

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-travail-patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

FACULTE DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN
SCIENCE DE L'ÉDUCATION ET
INGÉNIERIE ÉDUCATIVE



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-work-fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

THE FACULTY OF EDUCATION

DOCTORAL RESEARCH AND
TRAINING CENTRE (CRFD) IN
SOCIAL AND EDUCATIVE
SCIENCES

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

**CONTEXTUALISATION DES FONCTIONS D'ÉTAYAGE DANS
LE TRIANGLE DIDACTIQUE ET DÉVELOPPEMENT DE LA
PENSÉE HISTORIQUE CHEZ LES APPRENANTS DU SOUS
CYCLE D'OBSERVATION DANS LA VILLE DE YAOUNDÉ**

Thèse soutenue le 6 décembre 2024 en vue de l'obtention du Diplôme de Doctorat/Ph. D en

Sciences de l'Éducation

Spécialité : Didactique des disciplines

Option : Didactique de l'Histoire

Par

YOUNGOMOUN LUH MIMCHE Ousman Nahar

Master en Didactique de l'Histoire

Matricule : 16T3504

Devant un jury composé par :

Présidente : ONGUENE ESSONO Christine, Pr

Rapporteurs : MGBWA Vandelin, Pr

SOULEY MANE, MC

Membres : HAMADOU ADAMA, Pr

ELOUNDOU Eugène, Pr

SADJA NKAM Judith, MC

Université de Yaoundé I ;

Université de Yaoundé I ;

Université de Yaoundé I ;

Université de Ngaoundéré ;

Université de Yaoundé I ;

Université de Yaoundé I.

Décembre 2024

NOTE D'AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document. Par ailleurs, le Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Éducatives de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leurs auteurs.

À

Mon défunt papa NJI MIMCHE YOUNGOUNOUN Mama

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de Thèse a été rendue possible grâce à la collaboration et l'apport de plusieurs personnes à qui nous souhaitons exprimer notre profonde gratitude. Nous tenons tout d'abord à remercier le Professeur Vandelin MGBWA et le Professeur SOULEY MANE qui ont accepté d'encadrer les travaux de cette Thèse. Tout au long de ces années de notre trajectoire doctorale, ils nous ont proposé une gamme variée de perspectives coexistantes permettant une richesse d'échanges favorables à la construction de l'objet de recherche et à sa réalisation sur le terrain.

Nous exprimons également notre gratitude au Professeur Rénée Solange NKECK BIDIAS, Chef de Département de Didactique des Disciplines, ainsi qu'à tous les enseignants du dit Département pour nous avoir offert un cadre propice pour notre formation en recherche dans le domaine des Sciences de l'Education en général et Didactique des disciplines en particulier.

Nous exprimons notre profonde gratitude au Professeur Jacques Philippe TSALA TSALA, Coordonnateur du Centre de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences Humaines, Sociales et Educatives, ainsi qu'au Professeur Simon BELINGA BESSALA, Coordonnateur de l'Unité de Recherche et de Formation Doctorale en Sciences de l'Education et Ingénierie Educative. De même, nous exprimons notre reconnaissance au Professeur Cyrille Bienvenu BELA, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Education.

Nous exprimons notre profonde gratitude aux participants à l'enquête notamment Monsieur Alain NAMA ESSOMBA (DDES/MF), Monsieur FOU DA (le Proviseur), Madame Amélie AZEMO, Monsieur OBAMA, Monsieur Ibrahim SHERIF (tous enseignants) et l'ensemble des élèves du lycée de Ngoa-ékellé qui sont les principaux auteurs de cette Thèse. Car, sans leur, ce travail inscrit dans le champ de la didactique, n'aurait pas pu être effectivement réalisé.

Nous adressons nos remerciements à certains de nos aînés académiques, notamment les Docteurs, Anne MATOUWÉ, Emmanuel EMANE, Derrick NANA, Irène NDOUGMO, Aristide NKUICHEU, Annie ONANA, Edith MEFETO, ainsi qu'à certains de nos camarades de promotion, notamment Dr Zikif LAYOU, Dr Corneille TCHOKOMENI, Ahmadou WANGAMIE, Aliyou MOFEN, Joseph SONDONG qui ont lu et relu certaines parties de cette Thèse.

Enfin, nous adressons nos remerciements à la grande famille YOUNGOUMOUN, à la grande famille MOULIOM-MEFIRE, à mes mamans Awahou NGOUENGNI et Aïcha MEFIRE, à Nji Ibrahim PAMAMFU et famille, au professeur Mama FOUPOUAGNIGNI et famille, à Nji El Hadj Ousmane YAMPEN et famille, à Nji El Hadj Alassa MOUNTON et famille, à Jalil NJIMOLUH et famille, à Salim MICHIRAIN et famille, à grand-mère Amadou FENJOU etc. pour leurs contributions de près ou de loin dans la réalisation de ce travail.

SOMMAIRE

REMERCIEMENTS	3
LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES	5
LISTE DES ILLUSTRATIONS	6
RÉSUMÉ	11
ABSTRACT.....	12
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THEORIQUE	53
CHAPITRE 1 : SITUATIONS DIDACTIQUES ET DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE HISTORIQUE.....	54
CHAPITRE 2 : GESTES D’ETHEYAGE DANS LE TRIANGLE DIDACTIQUE ET ACTIONS EDUCATIVES.....	113
DEUXIEME PARTIE :.....	171
CADRE METHODOLOGIQUE	171
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L’ÉTUDE.....	172
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	237
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	238
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	283
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	330
SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	337
ANNEXES	352
INDEX	392
TABLE DES MATIERES	396

LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES

AP	: Animateur Pédagogique
APC	: Approche Par Compétence
CEP	: Certificat d'Études Primaires
CES	: Collège d'Enseignement Secondaire
CSP	: Catégorie Socio-professionnelle
D	: Dossier
DDES/MF	: Délégation Départementale des Enseignements Secondaires du Mfoundi
DDL	: Degré de liberté
DIPES	: Diplôme de Professeur d'Enseignement Secondaires
DP	: Dispositif Pédagogique
DRES/CE	: Délégation Régionale des Enseignements Secondaires du Centre
ECM	: Education à la Citoyenneté et à la Morale
Fi	: Facteur additionnel
FP	: Fiche Pédagogique
FSE	: Faculté des Sciences de l'Éducation
GE	: Groupe Expérimental
GT	: Groupe Témoin
HG/EC	: Histoire, Géographie et Éducation à la Citoyenneté
Ha	: Hypothèse alternative
H0	: Hypothèse nulle et alternative
HR	: Hypothèse de Recherche
LNE	: Lycée de Ngoa-ékellé
MELS	: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MIE	: Modèles d'Intervention Educative
MINESEC	: Ministère des Enseignement Secondaires
NAP	: Nouvelle Approche Pédagogique
PDG	: Principes de Didactique Générale
PLEG	: Professeur des Lycées d'Enseignement Général
PPO	: Pédagogie Par Objectif
RP	: Représentations Sociales
SH	: Sciences Humaines
SM	: Système de Motivation
TD	: Travaux Dirigés
T	: Test-de Student
UNESCO	: Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture
ZPD	: Zone Proximale de Développement

LISTE DES ILLUSTRATIONS

A- Les tableaux

Tableau 1 : Comparaison entre triangle didactique et triangle pédagogique	41
Tableau 2 : différents outils et démarche d'apprentissage en Histoire	58
Tableau 3 : démarche pédagogique en Histoire (en trois temps)	91
Tableau 4 : modèle d'apprentissage selon Huber et Dalongeville (2011)	95
Tableau 5 : démarche pratique de l'apprentissage de l'Histoire par situation-problème.....	99
Tableau 6 : Cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens	135
Tableau 7 : Synthèse des caractéristiques du paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage	138
Tableau 8 : Les pratiques enseignantes efficaces.....	151
Tableau 9 : Insertion tableau synoptique	178
Tableau 10 : Répartition de la population de l'étude	190
Tableau 11 : Répartition de la population cible de l'étude	191
Tableau 12 : Répartition de la population accessible de l'étude.....	192
Tableau 13 : Répartition de la taille de l'échantillon de l'étude	194
Tableau 14 : Répartition finale de la taille de l'échantillon de l'étude due à la question de proximité et au traitement efficace des données	195
Tableau 15 : Répartition de la taille de l'échantillon de l'étude en fonction du groupe d'étude.....	195
Tableau 17 : Plan d'expérience de la deuxième étude	216
Tableau 18 : Plan d'expérience de la troisième étude.....	218
Tableau 19 : insertion d'un exemplaire de fiche pédagogique (leçon) selon l'APC en Histoire-Géographie-ECM.....	224
Tableau 20 : Grille d'analyse des données.....	233
Tableau 21 : distribution de l'échantillon de l'étude selon le groupe de l'expérience des participants.....	239

Tableau 22 : distribution de l'échantillon de l'étude selon le sexe des participants	240
Tableau 23 : distribution de l'échantillon de l'étude selon la tranche d'âges des élèves.....	240
Tableau 24 : Distribution de l'échantillon de l'étude selon le statut des élèves dans la classe	241
Tableau 25 : distribution croisée de l'échantillon de l'étude selon le genre en fonction du groupe de l'expérience des participants de l'étude	242
Tableau 26 : distribution croisée de l'âge et du groupe de l'expérience l'étude.....	242
Tableau 27 : distribution croisée du statut et le groupe de l'expérience de l'étude	243
Tableau 28 : Statistiques descriptives relatives à la fonction émancipatrice des élèves des groupes de l'expérience au pré-test.....	248
Tableau 29 : Statistiques descriptives relatives à la fonction interactive des élèves des groupes de l'expérience au pré-test	249
Tableau 30 : Statistiques descriptives relatives à la fonction sociologique et historique aux des élèves des groupes de l'expérience au pré-test	249
Tableau 31 : Statistiques descriptives relatives à la fonction émancipatrice des élèves des groupes de l'expérience au post-test	250
Tableau 32 : Statistiques descriptives relatives à la fonction interactive des élèves des groupes de l'expérience au post-test.....	253
Tableau 33 : Statistiques descriptives relatives à la fonction sociologique-historique des groupes de l'expérience au post-test	255
Tableau 34 : synthèse des statistiques descriptives relatives aux différentes variables de l'étude selon le groupe d'expériences relative au pré-test	260
Tableau 36 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1	265
Tableau 37 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1	266
Tableau 38 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1	266
Tableau 41 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2	269

Tableau 42 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2	269
Tableau 43 : test d'ANOVA Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2.	270
Tableau 44 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3.....	271
Tableau 45 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3	272
Tableau 46 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3	272
Tableau 47 : test d'ANOVA Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3.	273
Tableau 48 : Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test la première et de la deuxième hypothèse	274
Tableau 49 : Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la première et de la troisième hypothèse	275
Tableau 50 : Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la deuxième et de la troisième hypothèse	276
Tableau 52 : Analyse de la variance du modèle de régression du développement de la pensée critique historique dans le sous-cycle d'observation et de contextualisation des fonctions d'étayage dans le processus enseignement /apprentissage.....	280
Tableau 53 : Récapitulatif du modèle de régression linéaire	280
Tableau 54 : Coefficients non standardisés et standardisés du modèle de régression	281
Tableau 55 : processus d'accompagnement.....	313
Tableau 56 : différents apprentissages centrés sur l'élève	321

B- Les figures

Figure 1 : Environnement didactique allostérique	122
Figure 2 : Courbe de la loi normale	230

C- Les schémas

Schéma 1 : triangle didactique	43
Schéma 2 : démarches d'apprentissage par situation en Histoire proposées aux élèves.....	59
Schéma 3 : construction d'une situation-problème : Démarches historiques d'investigation	96
Schéma 4 : Triangle didactique	105
Schéma 5 : démarche de la pensée historique	110
Schéma 6 : les processus de contextualisation impliquant les nombreux acteurs.....	119
Schéma 7 : les processus de contextualisation impliquent de nombreux acteurs	124
Schéma 8 : Les pratiques enseignantes	155
Schéma 9 : illustratif de la zone proximale de développement	158
Schéma 10 : la dimension relationnelle de l'apprentissage.....	158
Schéma 11 : processus expérimental.....	180
Schéma 12 : le modèle résolutif du développement de la pensée critique au sous-cycle d'observation de apprenants en Histoire	327
Schéma 13 : Stratégie pratique du développement de la pensée critique historienne.....	328

D- Les images

Image 1 : le logo du lycée de Ngoa-ékellé	183
Image 2 : vue d'entrée du lycée de Ngoa-ékellé	183
Image 3 : Vue panoramique de quelques établissements du lycée de Ngoa-ékellé	185

E- Les graphiques

Graphique 1 : Histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à la fonction émancipatrice.....	252
Graphique 2 : Histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à la fonction interactive	254
Graphique 3 : Histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à la fonction sociologique et historique des élèves	255

Graphique 4 : Nuage de points deHR1 et HR2	274
Graphique 5 : Nuage de points deHR1 et HR3	276
Graphique 6 : Nuage de points deHR2 et HR3	277

F- Les Annexes

Annexe 1 : Autorisation de recherche	353
Annexe 2 : Accusé de réception du Délégué Départementale des Enseignements Secondaires pour le Mfoundi	354
Annexe 3 : Accord de collecte des données au lycée de Ngoa-ékellé	355
Annexe 4 : Accord de collecte des données au Lycée Général Leclerc.....	356
Annexe 5 : Accord de collecte des données au Collège Bilingue Djonou	357
Annexe 6 : formulaire de consentement aux discussions et entretiens	358
Annexe 8 : exemple des données d’entretien issues du terrain	361
Annexe 9 : notes pré-test de la classe expérimentale	362
Annexe 10 : Notes post-test de la classe expérimentale.....	363
Annexe 11 : notes pré-test de la classe témoin.....	364
Annexe 12 : Notes post-test de la classe témoin	365
Annexe 14 : Fiche des évènements d’enseignement de Nicole Lebrun et Serges Berthelot	367
Annexe 15 : exemplaire de fiche pédagogique d’enseignement sur l’empire du Mali	368
Annexe 16 : Tests de connaissances au lycée de NGoa-ékellé dans les classes 5 ^e	370
Annexe 17 : Tests de connaissances au lycée de NGoa-ékellé dans les classes 5 ^e	371
Annexe 18 : copie selon l’APC d’un participant au post-test	371
Annexe 19 : copie selon l’APC d’un participant au post-test	372
Annexe 20 : grille de correction selon Roegiers	373
Annexe 21 : exemplaire de copie corrigée d’un élève au pré-test sur les grands empires....	375
Annexe 20 : exemplaire de copie corrigée d’un élève au post-test sur les grands empires sous forme de tableau.....	376

RÉSUMÉ

« Contextualisation des fonctions d'étayage dans le triangle didactique et développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation dans la ville de Yaoundé », telle est intitulée la présente Thèse en didactique de l'Histoire. Selon les programmes de 2012 au sous cycle d'observation, l'enseignement de l'Histoire est fondé sur le renforcement du patriotisme et le développement de l'esprit critique, des attitudes. Or très peu de travaux de recherche en didactique de l'Histoire mettent l'accent sur le développement des attitudes qui sont des comportements devenus spécifique à l'instar de la citoyenneté. Les pratiques enseignantes sont basées sur l'acquisition des notions, des dates, sans réel questionnement des faits historiques. D'après Bruner (1983, 2011), pour qu'il y ait développement de la pensée critique, l'apprentissage doit être situé dans l'interaction entre l'enseignant et l'apprenant.

L'objectif poursuivi par cette Thèse est d'examiner les fonctions d'étayage à travers la contextualisation des pratiques enseignantes qui favorisent le développement de la pensée critique en Histoire chez les apprenants du sous cycle d'observation. Pour atteindre cet objectif, la recherche s'inscrit dans un paradigme explicatif, un devis quantitatif et une démarche quasi-expérimental ayant pour public cible les élèves des classes de 5^e à travers un plan d'expérience avec groupe témoin. Les données ont été collectées à partir d'un test de connaissances scolaires. Pour analyser les données collectées, la recherche a convoqué le test de Student à partir du logiciel SPSS. Les principaux résultats révèlent que :

- Pour H.R.1, $T_{cal} = 22,817 > T_{lu} = 1,664$; $p < 0,05$; Hypothèse alternative est acceptée. Ce qui suppose que la fonction émancipatrice détermine le niveau de développement de la pensée historique, c'est-à-dire cette activité est facteur de progrès cognitif et socioaffectif chez l'apprenant du sous cycle d'observation.
- Pour H.R.2, $T_{cal} = 15,525 > T_{lu} = 1,664$; $p < 0,05$; Hypothèse alternative est acceptée. Ce qui suppose que lorsque l'enseignant met en exergue les interrelations et interactions, insiste sur la coaction et la collaboration, cette activité est facteur de la fécondation de la pensée historique.
- Pour H.R.3, $T_{cal} = 14,429 > T_{lu} = 1,664$; $p < 0,05$; Hypothèse alternative est acceptée. Ce qui suppose que lorsque l'enseignant attire l'attention sur certains aspects importants du cours. Cette forme d'interpellation provoque chez l'enfant la motivation intrinsèque.

Au regard de ces résultats, il ressort que lorsque l'enseignant propose en classe des activités adaptées aux conceptions de l'apprenant, celui-ci s'engage plus dans le processus. La contextualisation des enseignements présente alors deux avantages en Histoire : la prise du recul et la réflexivité. En didactique de l'Histoire, l'on doit pouvoir s'inscrire dans une sorte d'enseignement stratégique qui suppose : la prise d'initiative, le traitement d'une pléthore de données historiques et la résolution des problèmes.

Mot clés : étayage, triangle didactique, développement, pensée historique.

ABSTRACT

" Contextualisation of the underpinning functions in the didactic triangle and development of historical thinking in learners of the observation sub-cycle in the city of Yaoundé " is the title of this thesis in Didactics of History. According to the 2012 programs for the observation sub-cycle, the teaching of History is based on strengthening patriotism and developing critical thinking and attitudes. However, very little research into the Didactics of History emphasises the development of attitudes, which are behaviours that have become specific in the same way as citizenship. Teaching practices are based on the acquisition of notions and dates, without any real questioning of historical facts. According to Bruner (1983, 2011), for critical thinking to develop, learning must be situated in the interaction between teacher and learner.

The aim of this thesis is to examine the functions of scaffolding through the contextualisation of teaching practices that promote the development of critical thinking in History among learners in the observation sub-cycle. In order to achieve this objective, the research is based on an explanatory paradigm, a quantitative design and a quasi-experimental approach. The target audience is Form 2 students through an experimental design with a control group.

The data was collected using a school knowledge test. To analyse the data collected, the research used Student's t-test from SPSS software. The main results show that :

- For H.R.1, $T_{\text{calculated}} (22.817) > T_{\text{read}} (1.664; p < 0.05)$; Alternative hypothesis accepted. This implies that the emancipatory function determines the level of development of historical thinking in learners. In other words, it is a factor in the learner's cognitive and socio-affective progress.
- For H.R.2, $T_{\text{calculated}} (15.525) > T_{\text{read}} (1.664; p < 0.05)$; Alternative hypothesis accepted. This implies that when the teacher emphasises interrelations, interactions, insists on coaction and collaboration, this activity is a factor in the fertilisation of historical thinking.
- For H.R.3, $T_{\text{calculated}} (14.429) > T_{\text{read}} (1.664; p < 0.05)$; Alternative hypothesis accepted. This implies that when the teacher draws attention to certain important aspects of the lesson, this form of questioning provokes intrinsic motivation in the child.

These results show that when the teacher proposes activities in class that are adapted to the learner's conceptions, the learner becomes more involved in the process. Contextualising lessons therefore offers two advantages in History: the ability to take a step back and reflexivity. In History teaching, we need to be able to engage in a kind of strategic teaching that involves taking the initiative, processing a plethora of historical data and solving problems.

Key words: underpinning, didactic triangle, Didactics of History, development, historical thinking.

0. INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le texte qui constitue cette partie fait état des éléments factuels qui ont inspiré et construit la problématique de ce travail. Il s'agit donc ici de présenter le contexte de l'étude, la formulation du problème et les questions de recherche qui servent de fil conducteur à l'ensemble de ce travail. Cette partie introductive est également l'occasion de justifier et de relever la pertinence, mais aussi les délimitations de cette recherche. Car aborder la question sur le processus de contextualisation didactique, c'est percevoir l'historicité, la pluralité et la variation dans les processus d'apprentissages (Anciaux, Forissier & Prudent, 2013).

0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE

En sciences de l'éducation, les recherches concernant l'analyse des pratiques d'enseignement/apprentissage se sont développées principalement à partir de la seconde moitié du vingtième siècle aux Etats-Unis (Bressoux, Bru, Altet & Lambert, 1999). D'abord centrées sur la définition du « bon enseignant » à partir des traits de personnalités des professeurs, ces recherches ont ensuite tenté de déterminer l'efficacité des pratiques enseignantes à partir des performances scolaires des élèves. Les recherches de type « processus produit » n'ont finalement pas prospéré, principalement à cause du fait qu'elles considéraient l'apprentissage de l'élève comme tributaire du travail de l'enseignant. Cependant, l'on peut se rendre compte qu'il doit exister d'autres facteurs influençant l'efficacité des apprenants.

Les pratiques enseignantes d'après Boutonnet (2015) s'inscrivent dans le cadre d'une intervention éducative planifiée et pilotée par l'enseignant. Le curriculum québécois guide cette intervention par le développement de compétences selon le Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS, 2006, 2007) et la mobilisation de connaissances retenues par la récente progression des apprentissages (MELS, 2010, 2011). Exercer la méthode historique constitue la deuxième compétence disciplinaire du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté de la première à la quatrième année du secondaire. Cette compétence nécessite des opérations intellectuelles particulières : formuler un problème, lire et interpréter différentes sources, organiser et sélectionner les informations pertinentes, relativiser son point de vue, etc. Toutefois, cet exercice dépend du temps qui lui est alloué en classe, de la formation des enseignants ou de leurs conceptions disciplinaires (Lefrançois, Éthier, Roy, Lavoie, Collin, Boutonnet, Demers & Poyet, 2016).

De plus, les activités d'apprentissages proposées par les récents ensembles didactiques (manuel, guide de l'enseignant et cahier d'exercices) d'Histoire au Québec ne semblent pas toujours solliciter la méthode historique. L'enseignement de l'Histoire au Québec est basé sur

trois aspects selon (Boutonnet, 2015) : l'exercice de la méthode historique, l'intervention éducative et l'usage du matériel didactique. Du point de vue de l'exercice de la méthode historique, faire de l'histoire n'est pas chose banale ou anodine. C'est une manière particulière de construire, de penser historiquement. Exercer cette méthode requiert la formulation de questions et d'hypothèses ; la recherche d'information ; l'analyse et l'interprétation de sources ; la sélection et l'organisation de l'information pertinente ; la présentation et la relativisation de son interprétation.

Dès lors, les élèves devraient expérimenter et accéder aux différentes étapes de la méthode historique en situation d'apprentissage. Cependant, les discours d'enseignants d'Histoire du Québec appuient faiblement l'approche interprétative et constructiviste de l'histoire à l'aide de la méthode historique, il importe avant tout de transmettre une base de savoirs. D'où l'intervention éducative qui, permet d'observer et d'analyser les pratiques enseignantes, mais aussi l'implication des élèves dans l'exercice de la méthode historique. Les modèles d'intervention éducative (MIE) développés par Lenoir et Sauvé (1998) invitent à examiner les rapports entre l'élève, les objets d'apprentissages et les pratiques enseignantes.

Les MIE sont au nombre de quatre (hétérostructuration traditionnelle, autostructuration, hétérostructuration coactive, interstructuration) et permettent d'observer le degré de centration de l'activité sur l'élève ou sur l'enseignant tout en indiquant si l'élève reçoit un savoir préétabli ou participe activement à sa construction. Par exemple, l'hétérostructuration coactive centre l'activité sur l'enseignant qui dévoile au fur et à mesure le contenu historique à ses élèves en passant par un apprentissage séquencé généralement sous forme magistrale. Cette pratique est aussi appelée la pédagogie de la découverte. L'élève peut exercer la méthode historique jusqu'à un certain point, mais toujours dans le cadre des consignes précises et à l'aide de documents peu conflictuels. L'élève chemine donc jusqu'à la bonne et unique réponse attendue.

Des modalités typiques sont les exercices de repérage dans un manuel et le cahier d'exercices ou le cours magistral dialogué par lequel l'enseignant agrmente son discours par une série de questions courtes et se succédant rapidement. L'hétérostructuration traditionnelle conçoit le savoir comme exogène qui doit être transmis par l'enseignant et appris tel quel par les élèves. L'autostructuration accorde à l'élève l'autonomie la plus grande où l'enseignant n'intervient que très peu dans la régulation de l'apprentissage. Enfin, l'interstructuration propose une interaction équilibrée entre l'enseignement, l'apprentissage et la structuration du savoir. Ce qui est d'autant plus intéressant au regard de nos objectifs de recherche afin de cerner le type d'interaction que (l'enseignant) va instaurer entre l'élève et le savoir et, en conséquence, la sélection et les modalités d'utilisation du matériel.

Cardin et Falardeau (2013) rapportent un usage à répétition du manuel en situation. D'après eux, 60 à 95 % des enseignants utilisent le manuel en classe d'Histoire. Cependant, cette mesure quantitative nous renseigne peu sur les modalités particulières de cet usage. En fait, certains ont déjà remarqué que si le manuel propose un récit, rien ne garantit la réception de ce récit par les enseignants ou par les élèves. La lecture et la réception du matériel didactique répondent alors à des tensions et des échanges nombreux. Ce qui permet à Margairaz (1988, p. 34) d'affirmer que « *il n'y a donc pas une, mais des gestions du document, qui coexistent souvent dans l'intervalle d'une même séquence* ».

Bien que la structure du matériel didactique ait évolué avec l'apparition de dossiers documentaires, d'illustrations nombreuses et de double-pages thématiques, Marec (2011) note que l'usage du manuel au secondaire n'a finalement que peu à voir avec le contenu ou la structure du manuel sans toutefois préciser ces usages partiels. Or, au niveau primaire, les enseignants s'appuient davantage sur leur matériel didactique. Ce qui structure en grande partie leurs activités en classe. Même si certains enseignants continuent d'attribuer une place prépondérante au manuel dans leurs cours, il faut aussi noter que d'autres quant à eux tentent de s'en départir en créant leur propre matériel (Oliveira, 2012).

Dès lors, s'intéresser aux modalités d'usage des ressources didactiques en classe est pertinent. La diversité des interventions éducatives, du primaire au secondaire, devrait profiter d'une description et d'une analyse plus détaillées. L'usage du matériel didactique est très diversifié, partiel et plutôt éclaté. Comment expliquer ces variations ? Ce qui indique que ces usages sont tributaires des représentations des enseignants sur la discipline historique et l'apprentissage des élèves.

L'enseignant est considéré comme étant le magicocentriste, le dépositaire de la connaissance donc l'apprenant n'est rien d'autre qu'une « *tabula rasa* », une tête vide. Vincent (2014) s'est intéressé à analyser les systèmes éducatifs des sociétés d'Afrique subsaharienne francophone postcoloniales allant des années 1960 à 1980. Cette analyse établit la place centrale accordée à l'école dans les États africains indépendants. Le projet nourrit par ces nouveaux États, de construire une unité politique et d'asseoir une conscience nationale, s'est en effet appuyé sur un système d'éducation concevant l'école comme le cadre d'« *un apprentissage social disciplinaire* » (p. 4).

En affirmant avec Durkheim que l'éducation consiste à « *développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu auquel il est particulièrement destiné* », Vincent (2014, p.5) dépeint l'orientation déterministe d'une éducation postcoloniale héritée de la France,

qui conçoit l'élève et le futur citoyen comme un agent passif. Cet héritage tiendrait sur trois aspects : d'abord l'homologie du point de vue des cycles d'enseignement, des programmes, de la pédagogie et des sanctions ; ensuite l'homologie du point de vue des valeurs transmises ; enfin, celle du point de vue des buts quantitatifs et qualitatifs en termes de type de personnes à former. Concernant les valeurs transmises, les systèmes éducatifs africains en question auraient « valorisé les humanités », c'est-à-dire les lettres, la philosophie l'Histoire etc.

