complexes* (57-70). Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Tutiaux-Guillon, N. (2019). Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? *Revue des sciences de l'éducation*, 45(2), 129-159.
- Tutiaux-Guillon, N., & Mousseau, M.-J. (1998). *Les jeunes et l'histoire, identités, valeurs, conscience historique*. INRP.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche en éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Ver, N., Paul, A., & Malki, F. (2014)., *Professeur des écoles : droits, responsabilités, carrière*. Retz Éditions.
- Vermersch, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Vézier, A. (2016). Le « sens pratique », un outil heuristique dans l'apprentissage de l'écriture de l'histoire ? In J. F. Thémines, & S. Doussot (Éds.), *Acteurs et action. Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie*. Presses universitaires de Caen.
- Vieuxloup, J. (2003). Enseigner les concepts d'État et de pouvoir en classe de quatrième et troisième de collège. In N. Tutiaux Guillon, & D. Nourrisson (Éds.), *Identités, mémoires, conscience historique* (pp. 139-155). Presses universitaires de Saint-Étienne.
- Wallenborn, H. (2006). *L'historien, la parole des gens et l'écriture de l'histoire. Le témoignage à l'aube du XXI^e siècle*. Loveral : Labor.
- Weisser, M. (2007). Analyse des interactions verbales d'un groupe apprenant : entre dispositif didactique et étayage en situation. *Questions Vives*, 4(8), 99-114.

- Weisser, M. (2010). Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! *Questions Vives*, 4(13), 291-303.
- Wieviorka, A. (1998). *L'ère du témoin*. Paris : Plon.
- Wikipedia. (2021, 21 juin). *Témoin*.
- Wikipedia. (2022a, 19 juillet). *Sondage*.
- Wikipedia. (2022b, 19 juillet). *Questionnaire*.
- Wikipedia. (2022c, 19 juillet). *Observation de classe*.
- Wikipedia. (2022d, 19 juillet). *Grille d'observation*.
- Wikipedia. (2022e, 19 juillet). *Guide d'entretien*.
- Wikipedia. (2022, 05 août). *Entretien semi-directif*.
- Wineburg, S. (1991). On the Reading of Historical Texts : Notes on the Breach between School and Academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S., & al. (2015). Disciplinary literacy in history. *Journal of adolescent and adult literacy*, 58(8), 636-639.

ANNEXES

Annexe I – Sondage pour les élèves

Annexe II – Sondage pour les enseignants

Annexe III – Grille d’observation

Annexe IV – Guide d’entretien

Annexe V – Extraits de l’Arrêté N° 419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014 portant définition des Programmes d’Etudes des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l’Enseignement Secondaire Général : Histoire

Annexe VI – Extraits du Programme d’Etudes des classes terminales de l’Enseignement Secondaire Général : Histoire

Annexe VII – Extraits de l’Arrêté N° 92/22/MINESEC du 17 Mars 2022 portant définition de la nature, de la durée et des coefficients des matières dans les séries et classes du second cycle de l’Enseignement Secondaire Général

Annexe VIII – Extraits du manuel *Planète Cameroun Histoire 3^e – 4^e Année de l’enseignement technique*

Annexe IX – Extraits du texte N° 01/22/MINESEC/CAB du 11 Avril 2022 portant liste officielle des manuels scolaires, Année 2022/2023. Enseignement secondaire général (Premier et second cycles)

Annexe X – Autorisation de recherche

Annexe XI – Photos des lycées de Nsam-Efoulan et de Mengama

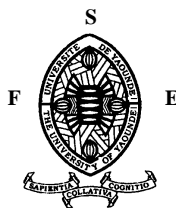
Annexe I – Sondage pour les élèves

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix-Travail-Patrie

 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

 FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

 DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace-Work-Fatherland

 THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 THE FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF SUBJECTS DIDACTICS

**QUESTIONNAIRE DE COLLECTE DE DONNÉES EN VUE DE LA RÉDACTION D'UN
 MÉMOIRE DE MASTER II EN DIDACTIQUE DES DISCIPLINES, SPECIALITÉ :
 DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE, SUR LE THÈME : “DISPOSITIFS DIDACTIQUES
 VIRTUELS POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES FAITS
 HISTORIQUES DANS LES CLASSES DE TROISIÈME ET DE
 TERMINALE AU CAMEROUN : LES TÉMOINS ET L'HISTOIRE DE
 LA DÉCOLONISATION DU CAMEROUN SOUS ADMINISTRATION
 FRANÇAISE”**

Section 1 – Informations personnelles

Nom et Prénom ?.....

Âge ?.....

Nom de l'école ?.....

Classe ?.....

Section 2 – Questions

**Q1) Quel est le module de ton programme d'études qui fait intervenir l'histoire de la
 décolonisation du Cameroun sous administration française ?**

.....

Q2) Quelles sont les unités d’enseignement/apprentissage (leçons/dossiers/T.D.) de ton programme d’études qui font intervenir l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q3) Selon toi, des contrevérités (fausses informations) relatives à l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont-elles apprises par les élèves ?