Depuis les années 1990, les systèmes éducatifs des sociétés d'Afrique subsaharienne, comme ceux d'autres sociétés contemporaines, sont ainsi marqués par des réformes encadrées par l'objectif d'une « Éducation pour tous » (UNESCO, BREDIA, 2007). À cette occasion, les objectifs du système éducatif camerounais ainsi que ses orientations pédagogiques et didactiques ont été discutés et réorientés. La présentation des programmes sous forme de curricula et leur adaptation aux réalités nationales et à l'exigence de « *former des femmes et des hommes créatifs, productifs et ouverts au monde* » (Rapport général des États Généraux de l'Éducation, 1995, p. 35), sont issues de ces États Généraux. Concernant les méthodes d'enseignement, le Rapport mentionne que :

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

Les prescriptions méthodologiques ci-dessus orientent le discours pédagogique actuel du système éducatif camerounais. Il s'agit là de la transformation des conceptions traditionnelles concernant le rôle de l'élève, le type d'enseignement offert par les enseignants et le statut du savoir. Alors que l'élève cesse d'être passif dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, ce dernier s'articule autour de la résolution des problèmes à l'aide de savoirs qui sont désormais compris comme des ressources multiples et dynamiques, mobilisables selon les situations. C'est notamment dans les années 2000 que ces prescriptions auraient été intégrées dans l'enseignement primaire camerounais. En effet, les discours des différentes stratégies

sectorielles de l'éducation qui ont marqué cette décennie, ont annoncé l'inscription des programmes officiels dans la perspective de l'approche par compétence (APC) qu'on indiquerait comme approche-modèle de l'heure, associée à l'épistémologie constructiviste ou socioconstructiviste (Jonnaert & Borght, 2003).

Dans la même logique, ce virage impliquait une écriture des manuels scolaires selon les exigences de la même approche, encadrée par une épistémologie constructiviste. Dans une étude visant à cerner la place des manuels scolaires dans l'éducation et, plus particulièrement, Lebrun et Niclot (2009) se sont intéressés à leur fonction. Ces auteurs considèrent que « *leur fonction est beaucoup plus globale. Ils occupent une position d'interface au sein du système éducatif, notion qui implique à la fois un contact et des échanges croisés avec leur environnement* » (p. 7). Ancré dans un contexte socio-historique, le contenu du manuel reflète les choix des pédagogues et autres auteurs en ce qui concerne notamment les modèles d'apprentissage et d'enseignement.

Il pourrait constituer en cela une base de données utile à l'analyse des évolutions qui marquent les orientations épistémologiques et pédagogiques des systèmes éducatifs. Il peut être considéré comme un artéfact, dans le sens de Wenger (2005) c'est-à-dire comme un instrument partagé. Comme tel, son analyse serait porteuse de signification non seulement pour les auteurs de manuels, mais aussi pour les enseignants et enseignantes qui les emploient. Le matériel didactique et, plus particulièrement, le manuel scolaire, en tant qu'artéfact et objet de savoir, pourrait aussi être considéré comme un « révélateur ».

Son contenu permettrait non seulement d'étudier les modèles pédagogiques sous-jacents, mais aussi les changements paradigmatiques qui ont lieu dans la sphère sociale dans laquelle se situe l'éducation. L'excellence existe lorsque l'institution est capable d'amener chaque apprenant à atteindre les objectifs d'apprentissage du programme d'éducation à un niveau approprié et réaliste de réussite, mais aussi aux limites de ses capacités personnelles. L'Article 15 de la loi n° 98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun stipule que :

le système éducatif est organisé en deux sous-systèmes, l'un anglophone, l'autre francophone, par lesquels est réaffirmée l'option nationale du biculturalisme. Les sous-systèmes éducatifs sus évoqués coexistent en conservant chacun sa spécificité dans les méthodes d'évaluation et les certifications.

D'après le PASEC (2014), chaque sous-système se compose de cinq niveaux d'enseignement : le préscolaire, le primaire, le post-primaire, le secondaire et le normal. L'enseignement préscolaire est le premier niveau. Il dure officiellement deux ans, même si dans certaines écoles privées laïques cela peut aller jusqu'à trois ans. L'enseignement primaire a pour objectif de dispenser une éducation de base dans les écoles primaires à tous les enfants âgés d'au moins six ans. D'une durée de six ans, il est sanctionné par le Certificat d'Études Primaires (CEP) pour le sous-système francophone et par le First School Leaving Certificate (FSLC) pour le sous-système anglophone.

L'enseignement post-primaire est composé de deux sections dans les deux sous-systèmes : une section artisanale dans laquelle on forme les élèves dans les filières techniques (maçonnerie, menuiserie, électricité, etc.) et une section ménagère (cuisine, puériculture, etc.). Cet enseignement permet aux élèves qui ont abandonné les études au niveau du primaire ou du premier cycle de l'enseignement secondaire d'acquérir des compétences qui faciliteront leur insertion professionnelle ou qui leur permettront de poursuivre leurs études pour obtenir un Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP). L'enseignement secondaire est composé de deux cycles dans chaque sous-système (francophone et anglophone).

Dans le sous-système francophone, le premier cycle de l'enseignement secondaire général comprend quatre années d'études et est sanctionné par le Brevet d'Études du Premier Cycle (BEPC) ou le Certificat d'Aptitude Professionnelle en ce qui concerne l'enseignement secondaire technique ; le second cycle dure trois années et est sanctionné par le Baccalauréat (général ou technique). Dans le sous-système anglophone, le premier cycle comprend cinq années d'études et est sanctionné par le General Certificate of Education Ordinary Level (GCE O Level) et le second dure deux années et est sanctionné par le General Certificate of Education Advanced Level (GCE A Level). Au Cameroun, la question de l'excellence est hautement d'actualité au regard de divers indicateurs parmi lesquels figurent : 1) le taux sans cesse croissant des échecs aux différents examens scolaires et universitaires, 2) les multiples difficultés auxquelles les diplômés du système éducatif sont désormais confrontés pour être admis dans les universités et dans les grandes écoles étrangères ou bien pour obtenir une place dans le marché de l'emploi national (Ngouo, 1995).

Les réformes en éducation entreprises dans les sociétés contemporaines démocratiques et dans celles qui y aspirent, comme le Cameroun, s'enracinent fondamentalement dans le projet de formation « *d'un sujet de droit responsable, doué d'esprit critique, maître de son savoir et de son comportement* » (Lascoux, 2000, p. 127). Un tel projet concerne particulièrement les disciplines au cœur de la citoyenneté en l'occurrence l'Histoire. Car, l'enseignement de

l'Histoire touche à tous les aspects de l'éducation du citoyen. Dans cette optique, le manuel scolaire d'Histoire par exemple qui est un puissant vecteur des valeurs socioculturelles, scientifiques, techniques et éthiques selon Kengni (2011) relève à cette ère de la globalisation. Il s'agit là de proposer une démarche d'enseignement-apprentissage qui participe de la construction des savoirs historiques fondé sur le paradigme de l'enracinement culturel et de l'ouverture sur le monde.

Envisager l'enseignement de l'Histoire dans une perspective citoyenne rejoint la question de l'alphabétisation technoscientifique avancée, notamment, par le mouvement « Sciences, technologies et société (STS) » (Fourez, 1995). L'enseignement en classe et, plus largement, les systèmes éducatifs, nécessitent l'intégration des savoirs dans leur contexte de production et visent une éducation citoyenne qui privilégie la participation de tous les acteurs de la société aux débats citoyens. Dans une perspective constructiviste, l'enseignement des savoirs du domaine de l'Histoire prend en compte leur dimension heuristique et leur mise en contexte. Une façon de tenir compte de l'objectif du programme actuel de l'Histoire au secondaire qui demande à ce que l'apprentissage de l'Histoire permette l'acquisition d'une « attitude critique devant le monde actuel » est celle de situer, à la base, les savoirs disciplinaires de l'Histoire et leur enseignement selon ladite orientation épistémologique d'où la contextualisation. Cette contextualisation favoriserait le développement d'une attitude réflexive et avertie face à ses savoirs et à ses modes de production.

La formation éducative au Cameroun est basée sur un certain nombre de principes et valeurs d'ordre social (la justice, la tolérance), culturel (langues, religions) et la démocratie à travers le respect des droits de l'Homme. Pour que ces valeurs soient effectives, plusieurs disciplines se doivent de jouer leur rôle parmi lesquelles la Philosophie, la Géographie, l'éducation à la citoyenneté, l'Histoire etc. Car l'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation. Selon *la loi n°98/004 du 4 avril 1998* d'orientation de l'éducation au Cameroun, portant organisation et le fonctionnement du système éducatif camerounais, en son article 5 alinéa (5) l'éducation a pour objectifs :

la formation des citoyens camerounais enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun, la formation aux grandes valeurs éthiques universelles que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline (...), la culture de l'amour de l'effort et du travail

bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat, le développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise(...).

De ce point de vue, la conceptualisation des méthodes d'enseignement-apprentissage au Cameroun devrait être de rigueur. C'est ainsi que Kengni (2006) affirme en ces termes que l'aptitude à conceptualiser permet de situer toute informations dans une relation avec son environnement culturel, social, économique et politique. Sans doute pour montrer ici la valeur et la richesse culturelle et historique d'un peuple. Le Cameroun a mis sur pied une politique éducative adaptée, et faisant référence à l'approche par compétences qui vient substituer la traditionnelle approche par objectif. L'approche par compétence est un modèle éducatif mis sur pied au Cameroun, afin de développer chez l'apprenant des compétences et connaissances transversales lui permettant d'être mieux armé, de mieux aborder le monde de l'emploi, favorisant ainsi son employabilité.

Depuis 2009, le Ministère des Enseignement Secondaires (MINESEC-2009) est à la mode de la pédagogie de l'Approche Par les Compétences, en substitution progressive de la Pédagogie Par Objectif (Melingui, 2014). Si depuis 2009 cette mutation a plus été un sujet de discussion qu'une évidence, il faut attendre la Déclaration ministérielle du 13 Août 2012 et le document intitulé Curriculum de l'enseignement Secondaire pour le Sous-cycle d'observation, faisant acte d'intégration effective de l'APC dans le système éducatif camerounais. Ainsi instaurée selon Rogiers (2006, p.3) :

l'APC se présente comme une solution véritable au problème de l'école au Cameroun et dans le monde via sa stratégie d'intégration et d'appropriations des apprentissages par les apprenants. Cette approche est basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et d'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs.

C'est pour ainsi dire qu'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être permet d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. Il s'agit d'une pédagogie qui permet d'être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations quotidiennes.

Ainsi, les familles de situation couvertes par le programme d'histoire au Cameroun dans le sous cycle d'observation sont d'ordre multiples. Comme familles de situation, ce programme soulève le problème de la crise de l'identité africaine, la vie religieuse, le leadership, l'ouverture aux autres ayant comme domaine de vie la citoyenneté et la vie familiale et sociale. C'est la raison pour laquelle l'on note dans la *Loi d'orientation de l'éducation de 1998* que l'enseignant veille à l'adaptation permanente du système ou de tous les secteurs éducatifs aux réalités économiques et socioculturelles nationales. Il veille aussi à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales.

L'enseignant doit développer de bonnes techniques pour faciliter l'apprentissage de ses élèves, faire preuve de créativité et utiliser différents styles d'animation en fonction des contextes d'apprentissage. À partir du programme de quelques classes (6^e ; 5^e ...) en Histoire au Cameroun, l'on voit cette envie pédagogique et didactique liées à des valeurs culturelles, démocratique, humanitaire. C'est le cas par exemple de quelques programmes d'histoire au secondaire. Dans le cadre de cette discipline, il convient de revenir en ce qui concerne son existence, sa valeur et son fonctionnement dans le système éducatif camerounais selon le programme officiel des classes du sous cycle d'observation.

Selon le *programme officiel des classes du sous cycle d'observation au Cameroun (programme d'étude de 6^e et 5^e : Histoire du MINESEC)* et procédant à la présentation du module en Histoire, l'histoire est considérée comme étant l'étude des faits passés sur la base de diverses sources. Elle est l'un des éléments pris en compte dans notre curriculum, et contribue avec les autres disciplines à : (i) la formation intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables et autonomes dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique ; (ii) l'insertion dans la vie sociale et professionnelle. Discipline formatrice de l'esprit, l'histoire permet l'acquisition d'outils pour la compréhension des racines du présent, afin de mieux préparer l'avenir et d'éviter les erreurs du passé. Elle développe chez l'apprenant les capacités d'ouverture au monde et une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun et au bien-être de l'humanité.

Le programme d'enseignement repose sur l'APC (approche par compétence) et aussi le développement de l'agir compétent de l'apprenant s'effectue à partir des familles de situation retenues. Celles-ci permettent à l'élève de déterminer les actions à mener et d'identifier les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qui se posent à lui. L'utilisateur de ce programme y trouvera le cadre de contextualisation, l'agir compétent et les ressources. En ce qui concerne la Situation du programme dans le curriculum, la formation en histoire, a pour but

de permettre à nos élèves d'acquérir une plus grande conscience de leur identité culturelle. Elle doit favoriser la tolérance et le renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'une part, contribuer d'autre part à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise donc au renforcement du patriotisme.

En outre, elle doit favoriser l'unité et l'intégration africaine. Quant à la Contribution du programme d'histoire au domaine d'apprentissage, elle s'intéresse aux études dans les domaines de vie. Ce programme a pour ambition de renforcer les acquis des jeunes apprenants du sous-cycle d'observation dans les domaines de vie que sont la citoyenneté et la vie familiale et sociale. Ils concourent à une intégration harmonieuse de l'apprenant dans sa famille et dans la société, ainsi qu'à une meilleure compréhension du monde dans lequel il vit. Il contribue à la construction de la conscience citoyenne. Ainsi, l'enseignant se doit de contribuer à cette intégration harmonieuse, au vivre ensemble, de développer la faculté de l'enfant à la réflexion un peu plus poussée ou loin dans la vie active.

Le programme de formation aujourd'hui basé sur la compétence, souligne l'importance de l'apprentissage d'une pensée historique ou de l'urgence au retour à la conscience nationale en histoire. Miser sur l'apprentissage de la conscience nationale, c'est, en somme, favoriser une vision de l'Histoire comme une science qui permet l'interprétation du passé plutôt que de valoriser un apprentissage factuel de la discipline (qui renvoie à la mémorisation de dates, de lieux et de personnage...). C'est la raison pour laquelle Martineau (1999) tend à montrer que les élèves parviennent difficilement à maîtriser cette forme de pensée liée à la conscience nationale et qu'ils préfèrent conserver une vision de l'Histoire comme un récit véridique et interchangeable. Dans le prolongement de ces idées, Goegebeur et Looy (2008, p.3) poursuivent en disant que les objectifs essentiels de la formation en Histoire sont les suivants :

le développement d'une conscience historique, la formation culturelle, la

formation de l'identité et la formation à l'intégration sociale raisonnée.

Les standards pour la formation historique visent l'étude de sociétés.

Toutefois, les enseignants doivent œuvrer en même temps à la construction d'un cadre historique de référence. Un tel cadre comporte quatre dimensions : temps/temporalité, espace historique, socialité et méthode historique.

Le développement de ce cadre de référence historique et celui des compétences transdisciplinaires par le biais des relations particulières qui les lient, peuvent contribuer à une réalisation effective d'un retour à l'application des bonnes valeurs et mœurs. L'accent dans le processus enseignement-apprentissage doit être mis sur la responsabilité de l'enseignant et non sur le contenu. Il s'agit ici de savoir faire le choix de la stratégie à mettre en place pour faciliter l'enseignement-apprentissage. Le rôle de l'enseignant devient celui d'une personne-ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves, dont la tâche est de construire et d'organiser les conditions d'apprentissage qui font réussir l'élève dans son apprentissage. L'enseignant leur fournit des outils, met en place des projets, des contrats.

Il anime des situations d'apprentissage en prenant en compte les apports et les initiatives des apprenants, leurs représentations, leurs logiques et leurs styles, leurs profils d'apprentissage. Il organise, choisit des situations d'apprentissage susceptibles de faire émerger des problèmes, d'entraîner une transformation des représentations, d'aider l'apprenant à identifier ses stratégies, à développer ses capacités de métacognition, de le guider dans sa structuration du savoir. La communication s'appuie sur des relations de médiation, d'écoute et d'échange, de négociation, sur un dialogue adapté, qui permet l'individualisation des apprentissages. Le savoir est co-construit par l'apprenant avec la médiation du maître. L'activité de l'enseignant se définit dans un rapport dialectique à celle de l'apprenant en situation d'apprentissage. Il s'agit de pédagogies qui mettent en œuvre une "révolution copernicienne", comme le souhaitait Claparède en se centrant sur l'apprenant.

Pour Altet (2013), ces approches pédagogiques récentes centrées sur l'apprenant soulignent la complexité des processus d'apprentissage et d'enseignement, et leur résistance à une planification rigide et linéaire. Le passage d'un paradigme behavioriste à un paradigme constructiviste recentre l'activité d'apprentissage sur l'élève, mais s'accompagne également d'une transformation importante dans la conception même de l'activité de l'enseignant : celui-ci n'est plus considéré comme un technicien applicateur de démarches préétablies, mais comme un professionnel œuvrant dans un contexte complexe et choisissant ses stratégies.

L'enseignement-apprentissage centré sur l'apprenant met l'accent sur l'activité et la responsabilité de l'apprenant plutôt que sur le contenu en le plaçant au centre de tout le processus d'enseignement-apprentissage, en l'engageant activement dans des tâches à effectuer, des situations d'enseignements à résoudre. Cependant, la centration sur l'apprenant ne désigne pas une méthode ou une approche pédagogique particulière, mais un concept régissant des types de procédures d'enseignement. Il est de ce fait commun et adaptable à plusieurs pédagogies. L'approche par intégration (API) est l'une de ces pédagogies. Être centré sur l'apprenant, c'est

être dans une logique d'apprentissage, dans la relation pédagogique interactive, plutôt que dans une logique d'enseignement.

Pour Mvogo (2014), le premier problème de l'enseignement au Cameroun est la formation. Par formation, il faut distinguer les pratiques pédagogiques et les types de formations. Les types sont assez diversifiés selon qu'on soit dans une école de formation ou dans une université, et les pratiques pédagogiques sont pratiquement absentes. L'approche systémique de la pédagogie permet de remarquer que le résultat obtenu à l'issue de l'éducation d'un sujet est le résultat d'un construit de plusieurs éléments qui se tiennent et se complètent l'un comme l'autre. Berger (2004), dira que les stratégies de l'éducation, les méthodes, les moyens, les modalités d'organisation aussi bien que le climat dans lequel se situe l'activité, les types d'objectifs, leur priorité et leur hiérarchisation font partie prenante.

Fort du contexte actuel ou du choix de la méthode d'enseignement au Cameroun, l'on note le changement de paradigme dans le système éducatif. Depuis 2009, le Ministère des Enseignement Secondaires (MINESEC) est à la mode pédagogique de l'approche par compétence (APC) qui jusqu'ici cherche encore à faire ses preuves sur le terrain. Laquelle approche a substitué à l'ancienne notamment la pédagogie par objectif (PPO). Si les apprenants éprouvent encore un réel manque de motivation même après cette nouvelle approche en Histoire par exemple, nous pensons que ces derniers devraient être davantage intégrer dans le processus enseignement-apprentissage. Il s'agit ici de mettre l'accent sur l'apprentissage, la construction des savoirs que l'enseignement et que l'enseignant soit considéré ici comme un guide, encadreur ou accompagnateur des apprenants comme le martèle Morissette (2002).

Pour aller dans le même sens, Wondji (1989, p.343) pense que pour l'enseignement historique, il « *ne s'agit pas seulement de prendre le contrepied de l'enseignement colonial extraverti et européocentriste, mais aussi et surtout d'enseigner la réflexion historique.* » La découverte du passé africain doit permettre d'enraciner la jeunesse dans son milieu socioculturel, de développer la réflexion sur la mise en évidence des unités d'ensemble dans la reconstitution des événements, et par la recherche des articulations les plus pertinentes entre les périodes historiques. Qu'il s'agisse d'apporter son éclairage à la construction des nations ou qu'il s'agisse de contribuer à la restauration des valeurs culturelles, la démarche scientifique de l'historien doit toujours prévaloir contre la vision narcissique du passé et contre les spéculations sans rapport avec la réalité de l'existence des peuples. Quoi de plus important pour l'unité et la solidarité nationales ou africaines que la production d'une histoire qui ne tait pas les malheurs pour clamer les gloires, mais qui tente avec lucidité d'expliquer les victoires et les défaites.

La préoccupation qui s'en dégage dans le cadre de l'enseignement de l'Histoire en particulier est celle de savoir quelle alternative ou méthode d'enseignement peut susciter la motivation et la formation de la pensée des jeunes apprenants. Face à cette défaillance, l'orientation ayant un modèle bureaucratique, il y a lieu de repenser un système éducatif reposant sur une approche qui vise à instruire, socialiser en vue de la qualification de l'individu. C'est dans cette optique que l'on s'est proposé d'étudier un aspect de la stratégie d'enseignement-apprentissage, celui de l'étayage, du soutien de l'enseignant en rapport avec le développement de la pensée critique des jeunes apprenants du sous-cycle d'observation en Histoire. En parlant de la question d'accompagnement des élèves, quelles sont les stratégies à mettre sur pied pour rendre efficace la formation de la pensée historique des apprenants à l'école et en dehors ?

Le choix de notre thème intitulé « *contextualisation des fonctions d'étayage dans la didactique et développement de la pensée critique historienne chez les apprenants du sous cycle d'observation dans la ville de Yaoundé* » s'inscrit dans un contexte marqué par l'effervescence des thématiques portant sur la didactique des disciplines en général et sur les questions d'appropriation des outils (savoirs) historiques en particulier. L'enseignement de l'Histoire recourt aujourd'hui à des situations-problèmes. De telles situations demandent à l'élève de remanier une représentation-obstacle ou de s'approprier un problème scientifique ou social. L'efficacité dépend de la capacité de l'élève à opérer une construction de sens : l'apprentissage est envisagé du point de vue du raisonnement, des activités intellectuelles, du dépassement du sens commun, plus que de l'acquisition de connaissances factuelles (Grataloup, Solonel et Guillon, 2018).

Par-là, et par la difficulté à évaluer de tels acquis, la situation-problème rompt avec les pratiques habituelles de la discipline scolaire. Cependant, elle est adaptée à la conceptualisation et à la construction d'une intelligibilité globale des faits sociaux. La sphère éducative camerounaise actuelle préside à la mise en œuvre d'une école qui a du mal à se défaire d'une méthode que nous pouvons qualifier de « transversale » et de mémorisation au profit de celle « interdisciplinaire » et même de « la flexibilité ». En d'autres termes une considération centrée sur la monotonie même de la personnalité du professeur, mieux de ses formes de travail. C'est dire que le champ didactique doit être une piste à explorer pouvant apporter des innovations dans la pratique enseignante des enseignants.

Une grande majorité du personnel éducatif estime que le temps alloué aux enseignements dans certaines disciplines présente un programme assez dense cause des soucis majeurs dans l'application d'une pédagogie conforme pour les enseignants dans leurs pratiques.

Ce fait a de lourdes conséquences chez les élèves, car les inégalités et la disparité dans le cadre de la compréhension et l'appropriation des connaissances et compétences vont naître à partir de l'environnement de la classe. Pour ce faire, la didactique de l'Histoire à travers ce thème veut contribuer à lutter contre ces inégalités persistant dans les milieux scolaires camerounais tout en augmentant les techniques professionnelles des enseignants d'Histoire en didactique. Dans ce contexte, les leçons d'Histoire doivent être dispensées avec des buts équitables.

D'autant plus que la mission des enseignants d'Histoire doit être celle « *de garantir à tous les apprenants les compétences de base nécessaires à la vie en société* » (Felouziz, 2014, p21). Nous comprenons de ce point de vue que les inégalités observées en salle à l'issu des résultats scolaires pourraient être en partie la faute des enseignants qui, favorisent très souvent les élèves doués au détriment des moins capés. L'une des missions de l'école est de reconnaître et de certifier le talent des élèves dans leurs capacités à apprendre et à mettre en œuvre leurs compétences dans le cadre scolaire. Toutefois, ces qualités que reconnaît et valorise l'école, on le sait depuis les travaux fondateurs de Bourdieu et Passeron (1964), ne sont pas du seul ressort des individus, de leur nature ou de leur don inné. Ils dépendent aussi de facteurs sociaux hérités liés à la socialisation familiale et aux apprentissages (scolarisation).

Les études sur l'efficacité de l'enseignement montrent que les pédagogies les plus explicites sont aussi les plus efficaces et équitables. Grahay (2013 p.75) souligne par exemple que, la qualité de l'enseignement dépend de la « *présentation adéquate des tâches à faire* », de « *l'organisation séquentielle des tâches à faire* », de « *l'organisation séquentielle des tâches adéquates* », du « *groupement des élèves* » et des « *régulations interactives* ». Comme dans beaucoup de pays développés et ceux en voie de développement, l'école au Cameroun est au cœur des préoccupations politiques. Les récentes réformes paradigmatiques dans l'enseignement secondaire démontrent à suffisance que l'éducation est dans toute société un puissant vecteur de transmission de culture, d'acquisition et de valorisation des compétences.

0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME

Selon la Loi d'orientation du 14 avril 1998, le Cameroun dispose d'un projet de société avec un type d'homme à former et en son article 37 assigne à l'enseignant le rôle de garant de la qualité de l'éducation. Il y a donc intérêt de réviser les programmes d'enseignement en tenant compte des nouvelles finalités de l'école mise en exergue dans la SND-30 insistant sur le développement du capital humain et du bien-être. Selon les programmes de 2012 du sous cycle d'observation au Cameroun, l'enseignement de l'Histoire est fondé sur le renforcement du

patriotisme et développe l'esprit critique et imaginatif, de jugement ainsi que l'affirmation de soi.

Dans la didactique de l'Histoire, Marec, Doussot et Vezier (2009) pensent que les contrôles critiques, les raisons construites en Histoire doivent être en cohérence entre elles et avec le savoir qui circule dans la classe. Les relations entre textes et pratiques de mise en textes relèvent d'une analyse successive, repérage, caractérisation et comparaison des textes produits, puis remontée aux pratiques de production. Les apprenants peuvent ainsi lire les documents, répondre aux questions demandées par l'enseignant et produire chacun un texte historique cohérent. Doussot et Vézier (2014) mettent en exergue les principes générateurs d'action à travers l'exploitation des documents de travail disponibles dans la classe. Il s'agit des activités de contrôle, de discussion et de validation des propositions.

Les apprenants travaillent entre eux à partir de la consigne donnée par l'enseignant, se répartissent des tâches (chef, secrétaire, censeur etc.), échangent des idées entre eux, les reportent au tableaux sous le regard attentif de l'enseignant et procèdent à une production cohérente d'un texte historique et valide de tous (trace écrite). Suivant Lefrançois et Éthier (2015) on comprend que le développement de la pensée critique passe par les élèves qui apprennent à problématiser et à critiquer des récits. Ils doivent se poser des questions historiques pertinentes et construire des réponses rigoureuses à partir des sources. Pour eux, loin du paradigme pédagogique positiviste, l'Histoire suppose un travail sur les récits disponibles : ceux des débatteurs, mais aussi ceux de l'observateur.

Guillon (2019), par ailleurs, pense que c'est le rapport à la discipline scolaire qui constitue l'élève : ce qu'il fait et ce qu'il apprend en classe d'histoire ou dans d'autres lieux de transmission de savoirs sur le passé. Pour lui, le développement de la pensée critique chez l'élève passe par l'adaptation aux situations expérimentales : activités de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation. Dans la même logique, il réduit ces activités en deux pratiques sociales de citoyenneté : une analyse critique des situations et des discours et une participation aux débats politiques. Les apprenants ici procèdent dans la classe à l'analyse des documents (images, tableaux, photos, texte historiques etc.) et participent aux débats et échanges entre eux dans un environnement d'apprentissage emménagé par l'enseignant. Car pour les jeunes, justice, émancipation, égalité, solidarité, liberté de parole et tolérance donnent du sens aux événements et constituent des références partagées.

Selon Martineau (1999, 2002), le développement de la pensée historique est composée du langage propre à l'histoire, ses concepts, ses repères de temps ou de durée, ses catégories, etc. Pour qu'il y ait développement de la pensée historienne, Martineau (1999, 2002) met en exergue

trois aspects : la critique interne et externe des sources, le raisonnement analogique et périodique (dates) et la construction d'entité peuple et nation. En ce qui concerne la critique interne et externe, l'apprenant doit prendre de la distance avec le document, s'intéresser aux aspects matériels, poser des vraies questions (qui ? quand ? et pourquoi a-t-il été produit ?) sur la provenance et l'originalité de la source du document proposé pour vérifier son authenticité. Dans la même logique, il doit s'intéresser à la cohérence du texte (une date qui ne correspondrait pas avec le contenu), sa structure, le contenu et interpréter la source en fonction du destinataire à qui elle s'adresse.

Pour ce qui est du raisonnement analogique et périodique (dates), l'apprenant prend la distance avec son mode de raisonnement naturel, utilise les listes ou les tableaux de comparaison, étudie les durées, la succession des événements, leur simultanéité, leur répétitivité et établit la relation entre chronologie et temps. Quant à la construction d'entité peuple et nation, l'apprenant doit promouvoir la cohabitation interethnique dans la salle de classe, échanges d'idées et matériels avec les autres camarades, réutiliser les savoirs dans la vie quotidienne à travers le respect des institutions, être responsable, développer la capacité d'acteur et l'esprit de créativité en établissant la vérité historique. Ainsi, le développement de la pensée historique nécessite une attitude spécifique d'ouverture aux réalités différentes, aux contextes divers. Ce qui demande de mettre en œuvre une empathie historique au sujet des interprétations et des faits étudiés.

D'après Bruner (1983, 2011), pour qu'il y ait développement de la pensée historique en classe, l'enseignant doit changer de rôle, devenir l'étaye, un soutien. L'apprentissage se situe dans une interaction entre l'enseignant et l'enseigné. L'adulte joue spontanément le rôle de tampon entre le milieu et l'élève, il a une fonction de formation de ses savoir-faire initiaux. Bruner (1983, 2011), met en exergue six fonctions d'étayages ou procédés techniques remplies par l'enseignant en situation de classe. Ces six fonctions se résument en trois globalement : fonction émancipatrice, fonction didactique ou interactive et fonction sociologique et historique. En ce qui concerne l'axe émancipatrice, l'enseignement doit débiter ses enseignements à travers la correction et l'autocorrection du devoir laisser avec l'élève, réviser les prérequis non maîtrisés, consolide les prérequis de la leçon à enseigner. L'enseignant d'Histoire doit aussi à ce niveau entraîner l'élève à utiliser une source ou un fait historique à partir de la leçon précédente, à mobiliser des acquis historiques à travers la mise en situation.

Pour ce qui est de la fonction didactique ou interactive, après la mise en situation, l'enseignant restructure les savoirs à acquérir, fait traiter les exercices de généralisation de discrimination afin de parvenir à la justification ou le positionnement de l'intérêt de la leçon du

jour. Par la suite, l'enseignant forme des petits groupes de travail, attribue des tâches organisationnelles aux apprenants, fait traiter ou résoudre les situations-problèmes historiques dans les situations d'intégration. Quant à la fonction sociologique et historique, l'enseignant stimule les interactions entre élèves, stimule les interactions entre élèves et matériels scolaires ou environnement. Le formateur doit aussi utiliser des documents supports authentiques et/ou issus d'expériences, soutenir les élèves ayant les troubles et les difficultés d'apprentissage, être attentif à la gestion des conflits sociocognitifs pendant le travail en groupe ou les activités d'enseignement-apprentissage.

En dépit de ces finalités, on observe que l'indice de développement du capital humain (IDCH) va baisser, passer de 42% en 2012 à 39% en 2017. Aussi, l'internet, les médias sont devenus des nouveaux espaces d'apprentissage en parallèle (en compétition) avec la salle de classe. Les enfants se fient à tout sur le net, ramassent des exposés pour venir expliquer en classe sans réel critique des sources. Ils sont dans un processus de prêt à porter et il n'y a pas un moyen de contrôle, ni de confrontation. Alors que dans la didactique de l'Histoire, ce qui est fondamental c'est le questionnement, la confrontation. L'enseignant développe les stratégies de questionnement des faits, de la critique des sources. De ce point de vue, l'enseignement de l'Histoire assure trois (03) fonctionnalités selon Gagnés (1985) : des informations verbales (les notions, les dates, les événements), des stratégies cognitives et des attitudes (pensées historiques, analyse des faits...).

Lorsqu'on observe le processus enseignement-apprentissage de l'Histoire dans la salle de classe, on se rend compte que l'enseignant met difficilement en œuvre cette stratégie. L'enseignement du point de vue du rendement didactique ne donne pas les résultats attendus, car, le savoir acquis par rapport au temps passé en situation de classe est très faible, voire nul. Un certain nombre d'erreurs de raisonnement ou d'idées erronées reviennent avec une reproductibilité déconcertante chez les élèves, même après plusieurs séquences successives d'enseignement. Ce qui justifie la conduite ou le comportement des apprenants pendant l'acte didactique à travers : le rejet, la désinvolture, l'inhibition, l'indifférence, des réactions épidermiques et de désarroi face à la discipline Histoire qui est pourtant l'outil phare dans le processus de développement de la pensée critique citoyenne d'un pays.

Cette reproductibilité déconcertante chez les apprenants est due à un certain nombre de difficultés : le grand nombre d'élèves, la perte d'intérêt pour le savoir enseigné, la dispersion des connaissances au travers de multiples disciplines, la diminution de l'aura de l'enseignant, les documents parfois illisibles... Pourtant, quand on observe la classe, l'ensemble du cours semble cohérent et logique, les leçons sont globalement apprises. Toutefois, la raison principale

selon Giordan (1993, p.109) est que l'élève apparaît trop souvent comme le « *présent-absent* » du processus enseignement-apprentissage. Il est dans la classe, mais l'enseignant n'en tient presque pas compte.

Il ignore le plus souvent ce qu'il sait (ou croit savoir), il ne prend pas en compte sa façon d'apprendre. Or, avant d'aborder un enseignement, les élèves ont déjà des idées directement ou indirectement sur les savoirs enseignés. C'est à travers ceux-ci qu'ils essaient de comprendre les propos de l'enseignant ou qu'ils interprètent les situations proposées et les documents fournis. En effet, les conceptions des apprenants ont une certaine stabilité l'apprentissage d'une connaissance et l'acquisition d'une démarche de pensée en dépendent complètement.

Si l'on n'en tient pas compte, ces conceptions se maintiennent et le savoir proposé glisse généralement à la surface des élèves sans même les imprégner. D'après la loi N°98/004 du 14 avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun dans son article (4), l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation est de former les élèves à devenir des apprenants autonomes tout au long de leur vie. Le but de l'enseignement de l'Histoire c'est de former les citoyens participatifs qui s'impliquent dans la vie sociale et communautaire. À cet effet, l'on se pose la question de savoir comment les fonctions d'étayage à travers la contextualisation des pratiques de l'enseignant d'Histoire favorisent-elles le développement de la pensée critique ?

0.3. OBJET DE L'ÉTUDE

La référence à l'approche par compétences et à la perspective socio-constructiviste en éducation exige un virage, un changement dans la didactique de l'Histoire et de ses pratiques pédagogiques. Cette étude vise à établir les liens entre les apprentissages disciplinaires et la vie hors de l'école. Autrement dit, il s'agit de la nécessité d'opérationnaliser les fonctions d'étayage. La double injonction curriculaire quant à la contextualisation et à la problématisation des apprentissages qui caractérise la plupart des programmes actuels soulève un certain nombre de questions relatives aux fonctions et aux modalités opératoires associées, mais également à son ancrage dans la vie courante. Que ce soit par l'entremise des domaines généraux de formation (état généraux de l'éducation) ou par les multiples appels des programmes de formation (PPO, NAP, APC, etc.) à l'établissement de liens avec la réalité des élèves, les situations de vie, qu'elles soient domestiques, professionnelles ou sociales, s'invitent désormais avec plus d'insistance à l'école.

De nombreux travaux comme ceux de Daunay, Reuter et Thépaut (2013), Rey (2010) et Young (2010) montrent que les curriculums actuels structurés autour de compétences transversales génèrent un brouillage des frontières entre les savoirs disciplinaires et non disciplinaires, notamment par la prise en considération des problématiques et des expériences

extrascolaires. Pour parvenir à la résolution de ce brouillage, Quéré (1997), dans le cadre d'une réflexion menée sur l'action située, pose le contexte comme le champ en fonction duquel une action, un geste, une parole, un événement ou un objet acquiert une intelligibilité, un sens, une individualité.

Le contexte est aussi l'ensemble des éléments singuliers (d'information, de savoir, de sens, de perception) sur lesquels on se règle pour produire une action et revendiquer son caractère approprié. En parlant par rapport aux sciences humaines (SH), Lebrun (2018) pense que c'est par l'appui sur l'histoire locale et familiale des élèves que s'exprime cette préoccupation véritable de lien école et vie. L'histoire ne se résume pas à l'étude systématique des faits du passé, encore moins à leur simple mémorisation. Par ailleurs, la recherche de liens entre le présent et des réalités du passé induit un traitement des faits qui va dans le sens de la continuité, concept de base en histoire. Dans la même logique, Demers, Lefrançois et Éthier (2014) relèvent que la sollicitation de l'affectivité par l'histoire locale peut interférer avec la prise en considération d'éléments essentiels à la compréhension de la relation de causalité. Ce qui permet à Lebrun (2018, p.54) d'affirmer que :

le processus d'aménagement et d'exploitation du cadre de vie naturelle des sociétés ainsi que les raisons expliquant la diversité des processus et des résultats de cette anthropisation sont désormais au cœur des apprentissages visés en Histoire, Géographie et Education à la citoyenneté. On y précise que la géographie « ne se limite plus, dans son analyse du rapport entre la nature et l'être humain, à l'étude systématique et compartimentée des espaces terrestres. Elle s'intéresse aux problèmes posés par l'utilisation et l'aménagement de l'espace.

Delcroix, Forissier et Anciaux (2013) mettent par contre en exergue l'idée de la contextualisation qui est aussi banale et convenue que porteuse de malentendus. Car, l'établissement de liens entre les apprentissages et la vie extrascolaire (pensée critique) des élèves entraîne des difficultés à dépasser les concepts de sens commun des élèves. La diversité des acceptions, des visées et des modalités opératoires associées à la contextualisation des apprentissages. Toutefois, et au vu de tout ce qui précède, Lebrun (2018) constate qu'aucun

cadre conceptuel explicite n'est proposé pour orienter cette contextualisation des apprentissages. Or, cette notion demeure polysémique et réfère à des visées variables. Par ailleurs, si nombre de recherches montrent les gains d'apprentissages associés à la contextualisation dans le domaine des sciences et technologies (ST) et des Sciences Humaines, elles en soulèvent également les difficultés.

Les modèles traditionnels disciplinaires ne prédisposent pas l'Histoire à adopter des perspectives d'apprentissage s'appuyant sur des situations d'apprentissage contextualisées et problématisées. D'après Audigier (2002) et Tutiaux (2006), la mémorisation de savoirs propositionnels considérés comme vrais, incontestables selon une trame continue de nature chronologique, pour l'histoire, et selon le paradigme de l'inventaire nomenclatural, a été, et est encore partiellement, au cœur des processus d'enseignement apprentissage de cette discipline. La recherche vise à décrire comment les différents formateurs (enseignants) conçoivent la contextualisation des apprentissages en Sciences Humaines en général et en Histoire en particulier.

Nonobstant les recherches sur l'étayage (le soutien), Lebrun (2018) pense que la plupart des recherches menées dans ce sens ont porté sur l'enseignement des sciences au niveau secondaire et ont scruté un nombre restreint de séances en classe. Si ces recherches donnent lieu à des analyses fines et éclairantes au regard des dispositifs, des contextes et des difficultés associés à certaines pratiques effectives, elles ne fournissent pas une large base empirique de données permettant d'identifier les conceptions des dimensions conceptuelle, fonctionnelle, opérationnelle et organisationnelle véhiculées par les différents acteurs de la formation et les manuels scolaires ainsi que les conceptions des futurs enseignants recevant cette formation.

Le système didactique par étayage permet et oriente les actions et interactions des élèves vers des éléments de mise en forme ou d'apprêtage des savoirs. Une substitution s'opère alors entre la mise en activité de l'élève et les objets d'étude et d'apprentissage. La forme prend le pas sur le contenu. L'obstacle à franchir n'est pas de nature conceptuelle, mais plutôt en lien avec la mise en forme des apprentissages. En ce sens, la régulation de l'enseignant risque de porter également sur la forme plutôt que sur le contenu. Toutefois, force est de reconnaître que générer des apprentissages de nature disciplinaire (dimension épistémologique) à partir de références et d'inférences-adisciplinaires (dimensions psychologique et sociale) n'est pas une tâche aisée pour un enseignant généraliste. Ce qui permet à Lebrun (2018) de dire que les situations dites problèmes en situation de classe se résument à la présentation de la tâche à effectuer.

Il s'agit dans ce cas de la nécessité d'acquérir des connaissances spécialisées (Histoire, Mathématiques, Sciences de la Nature, etc.) ainsi que les outils qui ont permis leurs productions (méthodes, techniques, démarches, etc.). Ces situations se distinguent des premières, d'un côté, par la nature des contenus qui sont transmis et de l'autre, par le mode de transmission de ces contenus, car nous parlons ici d'apprentissages qui doivent être provoqués. Parce que les apprentissages sont socialement voulus, délibérément provoqués, institutionnellement organisés et programmés sur la longue durée, ils nécessitent l'instauration de situations d'enseignement-apprentissage suffisamment bien structurées pour permettre à l'élève l'acquisition de ces savoirs élaborés socialement et historiquement.

Les apprentissages situés et problématisés apparaissent désormais comme une visée centrale d'une intervention éducative devant mener au développement des compétences disciplinaires et transversales. En effet, tant le programme de formation de l'école camerounaise que les orientations pour la formation à l'enseignement (Ministère de l'enseignement secondaire via le programme du sous-cycle d'observation) portent une attention particulière à la problématisation et aux apprentissages situés. Dans le référentiel de compétences professionnelles à développer dans la formation à l'enseignement, on précise que les futurs enseignants doivent apprendre à « créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes » d'où l'approche par la compétence.

La problématisation est présentée comme la mise en place d'une situation que les élèves ne peuvent ni traiter ni résoudre directement et qui comporte plusieurs obstacles qui ne seront levés que s'ils effectuent des tâches ou des opérations. Toutefois, en dépit de l'importance accordée à cette problématisation, aucun paramètre disciplinaire spécifique n'est identifié pour structurer sa mise en œuvre. Dès lors se pose la question des cadres opératoires utilisés par les futurs enseignants pour effectuer ce travail.

0.4. QUESTIONS DE RECHERCHE

Pour Fortin (2016, p.51), une question de recherche est « *une interrogation explicite relative à un domaine que l'on désire explorer en vue d'obtenir de nouvelles informations* ». La question de recherche est une interrogation écrite qui précise le sujet de recherche. C'est le fil conducteur de la recherche. Elle permet non seulement de préciser l'interrogation qui travaille l'esprit du chercheur, mais elle délimite l'étendue de la recherche et évite ainsi une perte de temps.

0.4.1 Question principale

La question principale de notre recherche est la suivante : quelles sont les fonctions d'étayage à travers la contextualisation des pratiques de l'enseignant d'Histoire qui favorisent le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation ? Par ailleurs, dans une perspective compréhensive, comment enseigner l'Histoire aux jeunes apprenants du secondaire dans le but de développer leurs esprits critiques et de parvenir à une rationalité intellectuelle ? Cette question principale conduit à l'ouverture d'autres questions dites spécifiques qui nous aideront dans l'élaboration des solutions afférentes au problème de développement de la pensée critique chez les apprenants en classe d'Histoire.

0.4.2 Questions secondaires (QS)

Dans les analyses des théoriciens relatives aux aspects développementaux notamment Vygotsky (1985) et Bruner (2011), on relève un certain nombre des renseignements. Il en résulte de ceux-ci que les travaux actuels sur les développements cognitif, affectif et social ne permettent pas toujours de proposer une solution appropriée au problème que pose la construction des compétences ou le développement de la pensée critique notamment en Histoire. Les modes de régulation (ou d'étayage) du processus d'enseignement de Bruner (1983, 2011) se résument en trois modalités : séductrice ou émancipatrice, stimulatrice ou interactive et validatrice ou sociohistorique. De la question principale de cette étude découle trois questions spécifiques :

- **QS1** : En quoi la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage dans le système didactique favorise-t-elle le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation ?
- **QS2** : en quoi la fonction didactique ou interactive de l'étayage dans le système didactique favorise-t-elle le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation ?
- **QS3** : en quoi la fonction socio-historique de l'étayage dans le système didactique favorise-t-elle le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation ? Les questions de recherche étant posées, nous allons amorcer les objectifs de l'étude.

0.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Pour Resweber (2002), l'objectif désigne aussi bien le résultat à atteindre que le but. On voit se dessiner nettement la très grande importance des concepts scientifiques pour le développement de la pensée critique. Le problème des concepts non spontanés, et en particulier scientifiques, est au fond celui de l'apprentissage scolaire et du développement. Car le fait même de leur apparition à partir du processus scolaire, qui est la source de leur développement,

est rendu possible par l'existence des concepts spontanés. L'étude des concepts spontanés et non spontanés est un cas particulier de l'étude plus générale qui a pour objet la question de l'apprentissage scolaire et du développement. Dans le cadre de cette recherche, nous avons un objectif général et des objectifs spécifiques.

0.5.1. Objectif général de l'étude

L'objectif général de cette étude vise à examiner l'impact des fonctions d'étayage à travers la contextualisation des pratiques de l'enseignant d'Histoire sur le développement de la pensée critique en Histoire. Autrement dit, il s'agit d'établir le lien entre l'enseignement par des situations problèmes et la construction des connaissances historiques ou des faits sociaux.

0.5.2. Objectifs spécifiques (OS)

Ils résultent de l'opérationnalisation de l'objectif général de l'étude. Dans cette optique, Amin (2005), repris par Emame (2020, p.185) précise que « *the objectives of the study, which are also referred to as specific objectives, are components of the purpose. The objectives must follow logically from the purpose* ». En se référant à la taxonomie cognitive de Legendre (1988), l'analyse est une recherche qui se situe à trois niveaux. Nous y référons pour définir les trois objectifs spécifiques de cette étude. La raison est que les objectifs spécifiques restent la forme la plus finalisée de l'objectif général et ils se présentent sous-forme de modalités précises dont chacune est étroitement en relation avec une hypothèse de recherche. De façon opérationnelle, cette étude comporte trois objectifs spécifiques qui sont :

- **OS1** : Repérer en quoi la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage dans le système didactique favorise le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.
- **OS2** : Identifier en quoi la fonction didactique ou interactive de l'étayage dans le système didactique favorise le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.
- **OS3** : Saisir en quoi la fonction socio-historique de l'étayage dans le système didactique favorise le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

0.6. ORIGINALITE ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE

L'intérêt d'une étude réside dans ce qu'elle présente comme préalable et primeur dans la résolution des problèmes se posant dans une grande ou dans une petite communauté. De plus, l'intérêt d'une étude dévoile la place que celle-ci peut ou pourrait prendre dans l'amélioration d'un état de chose. Autrement dit, le sujet se propose de comprendre ou d'analyser l'influence, l'effet et l'impact de la contextualisation du processus enseignement / Apprentissage de

l'Histoire au Cameroun sur la construction des compétences des apprenants. La nécessité d'opérationnaliser les phénomènes de contextualisation des leçons d'Histoire, objet de notre étude, revêt inéluctablement des intérêts certains. Toutefois, ce sont des intérêts didactiques, pédagogiques et scientifiques.

0.6.1. Originalité de l'étude

Les enjeux didactiques et /ou pédagogiques s'inscrivent dans une connaissance et prise en compte des particularités liées à l'enseignement de l'Histoire en contexte. Par didactiques contextualisées, nous entendons des travaux, utilisant des modèles développés dans le cadre de l'analyse didactique contextuelle, visant à contextualiser l'intervention didactique en elle-même (Blanchet, 2012). Il s'agit de répondre aux insuffisances des adaptations les plus souvent pratiquées et qui sont souvent des placages (ou ressentis comme tels) de dispositifs élaborés « hors contexte ». En anticipant un peu sur ce que nous étudierons plus en détail ci-dessous, nous pouvons illustrer cela par un processus que nous qualifierons de contextualisation faible qui consiste en la production de ressources pédagogiques où les exemples sont remplacés pièce à pièce par des exemples locaux proches de ceux d'origine.

De telles productions ne tiennent compte ni des contextes didactiques particuliers, ni des conceptions des apprenants liés à ces contextes. Le développement de didactiques contextualisées nécessite le recours à des approches d'ordres anthropologiques, ethnologiques, historiques, psychologiques, sociologiques et demande de connaître plus finement les processus intervenant dans la contextualisation didactique. Il se manifeste la volonté de cette méthode didactique de donner une grande place, en situation de classe, à l'enseignement de l'histoire, qui « participe à la formation des élèves adolescents et à l'élaboration de leurs repères culturels ». Encore faut-il pouvoir et savoir penser de quelles cultures et de quels repères il s'agit ? Pour Vergnaud (1991), il faut considérer l'action du sujet en situation, et l'organisation de sa conduite, le schème. Cela pourra engendrer de nouveaux rôles de l'enseignant en tant que médiateur.

Le premier rôle médiateur de l'enseignant est d'offrir au sujet des situations permettant d'exercer des schèmes existants, de les adapter, et de développer des schèmes nouveaux dans des situations-problèmes. Le second rôle médiateur de l'enseignant vise à favoriser les processus de conceptualisation en variant les situations didactiques. En outre, il s'agira d'aider les élèves à travers ce modèle d'apprentissage à former des concepts fonctionnels tels que la coopération pour une vie collective harmonieuse, argumentation etc. Selon Bocage (2007), l'apprentissage implique nécessairement l'activité du sujet et la mise en œuvre de processus internes d'appropriation des connaissances. Cela permet de construire du sens, d'évoluer, de

changer, de progresser, en interaction avec l'environnement (situation, pairs, enseignant). Ainsi, cela donnera à l'enseignant une place et un rôle de médiateur de grande importance, à travers la médiation didactique.

La question de méthode d'enseignement-apprentissage en didactique des disciplines serait ma foi un facteur déterminant dans la réussite scolaire et professionnelle des jeunes apprenants. Celle-ci est d'autant plus importante dans la mesure où l'on note effectivement un arrimage entre une bonne méthode d'enseignement et la réussite scolaire et professionnelle. Dans le cadre de la discipline Histoire, la méthode d'enseignement par les dilemmes conduirait au développement de la conscience nationale à partir du moment où l'on parle de l'implication effective des jeunes apprenants dans le processus enseignement/apprentissage. Grâce à ce travail, les conditions de transfert des connaissances des élèves seront vérifiées et par conséquent permettront d'augmenter le niveau de rendement scolaire et la motivation de nos jeunes apprenants en général et du sous-cycle d'observation en particulier.

0.6.2. Pertinence de l'étude

Un des objectifs de l'enseignement de l'Histoire est d'offrir aux élèves une compréhension scientifique du monde qui les entoure, de ce qu'ils peuvent observer. Or cet observable est différent selon le contexte didactique dans lequel se trouve l'apprenant. Un processus de contextualisation est en œuvre chez l'apprenant, dans la mesure où il contextualise ce qu'il apprend au regard de ce qu'il connaît. Au-delà d'une approche purement cognitive issue des travaux de « situated cognition » (voir par exemple Brown et al., 1989), qui considère que toute action est située, et que toute situation est particulière, nous envisageons cette contextualisation en lien avec une situation didactique (Brousseau, 1998) particulière visant à transmettre des conceptions scientifiques identifiées dont les connaissances communes des apprenants liées au contexte sont en décalage par rapport aux attentes de l'enseignant, des manuels ou des programmes scolaires.

Selon Piaget (1976), puis Kohlberg (1984), l'adaptation à la situation que permet la médiation de l'adulte est indissociable du développement moral, social et cognitif dans le cas du jeune apprenant. Ces derniers proposent des situations permettant d'évaluer cette adaptation sociale. En proposant une approche cognitive de la psychologie morale, Kohlberg met en valeur la dimension de la réflexivité des apprenants. À cet effet, il met en exergue les stades du développement moral qui sont parallèles aux stades du développement cognitif. L'apprentissage de la conduite de la classe est effectif selon le contexte. La nouvelle stratégie basée sur le modèle d'apprentissage par les dilemmes pousse les enfants un peu plus dans la réflexion et à avoir un esprit critique et de discernement.

L'enseignement/apprentissage ici est axé sur le raisonnement et la justification du choix que l'apprenant effectue sur proposition de l'enseignant. Ce dernier doit être préparé psychologiquement à voir sa conduite et son rôle modifiés ; et également recevoir l'accompagnement nécessaire pour donner suite aux préoccupations et interventions diverses des apprenants. Les dilemmes en apprentissage pourraient s'illustrer comme nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage. Les enseignants se doivent d'être psychologiquement prêts à faire face aux différentes difficultés auxquelles ils seront confrontés en voulant intégrer de nouveaux modèles et nouvelles stratégies dans le processus enseignement-apprentissage. La formation (initiale et continue) doit permettre une mise en confiance et une compréhension de la nécessité de développer et augmenter le niveau intellectuel de l'enfant. L'élève pourra être capable d'utiliser sa faculté intellectuelle pour améliorer ses interventions et son sens de discernement en situation de dilemme et dans diverses disciplines.

La contextualisation sociocognitive peut être perçue comme un obstacle didactique (Clément, 2003), dans le sens où elle induit des conceptions inattendues chez certains apprenants. Nous reprendrons également les termes de conception ou de construct (Giordan & Vecchi, 1987). Ces termes mettent l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants face à des situations-problèmes. Mais surtout, ils mettent en évidence que cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles. Nous reprenons également ici l'idée d'une conception complexe formée par les interactions de connaissances (K), de valeurs (V) et de pratiques sociales de références (P) (Clément, 2003), ainsi que le concept d'objectif-obstacle (Martinand, 1981, 1992) qui propose de repenser les obstacles épistémologiques dans l'élaboration des stratégies d'enseignement. Ainsi, les modalités de prise en compte de ces effets de contexte dans la mise en œuvre de stratégies visant à réduire certains décalages dans l'interaction impliquent des acteurs qu'il faut maintenant prendre en considération. Ce qui nous laisse transparaître des enjeux scientifiques.

Les enjeux scientifiques portent sur la facilitation de la construction par les élèves des concepts scientifiques, tout au long de leur cursus scolaire. Aktouf (2014) affirme que l'intérêt de la science et des travaux scientifiques est de détecter les problèmes quel que soit leurs natures et d'en apporter les clarifications et les réponses afin de faciliter la vie des hommes sur la terre. Cette étude pose la problématique du manque de formation adéquate qu'on retrouve dans la mise en œuvre du processus de la contextualisation didactique sur le développement ou la construction des compétences historiques. Cette étude sera donc une sensibilisation à l'endroit de tout le corps éducatif en ce qui concerne la faible transmission aux apprenants des méthodes

et techniques de recherche et d'apprentissage. Également, cette étude revêt un intérêt scientifique en ce sens que les informations qu'elle procure en matière de pratique d'aide en apprentissage permettent de mieux cerner le problème d'adaptation en milieu scolaire.

Il s'agit de mettre un accent sur les pratiques qui ne sont pas véritablement mises en œuvre dans le dispositif d'accompagnement des élèves. Ce travail semble être une contribution scientifique pour comprendre l'origine des décrochages scolaires des élèves et des inégalités qui pourraient se construire à partir d'un acte d'enseignement. Il pourra apporter une contribution dans les thématiques portant sur la didactique de l'Histoire au secondaire en Afrique en général et au Cameroun en particulier. Par ailleurs, ce travail est une bibliothèque supplémentaire pour les recherches futures dans les domaines de la didactique de l'Histoire dans le centre de formation, école de formation ou faculté spécialisée dans l'éducation et l'enseignement.

0.7. DÉLIMITATIONS CONCEPUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE

Aucune recherche aussi originale soit-elle, n'est isolée par rapport à un signifiant. Elle se rattache toujours à un contexte de sens. L'objectif sur lequel se greffe la présente articulation réside dans la volonté de tracer les contours que prendra notre étude. De ce fait, la délimitation de notre étude se fera du point de vue des aspects conceptuels et des aspects empiriques.