- a. Oui
- b. Non

Si oui, donne deux (02) exemples de contrevérités.

.....

.....

.....

.....

Q4) Selon toi, les enseignants disent-ils toute la vérité sur l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

- a. Oui
- b. Non

Si non, donne deux (02) exemples d’informations dont ils ne parlent pas.

.....

.....

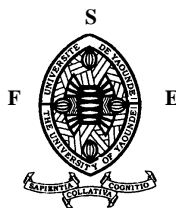
Annexe II – Sondage pour les enseignants

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
 Paix-Travail-Patrie

 UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

 FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

 DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON
 Peace-Work-Fatherland

 THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

 THE FACULTY OF EDUCATION

 DEPARTMENT OF SUBJECTS DIDACTICS

**QUESTIONNAIRE DE COLLECTE DE DONNÉES EN VUE DE LA RÉDACTION D'UN
 MÉMOIRE DE MASTER II EN DIDACTIQUE DES DICIPLINES, SPECIALITÉ :
 DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE, SUR LE THÈME : “DISPOSITIFS DIDACTIQUES
 VIRTUELS POUR L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DES FAITS
 HISTORIQUES DANS LES CLASSES DE TROISIÈME ET DE
 TERMINALE AU CAMEROUN : LES TÉMOINS ET L'HISTOIRE DE
 LA DÉCOLONISATION DU CAMEROUN SOUS ADMINISTRATION
 FRANÇAISE”**

Section 1 – Informations personnelles

Nom et Prénom ?.....

Nom de l'école ?.....

Grade ?.....

Années d'expérience ?.....

Section 2 – Questions

Q1) Quels sont les modules dans les nouveaux programmes d'études selon l'Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC/ESV), qui font intervenir l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

.....

.....

.....

.....

Q2) Quelles sont les unités d’enseignement/apprentissage (leçons/dossiers/T.D.) dans les nouveaux programmes d’études selon l’Approche Par les Compétences avec Entrée par les Situations de Vie (APC/ESV), qui font intervenir l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Q3) Selon vous, des contrevérités relatives à l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française sont-elles apprises par les élèves ?

- a. Oui
- b. Non

Si oui, donnez deux exemples de contrevérités.

.....

.....

.....

.....

Contacts :**Cédric Muriel Eye Odi**

Etudiant en Master II Didactique des Disciplines (Didactique de l'Histoire)

FSE, UYI

- Tel : 696 04 45 39 / 680 70 49 65
- E-Mail : cedricmuriel-eyeodi@gmail.com

Annexe III – Grille d’observation

Titre de la recherche : “Dispositifs didactiques virtuels pour l’enseignement/apprentissage des faits historiques dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun : les témoins et l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française”.

PARTIE 1 : IDENTIFICATION

- 1- ÉTABLISSEMENT :
- 2- CLASSE :
- 3- NOMBRE D’ÉLÈVES :
- 4- NOM DE L’OBSERVATEUR :
- 5- NOM DE L’ENSEIGNANT OBSERVÉ :
- 6- DATE DE L’OBSERVATION :
- 7- N° ET TITRE DE L’UNITÉ D’ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE (LEÇON/DOSSIER) :

- 8- DURÉE :

PARTIE 2 : GRILLE D’OBSERVATION PROPREMENT DITE

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|--|---|---|---|---|---|--|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L’entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | | |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l’entrée en classe ? | | | | | |
| | 1.2. Les questions d’appel | Comment règle-t-il ? | | | | | |
| | | Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | | |
| | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? | | | | | |
| | | Comment s’y prend-il pour l’assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? | | | | | |
| | | Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | | |
| | 1.4. Régulation des échanges | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? | | | | | |
| | | Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | | | |
| | | Y a-t-il des réponses collectives ? | | | | | |
| | | Comment sont-elles gérées ? | | | | | |
| | 1.5. Autorité du professeur | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | | | | | |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | | | | | |
| Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? | | | | | | | |
| 2.1. Tenue du | Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | | | | | |
| | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? | | | | | | |
| | Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | | | | |
| | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s’avère nécessaire ? | | | | | | |
| | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? | | | | | | |
| | Est-il suffisamment interactif ? | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | tableau | La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | | | |
| | 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | | | |
| | | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | | | | |
| | | 2.3. Tenue du cahier de texte | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | | |
| 2.4. Posture, voix, élocution | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | | | | |
| | Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | | | | |
| | 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision fonctionnelle) | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? Vérifie-t-il le travail personnel ? Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | | |
| 3.2. Mise en œuvre de l'unité d'enseignement/ apprentissage | | Le professeur part-il d'une problématique ? Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | | |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | | |
| | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | | | |
| | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | | | | | | | |
| | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | | | | |
| | La séance est-elle rythmée ? | | | | | | | |
| | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | | | |
| 3.3. Contenu | Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | | | |
| | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | | | |
| | Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | | | |
| 4. Analyse de la pratique | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | | | | |

Légende de l'échelle de mesure :

- 1=Insignifiant ;
- 2=Très peu significatif ;
- 3=Peu significatif ;
- 4=Assez significatif ;
- 5=Très significatif.