0.7.1. Délimitation conceptuelle de l'étude

Cette étude se situe dans le champ des sciences de l'éducation en général et de la didactique des disciplines en particulier. Au moyen d'une approche descriptive, cette recherche permettra de cerner l'effet du processus de contextualisation sur la construction des savoirs historiques chez les apprenants du sous cycle d'observation en Histoire. À cet effet, on a du point de vue conceptuel identifier les concepts pouvant faire l'objet de définitions comme : d'abord la contextualisation des fonctions d'étayage didactique de l'Histoire, en suite le processus de développement de la pensée critique, et enfin le sous-cycle d'observation. Du point de vue de la contextualisation didactique, on aura à définir la notion de contextualisation, d'apprentissage mais aussi à préciser des types et niveaux de contextualisation. En bref, il s'agit des concepts de l'étude suivants : étayage, système didactique, didactique de l'Histoire, développement et pensée historique.

0.7.1.1. Le concept d'étayage

L'étayage en situation de classe renvoie au soutien que l'adulte ou l'enseignant apporte à l'apprenant pour faciliter l'acte d'apprendre. Bruner (2011) s'intéresse à cet effet à la construction de la signification du monde par l'individu. Selon l'auteur, notre façon de vivre culturellement adaptée, dépend des significations, des concepts et des modes de discours que

nous partageons avec les autres membres de cette société. Cette approche de la cognition, plus interprétative mettait au centre la construction de la signification, opérant une rupture complète avec les derniers développements de la psychologie scientifique américaine qui se recentrait sur le traitement de l'information.

Observant, en situation de laboratoire, comment des mères aident leur enfant à réaliser des puzzles, Bruner (1998) conclut que l'interaction de tutelle comporte un processus d'échafaudage qui consiste pour le partenaire expert à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme. Quand l'enfant commence à parler, le feed-back interprétatif de l'adulte porte non seulement sur l'action, mais aussi sur le langage utilisé par l'enfant. Ceci provoque une accélération du développement des habiletés langagières qui suscite l'étonnement de Bruner (1983) tel que le montre la suite de sa réflexion sur l'acquisition du langage.

0.7.1.2. Triangle didactique

En prélude, il convient d'établir la différence entre triangle didactique et triangle pédagogique. Les deux concepts sont émis respectivement par Chevallard (1985) et Houssaye (2000). Il s'agit de deux concepts distincts et différents mais souvent confondus en éducation bien que partageant quelques similitudes. Cependant, le triangle didactique représente les relations entre le savoir, l'enseignant et les élèves. Il considère l'enseignant comme l'acteur central du processus éducatif, en interaction avec le savoir et les apprenants. Le triangle pédagogique quant à lui, représente les relations entre l'enseignant, l'apprenant et le contenu. Il met en évidence les processus par lesquels l'apprenant acquiert des connaissances, maîtrise des compétences et développe des attitudes en relation avec le contenu de l'enseignement. Il considère l'apprenant comme un acteur central du processus éducatif en interaction avec l'enseignant et le contenu.

Tableau 1 : Comparaison entre triangle didactique et triangle pédagogique

Similitude	Différences	
	Triangle didactique	Triangle pédagogique
- trois pôles, - enseignant, - élève - connaissances	-il se concentre sur l'enseignant et ses interactions, - s'intéresse au savoir	- il se concentre sur l'apprenant, - s'intéresse au contenu - questionne les fins,

	- questionne les moyens	- apprendre à partir de la logique de classe

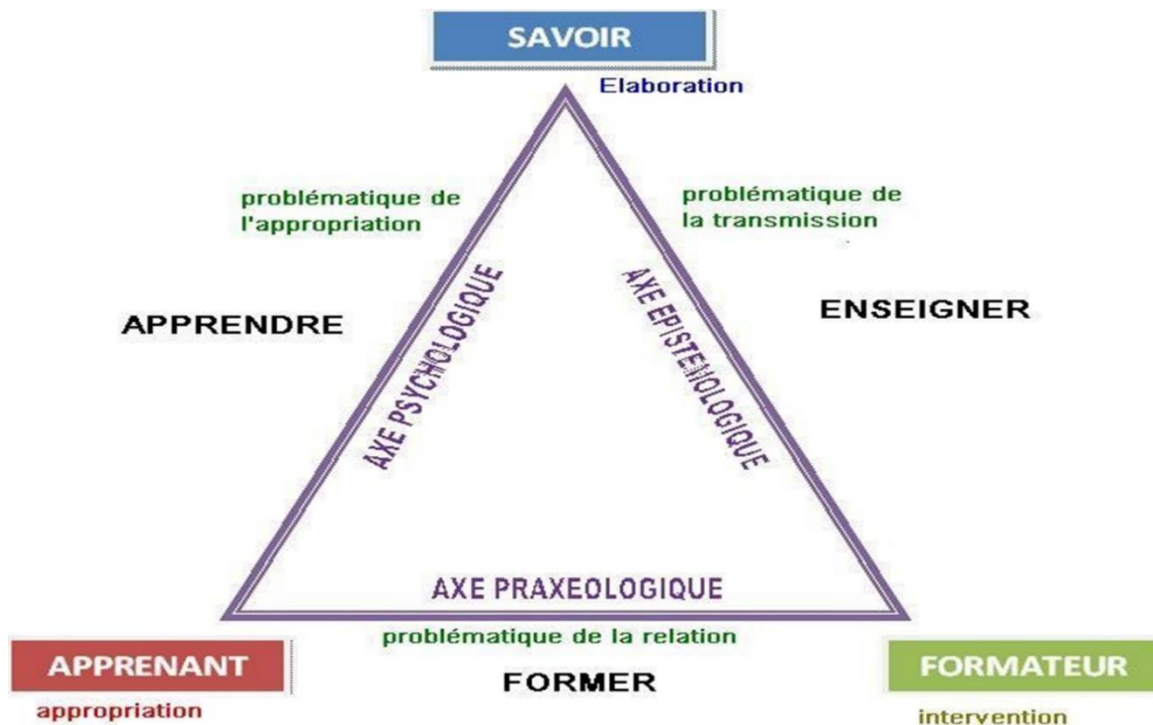
Source : Elaboration du chercheur en 2023

Le système didactique est ainsi la relation qui existe entre trois éléments : le contenu d'enseignement, l'apprenant et l'enseignant. Reprenant chevallard (1985), Jelmam (2012), la relation enseignant/enseigné en misant sur le jeu qui se mène entre l'enseignant, ses élèves et un savoir (disciplinaire). Ces trois actants du système didactique entretiennent évidemment des relations entre eux et vont servir à caractériser des points de vue particuliers quant au rapport au savoir. Ils vont conditionner des heuristiques selon trois approches disciplinaires à la fois distinctes et complémentaires : une approche épistémologique sur l'axe Savoir-Enseignant, une autre approche psychologique sur l'axe Enseignant-Elève et une dernière approche pédagogique sur l'axe Elève - Savoir.

Selon Jelmam (2012, p.4), « *le triangle didactique est une représentation schématisée du système didactique* ». La dynamique de toute action éducative est basée sur l'interaction entre les contenus disciplinaires, l'élève et un enseignant. Dans le cas d'un enseignement classique, l'enseignant est en avance par rapport à l'apprenant. C'est celui qui connaît le savoir et qui le dispense. L'étudiant, quant à lui, acquiert ce savoir morcelé, décontextualisé et disposé sur une échelle temporelle par l'enseignant.

Il est à remarquer que dans ce cas de situation, tout se passe comme si on privilégie une relation entre deux pôle du triangle didactique, le troisième étant mis de côté momentanément. Il s'agit d'un système réciproque d'attentes, de négociation, principalement tacite entre le professeur et les étudiants qui porte sur tous les aspects de leur rapport au savoir. Néanmoins, le système didactique ne doit pas être réduit à l'espace de la classe ni au seul temps du cours. Plus largement, il se dessine dans toute situation où une personne apprend intentionnellement quelque chose à une autre. Ce qui permet d'illustrer avec le schéma suivant :

Schéma 1 : triangle didactique



Source : Duplessis (2008). Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ? »

Pour Duplessis (2008), l'intérêt porté aux conceptions des élèves, si elles sont placées au centre de la réflexion didactique, est de nature à bouleverser les modèles classiques en obligeant l'enseignant à adapter la situation d'enseignement-apprentissage aux difficultés que rencontre l'élève dans son rapport au savoir. L'on passe du modèle de « *la tête vide* » à « *l'élève et son déjà-là cognitif* » d'une part, et, conséquemment, de l'idée d'un « *élève standard* » à un « *éloge de la différence entre élèves* » puisque chacun est pris dans la singularité de son capital cognitif (Duplessis, 2008, p.10). Car, l'apprenant de nos jours doit être au centre des apprentissages, être acteur de ses propres apprentissages. Dès lors, deux manières d'appréhender la conception dans le processus d'acquisition des connaissances sont disponibles. Soit, elle est une erreur à ignorer ou à éliminer, soit elle est un système explicatif à comprendre et avec lequel il faut composer.

Si l'idée d'objectif est ordinairement liée au comportement final attendu (béhaviorisme), celle d'objectif-obstacle est entièrement centrée sur le processus cognitif de l'apprenant. En effet, c'est la caractérisation des obstacles qui va permettre le choix et la définition des objectifs de l'apprentissage. Martinand (1996) repris par Duplessis (2008) propose de réduire drastiquement le nombre des objectifs du programme à un nombre restreint d'objectifs « utiles

», plus généraux, les concepts noyaux, ou intégrateurs de la discipline, et parmi lesquels ne doivent être retenus que les objectifs franchissables par l'élève.

Cette perspective originale transforme en conséquence la manière de concevoir la séquence et d'inscrire celle-ci dans le programme de la discipline à partir des réalités observées dans la classe d'Histoire. Autrement dit, l'on peut représenter visuellement les interactions qui lient les trois acteurs (objet : savoir scolaire – sujet : professeur – sujet : les élèves) qui interviennent dans une situation didactique par un triangle où chaque acteur se trouve à un des sommets et les côtés les reliant entre eux symbolisent les interactions (champs de force) qui mettent en jeu un processus. D'où le schéma suivant

Schéma 2 : complexité du triangle didactique



Source : SAVIE inc. 2008 Copyright ©.

Au centre du triangle (formé par les bissectrices) se retrouve le scénario d'enseignement. Les scénarios d'enseignement se caractérisent par leur position à l'intérieur du triangle. À cet effet, un scénario qui privilégie la formule d'enseignement de l'exposé magistral se situe dans un modèle béhavioriste alors que les formules d'enseignement comme le travail en équipe, l'enseignement par les pairs se situeraient plutôt dans un modèle socioconstructiviste. Le schéma 2 met en exergue trois axes de l'acte didactique : l'axe épistémologique, l'axe psychologique et cognitive et l'axe praxéologique. Ces différents axes renvoient respectivement à l'élaboration, à l'appropriation et à l'interaction didactique.

0.7.1.3. Didactique de l'Histoire

En didactique de l'Histoire, le but est de rendre autonome une situation de vie chez l'individu après un processus de formation. D'après Jaeger (2012) « Oser » signifie s'attaquer

à une résistance d'autant plus forte qu'elle s'enracine dans des habitudes, un confort, une paresse intellectuelle. Le terme évoque aussi un pari incongru : défendre l'idée de l'intervention sociale d'intérêt collectif. La dénonciation toujours active du « *contrôle social de la déviance* », au nom de la mise à jour de constituants structurels de la négation du sujet et du lien social. Mais bien que la déconstruction des idéologies soit un aspect tout à fait indispensable de la pensée critique, le discours répétitif, pour ne pas dire dogmatique autour de la notion de « contrôle social » mérite d'être à nouveau interrogé. Ce thème nous renvoie, en effet, directement à la question des finalités de l'Histoire comme « action sociale » (Jaeger, 2012).

La thématique du contrôle social en tant qu'Histoire a pour finalité d'après Jaeger (2012, p.177) « *une entreprise d'orthopédie sociale, de disciplinarisation des consciences, de pacification des classes dangereuses, d'assujettissement des individus...* » On y voit la référence à l'éthique comme rempart. À cet effet, le peuple a quelques difficultés à entendre ce qu'il en est de son rôle objectif. Car les individus ont tendance à prendre toute critique dû à l'histoire comme « *une critique personnelle, qui nie ou qui moque leur volonté de bien faire, leur dévouement, chrétien chez les uns, politique chez les autres* » (Jaeger, 2012, p.177). Ce qui contribue à aiguïser les analyses et à prévenir l'attraction pour les discours monolithiques. Pour en finir avec une représentation du monde polarisée par les notions d'ordre, de contrôle social, d'institution totalitaire, il aura fallu à la fois une transformation des réponses sociales à la différence et l'effondrement du mur idéologique des pays de l'Est par exemple.

Pour ainsi résoudre le problème d'autonomie en situation de classe, de nouvelles thématiques ont été mises en avant : l'individualisme, la notion d'acteur, les histoires de vie... La pratique s'organise et se modifie autour d'un idéal démocratique prenant son sens dans les fondements de la révolution (française par exemple) contextuelle d'un pays puisqu'il s'agit de son histoire. Il faudrait que l'on s'appuie là-dessus pour enseigner la bonne Histoire et la critique constructive aux jeunes apprenants. Par-delà la continuité supposée d'une logique linéaire d'enseignement-apprentissage de l'Histoire qui imposerait sa loi contraignante d'« Histoire des vainqueurs ».

0.7.1.4. Développement

Selon Perroux (1964) repris par Conte (2007), le développement est la combinaison des changements mentaux et sociaux qui rendent une nation, une population apte à faire croître cumulativement et durablement son produit réel global, son capital humain. Le concept développement vient du verbe « développer » qui d'après Larousse 2003, renvoie à plusieurs sens. Il s'agit par exemple : « déployer » ou encore, « assurer la croissance ». Ainsi, le concept de développement est utilisé dans plusieurs domaines comme les mathématiques, la

psychologie de l'enfant, l'économie sans oublier la didactique aujourd'hui en général et la didactique de l'Histoire en particulier. Selon Ndjoh-Nkouté (2020, p.41), si le développement est comparé aux mots « *déroulement* », « *déploiement* », il semble mieux s'accrocher au « *déploiement* » dans la mesure ou en didactique de l'Histoire, il est question de développement de l'esprit critique, de la pensée critique. Ce qui correspondrait au développement des attitudes et des aptitudes qui est la finalité de cette recherche et que prône d'ailleurs le programme d'Histoire au sous-cycle d'observation au Cameroun. Il s'agit de placer l'Homme au centre du processus : le développement humain.

Selon le programme d'Histoire de formation au sous cycle d'observation, le domaine de l'univers social contribue à sensibiliser les élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Il participe à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de références et à la prise de parole dans un esprit de dialogue. Ces objectifs et éléments de contenu permettent d'aborder l'étude de la démocratie, des institutions, la participation à la vie sociale, la compréhension du monde et d'autres aspects pertinents. Il convient également que les stratégies pédagogiques qui favorisent la participation, l'esprit critique, la résolution collective de problèmes, la prise de parole, la capacité de situer les savoirs dans le temps et dans l'espace et de saisir la diversité des interprétations possibles sont susceptibles de contribuer à la formation d'une citoyenneté participative et éclairée.

D'après Bouvier, Chamberland et Belleville (2013), l'enseignement de l'histoire endosse depuis longtemps un mandat implicite d'instruction civique. Il est perçu comme un outil au service du processus d'identification à la Nation. L'Histoire souhaite former des citoyens capables d'avoir une vue d'ensemble du monde actuel et de son passé. Le but de l'enseignement de l'Histoire n'est pas en premier lieu la formation civique, patriotique ou religieuse, mais de former l'esprit par l'étude objective et honnête du passé, en prenant appui sur les textes. Ce qui suppose le développement de la conscience citoyenne chez les élèves et valorisation des thèmes d'absolutisme, de nationalisme, de libéralisme et de socialisme.

0.7.1.5. Pensée historique

En ce qui concerne la pensée historique, il est bien souvent présenté dans l'enseignement de l'Histoire d'après Doussot et Fink (2018), comme allant de soi. Car l'Histoire y est en général assimilée à « la méthode critique », principalement matérialisée par l'analyse de documents. L'Histoire et la pensée spécifiquement historienne auraient une valeur éducative intrinsèque et contribueraient naturellement à la formation des futurs citoyens. La relation de l'Histoire à l'apprentissage de la pensée critique est alors envisagée dans un rapport instrumental : l'Histoire est au service de la finalité critique, elle-même définie par « les valeurs démocratiques

» en jeu. L'approche disciplinaire semble, dans les textes institutionnels, un moyen de distinguer une bonne et une mauvaise critique, la première justifiée par son ancrage scientifique, la seconde rattachée au sens commun. Il s'agit de développer des manières de questionner et d'analyser les phénomènes sociaux afin de les mettre à distance.

La contribution spécifique de l'histoire est d'initier les élèves à quelques aspects de méthodes scientifiques, par exemple la distinction entre mythe et histoire ou l'analyse des usages que l'on fait de l'Histoire. Considérer cette distinction restrictive entre « bonne » et/ou « mauvaise » critiques (en termes de valeur) sur le plan didactique, c'est aller voir comment les historiens procèdent à cette différenciation, se garantissent du relativisme et du jugement. Comment, dans son développement, l'histoire scientifique a-t-elle pu faire face à cette distinction ? Le nouveau paradigme historiographique né avec l'école des Annales symbolise la modification durable du rapport à une prétendue objectivité de l'histoire : les interprétations, jamais définitives, s'élaborent dans un contrat de vérité avec les réalités passées, sont considérées comme « vraies » parce que vérifiables, et sont dépendantes du travail collectif au sein de la communauté scientifique.

Dans l'opération historiographique de Certeau (1975) cités par Doussot et Fink (2018), le travail de documentation est toujours situé dans un « lieu social » et le travail d'interprétation s'élabore selon des « pratiques scientifiques ». Or, dans le monde scolaire, la discipline historique est en général référée à un rapport individuel au savoir et au monde : l'élève se trouve face au document et il doit en faire la critique. L'opposition entre objectivité et relativisme est au cœur de nombre de débats chez les historiens depuis plusieurs décennies à propos de la prise en compte ou non du contexte de production des récits historiens et de leur nature interprétative et hypothético-déductive. Ce qui met en relief le concept de « bien-fondé » en Histoire. Il permet de dépasser cette opposition et de réfléchir sous l'angle de la relation entre « objectivité », comme méthode historique, et « point de vue », comme problématisation contextualisée.

Par ailleurs, nous avons choisi de centrer notre travail sur les élèves de ce niveau d'étude du secondaire (6^e et 5^e) parce que ces classes nous ont accueillis pendant notre stage pratique. Mais aussi parce que ce sont les premières classes pratiques et les premières classes du secondaire où les élèves, compte tenu de leur âge, ont souvent des difficultés à s'intégrer dans la prise des notes, dans l'expression de leurs difficultés.

Selon l'article 16, alinéa 2 de la loi n° 98/004 du 14 Avril 1998 d'orientation de l'éducation au Cameroun, l'enseignement secondaire du sous-cycle francophone comprend : un premier cycle de quatre (04) ans ayant un sous-cycle d'observation en tronc commun de deux (2) ans et un sous-cycle d'orientation de deux (02) ans d'enseignement général et technique ; un

second cycle de trois (03) ans d'enseignement général/ technique (Seconde, Première et Terminal). Le sous-cycle d'observation ici comprend les classes de sixième (6^e) et cinquième (5^e).

Dans ce sous cycle, les élèves ne sont pas bien adaptés à l'enseignement secondaire, la tranche d'âge étant de 10 à 16 ans. D'après Wallon et Freud dans les stades de développement de l'enfant, cette tranche d'âge (10 à 16 ans) renvoie à la période de la puberté ; c'est à dire la période pendant laquelle l'enfant est désorienté vis-à-vis de lui-même ; on peut remarquer également un trouble de comportement chez celui-ci avec des crises de haine, de repli sur soi, de rejet de l'autre. La tâche est alors ardue aux enseignants qui ont pour mission de les faire acquérir des attitudes et des aptitudes adéquates. C'est pourquoi cette classe mérite une attention particulière dans le cadre de notre recherche. Partant du problème de l'usage effectif des ressources didactiques de l'Histoire, Bruner (1998) met en exergue le geste d'étayage.

0.7.2. Délimitation empirique de l'étude

La délimitation est selon Larousse (2011) l'action de délimiter. Elle est l'action de fixer, de déterminer les limites d'une étude. C'est une stratégie scientifique au service de l'objectivité, étant donné qu'un travail scientifique ne pourrait être exhaustif. Il s'agit pour le chercheur, de fixer les bornes du degré d'approfondissement de ses investigations. Dans le cadre de cette recherche (thèse), l'on a procédé à une délimitation sur deux axes en l'occurrence : temporel et spatial.

0.7.2.1. Du point de vue temporelle

En rappel, le thème de cette étude est : « contextualisation des fonctions d'étayage dans le triangle didactique et développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation ». Dans un processus enseignement/apprentissage, la contextualisation didactique est gage de la construction de compétence réussie. Cette approche vise non seulement une meilleure connaissance de l'individu lui-même, mais de son milieu scolaire et de sa vie au quotidien. La méthode d'apprentissage contextualisant, situé ou problématisant a été abordée par plusieurs auteurs à l'instar. « *Enseigner exige l'appréhension de la réalité* » (Freire, 2006, p. 82).

L'enseignant doit appréhender l'environnement de la situation d'enseignement-apprentissage. À contrario de certaines approches didactiques qui éludent l'environnement dans leur approche des phénomènes, la socio-didactique s'appuie en premier lieu sur l'environnement de la classe, les caractéristiques du contexte abordé. Elle met ainsi en œuvre la conviction que l'acquisition n'est pas définie par des processus cognitifs universels et abstraits, donc décontextualisés, mais par des processus qui s'ajustent, s'adaptent constamment

pour être le plus adéquats possibles aux situations sociales où ils se déroulent : ils sont donc situés. Mouraz, Fernandes et Morgado (2012) pensent que la contextualisation a été progressivement reconnue comme une plus-value dans le domaine de l'éducation.

D'une part, elle permet à l'enseignant d'idéaliser et de concrétiser des processus d'enseignement et d'apprentissage qui doivent répondre aux caractéristiques et aux besoins des élèves, et ainsi participer à l'amélioration de leur succès. D'autre part, elle permet à l'élève de développer des apprentissages significatifs, c'est-à-dire qui résultent d'une appropriation/construction des connaissances et des savoirs sous une forme fiable et durable. Dans ce contexte il est utile d'analyser l'existence ou non de la cohérence entre le niveau des discours et le niveau des pratiques enseignantes développées à l'école, en particulier dans la salle de cours.

Luntadi et Tupin (2012) mettent en exergue la notion de « situation professionnelle », qui suppose de questionner, dans un même mouvement, la place des contextes et le rôle des acteurs au sein des situations d'enseignement-apprentissage. Il s'agit pour nous d'interroger la contextualisation de la démarche d'enseignement engagée au regard des publics accueillis et des conditions d'exercice de la profession d'enseignant. Définir la contextualisation comme « un art de faire » qui relève d'une compétence professionnelle suppose alors de poser la légitimité du/des « contexte(s) » comme vecteur(s) explicatif(s).

Dans les disciplines de sciences sociales, cet objet d'apprentissage contextualisant (situation) renvoie aux actions humaines, actions humaines évidemment situées dans le temps, dans l'espace et dans une société, un groupe, un univers... Autrement dit, l'Histoire, la Géographie et l'Éducation à la Citoyenneté étudient des objets qui, nommés de manière très diverses (événements, périodes, thèmes, évolutions, aménagements, contextes...) renvoient tous à des situations où les actions humaines sont centrales. Ces situations étant collectives, l'on les appelle situations sociales, en donnant à ce terme, une signification générale qui ne préjuge pas de l'importance des dimensions économiques, politiques, culturelles, démographiques, juridiques, etc., mais les réunit potentiellement toutes.

Ce type d'apprentissage repose sur l'acquisition des savoirs dans une visée émancipatoire (l'instruction) et le développement d'une éducation citoyenne (la socialisation). Ainsi, le contexte social, idéologique, culturel, économique, politique, ethnique, etc. sont des données fondamentales et incontournables dans tout processus d'enseignement-apprentissage. L'enseignant doit non seulement en tenir compte, mais aussi les intégrer étroitement aux différentes pratiques enseignantes. La didactique contextuelisante à ce niveau favorise le

passage de la phase d'hétéronomie (obéissance sans conscience à la règle) à la phase d'autonomie (la règle a une fonction de régulation par consentement de la communauté).

L'enseignant pourra ainsi créer en cherchant à développer la coopération et un contexte d'égalité entre les élèves. Et, à travers leurs attitudes, les apprenants montreront leurs capacités à se mettre chacun à la place de l'autre pour les valeurs de respect, d'écoute et de réciprocité. Dans ce cadre, selon Blanchet (2012, p.4), contextualiser ne se limite pas à « *mettre en contexte* », c'est-à-dire à resituer un phénomène ou un ensemble de phénomènes dans un contexte qui lui reste extérieur, dont on l'a extrait et dans lequel on le réinsère après observation. Contextualiser, c'est plutôt attribuer des significations à des phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales en mobilisant d'autres phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champ au titre de contexte (de paramètres contextuels efficaces) mais qui ne sont pas au centre de la focale. Cependant, qu'en est-il de la délimitation spatiale ?

0.7.2.1. Du point de vue spatiale

Ladite recherche concerne un groupe d'étude bien spécifique, il s'agit des élèves des lycées et collèges en général et du sous cycle d'observation en particulier. Pour des raisons économiques, n'ayant pas assez de moyens pour mener notre étude hors du pays, ou dans une autre région, nous avons jugé utile de circonscrire cette étude dans les établissements secondaires publics et privés de la région du centre, département du Mfoundi. Cette étude porte sur la question de la construction des savoirs ou compétences chez les apprenants du sous-cycle d'observation au regard des outils didactiques en histoire. En effet, nous avons fait les recherches sur le terrain avec un groupe de personnes divisé en deux parties distinctes à savoir : le groupe des apprenants et le groupe des personnes ressources (enseignants d'Histoire).

Du point de vue des élèves, nous sommes parvenus à constituer deux groupes hétérogène (entre filles et garçons). D'un côté nous avons le groupe expérimental et de l'autre le groupe témoin pour essayer de voir ou d'observer le climat d'échange qui y règne entre eux. Quant aux enseignants, on a rencontré les enseignants issus du genre féminin comme masculin. Nous les avons observés en situation de classe puis avons cherché à discuter avec eux dans le cadre de cette recherche basée sur la contextualisation des fonctions d'étayage du système didactique. Il s'agit des enseignants d'Histoire, de la géographie mais aussi de l'Éducation à la Citoyenneté.

Pour développer sa capacité à « penser par soi-même » il faut que l'enfant puisse accéder à un rapport critique à la « vérité » (Meirieu, 2005) sans que l'adulte soit le seul à pouvoir analyser ce qui se fabrique dans la situation. En plus de laisser un espace à investir, il s'agit aussi de transmettre des clés de lecture et d'analyse, car l'esprit critique est la capacité de

distinguer, de trier (Foray, 2016). Le discernement est une démarche d'appropriation de normes dans laquelle il y a un retour sur l'activité, une analyse du produit. C'est donc plus qu'une information ou un savoir. Par exemple, la culture peut être émancipatrice si elle s'accompagne d'une éducation à des usages constructifs et critiques des nouveaux biens culturels. Ce n'est pas le bien en lui-même qui est émancipateur. La pensée critique est autant sollicitée pour évaluer la justesse d'un acte conformiste que pour discuter de l'authenticité d'une conduite affirmative.

Hétier (2014) propose de définir l'autonomie, la pensée critique comme la « capacité à s'ajuster soi-même aux nécessités d'une situation ». L'autonomie comme pouvoir d'agir est ainsi située dans le dialogue entre soi et le contexte. « S'ajuster » sous-tend la recherche dynamique d'équilibre et fait appel à une norme de justesse. « Soi-même » interroge le degré de responsabilité de l'auteur, tant dans l'initiative que dans la réalisation de l'ajustement, et n'exclut pas que cet auteur soit lui-même l'objet de l'ajustement. Dans les « nécessités d'une situation » il souhaite caractériser et articuler celles qui sont propres à l'acteur et celles du contexte, et questionner ainsi les origines du besoin de ré-équilibrage. Cette définition semble riche puisqu'elle permet de soulever au moins deux dilemmes.

Le développement de la pensée critique via l'étayage de l'enseignant en tant que ressource pour répondre aux exigences scolaires nécessite certains prérequis auxquels toutes les familles et les cultures ne se préparent pas de manière égale (Mandica, 2017). Avant d'arriver à l'école, certains élèves savent déjà s'auto-contrôler, gérer leur frustration, persévérer, relativiser. Ils sont mieux outillés que d'autres pour répondre aux exigences de la norme d'autonomie. Bref, ils décryptent les attentes cachées du « métier d'élève ». En faisant a priori le pari que les élèves sont déjà capables de faire preuve d'autonomie, l'école requiert des ressources qui ne sont pas explicitement transmises car supposées acquises. Les élèves ne démarrent pourtant pas tous équipés à minima, et il est possible que l'école contribue ainsi, sous une forme « douce » et « invisible » (Périer, 2014, p. 43), à construire et reproduire des inégalités scolaires et sociales. Elle peut hésiter entre attribuer de l'autonomie aux élèves ou au contraire les encadrer de manière stricte pour éviter la concurrence des libertés.

0.8. PLAN DE PRÉSENTATION DE LA THÈSE

Au terme de l'introduction générale, il s'agissait de formuler et à poser le problème autour d'une question principale de recherche. Cette activité a nécessité un ensemble d'observations ayant permis d'aboutir à la définition des objectifs de recherche et à la délimitation du champ empirique et théorique l'étude. Les questions et les objectifs de recherche étant élaborés, nous allons amorcer le plan de rédaction qui se dégage en termes de chapitre. Pour mener à bien cette

étude, on a été fidèle à la démarche méthodologique des sciences de l'éducation structurant le travail en trois parties à savoir : le cadre théorique, cadre méthodologique et le cadre opératoire (le tout subdivisé en cinq (05) chapitres).

Le chapitre (1) a consisté à faire une lecture et présentation général de la conceptualisation de la variable dépendante : le développement de la pensée critique. Le chapitre (2) renvoie à la vue générale de la variable indépendante : contextualisation des fonctions d'étayage dans le système didactique des enseignants d'Histoire. Ces deux chapitres représentent le cadre théorique de notre étude. Le chapitre (3) portera sur les façons de faire requises en recherche. Il s'agit du cadre méthodologique. Ce cadre est articulé autour d'un chapitre appelé la méthodologie de l'étude.

La recherche a adopté un devis quasi-expérimental basé sur la technique du pré-test et du post-test donc l'on a eu à former deux groupes (expérimental et témoin) pendant la collecte des données sur le terrain (au lycée de Ngoa-ékellé). Le chapitre (4) a permis de présenter les résultats à travers deux axes. Dans un premier moment, les résultats des analyses descriptives relatives aux caractéristiques des participants des différents groupes de l'expérience ont été présentés. De manière plus spécifique, il était question de présenter les données relatives au sexe, à l'âge, et au statut de chaque groupe d'expérience sous la forme de tableaux de fréquences.

Dans un second temps, l'analyse inférentielle s'est faite à travers les outils statistiques tels que le *test de student* et l'*analyse de la variance*, le *test de corrélation de Pearson*. Analyser les résultats d'une recherche consiste à « faire parler » les données recueillies en vue de confirmer ou d'infirmer l'hypothèse de l'étude. Ce chapitre se termine par une synthèse de l'analyse faisant apparaître les faits saillants, les contraintes, les préoccupations dominantes en lien avec le développement de la pensée critique chez les apprenants en classe d'Histoire.

Le chapitre (5) enfin, a procédé à l'interprétation des résultats. L'interprétation consiste à en livrer le sens dans le contexte théorique de la recherche, en rapport avec la problématique de recherche et à faire ressortir les pistes de recherche sur lesquelles les résultats nous amènent. Autrement dit, il s'agit d'insérer les résultats obtenus dans la problématique d'ensemble, de montrer leur pertinence dans la discipline concernée, et d'indiquer quelles recherches nouvelles pourraient être entreprises sur la base de ces résultats. De cette confrontation, il a été donné de valider les théories explicatives que la recherche a convoquées en vue d'élaborer les perspectives théoriques, pédagogico-didactiques et éventuellement l'élaboration d'un dispositif (modèle) d'enseignement-apprentissage. Au terme de ce dernier chapitre, il sera question d'élaborer une conclusion générale de l'étude.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 1 : SITUATIONS DIDACTIQUES ET DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE HISTORIQUE

Il est question dans ce chapitre de présenter les différents axes de l'enseignement de l'Histoire, c'est-à-dire montrer la scientificité, l'objectif de l'enseignement de l'Histoire, pourquoi on l'enseigne et comment l'enseigner pour permettre la construction des savoirs ou compétences historiques. De ce fait, l'on doit se pencher ici sur la construction des compétences en Histoire chez les élèves du sous cycle d'observation (6^e et 5^e). Dans cette logique, deux axes sont à présenter ici, à savoir, l'enseignement de l'Histoire et l'Histoire comme objet d'enseignement ou outil du développement de la pensée critique.

1.1. DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE HISTORIQUE : SUJET SOCIAL, SCOLAIRE, ÉPISTÉMIQUE ET POLITIQUE

L'enseignement de l'Histoire comme discipline phare vise à enraciner l'apprenant dans sa culture, et son histoire nationale en vue de s'ouvrir au monde extérieur comme le préconise la politique éducative du Cameroun. Cette vision de l'éducation met l'accent sur la nécessité de se connaître soi-même et de tirer ce qu'il y a de bénéfique à l'extérieur. Tel est la façon dont

sont élaborés les programmes d'enseignement de l'Histoire au Cameroun. À cet effet, la tâche qui nous incombe ici est de présenter la discipline Histoire comme étant une science. Il sera question d'abord de présenter la scientificité de la discipline Histoire et ensuite l'autonomisation de la classe d'Histoire.

1.1.1. Histoire comme discipline scientifique : méthode, démarche et culture du débat

L'Histoire est considérée comme étant une discipline scientifique dans la mesure où elle prône des valeurs d'ordre politique, éthique et morale à préserver. Dans cette partie du travail, il est question de présenter tour à tour les méthodes en Histoire, différentes démarches historiques, la culture du débat. Lemarchand et Nikitin (2014) en sont arrivés à concevoir la recherche historique comme une méthode de recherche à part entière. Pour chaque problème auquel le chercheur est confronté, il peut (et doit) se poser la question : quelle est l'ancienneté du problème posé et comment comprendre les réponses qui y ont successivement été apportées ? Ainsi, l'essentiel pour l'Histoire n'est pas de trouver les réponses, les bonnes réponses mais plutôt de se poser des bonnes questions pour en arriver à un changement. Ce qui permet à Veyne (1971) repris par Lemarchand et Nikitin (2014) d'affirmer :

... car la difficulté de l'historiographie est moins de trouver des réponses que de trouver des questions ; le physicien est comme Œdipe : c'est le sphinx qui interroge, lui, il doit trouver la bonne réponse ; l'historien est comme Perceval : le Graal est là, devant lui, sous ses yeux, mais ne sera à lui que s'il pense à poser la question (p.6).

Pour tenter de lever les ambiguïtés sur l'existence effective des méthodes en Histoire, Lemarchand et Nikitin (2014) ont mis en exergue trois aspects (ou plans) différents. Premièrement, il convient de considérer un ensemble de techniques de recherche. Il s'agit des conseils prodigués aux jeunes chercheurs concernant la construction des fiches de lecture, la constitution de bibliographies n'omettant aucune référence importante, la familiarité avec les bases de données et les meilleurs moyens de les exploiter, l'aptitude à trouver les sources les plus classiques et à en découvrir de nouvelles, enfin l'exercice de la critique des documents par le biais de vérifications et recoupements divers.

Deuxièmement à ces compétences techniques, le chercheur doit ajouter la connaissance et l'observation des règles déontologiques. Il s'agit de préceptes moraux, tels que Cicéron pouvait déjà les formuler : la première loi de l'histoire est de ne rien oser dire de faux, la seconde d'oser dire tout ce qui est vrai. Ne pas chercher de démonstration à tout prix, examiner toutes

les hypothèses avec bienveillance, ne pas attribuer au passé les préoccupations de son temps, être scrupuleux et éviter de trop embrasser ou de s'avancer sans preuve, etc. L'historien doit respecter les principes d'honnêteté, d'intégrité (en n'omettant rien) et de mesure (en se gardant de toute exagération).

Troisièmement, et bien qu'ils puissent être irréprochables sur les plans technique et déontologique, on peut trouver, sur le plan de la méthode employée, de notables différences entre ceux dont les livres d'histoire ressemblent à une galerie de portraits d'hommes illustres, et ceux qui entreprennent l'histoire des mentalités. Dans le domaine de l'histoire de la comptabilité, on observe par exemple qu'un érudit comme Stevelinck (1970), qui se limite à l'étude des auteurs comptables et de leurs écrits, les traduit, les cite abondamment et cultive le goût de l'anecdote et du détail, n'a pas la même méthode qu'un visionnaire comme Sombart (1918), qui brosse à grands traits des fresques englobant plusieurs siècles. Pour évoquer cette variété de méthodes, Lemarchand et Nikitin (2014) nous en décrivaient les deux extrémités :

en fait le champ de l'Histoire est occupée par une équipe de chercheurs
déployée en éventail : à une extrémité, les érudits minutieux, occupés
à faire la toilette des documents à publier, qu'on finira par suspecter
de n'être que des philologues, pas encore tout à fait des historiens ; à
l'autre bout, de nobles esprits, épris de vastes synthèses, embrassant
d'un vol d'aigle d'immenses tranches de devenir : on les contemple
d'en bas, avec quelque inquiétude, suspects qu'ils sont de dépasser le
niveau de l'histoire, cette fois par en haut ... (p. 7).

Pour explorer le passé, chacun reste donc libre de son angle de vue. Dans ces circonstances, on peut considérer que chaque historien a la liberté de poser les questions qu'il souhaite à l'histoire. En fonction de celles-ci, il parcourra divers chemins et sa méthode sera aussi singulière que le seront les faits sur lesquels il construira son propos. Cependant, ces deux auteurs proposent une méthode générale pour les historiens : chacun part en formulant avec le plus grand soin la question qu'il souhaite poser à l'histoire. Il réalise ensuite un incessant va-et-vient entre cette question, des propositions d'explications et les documents d'archives.

Au bout d'un certain nombre de ces va-et-vient, l'opinion de l'historien est faite. Ce qui les pousse à affirmer ainsi : *« un moment arrive où sa vision du passé, précisément parce qu'elle est ordonnée à un point de vue, des présupposés, des concepts, une méthode, a atteint*

le degré de vérité dont elle est susceptible ... » (Lemarchand & Nikitin, 2014, p. 8). Il la propose et attend de voir si elle résiste au temps, aux remarques, aux critiques et à la découverte d'éventuelles nouvelles sources. La méthode en Histoire peut donc s'entendre de plusieurs manières : il peut s'agir des techniques de recherche, de la déontologie du chercheur, du cheminement spécifique à chaque recherche, ou encore d'une démarche très générale et dialectique faite d'allers et retours de l'archive à l'interprétation. Au vu de tout ce qui précède, il est évident que l'Histoire vit des méthodes et techniques. Cependant, sa scientificité passe aussi par la critique des sources.

En somme, nous retenons de la méthode historique que l'on doit cultiver en lui une attitude vis-à-vis des faits historiques. Il s'agit d'abord d'observer bien le fait, en suite émettre des critiques externes et internes en fin procéder à une interprétation. Etudier l'Histoire et surtout la comprendre exige d'utiliser des méthodes rigoureuses. Autrement, les résultats et les analyses ne seront pas exacts. Lorsque les historiens trouvent un document historique, ils en analysent la valeur en appliquant la méthode historique. Cependant, lorsqu'il faut étudier une question et vérifier une hypothèse, l'on effectue une recherche en appliquant la démarche historique.

D'après Fraysse (2017), la démarche d'investigation est souvent confondue avec la démarche expérimentale. Des lors, il est nécessaire de souligner qu'il existe différentes démarches d'investigation : leur point commun est la place centrale qu'occupe l'hypothèse dans le processus de résolution d'un questionnement. L'hypothèse permet aux élèves de développer et d'exercer constamment leur esprit critique. Néanmoins en histoire formuler une hypothèse face à un questionnement suppose des prérequis, tels que la maîtrise de la chronologie que les élèves n'ont pas tous, ni toujours. À titre d'exemple, il y a lieu de présenter les démarches et outils d'Histoire suivants :

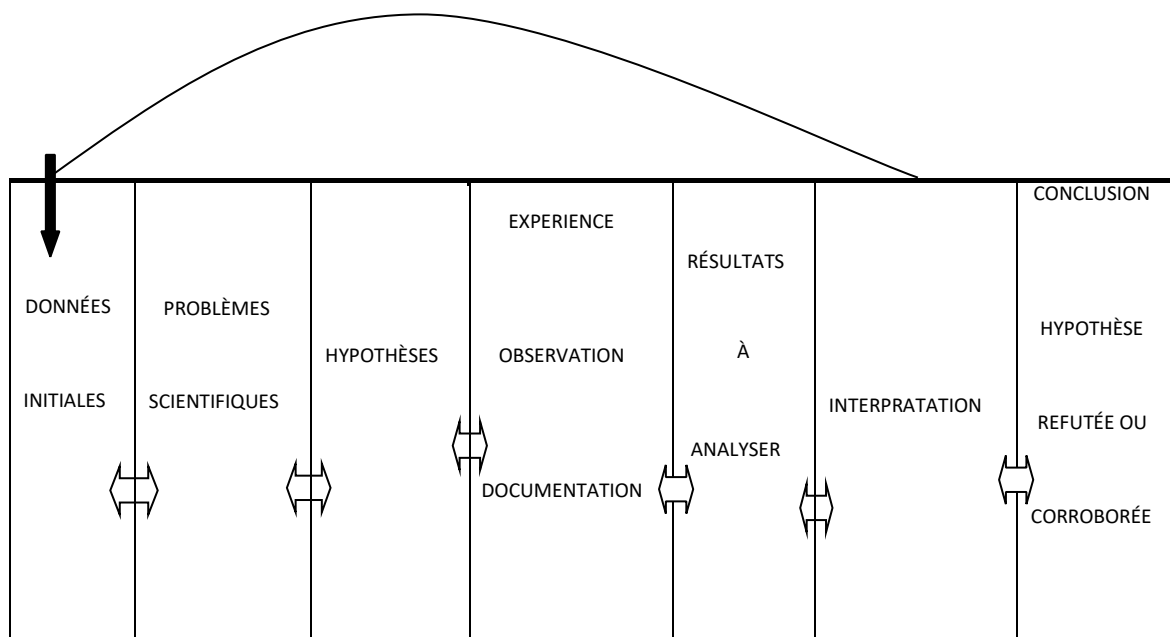
Tableau 2 : différents outils et démarche d'apprentissage en Histoire

LES OUTILS EN HISTOIRE	DÉMARCHES HISTORIQUES
• Documents vidéo • Lecture d'album (exemple : société étatique et non étatique au Cameroun) • Documentation par l'image • Visites au musée. • Visites d'exposition temporaire. • Musique d'époque. • Internet • Films historiques ou extraits. • Documents d'application des programmes. • Frise chronologique. • Collection sur SOUNDJATA Keita	- Travail individuel à partir de textes à compléter ou de questions. Discussion collective des réponses. - Recherche par binôme sur un thème ou un document donné. - Travail de groupes à partir de questions sur des thèmes différents. Présentation par le secrétaire de chaque groupe. Elaboration de la trace écrite ensemble. - Lecture à la maison de textes non travaillés en classe pour exploitation ou validation ou complément de connaissances. - Comparaison de récits d'un même événement par différents auteurs. - Etude de documents : textes, tableaux, gravures, cartes postales, photos de monuments, d'objets. - Recherches documentaires et (ou) sur internet - Construction et lecture de la frise chronologique. - Emission d'hypothèses à partir d'un document et mise en commun. - Représentations initiales des élèves et recensement des questions qui se posent avant de travailler le sujet. - Débat. - Jeu de rôle. - Récit et lecture de textes par l'enseignant(e)

Source : Fraysse. M. (2017). La main à la source ! Les démarches d'investigation en histoire. Education. Mémoire de Master MEEF, Sous la direction de Grugier. O, à école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de paris

En résumé et de façon générale, la démarche historique se repose sur la réflexion préalable, la formulation d'une hypothèse de départ, la recherche de l'information la sélection de l'information en fin la conclusion de recherche. D'où le schéma suivant pour permettre son illustration.

Schéma 3 : démarches d'apprentissage par situation en Histoire proposées aux élèves



Source : Fraysse (2017). La main à la source ! Les démarches d'investigation en Histoire.

Considérer l'Histoire comme une discipline scientifique, c'est de l'enseigner à partir des faits, des concepts dits historiques dans le contexte local. Rewal (2018) met en exergue l'enseignement par le fait historique et ou le débat critique. Celui-ci vient d'une société caractérisée par la complexité et est aiguisée par une pratique sans complaisance du débat et de la critique. Pour ce faire, la didactique de l'Histoire donnera une connotation scientifique via l'usage de la « culture du débat ». On ne peut comprendre la vie des idées en Inde sans s'intéresser au débat d'idées, avec ses sites de déploiement, ses frontières plus ou moins visibles et bien sûr ses enjeux. Le débat est une passion nationale.

D'après Rewal (2018), l'amour du débat, qui est une force de la démocratie pour un peuple, est bien antérieur à la démocratie, et même à la modernité, c'est en réalité une composante importante de la culture d'un pays. Nous n'avons qu'à regarder les « talk-shows » qui se multiplient sur les nombreuses chaînes de télévision du continent africain en général et au Cameroun en particulier et qui incite au pessimisme. La recherche du spectaculaire

transforme les discussions en joutes où l'hystérie le dispute au ridicule. Pourtant, le débat se porte bien, mais c'est ailleurs qu'il faut aller le chercher.

Dans une situation d'enseignement-apprentissage, débattre implique de respecter ses interlocuteurs et de les reconnaître comme des égaux, au moins sur le plan moral. Or la société camerounaise est marquée par le non-respect des valeurs de la république, de la hiérarchie et de l'égalité entre les uns et les autres (sexes, générations, groupe classes etc.). Poursuivre une histoire débat dans les salles de classe c'est développer une réflexion exigeante sur l'Histoire comme science sociale, défendant l'idée d'une approche laïque et rationnelle. Celle qui se donne pour vocation de poursuivre en même temps la vérité et la justice sociale. Ce qui permet à Rewal (2018, p. 143) d'affirmer par exemple que « *c'est en travaillant sur l'histoire de l'Inde prémoderne que j'ai pris conscience que les dalits ont été victimisés, discriminés, non seulement dans la société hindoue mais dans toutes les religions de l'Inde : islam, christianisme, sikhisme...* ».

L'Histoire scientifique des débats dans les salles de classe permettra de développer chez l'apprenant du sous cycle d'observation un savoir et son savoir-faire d'historien. Lesquels savoirs à mettre au service de la réfutation des arguments utilisés par les plus fortes questions d'éradiquer l'Histoire des vainqueurs au profit de la vérité générale. L'Histoire célébrerait un âge d'or mythique car elle permet de critiquer le legs de la colonisation, mais aussi de redécouvrir et de valoriser les ressources intellectuelles d'un pays. D'où la nécessité de « décoloniser la pensée ».

« Décoloniser la pensée », selon Rewal (2018), c'est être capable de voir, par exemple, tout ce que la représentation de l'identité comme étant essentiellement fondée sur la religion doit à la vision promue par le colonisateur, c'est-à-dire à un regard d'Européens du XIX^e siècle sur le passé d'un peuple. Il faut ainsi se départir de cette façon de voir et d'enseigner l'Histoire à la jeune génération car le but de l'Histoire c'est de conscientiser, de dire la vérité et de rendre scientifique un fait. Cependant, « décoloniser la pensée », ce n'est pas s'adonner à une sorte de revanchisme intellectuel pouvant conduire à un conflit puéril et inutile, mais plutôt de parvenir à un débat d'idées et constructif pour une nation. Mais quand le métier d'intellectuel, de développement de la conscience nationale devient aussi risqué, c'est la démocratie qui est en danger.

1.1.2. Histoire autonomie en situation de classe : patrimoine et contrôle social

Rendre les apprenants autonomes est l'un des objectif ou mission de l'Histoire. En situation d'enseignement-apprentissage, l'apprenant doit se sentir impliquer, autonome et par

conséquent acteur du processus. Dans cette logique, il est important de montrer comment la didactique de l'Histoire rend autonome l'élève. L'on va présenter tour à tour l'Histoire comme patrimoine (Ganascia, 2018), la promotion du débat sur la notion de contrôle social (Jaeger, 2012), le développement de la critique historique (Doussot et Fink, 2018) et la formation historique des apprenants à la citoyenneté (Lefrançois et Éthier, 2015).

L'existence d'une politique éducative ne fait guère débat, tant sa lente construction au XIXe siècle comme ses évolutions ultérieures ont fait l'objet de nombreux travaux. C'est le cas au Cameroun avec les multiples réformes éducatives (PPO, APC, etc.). À partir de la didactique de l'Histoire, il faut que l'enseignant arrive à développer chez l'apprenant l'esprit d'autonomie. La sous-estimation de la complexité de l'autonomisation de la classe (contextualisation) par l'enseignant au profit d'une approche institutionnalisée conduit à une compétence théorique de l'Histoire (Lembré, 2015).

Pour bien comprendre ce qu'il en est, il convient d'abord de revenir à l'étymologie. D'après Ganascia (2018, p.37), l'autonomie vient du grec « *autos* » pour signifier soi-même, et « *nomos* » qui veut dire loi, règle. Est autonome ce qui se donne ses propres lois. Cela s'oppose à l'hétéronomie, à savoir à la soumission à des lois imposées de l'extérieur, par exemple, pour un État, à se laisser imposer des lois par un autre État. Selon cette acception, l'autonomie de la volonté, à savoir la capacité d'un individu à décider de lui-même des lois qu'il se donne, correspond à un idéal jamais pleinement atteint. Le premier seul constitue la forme de raisonnement naturel qui supporte la démarche argumentative des sciences sociales. Il explicite de la manière suivante ce qu'il entend par raisonnement naturel :

un raisonnement dont la sémantique ne peut jamais être entièrement coupée de celle d'un « langage naturel ». ... Le critère de sa scientificité ne peut être ici que celui d'un contrôle suivi et réglé de sa langue de description et d'argumentation, contrôle qui est d'abord recherche et explicitation de ses “énoncés tiers” jusqu'à leurs “expansions” sémantiques les plus complexes.

Là réside sa différence d'avec les raisonnements du sens commun assurément naturels eux aussi, mais indifférents à la discontinuité des cas qu'ils invoquent comme à la divergence de leurs conclusions partielles ou successives. Cette différenciation essentielle a le mérite, selon nous, de pointer trois aspects majeurs garantissant au mieux la scientificité des productions historiennes, qui sont minorés ou occultés par la transposition didactique Ganascia (2018) :

- la connaissance et la maîtrise d'un langage théorique de description propre au raisonnement historique ;
- l'évaluation de la pertinence des questions posées en regard des méthodes utilisées et du savoir acquis ;
- le contrôle des résultats par une communauté scientifique sur la base de procédures partagées.

La double conception liée du « raisonnement historique » et du « raisonnement naturel », épistémologiquement problématique et historiographiquement déplacée, recèle néanmoins une cohérence en regard de la construction du livre. En effet, si l'Histoire est avant tout un raisonnement et si ce raisonnement est naturel et universel, il existe une histoire porteuse d'une pleine dimension scientifique. Le bénéfice de cette sorte de passage en force intellectuel, articulé à une définition réductrice de la scientificité, est double : il légitime la possibilité de présenter une histoire-science avant le moment méthodique et il permet de développer l'idée majeure d'une adéquation intrinsèque entre littérarité et scientificité de l'Histoire. La formule, qui se veut définitive, « *l'histoire est l'absolue liberté d'un moi dans les limites absolues que lui fixe la documentation* », est en revanche difficilement acceptable, malgré la précision selon laquelle les limites sont fixées par « l'ensemble des connaissances disponibles » Ganascia (2018, p. 185).

En deuxième lieu, Ganascia (2018) sous-estime largement la part des modèles et des concepts dans le raisonnement historique. Une méfiance épistémologique foncière à l'égard des approches modélisatrices, estimées inaptes à en rendre compte, conduit l'auteur à ventiler leur présentation. Celles-ci recouvrent en fait quatre niveaux sensiblement différents dans les usages pratiques des historiens : les modèles, les catégories, les outils heuristiques et le travail sur le langage. Il convient de rappeler que, pour élaborer et traiter un problème historique, les historiens recourent fréquemment à des modèles, comportant un degré très variable de formalisation et en imbrication complexe avec le récit. Ils peuvent aussi faire l'objet de révisions ou d'altérations, de plus ou moins grande ampleur, par le retour aux contextes. Les modèles, théories et concepts, de portée et de nature différentes, mobilisés par les historiens se définissent, comme des « noms communs imparfaits » et relèvent de la pluralité théorique des sciences historiques.

En troisième lieu, en aval du processus de connaissance scientifique, Ganascia (2018) minimise le rôle tenu par la communauté savante dans l'évaluation collective et critique des productions historiennes. En plaçant ces procédures sur un pied d'égalité avec l'orchestration par l'historien de sa propre réfutation, il déséquilibre le rapport entre les deux. L'objectivation

par le chercheur de son point de vue contribue effectivement à jouer en quelque sorte davantage « cartes sur table », en livrant de manière explicite les éléments nécessaires pour porter des jugements plus pertinents sur les questions posées et les résultats obtenus par une recherche.

Toutefois, elle ne constitue pas une procédure de contrôle de valeur égale à celle fournie par la discussion critique des travaux par une « communauté scientifique » : cela supposerait des capacités individuelles d'auto-réfutation reposant sur une clairvoyance du chercheur difficile à fonder. L'absence de la notion de « communauté scientifique » issue, et objet d'usages distanciés et variés au sein de nombreuses réflexions sur les sciences sociales, constitue un manque gênant dans le processus de didactisation de l'Histoire. Il existe un espace dans lequel il est possible d'intervenir sur l'humain, sans se contenter de soumettre les individus. La logique d'inclusion sociale mise en avant par les tenants de la philanthropie montre que les valeurs ont une efficacité non seulement symbolique, mais réelle. L'hétérogénéité permanente des situations et des problèmes oblige à considérer la politique de l'État moins en tant qu'elle produit de l'ordre, qu'en tant qu'elle ne cesse d'y échouer. Cependant, la référence à la notion de contrôle social reste fondée sur trois postulats selon Jaeger (2012, p.179) :

- l'affirmation d'une logique propre donnant leur cohérence aux institutions et la sous-estimation des conflits de pouvoir qui les traversent, comme si ces institutions pouvaient être homogènes et fonctionnelles ;
- la référence à un ailleurs (infrastructure ou stratégie du pouvoir politique), dont elles accompliraient les objectifs : elles seraient les instruments de la réalisation de desseins dont elles ne seraient pas maîtresses et ne pourraient intervenir sur leur finalité ;
- l'assimilation à d'autres institutions (prison, armée, école...), qui ne seraient, comme elles, que des rouages d'une vaste machinerie sociale.

Il est significatif que le déterminisme auquel nous avait habitué la thématique du contrôle social a laissé place à un intérêt pour « le chaos » ; un intérêt qui résulte de l'importation toujours aussi tardive des préoccupations des sciences « dures » dans les sciences humaines. Il

peut paraître tout aussi suspect que l'ancienne fixation intellectuelle sur l'ordre. On en retiendra surtout la place donnée à la notion d'imprédictibilité qui ajoute à la reconnaissance de la complexité l'idée de la relativité des grilles de lecture trop systématiques.

Au bout du compte, les propos tenus sur le contrôle social de la déviance et ou de l'autonomisation des apprenants ont fait l'économie des stratégies d'évitement ou de résistance (on dira aujourd'hui « empowerment ») à ce supposé contrôle. Ainsi, le totalitarisme a fonctionné à tort comme concept opératoire pour penser une mythique pacification des esprits et du lien social. Or, le comportement des sujets ne cesse de rappeler la part irréductible d'indétermination des mouvements de la société, et l'irréductible de l'autonomie des individus.

1.1.3. Le développement de la pensée critique des apprenants à la citoyenneté

L'Histoire n'est plus vérité ; elle produit de la vraisemblance, elle est une quête partagée de véridicité, elle est une connaissance scientifique intersubjective (Doussot et Fink, 2018). Ils hypothétisent que la réduction de l'intérêt critique de l'histoire enseignée à l'apprentissage d'une méthode de critique des documents constitue la justification de sa valeur transversale : déduire une méthode d'une discipline permet de la sortir de son contexte. Mais en rester à une méthode, c'est risquer de réduire la discipline à une série de techniques, plutôt qu'au développement d'une compétence critique disciplinaire. On le voit en particulier avec le rituel de juxtaposition de la critique externe (citer systématiquement la nature, la date, l'auteur, les destinataires... d'un document) et de la critique interne (une fois le document questionné comme objet, on interroge en général les élèves sur le sens du message qu'il porterait).