Lycée de Nsam-Efoulan

❖ *La classe de 3^e Chinois*

- Leçon 15 : L'évolution politique du Cameroun sous tutelle française 1945-1960.

Durée : 2h

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|--|---|---|---|---|---|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | X | |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | X | | |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | | X |
| | | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | |
| | 1.4. Régulation des échanges | | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | X | |
| | | | Y a-t-il des réponses collectives ? Comment sont-elles gérées ? | | | | X |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | | | | | X |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | | X | | | |
| | 1.5. Autorité du professeur | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? | | | | X | |
| | | Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | | | X | |
| 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | X | | |
| | | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s'avère nécessaire ? | | | X | | |
| | 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? Est-il suffisamment interactif ? | | | | | X |
| | | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | | X |
| | | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | | X | |
| | 2.3. Tenue du cahier de texte | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | | X |
| | | 2.4. Posture, voix, élocution | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | |
| | Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? | | | | | X | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|----------|----------|----------|
| | | Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | | | | |
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision fonctionnelle) | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? | | | | | | X | |
| | | Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | | | | | |
| | 3.2. Mise en œuvre de la leçon | Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? | | | | | | | X |
| | | Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | | | |
| | | Le professeur part-il d'une problématique ? | | | | | | | X |
| | | Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | | | |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | | | X |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | | | X |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | | | X |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | | | | | | | X |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | | | | X |
| | | La séance est-elle rythmée ? | | | | | | | X |
| | | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | | | X |
| Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | | | X | | |
| 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? | | | | | | | X | |
| | Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | | | | |
| | Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | | | | X | |
| | | Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | | X | |
| 4. Analyse de la pratique | | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? | | | | | | X | |
| | | Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? | | | | | | | |
| | | Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | | | | |

• Dossier 3 : Um Nyobe. Durée : 2h

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|--|---|---|--|---|---|---|---|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | X | |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | X | | |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | | X |
| | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | | X |
| | 1.4. Régulation des échanges | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | X | | |
| | | Y a-t-il des réponses collectives ? Comment sont-elles gérées ? | | | | X | |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | | | | | X |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | | X | | | |
| | | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | | | X | X |
| | 1.5. Autorité du professeur | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | X | | |
| | | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s'avère nécessaire ? | | | X | | |
| | 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? Est-il suffisamment interactif ? | | | | X |
| La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | | | X | |
| 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | | X |
| | | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | | X | |
| | | 2.3. Tenue du cahier de texte | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | |
| 2.4. Posture, voix, élocution | | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | | X |
| | | Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | X | |
| 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision fonctionnelle) | | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | | | X |
| | Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | X | |

| | | | | | | | | |
|---|--------------------------------|--|--|--|--|--|----------|----------|
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | 3.2. Mise en œuvre de la leçon | Le professeur part-il d'une problématique ? Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | | X |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | | X |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | | X |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | | X |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | | | | | | X |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | | | X |
| | | La séance est-elle rythmée ? | | | | | | X |
| | | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | | X |
| | | Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | | X |
| | | 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | |
| Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | | | | X | |
| Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | | | X | |
| 4. Analyse de la pratique | | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | | X | |

❖ *La classe de Terminale Allemand/Italien*

- Leçon 17 : Le nationalisme camerounais après la Deuxième Guerre mondiale. Durée : 2h

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|--|--|---|---|---|---|---|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | X | |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | | | X |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? | | | X | | |
| | | Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | | |
| | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? | | | | | |
| | | Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? | | | | | |
| | | Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | | X |
| | 1.4. Régulation des échanges | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? | | | X | | |
| | | Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | | | |
| | | Y a-t-il des réponses collectives ? | | | X | | |
| | | Comment sont-elles gérées ? | | | | | |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | X | | | | |
| Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | | | X | | | | |
| 1.5. Autorité du professeur | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? | | | | X | | |
| | Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | X | | | | |
| | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? | | | | X | | |
| 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | | X | |
| | | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s'avère nécessaire ? | | | | | X |
| | 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? | | | | | X |
| | | Est-il suffisamment interactif ? | | | | | X |
| | | La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | | X |
| | 2.3. Tenue du cahier de texte | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? | | X | | | |
| | | Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | | |
| | | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | X | | | | |
| | 2.4. Posture, voix, élocution | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? | | | | | X |
| | | Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | | X |
| 3.1. Lien avec la séance précédente | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? | | | | | X | |
| | Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | | | |
| | Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | | X | |
| | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? | | X | | | | |

| | | | | | | | |
|---|--|---|----------|--|--|----------|----------|
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | (Révision fonctionnelle) | Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | | | |
| | | Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? | | | | X | |
| | | Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | |
| | 3.2. Mise en œuvre de la leçon | Le professeur part-il d'une problématique ? | | | | | X |
| | | Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | X |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | X |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | X |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | X | | | | |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | | X |
| | | La séance est-elle rythmée ? | X | | | | |
| | | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | X |
| | | Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | X |
| | 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? | | | | | X |
| | | Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | |
| Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | | | X | |
| 4. Analyse de la pratique | Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | X | |
| | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? | | | | | | |
| | Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? | | | | | X | |
| | | Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | | |

- Dossier 6 : Les grandes figures du nationalisme camerounais : les hommes et leurs œuvres. Durée : 1h

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | X | |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | | | X |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? | | | X | | |
| | | Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | | |
| | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? | | | | | |
| | | Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? | | | | | |
| | | Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | | X |
| | 1.4. Régulation des échanges | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? | | | X | | |
| | | Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | | | |
| | | Y a-t-il des réponses collectives ? | | | X | | |
| | | Comment sont-elles gérées ? | | | | | |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | X | | | | |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | | X | | | |
| | 1.5. Autorité du professeur | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? | | | | | X |
| | | Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | X | | | |
| Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? | | | | | | X | |
| Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | | | | | |
| 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? | | | | | X |
| | | Est-il suffisamment interactif ? | | | | | |
| | 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | | X |
| | | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? | | X | | | |
| | | Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | | |
| | 2.3. Tenue du cahier de texte | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? | X | | | | |
| | | Sont-elles visibles de tous ? | | | | | |
| | | La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | | | |
| | 2.4. Posture, voix, élocution | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? | | | | | X |
| | | Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | | |
| Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? | | | | | | X | |
| 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision) | Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | | | |
| | Parle-t-il toujours face aux élèves ? | | | | | | |
| | Est-il audible de toute son assistance ? | | | | | X | |
| 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision) | Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | | | |
| | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? | | X | | | | |
| 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision) | Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | | | | |

| | | | | | | | | |
|--|--------------------------------|--|----------|--|----------|----------|----------|--|
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | fonctionnelle) | Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | X | | | |
| | 3.2. Mise en œuvre de la leçon | Le professeur part-il d'une problématique ? Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | X | |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | X | |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | X | |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | X | | |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | X | | | | | |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | | X | |
| | | La séance est-elle rythmée ? | X | | | | | |
| | | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | X | | |
| | | Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | X | |
| | 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | X | | |
| | | Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | X | | |
| | | Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | X | | |
| 4. Analyse de la pratique | | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | X | | | |

❖ *La classe de Terminale C*

- Leçon 17 : Le nationalisme camerounais après la Deuxième Guerre mondiale. Durée : 2h

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | | X | |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | | | X | |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | | X | |
| | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | | X | |
| | 1.4. Régulation des échanges | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | | | X | |
| | | Y a-t-il des réponses collectives ? Comment sont-elles gérées ? | | | | | X | |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | | | | | X | |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | | | X | | | |
| | | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? | | | | | X | |
| | | Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | | | | X | |
| | 1.5. Autorité du professeur | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | | | X | |
| | | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s'avère nécessaire ? | | | | | X | |
| | 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? Est-il suffisamment interactif ? | | | | | X |
| | | | La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | | X |
| | | 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | | X |
| Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | | | | | X | |
| 2.3. Tenue du cahier de texte | | | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | | X |
| 2.4. Posture, voix, élocution | | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | | X | |
| | | Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | | X | |
| | | 3.1. Lien avec la séance précédente | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? | | | | | X |

| | | | | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|--|----------|----------|
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | (Révision fonctionnelle) | Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | | | | |
| | | Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? | | | | | | X |
| | | Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | | |
| | 3.2. Mise en œuvre de la leçon | Le professeur part-il d'une problématique ? | | | | | | X |
| | | Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | | |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | | X |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | | X |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | | X |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | | | | | | X |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | | | X |
| | | La séance est-elle rythmée ? | | | | | | X |
| | | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | | X |
| | | Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | | X |
| | | 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? | | | | | |
| Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | | | | |
| Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | | | | X | |
| 4. Analyse de la pratique | Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | | X | |
| | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? | | | | | | | |
| | Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? | | | | | | X | |
| | | Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | | | |

- Dossier 6 : Les grandes figures du nationalisme camerounais : les hommes et leurs œuvres. Durée : 1h

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|--|--|--|---|---|---|---|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | | X |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | | | X |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? | | | | | |
| | | Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | | X |
| | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? | | | | | |
| | | Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? | | | | | |
| | | Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | | X |
| | 1.4. Régulation des échanges | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | | | X |
| | | Y a-t-il des réponses collectives ? Comment sont-elles gérées ? | | | | | X |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | | | | | X |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | | | X | | |
| | | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? | | | | | X |
| | | Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | | | | X |
| 1.5. Autorité du professeur | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | | | X | |
| | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s'avère nécessaire ? | | | | | X | |
| 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? Est-il suffisamment interactif ? | | | | | X |
| | | La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | | X |
| | 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | | X |
| | | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | | | X |
| | | 2.3. Tenue du cahier de texte | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | |
| | 2.4. Posture, voix, élocution | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | | X |
| | | Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | | X |
| | | 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision fonctionnelle) | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | | |
| | Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | | X |

| | | | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|----------|----------|
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | 3.2. Mise en œuvre du dossier | Le professeur part-il d'une problématique ? Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | X | |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | X | |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | | X |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | | X |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | | | | | | X |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | | | X |
| | | La séance est-elle rythmée ? | | | | | | X |
| | | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | | X |
| | Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | | X | |
| | 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | | X |
| | | Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | | | X |
| Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | | | X | |
| 4. Analyse de la pratique | | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | | X | |

Lycée de Mengama

❖ *La classe de 3^e Allemand/Espagnol*

- Leçon 15 : L'évolution politique du Cameroun sous tutelle française 1945-1960.