Cette manière de faire en classe relève d'une linéarisation qui rend acceptable l'absence de problème historique dans la classe : une logique d'exposition se substitue à une logique épistémique. L'histoire qui se veut scientifique n'est plus produite par des individus isolés travaillant à leur compte comme à l'époque des « républicains des lettres » ou des notables érudits. Ce qui permet à Doussot et Fink (2018, p.95) d'affirmer que :

beaucoup de personnes et même, semble-t-il, certains auteurs de manuels se font de la démarche de notre travail une image étonnamment candide. Au commencement, diraient-ils volontiers, sont les documents. L'historien les rassemble, les lit, s'efforce d'en peser l'authenticité et la véracité. Après quoi et après quoi seulement, il les met en œuvre... Il n'y a qu'un malheur : aucun historien, jamais, n'a procédé ainsi. Même lorsque, d'aventure, il s' imagine le faire.

Pour les historiens des Annales, il n'y a pas de critique d'un document sans projet d'usage de ce document. Par exemple, les témoignages oraux reposent en partie sur des souvenirs faussés et peu fiables du point de vue factuelle, mais s'avèrent tout à fait pertinents pour étudier les mentalités, les représentations sociales et la manière dont des témoins ont perçu ou perçoivent des événements passés. Former à la pensée historique repose sur la capacité à relier les savoirs aux contextes et aux questionnements qui les produisent. Lorsqu'il s'agit de produire une explication appuyée sur des sources, le risque est grand en classe d'en rester à une rhétorique que l'histoire scolaire valorise souvent sous les termes de raisonnement, d'argumentation, ou de pensée historienne. Or, former les élèves à l'histoire critique passe par une explicitation des démarches à la fois pratiques et intellectuelles qui sous-tendent l'opération historiographique et qui invitent à reconfigurer la « matrice disciplinaire » de l'histoire scolaire.

Il faut que l'on écarte une perception linéaire et déterministe d'un passé où tout aurait été joué d'avance. Pour Doussot et Fink (2018), c'est bien la linéarité et la téléologie qui dominent l'histoire scolaire, avec une dichotomie entre la rhétorique (instrumentalisation de la trace) d'une part et l'application de techniques empiristes (tout vient de la trace) d'autre part. Cette dichotomie conduit au maintien du flou entre des visées rhétoriques, associées à la capacité du futur citoyen de défendre son point de vue, et des visées proprement critiques, associées à une soumission au « réel » portée par les traces. C'est elle qu'il faut donc interroger si l'on veut faire de la critique historique un instrument pour le citoyen. Pour Bloch (1997 ; 1949) cités par Doussot et Fink (2018, p.97), on ne peut en effet dissocier les deux :

en notre époque, plus que jamais exposée aux toxines du mensonge et du faux bruit, quel scandale que la méthode critique manque à figurer, fût-ce dans le plus petit coin des programmes d'enseignement ! Car elle a cessé de n'être que l'humble auxiliaire de quelques travaux d'atelier. Elle voit s'ouvrir, désormais, devant elle des horizons beaucoup plus vastes ; et l'histoire a le droit de compter parmi ses gloires les plus sûres d'avoir ainsi, en élaborant sa technique, ouvert aux hommes une route nouvelle vers le vrai et, par la suite, le juste.

On peut conclure à ce stade qu'il devient nécessaire de penser la transposition didactique au niveau des conditions sociales (et pas seulement épistémologiques) de la critique. L'histoire scolaire tend à prendre la description de la pratique pour sa réalité, en oubliant au passage les

incertitudes de la pratique. Le cours d'Histoire ne repose pas sur la transmission d'un savoir prédéfini, mais sur la production avec et par les élèves d'une vraisemblance, d'une connaissance intersubjective. Devient « vrai » ce qui est « vérifiable » par l'ensemble de la communauté des élèves, dans un travail collectif devant assurer le bien-fondé des interprétations. Alors que les élèves tendent en général à sélectionner les points de vue pour obtenir une vérité unique, on les voit ici prendre en compte la diversité des points de vue singuliers en posant l'un à côté de l'autre les textes (y compris des textes oraux) pour en identifier les convergences et les contradictions.

La connaissance historique est elle aussi présentée comme construite, fruit d'une démarche intellectuelle interprétative, évolutive et non comme un savoir constitué définitivement. Selon les échanges de la séance, les témoignages transmués en textes juxtaposés et comparés prennent sens à condition d'être eux-mêmes confrontés à d'autres textes, ancrés dans l'époque des événements. Dans un tel processus, les archives n'ont de sens et ne deviennent pertinentes comme « preuves » que parce qu'elles s'inscrivent dans le problème créé par la confrontation des témoignages et la nécessité de certifier les probabilités. Pour y revenir, il devient indispensable de penser les conditions sociales du développement des capacités critiques des élèves à l'échelle de la classe, comme lieu possible d'une communauté historienne scolaire. À cet effet, former l'apprenant à l'esprit critique contribuerait à le rendre davantage citoyen mise en exergue dans ce travail par (Lefrançois & Éthier, 2015).

Dans les faits, la plupart de ses objectifs opérationnels sont plutôt cohérents avec la formation de citoyens participatifs ou de citoyens personnellement responsables et privilégient la reproduction sociale. Mais, sur le terrain, c'est tout à fait autre chose que l'on vit ou les apprenants sont toujours préparer de manière à restituer les connaissances telles que reçues en temps opportun. Ainsi, l'histoire réellement doit être enseigner comme heuristique pour que les élèves exercent les opérations mentales et les démarches considérées comme propres à la discipline de référence, plutôt qu'apprendre un répertoire de produits d'une science où d'un mémoire prêt à la restitution des faits tels que reçus sans faire preuve d'innovation et de créativité.

Fort de ce qui précède, l'on retient qu'il faut privilégier une position épistémologique plutôt que dogmatique en didactique de l'Histoire. Car, elle encourage les élèves à interroger les enjeux sociaux et à répondre rigoureusement à leurs propres questions plutôt que d'assimiler une idéologie, nationale ou non. Ce qui exige de critiquer les sources et de déterminer les faits, des opérations intellectuelles de haut niveau reposant elles-mêmes sur une connaissance des

contextes. Les élèves peuvent y arriver à développer la pensée critique historique lorsque les conditions adéquates sont réunies.

L'Histoire contribue au développement de la conscience citoyenne en tenant ensemble actions et contextes. Loin du paradigme pédagogique positiviste, l'Histoire suppose un travail sur les récits disponibles : ceux des débatteurs, mais aussi ceux de l'observateur. Mais elle suppose aussi des critères pour évaluer ces différents récits. C'est à ce niveau que les différentes disciplines des sciences sociales peuvent constituer des ressources pour faire face à des problèmes de respect des valeurs étatiques et nationales. Cependant, comment l'Histoire s'enseigne ou devrait-elle être enseignée en situation de classe ?

1.2. SITUATION DIDACTIQUE EN HISTOIRE : OBJET D'ENSEIGNEMENT

L'éducation à la citoyenneté passe l'enseignement de l'Histoire. En tant qu'outil d'enseignement, la discipline Histoire est le garant de la valeur humaine, du développement de la culture et du vivre-ensemble. Rendu à ce niveau, il sera question pour nous premièrement de définir ce que l'on entend par objet d'enseignement (Chestakova et Pilard, 2020), deuxièmement l'enseignement des concepts en Histoire (Desjardins, 2017), troisièmement savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants (Jorro et Guillon, 2015) et quatrièmement la problématisation historique en situation de classe (Gomes, 2019).

1.2.1. Enseignement des concepts en Histoire

D'après Chestakova et Pilard (2020), « enseigner » n'est pas une question nouvelle. Elle alimente depuis des décennies des réflexions, des recherches, des débats, des polémiques. Les approches en ont été diverses : regard universitaire des sciences de l'éducation, de la sociologie, de la psychologie au sens large, de la pédagogie et de la didactique, etc. Enseigner est bien un métier complexe, en interaction avec de nombreux acteurs d'éducation, du système éducatif, de la société tout entière, du monde comme il va, dans ses déchirures et ses tensions. À la question de savoir « Enseigner, comment et avec quels outils ? », il semble d'après Chestakova et Pilard (2020), possible aujourd'hui en se fondant sur la réalité du contexte.

L'enseignement est défini selon Emene (2020) reprenant Meloupou (2013) comme « *stimuli et stimulations sélectionnés et organisés en vue d'entraîner des modifications ou des changements de comportements* » (p.101). L'enseignement est une organisation de l'environnement d'apprentissage en vue de favoriser l'interaction entre le savoir à acquérir et les conceptions de l'élève par rapport à ce dernier. Le but de cette interaction doit aboutir à la construction des connaissances. Celles-ci étant le résultat d'une restructuration des schèmes cognitifs. Ce qui suppose la construction des savoirs par les apprenants eux-mêmes avec

l'enseignant comme guide, accompagnateur... Pour cela, les apprenants doivent être engagés cognitivement et affectivement pour reprendre Morissette (2002).

Les activités de l'enseignement sont liées avec celles de l'apprentissage, ce qui justifie les propos de Jonnaert et Borght (2010, p.277) selon lesquels : « *le processus d'enseignement/apprentissage articule les activités de l'enseignant à celles de l'apprenant et vice-versa dans l'objectif de permettre à ces derniers d'accomplir des tâches finalisées* ». C'est la raison pour laquelle, la construction des étapes du processus d'enseignement devrait se réaliser en fonction des étapes du processus d'apprentissage. Car l'apprendre résulte d'une activité individuelle spécifique à l'apprenant. Dans l'interaction enseignement/apprentissage de Jonnaert et Borght (2010), les activités d'apprentissage cadrent avec les aspects internes de l'apprenant, alors que celles d'enseignement s'accommodent avec les aspects externes de l'action didactique.

Il se dégage de cette présentation que le renforcement contrairement à la récompense confère à l'enseignement un caractère constructif, cognitif et interactif par rapport à l'environnement, au contexte. L'effectivité de l'enseignement de l'Histoire s'apparente ainsi à un processus qui s'organise autour de certains éléments. La compréhension de ceux-ci s'articule autour de deux points : « les étapes d'une unité didactique » (les événements d'enseignement) et les « outils du processus d'enseignement » (les méthodes, les techniques, les procédés, les styles d'enseignement, les formes de travail didactique, le matériel scolaire et les outils de planification) (Emane, 2020). Ce sont ces outils qui vont permettre à l'enseignant de bien réaliser ses activités et aider les élèves à apprendre efficacement comme le prône Sandberg (1994) dans la construction d'un environnement d'apprentissage.

Pour Desjardins (2017), les approches didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'Histoire à l'école ont subi plusieurs transformations. L'auteur introduit la notion de concept dans l'enseignement de l'Histoire. En fait, l'intégration des concepts, si l'on prend appui sur la littérature scientifique riche en ce sens, viendrait, conformément aux visées de formation, accentuer le fait que l'histoire doit être basée sur une démarche active où l'enseignant amène l'élève à interpréter le présent à la lumière du passé et à mieux comprendre la société dans laquelle il évolue. En plus de favoriser le développement d'habiletés liées au raisonnement historique « *l'enseignement des concepts contribuerait à soutenir celui des habiletés dites citoyennes* » (Desjardins, 2017, p. 67). Les enseignants doivent de plus en plus jouer le rôle d'éducateur de la démocratie et de promoteur d'une citoyenneté participative. Il semble ainsi pertinent d'étudier la compréhension qu'ils ont et les pratiques qu'ils mettent en œuvre en lien avec cet aspect important du programme d'Histoire.

Les concepts qui figurent dans le programme d'Histoire peuvent être considérés comme étant de nature abstraite en renvoyant à des objets qualifiés d'inexistants ou d'imaginaires. Leur caractère abstrait ne les empêche cependant pas d'offrir une signification générale et intelligible à des représentations qui se veulent concrètes. En ce sens, Desjardins (2017) parle d'un mouvement de va-et-vient entre les concepts et le réel et le réel et les concepts. C'est d'ailleurs là que se jouerait l'un des intérêts des concepts en HGÉC, celui de décrire le réel. C'est par ses attributs caractéristiques que l'on vient plus spécifiquement à relier les concepts à des situations ou des événements historiques par exemple procédant ainsi à un mouvement de l'abstrait vers le réel. Les concepts offrent des clés pour organiser et classer les éléments du monde qui nous entoure.

Les concepts sont une construction mentale d'une catégorie dans laquelle les objets, les idées, les expériences, les événements ou les êtres peuvent être regroupés alors que les caractéristiques essentielles (les attributs) sont les mêmes, tout comme sa définition. Il soutient que les concepts renvoient à une idée qu'on a formulée en réunissant certains caractères après les avoir dégagés par abstraction, et que l'on considère comme attribuables à tous les objets présentant ces caractères. Il convient cependant de rappeler que pour les concepts en HGÉC, le choix de leurs définitions et leurs attributs apparaît comme une étape complexe et difficile. À cet égard, il convient de rappeler que le programme d'HÉC ne fait que lister les concepts devant être étudiés sans les définir. Desjardins (2017, p. 71) observe que les concepts en Histoire ont une validité limitée en ne possédant pas des attributs bien définis et délimités. Ce qui pour lui est susceptible de poser problème lorsque vient le temps de les définir car :

la présence d'attributs clairement définis qui permettrait de définir, de classer et d'acquiescer les concepts ne peut expliquer toute l'ambiguïté et l'incertitude qui caractérisent plusieurs concepts en sciences humaines. Bon nombre de concepts en sciences humaines ont ce que l'on appelle une nature heuristique c'est-à-dire des caractéristiques de types probabilistes

Il s'agit du soutien que les concepts en Histoire ne trouvent véritablement leur sens et leur profondeur que lorsqu'ils sont contextualisés. Or, cette idée n'est pas cohérente avec le caractère universel des concepts. Il peut donc devenir difficile de concilier le caractère à la fois général et singulier des concepts. Considérant la tâche complexe, Desjardins (2017) propose un modèle d'enseignement de concepts de type inductif en quatre étapes visant l'abstraction, alors

qu'il s'agit de transférer le concept dans un nouveau contexte. La première étape renvoie à faire jaillir les représentations, consiste en une sorte de régulation de l'apprentissage, alors que l'enseignant questionne les apprenants sur leurs représentations initiales du concept. La deuxième étape, donner des exemples et des contre-exemples, vise à mettre en valeur les attributs du concept à partir d'exemples et de contre-exemples. Dans les deux dernières étapes, faire produire la définition et donner d'autres exemples et contre-exemples afin de faire appliquer cette définition, les élèves doivent formuler leur propre définition du concept pour enfin la valider et l'ajuster avec l'enseignant grâce à de nouveaux exemples et contre-exemples.

En ce sens, Desjardins (2017), rappelle que le caractère même des concepts est celui d'être universel et général et que cela serait compromis s'ils sont figés « artificiellement » dans un contexte précis. Il serait cependant intéressant de questionner les élèves sur leur compréhension d'un concept exploré à divers moments. Invités à décrire et à expliciter leurs stratégies liées à l'enseignement des concepts en Histoire, les enseignants en ont identifié plusieurs tels que les jeux de rôle, la discussion, le questionnement, le remue-méninges et l'utilisation de documents iconographiques. Voici quelques exemples de stratégies abordées par les enseignants. Marie souhaite introduire le concept de justice. Elle est consciente que les élèves ont déjà « une idée du concept ». Elle décide donc de faire une discussion en classe afin de faire une première exploration du concept avec les élèves. Cela lui permet d'identifier les conceptions préalables des élèves ainsi que de ressortir des exemples et des contre-exemples du concept.

Les modèles d'enseignement des concepts proposés par Rieunier (2001) et par Barth (1987) invitent l'enseignant à commencer l'exploration d'un concept par une mise en lumière des représentations des élèves sous forme de discussion ou de questionnement en groupe-classe. Au niveau des stratégies reliées à l'enseignement des concepts en Histoire, les enseignants semblent en utiliser des variées qui s'actualisent à travers une multitude d'activités. Il ressort néanmoins que celles-ci visent à donner à l'élève un rôle actif et central. Cela apparaît cohérent avec les savoirs théoriques, notamment ceux qui sont illustrés à travers les modèles destinés à enseigner des concepts. Cependant, c'est la compréhension et l'expérience personnelle des enseignants qui les guident dans le choix des stratégies à déployer en classe.

1.2.2. Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants

Jorro et Guillon (2015) abordent la question de la place des savoirs profanes et savoirs scientifiques dans la formation des enseignants. En tant que garant de l'ordre scolaire, l'enseignant présenté comme un expert, un stratège, aménage les conditions d'une transmission de ces références savantes. Les savoirs scientifiques conçus comme nécessaires à l'exercice du

métier, bien qu'indépendants des disciplines scolaires, ont pris une place légitime dans la formation professionnelle,

Ces savoirs objectivés sont aussi construits par la mobilisation d'outils intellectuels issus des savoirs théoriques et qui en permettent la mise en évidence dans les situations concrètes et l'analyse. Dans l'agir enseignant, certains savoirs occupent une place particulière : savoirs informels, savoirs cachés, savoirs tacites, savoirs locaux découlant du bricolage de l'enseignant confronté à la complexité des situations. La formation professionnalisante tente de valoriser l'analyse de l'expérience. Les débutants valorisent ainsi tout autant dans leur formation leur expérience (même si elle n'est pas objectivée), les ficelles du métier et les gestes professionnels qu'ils acquièrent par imitation. C'est ce que Jorro et Guillon (2015) appellent ici savoirs profanes pour les distinguer des savoirs d'action.

La formation professionnalisante consiste à transmettre les gestes du métier, gestes récurrents d'une pratique professionnelle. Il revient à l'enseignant d'agir et de mobiliser des savoirs qui ne se donnent pas à voir tels qu'ils lui ont été présentés dans un contexte de formation. Ils peuvent s'actualiser dans le métier effectif, ou questionner le métier effectif, c'est-à-dire qu'ils sont des ressources et non des recettes. Les savoirs construits tout au long d'une pratique ont à voir avec les savoirs d'expérience, peu transmissibles et qui demandent un temps de réflexion pour pouvoir être conscientisés. Les savoirs profanes qui en résultent sont composites parce que la situation suppose des combinaisons entre les savoirs, et parce que les situations d'enseignement sont toujours pour partie aléatoires.

La formation expérientielle des enseignants consiste justement à permettre, par l'analyse de l'activité, de prendre conscience de la force des savoirs composites qui jouent un rôle moteur dans la situation éducative. Toutefois un autre type de savoir profane joue un rôle dans les situations d'enseignement. Ces sont toutes les références spontanées mobilisées par les enseignants dans le dialogue : analogies intuitives, allusions à l'actualité, au vécu des enfants-adolescents, mentions d'éléments empruntés à la culture juvénile, etc. Les références visent à susciter un intérêt, une connivence, une (supposée) meilleure compréhension. Ces éléments du discours tiennent à la culture de l'enseignant, au rapport qu'il entretient avec ses élèves, éventuellement aux finalités qu'il assigne à son enseignement. Ils ne sont guère objectivés dans la formation didactique ou pédagogique. Le mouvement praxéologique qui est caractérisé par la place accordée aux savoirs d'action, à l'activité dans la recherche en sciences humaines et sociales, est un signe, puisque :

l'attention portée aux actions quotidiennes, la prise au sérieux du local et de l'appareusement futile, l'intérêt pour la praxis et la techné, la préoccupation simultanée pour les hommes et leurs situations, ont abouti à la démonstration que sous l'apparente banalité des pratiques professionnelles, se manifeste une complexité et une subtilité souvent insoupçonnée, que les acteurs sont dotés d'une autonomie et d'une créativité masquée par les systèmes explicatifs généraux etc. (2015, p.126).

Jorro et Guillon (2015) pensent ici que les savoirs scientifiques et les savoirs profanes suscitent des conflits de savoirs en formation. Il s'agit ici de questionner la possibilité d'une articulation complexe entre savoirs scientifiques (théoriques) et savoirs profanes. Ce qui implique la mise en regard d'une pluralité de savoirs, et leur lecture souligne leur interdépendance. En posant un autre regard sur les savoirs profanes, non pas d'exactitude, mais de plausibilité et de pertinence au regard de la situation, une lecture située de l'agir professionnel devient possible. Ce qui permet de se rendre compte d'un travail de recherche-formation renvoyant la caractérisation et l'appropriation de gestes professionnels.

Jorro et Guillon (2015) permettent également d'appréhender la mise en évidence de l'importance de la réélaboration de l'expérience dans le processus de formation de sorte que les savoirs de l'action gagnent en complexité et amplitude pour les formés. Cependant, Jorro et Guillon (2015) soulèvent la question du dialogue avec les travaux de Astolfi qui manifeste un souci épistémologique dans la perspective de la professionnalisation des acteurs, car, tout travail professionnalisant devrait aboutir à la transférabilité, aux changements de comportements et à la capacité à accomplir des tâches.

1.2.3. La problématisation historique en situation de classe

D'après Gomes (2019), la problématisation en Histoire est spécifique à l'étude du passé. On s'appuie sur l'épistémologie des historiens autour du travail sur les sources : la pensée historique qu'ils déploient est éloignée du réalisme constaté chez les élèves. Il a développé la façon dont les élèves considèrent le document venant du passé : il est transparent et il dit la vérité, en extraire des informations suffirait donc au travail en histoire. À cet effet, Gomes (2019, p.110) affirme : « *le document subit un traitement très « positiviste » ; il est lu et expliqué au premier degré, c'est-à-dire que le jeu des questions qui lui sont posées et des réponses*

attendues, en fait l'expression, la représentation, le récit... de la réalité ». La problématisation, qui passe par l'exploration des possibles, nous sert à la fois pour monter une séquence forcée favorisant la mise en tension entre les données et modèles explicatifs, et comme cadre d'analyse de l'activité de l'élève pour comprendre ce qui permet la construction du savoir nouveau.

Dans cette étude de cas, Gomes (2019) s'intéresse plus particulièrement à une problématisation où le savoir déjà-là des élèves a été influencé par des dispositifs mémoriels comme un parc touristique fournissant une explication globale sur un évènement. La problématisation est utile pour la construction du savoir si on considère qu'il ne s'agit pas de fournir aux élèves un récit contradictoire au leur, mais de leur permettre de construire un problème dont la fonction est de questionner le récit traditionnel lorsqu'il est confronté, par l'enquête historique aux sources. Les deux discours, celui issu du savoir historique et celui venant de la doxa royaliste, peuvent apparaître aussi légitimes l'un que l'autre pour les élèves. Gomes (2019) pense que les enseignants risquent le relativisme face au passé en voulant leur imposer une vérité non questionnée.

Le savoir problématisé n'est pas une explication alternative au récit initial dominant. Il réside dans les raisons de passer d'un récit à un autre, élaborées au cours de la problématisation. C'est la logique politique de la construction mémorielle qui est interrogée. Cette étude didactique montre que les activités que l'on fait habituellement faire aux élèves en classe d'Histoire consistent d'une part à présenter le document avec les données contextuelles de celui-ci que les enseignants appellent l'échelle macro (de nommer l'auteur, la date et la nature du document, et ce qui constitue le contexte de la source étudiée).

D'autre part, relever des informations du document que l'on appelle l'échelle micro du document (se focaliser sur des aspects précis du contenu). C'est le cas par exemple lorsque, au cœur d'une discussion sur la violence des combats dans les tranchées, l'enseignante introduit la question de ce qu'en garde la lettre du soldat étudié : des élèves, immédiatement, mettent en doute le fait que « le soldat racontait tout dans sa lettre » sur la base du fait que constitue la transmission de nouvelles à sa famille dans une telle situation. Aujourd'hui pourtant, c'est souvent ainsi que sont organisés les exercices sur les documents en classe d'Histoire. Gomes (2019) expérimente un travail autour des enjeux mémoriels et de liaisons entre critique de la source et interprétation de celle-ci sur les Guerres de Vendée, dans le chapitre consacré à la Révolution française en classe de Seconde.

Les élèves habitent en Vendée et côtoient une mémoire entretenue sur plusieurs sites touristiques dits historiques. Les logiques narratives de ces lieux peuvent induire chez les élèves

des explications où le Vendéen (France) est un homme bien différent culturellement du reste des Français, plus conservateur et plus chrétien, ce qui aurait causé sa rébellion. La difficulté qui se présente est celle d'opposer deux récits contradictoires : le discours de la science historique problématisée et le discours mémoriel construit par les acteurs des sites touristiques du département. Il s'agirait alors de construire le problème à la façon d'une enquête. Histoire et mémoire, loin d'être opposées sont ici entremêlées.

Les polémistes conservateurs s'appuient sur une logique ethnologique. Les formateurs estiment qu'il s'agit d'un paradigme puisque cela tient ensemble leurs explications et les données qu'ils sélectionnent. En problématisation, nous appelons cela le registre explicatif. Ainsi, le débat sociétal est l'affrontement de deux récits irréconciliables sur le passé : l'un caractérisant une répression dans le cadre d'une révolte, l'autre construisant une mémoire autour d'un génocide de la nation contre un peuple différent de celle-ci. Il s'agit pour nous de repenser en problématisation, l'enseignement de l'histoire en considérant qu'on problématise de façon spécifique à cette discipline. Ce qui permet à Gomes (2019, p. 114) d'affirmer :

le principe de réalité et d'idéologie, le contrôle philologique et la projection dans le passé des problèmes du présent s'entrecroisent, se conditionnent réciproquement, à tous les instants du travail historiographique, sans exception – de l'identification de l'objet à la sélection des documents, aux méthodes de recherche, aux critères de preuve, à la présentation littéraire. L'enquête historique se distingue donc par ce travail des sources « à tous les instants » considérées comme un acte dans un contexte passé.

C'est ce qui distingue précisément le travail problématisé des historiens de celui des polémistes. Ces derniers, pour construire un récit cohérent avec leur idéologie, vont chercher des informations dans les documents du passé, mais ils évitent de faire une exploration systématique des solutions possibles qui permettrait d'évaluer telle ou telle argumentation singulière. Mais qu'en est-il quand le sujet traité porte sur une question mémorielle pour les élèves ? Peuvent-ils entrer dans le processus de problématisation et construire un savoir nouveau sur le passé ? Nous émettons l'hypothèse que la problématisation peut permettre de construire des savoirs en s'interrogeant sur les intentions de ceux qui construisent une mémoire plutôt que de l'attaquer de façon frontale par un récit alternatif « prouvé » avec des documents

contradictaires. Cela serait d'ailleurs contre-productif, fournissant aux élèves deux récits vus comme vrais et développant chez eux le relativisme sur le passé.

En résumé, ledit travail sur les intentions, situations didactiques permet de comprendre qu'une pensée historienne lie critique de la source et interprétation, redonnant toute sa place à la recherche des conditions du problème, au questionnement plutôt qu'à la solution. Plutôt que les contredire de façon frontale en classe d'Histoire, ce que nous avons proposé est de partir d'une question socialement vive pour interroger les raisons de la production de tels récits sur le passé, dans des contextes particuliers. Les élèves ont ainsi construit un problème historique sur les mémoires développées après un événement. Ils ont fait de l'histoire dans le sens où ils se sont posés des questions sur les traces du passé plutôt que sur le passé lui-même, ce qui est le fondement même de cette discipline.

L'adaptation que nous avons faite de l'espace des contraintes nous a permis de souligner la spécificité de la didactique de l'Histoire dans le cadre théorique de la problématisation en montrant la nécessité de l'articulation des échelles du document pour explorer les possibles. Car la nouvelle vision du développement doit faire tache d'huile si tant est que le développement de la pensée critique comme processus global des mouvements en situation ne peut advenir que si au sein de la communauté éducative, la majorité des acteurs (enseignants) adopte une valeur centrale de la modernité de développement, du changement paradigmatique. À cet effet, il y a lieu de se poser la question suivante : comment apprendre l'Histoire dans le but de développer la pensée critique ?

1.3. PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

Dans un contexte social qui valorise la formation scientifique et historique comme outil d'adaptation et d'insertion sociale, les multiples échecs et difficultés rencontrés par les élèves dans l'apprentissage de l'Histoire posent des défis importants aux enseignants du secondaire. Du point de vue d'apprentissage de l'Histoire, il s'agit ici de mettre sur pied un processus efficace d'apprentissage. Dans cette perspective, nous aurons à présenter d'abord les situations didactiques comme dilemmes, en suite Histoire comme objet d'apprentissage et enfin la citoyenneté dans les programmes d'Histoire au Cameroun.