Durée : 2h

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|--|--|---|----------|---|----------|----------|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | X | |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | | X | |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | X | |
| | | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | X |
| | 1.4. Régulation des échanges | | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | | X |
| | | | Y a-t-il des réponses collectives ? Comment sont-elles gérées ? | | | | X |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | | | | X | |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | | X | | | |
| | 1.5. Autorité du professeur | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? | | | | X | |
| | | Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | | | X | |
| | | 1.5. Autorité du professeur | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | | X |
| | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s'avère nécessaire ? | | | | | X | |
| 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? Est-il suffisamment interactif ? | | | | X | |
| | | La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | X | |
| | 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | X | |
| | | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | | X | |
| | | 2.3. Tenue du cahier de texte | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | X |
| | 2.4. Posture, voix, élocution | | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | X |
| | | Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? | | | | X | |

| | | | | | | | | | |
|--|---|---|--|--|--|--|----------|----------|----------|
| | | Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | | | | |
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision fonctionnelle) | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? | | | | | | X | |
| | | Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | | | | X | |
| | 3.2. Mise en œuvre de la leçon | Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? | | | | | | | X |
| | | Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | | | X |
| | | Le professeur part-il d'une problématique ? | | | | | | | X |
| | | Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | | | X |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | | | X |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | | | X |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | | | X |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | | | | | | | X |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | | | | X |
| | | La séance est-elle rythmée ? | | | | | | X | |
| | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | | | X | |
| Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | | | X | | |
| 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? | | | | | | | X | |
| | Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | | | X | |
| | Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | | | | X | |
| | | Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | | X | |
| 4. Analyse de la pratique | | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? | | | | | | X | |
| | | Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? | | | | | | X | |
| | | Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | | | X | |

- Dossier 3 : Um Nyobe. Durée : 2h

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | |
|---|---|--|---|---|---|---|---|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | X | |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | | X | |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | X | |
| | | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | X |
| | 1.4. Régulation des échanges | | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | | X |
| | | | Y a-t-il des réponses collectives ? Comment sont-elles gérées ? | | | | X |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | | | | X | |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | | X | | | |
| | | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | | | | X |
| | 1.5. Autorité du professeur | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | | | X |
| | | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s'avère nécessaire ? | | | | | X |
| | 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? Est-il suffisamment interactif ? | | | | X |
| | | | La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | X |
| 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | X | |
| | | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | | X | |
| | | 2.3. Tenue du cahier de texte | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | X |
| 2.4. Posture, voix, élocution | | | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | X |
| | | Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | X | |
| | | 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision fonctionnelle) | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | | X |
| Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | X | | |

| | | | | | | | | |
|---|--------------------------------|--|--|--|--|--|----------|----------|
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | 3.2. Mise en œuvre de la leçon | Le professeur part-il d'une problématique ? Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | | X |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | | X |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | | X |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | | X |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | | | | | | X |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | | | X |
| | | La séance est-elle rythmée ? | | | | | X | |
| | | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | | X |
| | | Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | | X |
| | | 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | |
| Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | | | | X | |
| Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | | | X | |
| 4. Analyse de la pratique | | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | | X | |

❖ *La classe de Terminale Allemand/Espagnol*

- Leçon 17 : Le nationalisme camerounais après la Deuxième Guerre mondiale. Durée : 2h

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | | |
|---|--|--|---|---|---|---|---|---|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | | X | |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | X | | | |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | | X | |
| | | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | | X |
| | 1.4. Régulation des échanges | | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | | | X |
| | | | Y a-t-il des réponses collectives ? Comment sont-elles gérées ? | | | X | | |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | | | | | X | |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | X | | | | | |
| | 1.5. Autorité du professeur | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? | | | | | X | |
| | | Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | | | | X | |
| | | 1.5. Autorité du professeur | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | | | X |
| | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s'avère nécessaire ? | | | | | | X | |
| 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? Est-il suffisamment interactif ? | | | | | X | |
| | | La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | | X | |
| | 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | | X | |
| | | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | X | | | |
| | | 2.3. Tenue du cahier de texte | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | | X |
| | 2.4. Posture, voix, élocution | | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? Reste-t-il figé derrière son bureau ? | | | | | X |
| | | Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | | X | |
| | | 3.1. Lien avec la séance précédente | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? | | | X | | |

| | | | | | | | |
|---|--|---|---|--|--|----------|----------|
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | (Révision fonctionnelle) | Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | | | |
| | | Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? | | | | | X |
| | | Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | X |
| | 3.2. Mise en œuvre de la leçon | Le professeur part-il d'une problématique ? | | | | | X |
| | | Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | X |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | X |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | X |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | X |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | | | | X | |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | X | |
| | | La séance est-elle rythmée ? | | | | | X |
| | | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | X |
| | | Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | X |
| | | 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? | | | | |
| Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | | X | |
| Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | | | X | |
| 3.3. Contenu | Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | X | |
| | 4. Analyse de la pratique | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? | | | | | X |
| | | Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? | | | | | X |
| Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | | | X | |