1.3.1. Les situations didactiques comme dilemme en didactique de l'Histoire

Le terme dilemme vient du grec « *dilêmma* » qui signifie argument à deux fins. Selon Denicolo (1996), les dilemmes sont des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques et dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition. L'une des caractéristiques de ces situations problématiques est de créer,

vu l'incompatibilité des éléments qu'elles mettent en tension, des conséquences jouant en défaveur de l'un ou l'autre de ces éléments. Les dilemmes sont, en quelque sorte, des nœuds décisionnels lors desquels les enseignants tentent de trouver, pour ainsi dire, le meilleur compromis entre plusieurs solutions d'intervention alors qu'aucune de celles-ci n'est vraiment parfaite. La gestion des dilemmes implique que chacun des éléments qui les constituent s'influencent réciproquement.

La réflexion pédagogique peut être assimilée à un processus de résolution de problèmes et de gestion de dilemmes, c'est-à-dire de recherche d'équilibres entre des situations de nature conflictuelle et évolutive. Les dilemmes seraient des situations problématiques dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition. L'apprentissage par les dilemmes a pour objectif chez les apprenants le développement des connaissances, les compétences ou capacités et même les attitudes. L'objectif de cette méthode, c'est aussi de faire croître l'autonomie morale des élèves, de leur apprendre à développer leur capacité à juger par eux-mêmes.

Audigier (2011) met en exergue le concept de situation dans la didactique de l'Histoire. Il n'est de compétence, construite ou mise en œuvre, qu'en situation. Dans les disciplines de sciences sociales, cet objet de situation (ou dilemme) renvoie aussi aux actions humaines, actions humaines évidemment situées dans le temps, dans l'espace et dans une société, un groupe, un univers... Autrement dit, Audigier (2011, p. 69) pense que « *l'histoire, la géographie et l'éducation à la citoyenneté étudient des objets qui, nommés de manières très diverses : événements, périodes, thèmes, évolutions, aménagements, contextes...renvoient tous à des situations où les actions humaines sont centrales* ». Le domaine de la justice est particulièrement éclairant puisque la justice met en scène une situation pour traiter d'une autre situation en vue de construire une décision argumentée.

Le jeu qui se construit entre ces différentes situations, leurs significations et leurs enjeux, est utile pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage dans mes disciplines ; il ouvre à des distinctions qui lèvent certaines confusions. Pour ce faire, l'étude s'appuie sur la recherche Éducation en vue du développement durable. Outre son objet principal, à savoir l'étude de la contribution des disciplines de sciences sociales à l'éducation en vue du développement durable, cette recherche met en œuvre des situations de débat dans les classes. Audigier (2011, p.74) en transposant cette double construction de la situation judiciaire pour analyser les situations d'enseignement-apprentissage en Histoire, Géographie et Éducation à la Citoyenneté, distingue, « *d'une part la situation didactique comme situation construite pour*

produire un apprentissage, au sens du dispositif scolaire mis en œuvre, d'autre part la situation sociale étudiée par les élèves ».

Il ne s'agit pas d'un décalage simple d'une situation sociale réelle qui serait simplement transférée en classe. Qu'ils soient étudiés en termes de transposition didactique ou de discipline scolaire ou encore référés à la forme scolaire, il est indispensable de ne pas oublier les processus et contraintes de scolarisation des savoirs. Il s'agit de construire une situation sociale qui sera étudiée pour produire un apprentissage. Le dilemme en Histoire a pour finalité de contribuer à la formation du citoyen. En principe, il n'a pas pour finalité l'imposition non raisonnée et non critique de comportements décidés par on ne sait quels pouvoirs (plus d'apprentissage par transmission mais d'apprentissage par débats et construction) au nom d'on ne sait quel bon sens. Il importe donc de construire des savoirs et des compétences qui permettent à ce citoyen d'intervenir dans le débat public et de participer aux décisions collectives, de construire et de faire des choix raisonnés. Le dilemme n'a non plus pour objet la formation d'un spécialiste.

Devant une question ou une situation sociale qui soulève débats et controverses, et appelle une décision, le citoyen devrait avoir construit des outils d'analyse et de choix, et être formé à les mobiliser pour comprendre la situation et ses enjeux, élaborer une réponse, développer une action, en relation avec les autres acteurs sociaux. Ainsi, cette situation en histoire consiste à mettre les élèves dans une situation où ils sont en condition de mobiliser ces savoirs dans l'étude d'une autre situation sociale, dans un processus de décision, dans le développement d'une action à entreprendre. Il y a donc un retour de ces savoirs, au sens large du terme, vers l'étude de situations sociales et de questions controversées, vers la décision et l'action, en se situant, de manière raisonnée et critique, selon un point de vue relatif au développement durable. Il va de soi que si la phase du détour est élaborée et mise en œuvre de manière intentionnelle et maîtrisée par l'enseignant, celle du retour est ouverte et n'implique pas, par elle-même, l'usage des savoirs construits durant le détour, même si cet usage est attendu.

Du point de vue de l'apprentissage, l'acte d'apprendre selon Hadji (2012, p.35) : *« c'est tout à la fois saisir par l'esprit, acquérir des connaissances, intégrer des données nouvelles à une structure existante, construire par transformation de nouvelles représentations et de nouvelles connaissances, et modifier son comportement »*. Dans une logique d'aider dans ce travail à la construction des savoirs historiques, il est évident et nécessaire de se positionner dans un cadre définitionnel constructiviste du processus enseignement-apprentissage. L'essentiel ici est de savoir que la connaissance n'est pas le résultat d'une réception passive, mais constitue le fruit de l'activité du sujet-apprenant. L'enseignant dans cette posture occupe le rôle d'accompagnateur.

À ce niveau, Hadji (2012) met en exergue cinq (05) composantes de la conceptualisation de l'apprentissage : les activités cognitives et métacognitives, les activités affectives, les activités sociales, les mécanismes qui assurent le guidage, contrôle, les produits qui résultent des transformations opérées des connaissances et compétences (savoir construit, comportement mobilisable dans la salle de classe, outil spécifique pour la réalisation d'une tâche ...). L'acte d'apprentissage nous montre à suffisance que la tâche fondamentale des enseignants est de faire apprendre les élèves. En conséquence, les apprentissages doivent constituer pour ces derniers un objet de travail essentiel.

L'on parle ici de l'autorégulation marquée par la mise sur pied d'un dispositif d'accompagnement de l'enseignant vis-à-vis de l'élève. L'enseignant part des pratiques de réelles des élèves placés devant des tâches réelles, pour en conduire, avec des élèves, une analyse exigeant une prise de position (ou recul). Cette prise de position ou recul est susceptible de faire émerger de nouvelles possibilités d'action chez l'élève. L'objectif ici étant orienté vers l'objectif de socialisation suivante : l'apprentissage suscité par l'enseignant par des activités visant l'étayage. À cet effet, l'apprentissage est basé sur des situations où les apprenants sont appelés à mobiliser les ressources cognitives et socioaffectives pour parvenir à la résolution des problèmes en contexte.

1.3.2. Citoyenneté et attitude citoyenne : construction de l'élève

Dans cette partie, l'on aborde la question de la nécessité d'établir des liens entre les apprentissages disciplinaires et la vie hors de l'école. Dans le cadre d'une réflexion menée sur l'action située, l'on pose le contexte comme le champ en fonction duquel une action, un geste, une parole, un événement ou un objet acquiert une intelligibilité, un sens, une individualité. Il est donc capital à ce niveau de présenter tour à tour l'apprentissage de l'Histoire en lien avec la vie hors de l'école selon Lebrun (2018) et les recherches en didactique de l'Histoire qui construisent l'élève selon Guillon (2019).

Le contexte est l'ensemble des éléments singuliers (d'information, de savoir, de sens, de perception) sur lesquels on se règle pour produire une action et revendiquer son caractère approprié. Lebrun (2018) pense que c'est par l'appui sur l'histoire locale et familiale des élèves que s'exprime cette préoccupation véritable de lien école et vie. L'Histoire ne se résume pas à l'étude systématique des faits du passé, encore moins à leur simple mémorisation. Par ailleurs, la recherche de liens entre le présent et les réalités du passé induit un traitement des faits qui va dans le sens de la continuité, concept de base en Histoire. L'établissement de liens entre les apprentissages et la vie extrascolaire des élèves entraîne des difficultés à dépasser les concepts de sens commun des élèves.

On peut relever que la sollicitation de l'affectivité par l'histoire locale peut interférer avec la prise en considération d'éléments essentiels à la compréhension de la relation. Pour parvenir à établir des liens entre enseignement-apprentissage de l'Histoire et la vie hors de la classe, Lebrun (2018) met en exergue trois étapes ou dimensions. La première est celui de la dimension conceptuelle qui renvoie aux définitions et aux attributs que les formateurs universitaires et en milieu de pratique, les futurs enseignants ainsi que le discours des manuels scolaires associent à la contextualisation. La seconde est la dimension fonctionnelle qui se réfère aux visées attribuées à la contextualisation. Le troisième résultat est que la dimension opérationnelle se rapporte aux modalités de sa mise en œuvre alors que la dimension organisationnelle renvoie aux conditions, aux contraintes et aux défis entourant la contextualisation.

Nonobstant ces résultats, Lebrun (2018) pense que la plupart des recherches menées sur la contextualisation ont porté sur l'enseignement des sciences au niveau secondaire et ont scruté un nombre restreint de séances en classe. Si ces recherches donnent lieu à des analyses fines et éclairantes au regard des dispositifs, des contextes et des difficultés associés à certaines pratiques effectives, elles ne fournissent pas une large base empirique de données permettant d'identifier les conceptions des dimensions conceptuelle, fonctionnelle, opérationnelle et organisationnelle véhiculées par les différents acteurs de la formation et les manuels scolaires ainsi que les conceptions des futurs enseignants recevant cette formation.

La contextualisation permet et oriente les actions et interactions des élèves vers des éléments de mise en forme ou d'apprêtage des savoirs. Une substitution s'opère alors entre la mise en activité de l'élève et les objets d'études et d'apprentissages. La forme prend le pas sur le contenu. L'obstacle à franchir n'est pas de nature conceptuelle, il est plutôt en lien avec la mise en forme des apprentissages. En ce sens, la régulation de l'enseignant risque de porter également sur la forme plutôt que sur le contenu. Toutefois, force est de reconnaître que générer des apprentissages de nature disciplinaire (dimension épistémologique) à partir de références et d'inférences adisciplinaires (dimensions psychologique et sociale) n'est pas une tâche aisée pour un enseignant généraliste. Ce qui permet à Lebrun (2018) de dire que les situations dites problèmes en situation de classe se résument à la présentation de la tâche à effectuer.

D'après Guillon (2019), les élèves paraissent construire une matrice implicite de ce qu'il convient de faire pour comprendre les attentes de l'enseignant en Histoire. 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. À cet effet, on parle de formation d'un sujet épistémique. Ce dernier 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. Il s'agit 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. Les recherches sur le maniement des concepts par les élèves portent sur les concepts qui désignent et interprètent les objets sociohistoriques (le pouvoir, la révolution, la nation, etc.) et sur ceux qui constituent les structures de la pensée historique, dits de second ordre (preuve, cause, changement, etc.).

Guillon (2019) définit 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, car, abstraction, décentration, structuration des informations qui les stabilisent sont nécessaires. Considérer l'élève comme un sujet épistémique change ainsi le statut de l'erreur. Les expérimentations en classe offrent la possibilité de proposer un écrit personnel des élèves, dans lequel ils engagent leur interprétation du passé et explicitent parfois leur point de vue. Les élèves engagent alors un processus de secondarisation, car l'écrit spontané initial est repensé, formalisé, ajusté au regard des attentes disciplinaires et du souci de comprendre le passé. 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.

En didactique de l'Histoire, le développement cognitif du sujet est largement subordonné aux savoirs, définis par leur épistémologie. L'Histoire est enseignée pour former un acteur politique. Les élèves sont supposés (par l'institution et l'opinion) assumer les succès et les tribulations de leurs ancêtres grâce à l'apprentissage scolaire de l'histoire. Cette finalité est longtemps passée par le grand récit national et une liste de faits et de héros faisant office de repères identitaires communs d'autant plus qu'évaluer leur assimilation était relativement simple. Mais en fait, l'identité nationale est très diversement caractérisée et assumée par les adolescents. La visée nationalisante de l'histoire scolaire selon Guillon (2019) interfère avec la façon dont différents groupes reconnaissent leurs ancêtres et leur histoire. La réflexion exigée par la construction d'un lien local entre passé et présent suscite un intérêt pour l'histoire, mais aussi une conscience de sa place sociohistorique. On rejoint ici, même si le concept n'est pas employé, les travaux sur la conscience historique. Ce qui est d'autant plus visible à travers cette affirmation de Guillon (2019, p. 144) : *«les élèves, au secondaire et même au primaire, réalisent qu'ils ont une histoire, à travers leur famille et leur communauté, et une agentivité»*.

Toutefois, le vécu historique ne se lègue pas nécessairement, en particulier lorsqu'il est tissé de douleur, de culpabilité ou de honte. Former le citoyen est le topos (ou le rapport) de l'histoire scolaire et de la didactique, même si les conceptions de la citoyenneté diffèrent notablement. L'identité nationale est d'ailleurs posée comme nécessaire à cette formation. Dans les recherches empiriques retenues ici, la catégorie « citoyen » est-elle construite et comment ? La citoyenneté requiert une conscience des enjeux contemporains, ce que l'histoire favorise par l'étude des conséquences des événements et par l'analyse des sociétés. Le citoyen vu ainsi est capable de choix, ce qui disqualifie la leçon-récit et soutient d'autres activités (les simulations, les débats, la problématisation...) et d'autres contenus (les questions controversées, voire les questions socialement vives).

Selon Guillon (2019) la citoyenneté est toute aussi l'ensemble des capacités critiques et argumentatives qui sont requises pour permettre de construire des opinions raisonnées et étayées. Ce qui exige la capacité à mettre en perspective les faits et les discours. Les propositions pratiques sont plurielles. Les exercices d'historisation permettraient d'apprendre à analyser les sociétés dans leur complexité et à prendre conscience de leur dimension historique ; les capacités à lire des textes historiques, à débattre et mettre en cohérence des positions différentes apparemment aussi valides ou véridiques soutiendraient la participation démocratique ; l'étude des changements passés et de leurs acteurs donnerait envie de participer à la vie démocratique et permettrait d'imaginer un futur.

Faire acquérir aux jeunes des outils intellectuels leur permettant une autonomie de réflexion sur la chose publique, leur donner confiance dans leurs capacités de compréhension et de jugement, les habituer à faire face à des problèmes : ces buts associent étroitement conception des apprentissages et conception de la citoyenneté. Mais les élèves connaissent aussi le passé par la culture juvénile (films, bandes dessinées, jeux vidéo, musique...), les souvenirs de famille et la culture la plus largement partagée, y compris celle qui s'exprime à travers les publicités, l'histoire publique ou les quiz. Se construit ainsi un cultural curriculum, concept recouvrant tout ce qui est appris au fil de la vie sur le passé.

Les élèves cherchent à donner sens au passé à partir de leurs expériences et des représentations sociales familières et ils remettent malaisément en cause ces interprétations qui rapprochent des faits ou des personnages distants dans le temps et l'espace et sont structurées par des valeurs et des images. Même peu satisfaisantes pour les enseignants et les chercheurs, elles font office de repères communs, de registres explicatifs, de concepts quotidiens. La subjectivité des élèves que les enseignants disqualifient comme hors de propos en Histoire n'est

guère abordée en Didactique de l'Histoire, malgré quelques pistes. Dans la méthodologie de la construction de l'apprenant, l'enseignant met en jeu implicitement la subjectivité. Il peut s'agir de demander aux élèves de raconter à leur façon, dans une posture de narrateurs libre histoire autour d'un concept. Les élèves sont alors autorisés à exprimer leurs jugements, leurs émotions, leurs sentiments tout en rendant compte de faits du passé qu'ils ont choisis. Les élèves dans les jeux de rôles simulent ou assument émotion et empathie envers des personnages.

Des expérimentations engageant l'histoire de la famille peuvent aller dans le même sens. Bref, ces recherches dispersées, souvent récentes, peuvent orienter la Didactique de l'Histoire vers un tournant épistémologique et répondre à une exigence de changement. D'après Guillon (2019), il apparaît nettement la dominante du sujet épistémique, construit plus ou moins en contraste avec le sujet scolaire. Tous les élèves n'ont pas le même rapport à l'histoire et au passé. Des enquêtes récurrentes montrent l'écart entre ceux pour qui l'histoire a un sens au regard de leur formation culturelle, sociale, voire politique, qui se sentent appartenir à l'histoire qui se fait, qui affirment que l'histoire permet de comprendre comme agir et une minorité qui n'y voit qu'une matière scolaire.

De telles données interrogent la façon dont le sujet social se constitue comme apprenant en histoire. Elles incitent aussi à reconsidérer la place que donnent les recherches à l'apprentissage informel et à la subjectivité. Dans cet esprit, il serait pertinent de poursuivre et d'amplifier le dialogue, déjà engagé ici ou là, entre didactique de l'histoire, sociologie et psychologie. Expliciter la façon dont chaque chercheur, chaque recherche construit les élèves comme sujets, expliciter ce qui est retenu comme pertinent et ce qui est exclu contribuerait non seulement à une épistémologie de la didactique de l'histoire, mais limiterait aussi la réification (action de transformer en chose, tête vide) des élèves qui transparaît parfois dans les recherches.

1.3.3. La citoyenneté dans les programmes d'enseignement d'Histoire

Le programme d'Histoire du monde en général et du Cameroun en particulier cherche à préparer les élèves à assumer leurs responsabilités de citoyens, ceci par une compréhension éclairée des réalités sociales. Il prétend même les sensibiliser au fait qu'en dépit du discours démocratique égalitaire, perdurent des inégalités réelles auxquelles ils devront faire face (Lefrançois et Éthier, 2015). Tout aussi, c'est le cas à l'égard desquelles ils devront éventuellement prendre position, que le changement social est tributaire de l'action humaine, que le rôle des citoyens est de s'engager dans les débats sur les enjeux sociaux.

L'enseignement de l'Histoire dans le sous-cycle d'observation au Cameroun est comme dans d'autre cycle basé sur le programme. Il contribue avec les autres disciplines à la formation

intellectuelle des apprenants pour leur permettre de devenir des citoyens responsables et autonomes, dotés d'une réelle capacité de raisonnement et de sens critique. De ce fait, nous mettons en exergue des attitudes telles que : promouvoir la quête des savoirs historiques et adaptation à un environnement multi-religieux et développement de l'intégration nationale et l'esprit de leadership et de bâtisseur chez les élèves. Ce qui met en exergue la promotion de la quête des savoirs historiques et l'adaptation à un environnement multi-religieux

Dans le programme d'Histoire du sous cycle d'observation (6^e et 5^e), la didactique de l'Histoire contribue à l'insertion socioprofessionnelle des apprenants. Discipline formatrice de l'esprit, l'Histoire permet l'acquisition d'outils pour la compréhension des racines du présent, afin de mieux préparer l'avenir et d'éviter les erreurs du passé. Elle développe chez l'apprenant les capacités d'ouverture au monde et une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêt commun et au bien-être de l'humanité. Ce programme repose sur l'APC qui suppose la remise en question du statut de l'enseignant et celui de l'apprenant en situation d'enseignement-apprentissage.

Le développement de l'agir compétent de l'apprenant s'effectue-t-il à partir des familles de situations retenues. Celles-ci permettent à l'élève selon Lefrançois et Éthier (2015) de déterminer les actions à mener et d'identifier les ressources nécessaires à la résolution des problèmes qui se posent à lui. L'utilisateur de ce programme y trouvera le cadre de contextualisation, l'agir compétent et les ressources. La formation en Histoire, a pour but de permettre à nos élèves d'acquérir une plus grande conscience de leur identité culturelle. Elle doit favoriser la tolérance et le renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'une part, contribuer d'autre part à l'intégration nationale, à l'affirmation de la personnalité camerounaise donc au renforcement du patriotisme.

En outre, elle doit favoriser l'unité et l'intégration africaine. La discipline Histoire développe l'esprit critique et imaginaire, l'esprit de jugement ainsi que l'affirmation de soi. Elle invite à observer l'ici et l'ailleurs, d'hier et aujourd'hui éveillant ainsi au changement et à la diversité qui caractérisent le monde actuel. Ce programme a pour ambition de renforcer les acquis des jeunes apprenants du sous - cycle d'observation dans les domaines de vie que sont la citoyenneté et la vie familiale et sociale. Ils concourent à une intégration harmonieuse de l'apprenant dans sa famille et dans la société, ainsi qu'à une meilleure compréhension du monde dans lequel il vit. Ce programme contribue à la construction de la conscience citoyenne.

D'après Lefrançois et Éthier (2015), l'enseignement de l'Histoire contribuerait à la prise de conscience par l'apprenant de son identité et à l'affirmation de sa personnalité africaine, aussi permet aux apprenants de structurer leur identité et d'identifier l'importance des apports

des religions dans la vie familiale et sociale et par conséquent parvenir à une meilleure intégration de l'apprenant dans sa famille et dans son établissement scolaire. Ce programme assure la formation du citoyen enraciné dans sa culture, respectueux de l'intérêt général, du bien commun, de l'éthique et des valeurs démocratiques, soucieux de l'intégration nationale, et ouvert au monde. En outre, l'on parlerait du développement de l'intégration nationale, l'esprit de leadership et de bâtisseur chez les élèves

Du point de vue de l'intégration nationale, il s'agit dans le programme de permettre une meilleure compréhension de certains aspects socio-politiques et économiques du Cameroun. Aussi, de contribuer à promouvoir la paix, à la consolidation de la culture du respect des droits de l'homme dans la société camerounaise mais aussi de participer à une intégration harmonieuse de l'apprenant dans sa famille et dans sa société. Le développement de l'intégration nationale favorise en effet l'attachement aux valeurs traditionnelles, renforce le patriotisme et amène à développer le vivre-ensemble entre les uns et les autres.

En ce qui concerne l'esprit de leadership et de bâtisseur, il s'agit ici comme attitude citoyenne de permettre une meilleure compréhension de certains aspects socio-politiques et économiques de l'Afrique. Dans la même logique de permettre à l'apprenant de s'inspirer du passé des autres pour bâtir l'Afrique d'aujourd'hui et de forger la conscience nationale et le vivre-ensemble. L'enseignement de l'Histoire amènerait les apprenants à poser des jugements responsables sur les événements de la vie nationale et internationale, au développement de l'esprit critique pour une meilleure gestion de l'information.

Les élèves devraient être aptes à s'interroger sur la société contemporaine, puis à fournir des réponses nuancées et rigoureuses, issues de processus méthodiques, de concepts et d'attitudes adaptées (Lefrançois et Éthier, 2015). Car le programme entend les disposer à se méfier des réponses toutes prêtes, examiner les faits et interroger les sources. Il doit les habituer à délibérer de façon respectueuse et tolérante, sans céder aux préjugés, aux généralisations hâtives ou aux interprétations des autres. Ce qui doit leur servir notamment à déterminer par eux-mêmes les racines historiques de leur identité sociale et à débattre d'enjeux sociaux. Toutefois, bien que cette analyse préliminaire montre que la discipline historique participe à développer des citoyens à la fois autonomes et défenseurs de la justice sociale, une deuxième lecture nuance fortement ce tableau. L'Histoire participe à la structuration de l'identité de l'élève en lui donnant accès à des repères qui lui permettent de saisir son appartenance à une collectivité qui partage des valeurs communes, notamment celles qui sont associées à la démocratie.

Les documents officiels stipulent l'obligation de promouvoir un ensemble de valeurs partagées et de développer un sentiment d'appartenance. Rompant avec la mémorisation mécanique des interprétations historiques d'autrui, le programme d'Histoire expose les conclusions auxquelles devraient aboutir les élèves à l'issue de leur formation : l'acquisition de droits démocratiques réduit les inégalités ; des humains qui n'avaient pas ces droits les ont obtenus ; les jeunes d'aujourd'hui peuvent et doivent encore agir ensemble, surtout par le dialogue, pour réformer notre société, laquelle irait déjà dans la bonne direction et abolir les inégalités qui subsistent. Les élèves devraient percevoir leurs actions comme des causes de la majoration, du maintien ou de la minoration éventuelle des droits démocratiques.

Autrement dit, les élèves ne devraient pas développer un sentiment d'appartenance à n'importe quelle collectivité, ni à n'importe quelles valeurs. Les seules valeurs convenables, pour le programme, sont celles désignées comme étant à la base de la société, leur permettant d'exercer leur rôle de citoyen(s), dans (leur) milieu immédiat, l'école, et au sein d'une plus grande communauté, des valeurs comme la justice, la liberté ou l'égalité. Si les bons citoyens expriment leur compétence en adoptant des comportements comme la participation, l'engagement ou la prise de position, ils doivent aussi adhérer à des principes prédéterminés comme l'État de droit ou le suffrage universel. Il s'agit d'apprendre à se conformer à l'ordre établi, quitte à le changer un peu, en douceur.

En somme, parvenir au développement de la pensée historique demande un processus d'apprentissage approprié. Ce qui laisse transparaître l'apprentissage axé sur les dilemmes. Ce type d'apprentissage permet d'atteindre les objectifs de rendre autonome l'apprenant, capable de distinguer le bon du mauvais, à la prise d'initiative et par conséquent d'être créatif, de contribuer au respect de la valeur et des institutions républicaines. À cet effet, comment la stratégie d'enseignement-apprentissage par situation-problème fonctionne-t-elle ?

1.4. FONCTIONNALITÉ DES SITUATIONS PROBLÈMES

La théorie des situations didactiques développe un cadre pour l'étude des situations d'enseignement. Tous les faits d'éducation s'inscrivent dans un contexte appelé une situation d'éducation ; la connaissance des caractéristiques principales de celle-ci est indispensable à l'interprétation et à la compréhension des faits éducatifs (Mialaret, 1979). Les faits éducatifs sont variés et dépendent des disciplines scientifiques. Dans ce travail, nous nous intéressons aux problèmes historiques dans une situation de vie courante. Il s'agit ici de présenter deux éléments importants : les caractéristiques d'une situation didactique selon Brousseau et la situation problème comme on l'aperçoit ou la conçoit en Histoire.

1.4.1. Les caractéristiques d'une situation didactique selon Brousseau

Un des apports majeurs de Brousseau d'après Kuzniak (2005) est certainement d'avoir contribué à dégager un champ spécifique de recherches autour de la didactique des mathématiques. Ce champ se crée en rupture avec la didactique classique dont Brousseau fait remonter les sources à Comenius, penseur tchèque un tantinet mystique du XVII^e siècle et inventeur de l'idée de grande didactique (*didactica magna*). Pour Comenius repris par Kuzniak (2005, p.19) la didactique est « *l'art d'enseigner tout à tout le monde avec un résultat infaillible ; d'enseigner vite, sans lassitude ni ennui chez les élèves et chez les maîtres, mais au contraire dans le plus vif plaisir* ». Il insiste sur les spécificités liées au contenu mathématique et sur la nécessité d'études expérimentales et scientifiques. La conception ou l'étude d'un projet d'enseignement dépend de la connaissance qui est l'objet de l'enseignement, et donc de la discipline. Dans son rapport au milieu, l'enfant doit assujettir sa réponse à une nouvelle forme de validité qui n'est pas seulement celle de l'acquiescement ou du désir d'un adulte.

Selon Brousseau (2012), cet assujettissement donne évidemment un tout autre sens au savoir, qui devient le moyen adéquat de répondre aux nécessités d'une situation objective, dénuée en elle-même d'intentionnalité didactique. Mais remarquons que l'enfant n'a pas les moyens de comprendre la question « combien » ni de répondre s'il n'en a pas appris le sens au préalable. De plus, il n'a pas les moyens de vérifier lui-même la validité de sa réponse. Le jugement de son adéquation reste sous le contrôle de l'enseignant. Cette situation est donc essentiellement une situation d'évaluation des connaissances.