- Dossier 6 : Les grandes figures du nationalisme camerounais : les hommes et leurs œuvres. Durée : 1h

| | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|--|--|---|---|---|---|
| 1. Gestion du groupe classe | 1.1. L'entrée des élèves | Où se trouve le professeur ? Que fait-il durant cette entrée ? | | | | | X |
| | | Marque-t-il de manière solennelle l'entrée en classe ? | | | X | | |
| | 1.2. Les questions d'appel | Comment règle-t-il ? | | | | | X |
| | | Comment règle-t-il les questions de retard ? | | | | | X |
| | 1.3. Les premières minutes de cours | Le silence est-il établi au moment où le professeur prend la parole ? | | | | | X |
| | | Comment s'y prend-il pour l'assurer ou faire face aux difficultés éventuelles ? Sa première intervention est-elle « musclée » ? Souriante ? Accueillante ? | | | | | X |
| | | Comment distribue-t-il la parole aux élèves ? Le professeur interroge-t-il les élèves de manière nominative ? | | | | | X |
| | 1.4. Régulation des échanges | Y a-t-il des réponses collectives ? Comment sont-elles gérées ? | | | X | | |
| | | Chaque élève a-t-il le même droit à la parole ? | | | | | X |
| | | Le professeur se livre-t-il à des apartés ? | X | | | | |
| | | Le professeur adapte-t-il ses interventions aux activités et réactions des élèves ? | | | | | X |
| | 1.5. Autorité du professeur | Le professeur prévoit-il des activités de groupe et des activités individuelles ? | | | | | X |
| | | Comment le professeur règle-t-il les situations conflictuelles ? Comment utilise-t-il les sanctions ? | | | | | X |
| | | Comment procède-t-il pour ramener sa classe au calme quand cela s'avère nécessaire ? | | | | | X |
| | 2. Gestion matérielle et présence du professeur dans la classe | 2.1. Tenue du tableau | Le tableau est-il bien lisible, bien tenu ? Est-il suffisamment interactif ? | | | | |
| La trace du plan y figure-t-elle tout au long de la séance ? | | | | | | | X |
| 2.2. Utilisation du matériel pédagogique | | Le professeur utilise-t-il d'autres supports de présentation que le tableau ? Cette utilisation se fait-elle à bon escient ? | | | | | X |
| | | Des expériences de cours sont-elles mises en place ? Sont-elles visibles de tous ? La table du professeur est-elle bien rangée ? | | | X | | |
| | | 2.3. Tenue du cahier de texte | Le cahier de texte est-il renseigné avec soin ? Fait-il ressortir clairement les activités mises en place ? | | | | |
| 2.4. Posture, voix, élocution | | Le professeur se déplace-t-il de manière adéquate dans la classe ? | | | | | X |
| | | Reste-t-il figé derrière son bureau ? Parle-t-il toujours face aux élèves ? Est-il audible de toute son assistance ? Nuance-t-il le ton de la voix ? | | | | | X |
| | | 3.1. Lien avec la séance précédente (Révision) | Le professeur interroge-t-il ses élèves sur la séance précédente ? Vérifie-t-il le travail personnel ? | | | X | |

| | | | | | | | | |
|--|---|--|--|--|--|----------|----------|----------|
| 3. Scénario pédagogique et contenu de la séance | fonctionnelle) | Vérifie-t-il si la leçon est apprise ? Propose-t-il un rappel de la précédente leçon ? | | | | | X | |
| | 3.2. Mise en œuvre de la leçon | Le professeur part-il d'une problématique ? Amorce-t-il sa séance à partir d'une situation de déclenchement ? | | | | | X | |
| | | Sollicite-t-il l'activité intellectuelle de ses élèves ? | | | | | X | |
| | | Donne-t-il des consignes précises avant tout travail des élèves en autonomie ? | | | | | | X |
| | | Consacre-t-il du temps aux élèves à la dévolution au cours de la résolution des problèmes, ou bien les résout-il lui-même ? | | | | | X | |
| | | Procède-t-il à une mise en commun des travaux de recherche ? | | | | X | | |
| | | La trace écrite constitue-t-elle l'essentiel des compétences exigibles ? | | | | X | | |
| | | La séance est-elle rythmée ? | | | | | X | |
| | | Les élèves participent-ils à la construction des connaissances ? | | | | | X | |
| | | Procède-t-il à des évaluations et des activités de remédiation ? | | | | | | X |
| | | 3.3. Contenu | Les objectifs du programme sont-ils bien perçus ? Le professeur fait-il preuve de rigueur ? | | | | | |
| | Maîtrise-t-il correctement la langue française pour communiquer à l'oral et à l'écrit ? | | | | | | X | |
| | Maîtrise-t-il les contenus scientifiques à transmettre ? | | | | | | X | |
| 4. Analyse de la pratique | | Le professeur est-il capable d'analyser sa propre pratique ? Propose-t-il des solutions pour remédier aux difficultés rencontrées ? Prend-il des notes des remarques qui lui sont faites ? | | | | X | | |

Annexe IV – Guide d’entretien

Introduction

Bonjour Monsieur, Madame... L’objectif de cet entretien est de compléter la collecte de données suite aux observations en classe. Je vous rappelle que le sujet de cette recherche est : “Dispositifs didactiques virtuels pour l’enseignement/apprentissage des faits historiques dans les classes de Troisième et de Terminale au Cameroun : les témoins et l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française”. 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 question.

Questions

Quel est votre parcours académique de formation ? Depuis combien de temps enseignez-vous ?

Pourquoi les enseignants font-ils apprendre par les élèves des contrevérités relatives à l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ? En dehors des manuels au programme, utilisez-vous d’autres ressources externes lors de vos pratiques de classe ?

Pourquoi les enseignants ne disent-ils pas toute la vérité sur l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ? Existe-t-il des savoirs que vous n’aimeriez pas faire apprendre par vos élèves sur ce processus de décolonisation ?

Pendant votre parcours académique de formation, avez-vous entendu parler de la notion de dispositif didactique ? Savez-vous que de nos jours, ce concept est de plus en plus utilisé dans l’enseignement/apprentissage de l’Histoire ?

Comment les témoins peuvent-ils contribuer à l’enseignement/apprentissage de la vérité sur l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française ?

Merci pour votre précieuse collaboration à cette recherche !

**Annexe V – Extraits de l'Arrêté N° 419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014 portant
définition des Programmes d'Etudes des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'Enseignement
Secondaire Général : Histoire**

**Annexe VI – Extraits du *Programme d'Etudes des classes terminales de l'Enseignement*
*Secondaire Général : Histoire***

Annexe VII – Extraits de l'Arrêté N° 92/22/MINESEC du 17 Mars 2022 portant définition de la nature, de la durée et des coefficients des matières dans les séries et classes du second cycle de l'Enseignement Secondaire Général

Annexe VIII – Extraits du manuel *Planète Cameroun Histoire 3^e – 4^e Année de l'enseignement technique*

Annexe IX – Extraits du *texte N° 01/22/MINESEC/CAB du 11 Avril 2022 portant liste officielle des manuels scolaires, Année 2022/2023. Enseignement secondaire général (Premier et second cycles)*

Annexe X – Autorisation de recherche

Annexe XI – Photos des lycées de Nsam-Efoulan et de Mengama

Photo 1 : Vue externe du Lycée de Nsam-Efoulan.



Source : Photo réalisée par Cédric Muriel Eye Odi, Lycée de Nsam-Efoulan, 21 Octobre 2019.

Photo 2 : Vue interne du Lycée de Nsam-Efoulan.



Source : Photo réalisée par Cédric Muriel Eye Odi, Lycée de Nsam-Efoulan, 21 Octobre 2019.

Photo 3 : Vue d'ensemble du Lycée de Mengama.



Source : Photo réalisée par Cédric Muriel Eye Odi, Lycée de Mengama, 05 Mai 2022.

Photo 4 : Bâtiment principal du Lycée de Mengama.



Source : Photo réalisée par Cédric Muriel Eye Odi, Lycée de Mengama, 05 Mai 2022.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-------------|
| SOMMAIRE | i |
| DÉDICACE | iii |
| REMERCIEMENTS | iv |
| LISTE DES SIGLES ET ACRONYMES | v |
| LISTE DES ILLUSTRATIONS | vii |
| RÉSUMÉ | viii |
| ABSTRACT | ix |
| INTRODUCTION GÉNÉRALE | 1 |
| CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE DE L'ÉTUDE | 5 |
| 1.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE | 6 |
| 1.1.1. Les dispositifs didactiques utilisés dans l'enseignement/apprentissage des faits historiques | 6 |
| 1.1.2. Le témoignage dans la production des faits historiques | 13 |
| 1.1.3. Des témoins encombrants : la mémoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française | 16 |
| 1.1.4. Les témoins dans la classe : approche didactique | 23 |
| 1.2. FORMULATION DU PROBLÈME DE RECHERCHE | 28 |
| 1.3. QUESTIONS DE RECHERCHE..... | 28 |
| 1.3.1. Question principale | 28 |
| 1.3.2. Questions secondaires | 28 |
| 1.4. FORMULATION DES HYPOTHÈSES | 29 |
| 1.4.1. Hypothèse principale | 29 |
| 1.4.2 Hypothèses secondaires | 29 |
| 1.5. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE | 29 |
| 1.5.1. Objectif général..... | 29 |
| 1.5.2. Objectifs spécifiques | 29 |
| 1.6. INTÉRÊTS DE L'ÉTUDE | 30 |
| 1.6.1. Intérêt épistémologique de l'étude..... | 30 |
| 1.6.2. Intérêt scientifique de l'étude..... | 30 |
| 1.6.3. Intérêt didactique de l'étude..... | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 1.6.4. Intérêt pédagogique de l'étude..... | 31 |
| 1.6.5. Intérêt sociopolitique de l'étude..... | 31 |
| 1.6.6. Intérêt socioprofessionnel de l'étude | 31 |
| CHAPITRE 2 : CADRE THÉORIQUE DE L'ÉTUDE | 32 |
| 2.1. DÉFINITION DES CONCEPTS..... | 33 |
| 2.1.1. Didactique | 33 |
| 2.1.2. Dispositifs didactiques | 35 |
| 2.1.3. Enseignement..... | 38 |
| 2.1.4. Apprentissage..... | 40 |
| 2.1.5. Fait historique | 41 |
| 2.1.6. Témoin | 41 |
| 2.1.7. Décolonisation | 42 |
| 2.2. REVUE DE LA LITTÉRATURE ET ÉTAT DE LA QUESTION | 43 |
| 2.2.1. Les dispositifs didactiques d'enseignement/apprentissage de l'histoire..... | 43 |
| 2.2.2. L'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française | 45 |
| 2.3. THÉORIE DE RÉFÉRENCE..... | 47 |
| 2.4. DÉFINITION DES VARIABLES..... | 54 |
| 2.5. TABLEAU SYNOPTIQUE | 54 |
| CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE | 58 |
| 3.1. TYPE DE RECHERCHE ET MÉTHODES DE COLLECTE DES DONNÉES | 59 |
| 3.2. POPULATION DE L'ÉTUDE | 61 |
| 3.2.1. Population cible | 61 |
| 3.2.2. Population accessible | 62 |
| 3.2.2.1. Lycée de Nsam-Efoulan..... | 62 |
| 3.2.2.2. Lycée de Mengama | 63 |
| 3.3. ÉTABLISSEMENT DE L'ÉCHANTILLON | 63 |
| 3.3.1. Techniques d'échantillonnage | 63 |
| 3.3.2. Echantillon | 65 |
| 3.4. OUTILS, PROCÉDURES DE COLLECTE ET MÉTHODES DE TRAITEMENT DES DONNÉES..... | 67 |
| 3.4.1. Le sondage | 68 |
| 3.4.1.1. Elaboration des questionnaires et déroulement des sondages..... | 69 |
| 3.4.1.2. Méthode de traitement des données du sondage..... | 70 |
| 3.4.2. Les observations de classe | 70 |

| | |
|---|------------|
| 3.4.2.1. Construction de la grille d'observation et déroulement des observations | 71 |
| 3.4.2.2. Méthode de traitement des données des observations de classe | 72 |
| 3.4.3. Les entretiens individuels | 73 |
| 3.4.3.1. Elaboration du guide d'entretien et passation des entretiens | 75 |
| 3.4.3.2. Méthode de traitement des données des entretiens individuels | 78 |
| CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES..... | 79 |
| 4.1. LE SONDAGE | 80 |
| 4.1.1. Présentation de l'échantillon..... | 80 |
| 4.1.2. Résultats de la recherche..... | 80 |
| 4.1.2.1. Les élèves..... | 80 |
| 4.1.2.2. Les enseignants | 86 |
| 4.2. LES OBSERVATIONS..... | 89 |
| 4.2.1. Présentation de l'échantillon..... | 89 |
| 4.2.2. Résultats de la recherche..... | 89 |
| 4.2.2.1. Lycée de Nsam-Efoulan..... | 89 |
| 4.2.2.2. Lycée de Mengama | 90 |
| 4.3. LES ENTRETIENS | 90 |
| 4.3.1. Présentation de l'échantillon..... | 90 |
| 4.3.2. Résultats de la recherche..... | 90 |
| 4.3.2.1. Gérard | 91 |
| 4.3.2.2. Claude | 92 |
| 4.3.2.3. Cédro..... | 93 |
| 4.3.2.4. Myriam..... | 94 |
| 4.3.2.5. Yannick..... | 95 |
| 4.4. PRÉSENTATION DU DISPOSITIF DIDACTIQUE : <i>L'HISTOIRE C'EST MOI</i> | 96 |
| CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION, DISCUSSION DES RÉSULTATS ET SUGGESTIONS | 108 |
| 5.1. RAPPEL DES DONNÉES EMPIRIQUES ET THÉORIQUES | 109 |
| 5.1.1. Rappel des données empiriques | 109 |
| 5.1.2. Rappel des données théoriques | 110 |
| 5.2. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION DES RÉSULTATS..... | 112 |
| 5.2.1. L'enseignement/apprentissage des contrevérités sur l'histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française | 112 |
| 5.2.1.1. Les élèves..... | 113 |

| | |
|---|------------|
| 5.2.1.2. Les enseignants | 116 |
| 5.2.2. L’usage des témoignages relatifs à la vérité sur l’histoire de la décolonisation du Cameroun sous administration française | 117 |
| 5.2.2.1. L’exercice de la pensée historique | 117 |
| 5.2.2.2. Contraintes de l’implémentation du dispositif..... | 120 |
| 5.3. SUGGESTIONS | 121 |
| 5.3.1. Perspectives didactiques | 121 |
| 5.3.2. Perspectives institutionnelles | 125 |
| CONCLUSION GÉNÉRALE..... | 130 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 134 |
| ANNEXES..... | 146 |
| TABLE DES MATIÈRES | 186 |