La conception exige en retour des aménagements originaux et appropriés de cette connaissance. Car l'enseignement produit chez les élèves des formes de connaissances qui varient suivant les conditions didactiques et qui diffèrent des savoirs de référence. La nouvelle didactique que défend Brousseau va s'attacher à la conception et à l'étude de faits didactiques mais en s'appliquant à distinguer, dans ses productions, les déclarations à caractère scientifique des opinions ou des dispositifs d'ingénierie. La didactique souhaitée par Brousseau doit développer des méthodes et des concepts originaux autour de son champ de préoccupation. Du point de vue caractéristique d'une situation didactique, l'on met en exergue deux concepts : situations didactiques / adidactiques et le contrat didactique.

Brousseau (2012) met au cœur de son approche la notion de situation didactique. Le terme situation désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Une situation didactique est une situation où se manifeste directement ou indirectement une volonté d'enseigner. Pour comprendre la conception privilégiée dans l'étude des situations, il faut associer à la notion de situation didactique celle de situation non didactique. Cette dernière est la situation rencontrée par le

mathématicien lorsqu'il doit résoudre un problème dont la finalité première n'est pas l'apprentissage d'une quelconque notion historique.

En s'inspirant de l'usage des connaissances en mathématique, en Histoire, Géographie, etc., Brousseau (2012) introduit la notion de situation adidactique pour l'élève. Car l'apprenant s'approprie la situation proposée par le professeur non pas en faisant son travail d'élève mais plutôt celui d'un « historien des faits historiques » préoccupé par la seule résolution du problème posé. Le problème devient son problème à l'issue d'un processus de dévolution fondamentale dans cette conception de l'apprentissage où l'élève doit participer à l'élaboration de ses connaissances de manière active. Le chercheur en didactique d'Histoire va devoir concevoir des situations didactiques à fort potentiel d'« adidacticité ». Ces situations devront permettre un accès au savoir historique.

L'étude de la conception et de l'impact de telles situations est le premier objectif initialement fixé à la Théorie des Situations Didactiques. Pour illustrer sa conception de la situation didactique de base, Brousseau (2012) se propose de l'insérer dans le cadre classique du fameux triangle didactique. Ce triangle modélise le jeu de l'enseignement entre trois pôles : un savoir scolaire, un système éducatif souvent représenté dans la classe par un enseignant et enfin un apprenant. Cette façon de voir se place plutôt du côté de l'institution éducative dans son rôle d'instance de transmission ou de communication d'un savoir. Si l'on se place plutôt du côté de l'apprenant en situation d'apprentissage, un autre triangle se met en place qui fait intervenir le milieu et les connaissances du sujet.

Dans l'enseignement, les deux triangles se rapprochent. Le savoir s'articule avec les connaissances et l'apprentissage avec l'élève. Il s'agit de réorganiser ces deux regards sur le système éducatif en privilégiant l'action de l'élève, le professeur a pour tâche essentielle d'établir les conditions les plus favorables à la mise en action de l'élève. La situation didactique englobe tout l'environnement de l'élève et notamment l'enseignant. La partie adidactique de la situation (désignée sous le nom de situation adidactique) est la partie que le professeur délègue (dévolue) à l'élève. Ce dernier peut alors interagir avec un milieu presque non didactique, où il peut et doit ignorer les intentions didactiques du professeur. Il faut noter que le professeur fait désormais partie de la situation didactique, ce qui n'a pas toujours été le cas.

Les situations adidactiques ont fait très tôt l'objet de l'attention théorique. Il s'agit pour le professeur dans l'intention d'enseigner un contenu tout en laissant à l'élève la marge de manœuvre et d'initiative le plus grand possible. Brousseau (2012)) reprenant Brousseau introduit ainsi trois grands types de situations qui graduellement conduisent l'élève à préciser les connaissances utilisées pour résoudre un problème. Dans le premier type de situations dit

situation d'action, le sujet est confronté à un milieu qui interagit avec lui. Agir consiste pour le sujet à choisir des états du milieu en fonction de ses propres motivations. Le milieu est présenté comme antagoniste par Brousseau car il doit réagir aux propositions de l'élève dans une perspective d'apprentissage.

Le deuxième type de situation est dit situation de formulation, pour dépasser l'action. Il est nécessaire de développer des situations de formulation, souvent appuyées sur l'obligation faite à l'élève de communiquer avec un autre interlocuteur. La formulation des connaissances utiles pour maîtriser l'action met en œuvre des répertoires linguistiques et facilite également leur acquisition. Pour ce qui est du troisième type dit situation de preuve (ou de validation), dans les deux premiers types de situations, existaient des corrections et des régulations empiriques, mais pour progresser dans la construction du savoir un nouveau type de formulation est nécessaire. Il ne s'agit plus simplement d'échanger des informations mais de coopérer avec un partenaire pour rechercher la vérité. Dans la suite de ce raisonnement, Brousseau (2012) en a aussi insisté sur le rôle central de la dévolution et du contrat didactique dans la conception des situations didactiques.

D'après Brousseau (2012), en situation de classe, un certain nombre de comportements spécifiques du maître et de l'élève vont permettre la gestion de l'acte d'enseignement à la fois du côté de l'élève et du côté du professeur. Ces habitudes (spécifiques) du maître attendues par l'élève et les comportements de l'élève attendus par le maître, c'est le contrat didactique. Les différents contrats didactiques vont se déterminer par la répartition, explicite ou implicite, des responsabilités de prise de décisions par rapport à l'apprentissage entre le professeur et les élèves. Le contrat didactique n'est pas un contrat véritable avec des clauses précisant la nature du savoir qui va être enseigné puisque au début de l'apprentissage, l'élève ignore la nature réelle du savoir qu'on veut lui faire acquérir.

Il ignore ainsi nécessairement où et comment on veut le conduire. Pourtant, lorsqu'un enseignement échoue ou rencontre des difficultés, chaque parti se comporte comme si un contrat avait été rompu. Le contrat didactique s'impose à tous et il est intéressant de le repérer pour expliquer certains dysfonctionnements de l'enseignement. L'étude du contrat didactique doit permettre d'éclairer le passage d'une situation didactique à une situation adidactique. Le travail du professeur comporte deux aspects inverses l'un de l'autre et contradictoires.

Dans un premier temps, pour faire vivre la connaissance, il doit personnaliser et contextualiser le savoir grâce à des situations qui le mettent en œuvre. Dans un deuxième temps, il doit décontextualiser et dépersonnaliser cette connaissance pour lui redonner son caractère universel de savoir non relié à une situation spécifique. Pour analyser ces deux temps de l'acte

d'enseignement, Brousseau (2012) introduit les deux concepts de dévolution et d'institutionnalisation. Pour la dévolution, toute action de l'enseignant va être de faire accepter à l'élève d'entrer dans une situation adidactique. Il doit ainsi parvenir à ce que la résolution du problème soit de la responsabilité de l'élève.

La dévolution est l'acte par lequel le maître obtient que l'élève accepte, et peut accepter, d'agir dans une situation adidactique. Il accepte les conséquences de ce transfert, en prenant le risque et la responsabilité de ses actes dans des conditions incertaines. Le formateur s'efforce d'exclure de ses interventions celles qui ont trait à la solution. La conception et la gestion de l'incertitude des situations adidactiques sont les parties les plus difficiles de l'acte didactique. Le premier paradoxe de la dévolution est que le maître souhaite que l'élève ne veuille tenir la réponse que de lui-même mais en même temps il veut, il a le devoir social de vouloir, que l'élève donne la bonne réponse. Les difficultés posées par la dévolution sont souvent analysées en termes de motivation et les solutions préconisées sont alors de nature psychologique, psychoaffective ou pédagogique. Il insiste au contraire sur le rôle spécifique de la didactique dans une phase où la signification de la connaissance et de la situation joue un rôle important.

Quant à l'institutionnalisation, l'enseignement par les situations provoquerait des apprentissages constructivistes en quelque sorte autodidactiques. Les faits, observés et interprétés grâce à sa théorie, lui ont montré la vanité de cette espérance et la nécessité de donner par l'institutionnalisation le statut décontextualisé et « officiel » de savoir à certaines connaissances. L'institutionnalisation est le passage pour une connaissance de son rôle de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle : celui de référence pour des utilisations futures, collectives ou personnelles. Cette phase est indispensable pour assurer le passage d'une connaissance reliée à une situation vécue individuellement et très contextualisée à un savoir. Cependant, comment la situation problème est-elle perçue ou construite en didactique de l'Histoire ?

1.4.2. Situation problème en didactique de l'Histoire : construction et gestion de la classe

Les enseignants se plaignent souvent, nous aussi d'ailleurs, de l'absence de motivation des élèves, de leur absence d'intérêt pour leurs apprentissages. Il faut dire que la passivité des élèves en classe, le manque de travail à la maison pourrait confirmer ces plaintes. C'est de ce constat que je suis parti il y a maintenant deux ans. Dès lors l'enseignement-apprentissage par situation problème se pose d'après nous avec acuité. La tâche dans cette partie sera de présenter les caractéristiques d'une situation-problème, comment on la construit et puis un exemple de situation en Histoire. Car les situations ouvertes (pour les élèves) sont faites pour leur donner à tous le sentiment d'avoir vécu un moment important, où s'est accomplie une tâche difficile,

mais qui les concerne tous, où chacun des élèves a joué un rôle, apporté son concours à l'œuvre collective et dont il a retiré personnellement des avantages... Ce n'est ni banal, ni facile.

Lebrat (2017) reprenant Bachellard, relève cinq caractéristiques pour les situations qu'ils appellent situations-problèmes. Une première caractéristique est la possibilité pour l'élève de s'engager dans la résolution du problème. En effet, si l'élève se heurte d'emblée à un mur qu'il estime infranchissable, aucun processus ne sera enclenché vers un nouvel équilibre supérieur de ses connaissances. Il restera sur ses anciennes connaissances, passif, sans s'apercevoir qu'elles sont insuffisantes. La deuxième caractéristique écarte la situation contraire. Elle précise que les connaissances de l'élève ne doivent pas lui permettre de résoudre immédiatement le problème. En effet, s'il en était ainsi, l'élève resterait aussi, mais pour d'autres raisons, sur ses anciennes connaissances. Là encore, aucun processus vers un équilibre supérieur de ses connaissances ne pourrait être enclenché.

La troisième caractéristique est énoncée ainsi dans l'ouvrage cité ci-dessus : « *la situation-problème doit permettre à l'élève de décider si une solution trouvée est convenable ou pas* » Lebrat (2017, p.5). L'élève doit prendre conscience que ses connaissances sont insuffisantes, mais il ne fera évoluer cet ancien équilibre de connaissances que s'il est certain que la solution trouvée convient. La quatrième caractéristique porte sur l'adaptation nécessaire entre la connaissance que l'on désire faire acquérir à l'élève et la résolution du problème par celui-ci. En effet, si l'élève résout le problème par une solution étrangère à la connaissance visée, il ne fera pas évoluer son ancien équilibre de connaissance : la situation-problème est mal choisie.

Il est essentiel dans l'analyse a priori du problème posé de s'interroger sur les démarches possibles des élèves dans sa résolution. La cinquième caractéristique porte sur la formulation du problème dans plusieurs registres de connaissances : graphique, géométrique, etc. Cette dernière caractéristique sera nuancée dans nos situations-problèmes car la multiplicité des registres de formulation est difficilement applicable pour nos élèves de Sixième et Cinquième. Telles sont les caractéristiques qui nous permettront de construire les situations-problèmes que nous proposerons à nos élèves. Il importe maintenant de donner les lignes directrices de la construction de nos situations-problèmes et de connaître la gestion de la classe lorsque nous les présenterons. Il faut ainsi poser le problème en utilisant un corpus documentaire composé par le formateur d'un nombre restreint de documents variés (textes, cartes historiques, images...) apportant les informations élémentaires qui confrontent des visions différentes et appellent à des critiques (démarche essentielle en histoire). Ce qui permet la mise sur pied de la démarche pédagogique en Histoire dans le tableau suivant :

Tableau 3 : démarche pédagogique en Histoire (en trois temps)

Etapes	Différentes démarche	Déroulement à suivre
Première étape	- L'accroche Tout le problème didactique tient dans l'amorce de la séquence. Il s'agit d'ouvrir la réflexion.	A partir d'une situation historique, il faut : faire émerger des représentations spontanées (incorrectes, fausses ou erronées), et poser un obstacle : un problème non pensé par les élèves en lançant une « contre-représentation », en présentant la problématique du sujet d'étude.
Seconde étape	- L'analyse documentaire de la situation-problème Il s'agit de : découvrir la situation historique, la raconter dans un court paragraphe.	L'idée spontanée ne collant plus : l'élève doit donc modifier ses représentations initiales en : - enquêtant : en cherchant d'autres solutions, des réponses à la problématique dans les premiers supports du corpus documentaire distribué, - répondant à une série de questions, - discutant : les réponses sont confrontées dans une phase de restitution puis validées dans un tableau de synthèse composé de trois entrées : quels sont les faits ? Où et comment se déroulent-ils ? Qui sont les acteurs ? Cette nouvelle situation aboutit à un premier paragraphe : l'élève doit raconter la situation posée en s'appuyant sur le tableau
Troisième étape	- La contextualisation ou l'approfondissement de la situation historique Cette dernière phase est indispensable pour que la situation-problème prenne du sens. C'est la confrontation des connaissances acquises précédemment à une réalité spatiotemporelle plus étendue.	L'analyse dialoguée des derniers documents du corpus documentaire va compléter la situation historique en : - validant les notions et le savoir-faire abordés dans la phase précédente, - abordant les conséquences d'abord puis les causes ensuite (Début d'explication rationnelle), - replaçant la situation dans une chronologie plus longue. Cette situation enrichie complète le travail écrit, argumenté des élèves en répondant à d'autres questions : cette situation est-elle unique ? peut-on repérer des situations similaires ou identiques dans d'autres lieux à la même époque ?

Source : Jean-Philippe Schroter (2005).

La nouvelle pédagogie par situation-problème semble être une opportunité pour les enseignants mais aussi pour les élèves. Ce dispositif pédagogique permet à l'enseignant d'aller à l'essentiel en canalisant l'intérêt du public. L'activité de recherche ici est maintenue par la relance du problème (sans souffler la solution). Amenant les élèves à « sanctionner les hypothèses incorrectes ou infondées » et à valider celles qui vérifient une solution (évaluation formative). Amenant les élèves à mesurer les modifications entre leurs premières représentations et les nouvelles par un travail d'expression écrite qui prend alors tout son sens (réponse argumentée à une problématique). Réduisant les séquences d'apprentissage à deux ou trois séances, sur trois à six heures avec l'évaluation, constituant des corpus documentaires plus simples.

Repensant les évaluations sommatives en s'appuyant sur l'évaluation transfert : sur une évaluation proche dans le temps et proche des situations étudiées, sur une évaluation qui pourra demander à l'élève de reproduire partiellement un cheminement analogue : une vérification des compétences ou des connaissances et notions acquises. De ce qui précède, il est évident que l'enseignement par situation-problème facilite le processus de dératification. Cependant cette méthode est aussi sources de multiples problèmes.

Ladite démarche pédagogique est « fortement » conseillée mais, comme toute proposition, comprend quelques limites. En présentant une situation particulière, la situation se limite à un genre de problème qui réduit les perspectives : on ne peut donc tout comprendre d'un phénomène historique. Elle peut entraîner à la longue une certaine lassitude liée à la répétition d'une démarche identique. Certains sujets d'étude, proposés à divers niveaux d'enseignement, ne se prêtent pas à une telle approche pédagogique : la situation-problème n'est donc pas une « solution miracle » qui va tout régler d'un coup de baguette magique.

À la question comment construire une ou des situations problèmes, il nous incombe au préalable de savoir tenir compte du niveau de classes (6^e et 5^e) auxquelles l'on a à faire. En conséquence, leurs constructions ne peuvent être rigoureusement les mêmes autant pour le sous cycle d'observation que pour le cycle d'intégration. Néanmoins, les lignes directrices de la construction des situations problèmes suivront les points suivants selon Lebrat (2017) :

- plusieurs questions sur un même thème seront proposées à chaque élève d'une classe. Il doit se les approprier et entrer dans la problématique ;
- les premières questions doivent permettre un démarrage pour tous les élèves. Les suivantes seront de plus en plus ouvertes. L'ensemble des questions ne doit pas pouvoir être résolu immédiatement par l'élève. Leur résolution n'est possible qu'après un travail personnel de recherche de l'élève, seul ou en groupe. La conjonction de coordination ou est prise ici dans

son sens inclusif. L'élève doit avoir, aussi souvent que possible, des moyens de contrôler ses résultats ;

- la résolution de l'ensemble des activités conduit l'élève à se forger un niveau de connaissance supérieur à son ancien niveau sur le thème choisi.

Du point de vu de la gestion de la classe l'enseignement par situation-problème favorise le démarrage du processus de dévolution. Surtout si l'élève a la possibilité de contrôler ses résultats. En revanche, il ne faut pas que tous les problèmes liés à l'ensemble des activités puissent être résolus facilement par l'élève ; dans le cas contraire, il ne remettrait pas en question son ancien système de connaissances. Cette résolution doit se faire par un travail personnel de recherche de l'élève, qu'il se trouve seul ou en groupe. Chaque mode de travail présente un avantage. Pour profiter de ces deux modes (individuel et de groupe), nous prévoyons de présenter aux élèves une situation-problème en deux parties.

Dans la première partie, le travail sera individuel et portera sur des activités relativement simples, la première étant facilement accessible à tous les élèves. Puis dans la seconde partie, les élèves seront répartis en petits groupes. Une mise en commun sur leurs résultats sera établie. Dans un second temps, un problème plus difficile traité en groupe sur le même thème sera proposé. Il s'agit d'évaluer chaque fois les bénéfices des conflits sociocognitifs évoqués dans la quatrième hypothèse du socioconstructivisme. Bien évidemment dans un enseignement par groupes d'élèves, leur composition est essentielle : groupes par affinité, groupes hétérogènes ou groupes de niveau. Chaque composition peut présenter des avantages et des inconvénients. Les résultats obtenus peuvent être fort différents.

Il s'agit de traiter cette difficile question de la composition des groupes dans les analyses à première vue respectives dans deux situations-problèmes. Le troisième point évoque l'équilibre supérieur de connaissances que l'élève doit atteindre par lui-même grâce à la qualité des questions posées. Elles doivent favoriser la critique de son ancien système de connaissances et la formulation de conjectures à vérifier sur le nouveau. Cet équilibre de connaissances doit être en parfaite adéquation avec le programme de la classe et dépasser le niveau des classes antérieures lorsque les notions traitées ont déjà été étudiées.

Après avoir examiné les différents points que nous respecterons lors de l'élaboration de nos situations-problèmes, il faut aborder la question de la gestion de la classe durant leur déroulement. Plusieurs phases peuvent être distinguées durant cette gestion. Premièrement la phase d'action. Durant cette phase, l'élève rassemble et organise ses connaissances en vue de la résolution des questions posées. C'est la phase essentielle de recherche. Deuxièmement la phase de formulation. Chercher et trouver une résolution pour un problème n'est évidemment

pas suffisant, il faut pouvoir la communiquer. Dans cette phase, l'élève ou le groupe explicite sa résolution du problème. Cette explicitation se fera par écrit dans nos situations-problèmes.

Troisièmement la phase de validation. L'élève ou le groupe prouve la validité de sa solution. Durant ces trois premières phases, le rôle de l'enseignant, immense dans la préparation, devient très réduit puisque c'est l'élève qui a la responsabilité du travail. Si des questions lui sont posées sur la validité d'une solution, il doit indiquer que les réponses seront données à la mise en commun ultérieure et l'inciter à une nouvelle vérification éventuellement d'une autre façon. Le rôle du professeur sera plus prononcé dans la phase suivante. Quatrièmement la phase d'institutionnalisation.

L'institutionnalisation peut se définir de la façon suivante : « *l'institutionnalisation est le processus par lequel va s'opérer le changement de statut de certaines connaissances pour en faire des savoirs qu'on pourra ensuite exiger dans les évaluations* » (Lebrat, 2017, p.8). Parmi les connaissances acquises, certaines méritent d'être retenues : il faut les préciser, les généraliser, les formuler et leur donner un statut officiel en les reliant à des savoirs inscrits au programme. La confrontation des résultats des différents groupes de travail semble être une manière intéressante de procéder.

Une synthèse effectuée par les représentants des groupes et le professeur, permettra d'atteindre les objectifs de l'institutionnalisation. Une dernière phase comporte des exercices et une évaluation. Cette phase consiste à familiariser les élèves avec les nouveaux acquis qu'ils se sont construits. Cette phase sera l'objet de séances ultérieures. Telles sont les lignes directrices que chacun d'entre nous suivra dans la construction de sa propre situation-problème. L'analyse à première vue de chacune d'entre elles donnera de façon précise le détail de chaque construction. Il faut maintenant définir notre problématique commune. Cependant, qu'en est-il de l'enseignement par situation-problème en Histoire ?

Selon Schroter (2005, p.1), est situation-problème « *une démarche pédagogique utilisable (à tous les niveaux) pour que les élèves écrivent et apprennent de l'histoire* ». Une telle définition permet de cibler d'emblée les innovations d'une telle démarche : un « possible pédagogique » qui va permettre à l'élève de mieux comprendre l'histoire en la racontant. Il y a situation-problème en histoire, lorsque l'élève, pétri de certitudes (« Monsieur, on l'a déjà fait l'année dernière !), s'aperçoit que dans une situation nouvelle, proposée par le professeur, ce qu'il croyait correct, fondé... s'avère erroné, incomplet. De plus lorsque le problème consiste à trouver la source de l'erreur, à la corriger et à attester la nouvelle situation.

Plusieurs thèmes du programme d'Histoire (classe 6^e et 5^e), à travers les sujets d'étude proposés, permettent une approche historique fondée sur l'étude d'une situation-problème :

mépris des chefs traditionnels, crise de l'identité, les vestiges historiques querelles intertribales, la discrimination à l'égard des minorités, le tribalisme, l'intolérance, conflit religieux, la stigmatisation etc. Retenons cette dernière situation qui n'est pas historique à priori mais va se transformer en situation-problème grâce à l'accroche proposée et à la problématique sélectionnée, en montrant comment les gestes, les tâches, les activités effectuées ont été modifiées par l'égoïsme des uns et des autres.

Tableau 4 : modèle d'apprentissage selon Huber et Dalongeville (2011)

Séquence : La stigmatisation

Problématique : comment la société fait-elle face à la haine ethnique ?

Objectifs de séquence Titres des séances	Supports retenus	Notions retenues	Apprentissage prescrit
Séance 1 :	...	...	...
Séance 2 :	...	...	...
Séance 3 :	...	...	...

Source : Huber et Dalongeville (2011)

Huber et Dalongeville (2011), ont identifié en outre cinq (05) étapes clés dans la construction d'une situation problème en Histoire. L'enseignant dans un processus didactique doit être capable de maîtriser ces étapes suivantes : cerner l'objectif cognitif de l'activité en fonction des noyaux durs de la discipline (notions, concepts etc.) ;

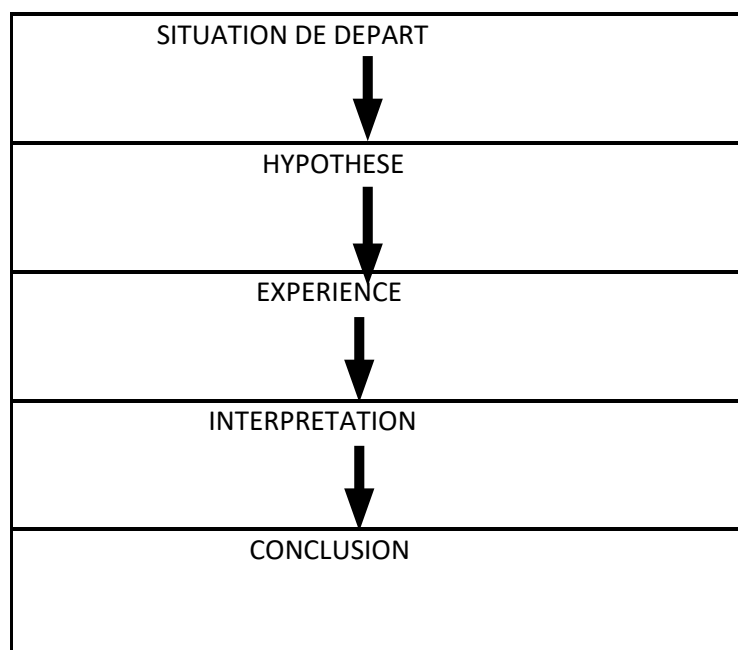
- identifier les représentations du contenu, majoritaires chez le public visé ;
- formuler la situation problème de façon à prendre le contre-pied de ces représentations majoritaires et à susciter des conflits cognitifs, moteurs de la motivation ;
- trouver les documents susceptibles de nourrir la situation-problème et qui permettront la construction de représentations plus pertinentes ;
- adapter le choix des documents au mode de gestion pédagogique choisi.

Explicitement, « cerner l'objectif cognitif » demande à l'enseignant de situer l'objectif cognitif par rapport aux problèmes les plus pointus de l'Histoire. Dans cette quête, il est important d'être à l'affût en relevant les paradoxes ; les options différentes, des faits qui étonnent ou qui impliquent les élèves. En ce qui concerne « identifier les représentations du

contenu », il s'agit ici de faire surgir les représentations avant la mise au point de la situation problème. Ce qui est possible en proposant une activité, qui peut être ludique, de formalisation des représentations initiales sous des formes diverses comme court texte, dessin, schéma etc. Pour ce qui est de « formuler la situation problème », l'enseignant doit proposer : une formule qui gêne ; une idée ou un texte qui implique, qui interpelle ; un résultat d'expérience qui ne semble pas logique ; un problème qui paraît impossible à réaliser, un modèle explicatif en contradiction avec celui des élèves, etc. D'une manière générale, ne pas hésiter à être provocateur, poser une ou des questions les plus ouvertes (qu'en pensez-vous ?)

Pour l'étape « trouver les documents susceptibles de nourrir la situation », il convient de veiller à ce que le document (s) ne soit pas une réponse directe à la consigne ou la question. Le document est là comme point d'appui pour mettre en démarche, questionner ou générer une activité de recherche. La finalité de l'activité n'est jamais la connaissance du document pour lui-même. Si le document n'est pas le premier élément proposé aux élèves, il doit arriver comme une relance, comme une incitation à ne pas se satisfaire des premières conclusions auxquelles auraient pu arriver les élèves. L'idée centrale qui doit guider le choix est celle qu'un document efficace est un document incomplet ou problématique. Quant à « adapter le choix des documents au mode de gestion pédagogique », le choix de document dépend du mode d'utilisation des situations-problèmes. Il peut s'agir soit d'un document très court voire même pas du tout, soit d'un document complexe et contradictoire, soit des documents-papiers, soit des documents multimédias. Ce raisonnement s'illustre par le schéma ci-dessous sur la situation-problème.

Schéma 4 : construction d'une situation-problème : Démarches historiques d'investigation



Source : Fraysse (2017)

Dalongeville (2000) souligne la nécessité de mettre les élèves en classe d'Histoire, face à une situation-problème. Pour lui la situation-problème n'est ni une situation de recherches tellement riche et touffue qu'elle partirait dans tous les sens, ni une situation conçue comme un ensemble de stimuli qui provoquerait une réponse unique, forcément adéquate. Car dans une situation problème, la situation, les documents, l'économie de la démarche sont pensées avec une extrême précision. Le didacticien de l'histoire recommande ainsi de mettre les élèves face à un problème et de s'assurer qu'ils ont ou qu'on leur fournit les outils et la méthode pour le résoudre. La situation-problème de Dalongeville est donc le « problème scientifique » qui émerge de données initiales et que les élèves vont devoir résoudre en suivant différentes méthodes d'investigation.

Pour résoudre le problème, les élèves vont d'abord devoir ressentir la nécessité d'y apporter une réponse. Il faut donc soulever un problème, ou faire soulever à l'élève un problème, qui fasse sens. Le problème, étymologiquement, désigne ce qui est jeté devant, ce qui empêche d'avancer, ce qui est saillant. Le problème est donc pour les élèves un obstacle. Le problème est ce qui anime le projet (l'énigme), mais aussi ce qui le tient en échec (l'obstacle) ou encore ce qui le met en concurrence avec d'autres projets (la controverse, la compétition) Fraysse (2017).

L'obstacle est au cœur des travaux de Piaget : il doit provoquer des ruptures. L'importance des ruptures est en effet soulignée depuis les travaux du psychologue du développement. Elles ont été l'objet de nombreux questionnements (comment provoquer ces

ruptures ? quelles doivent être leur intensité ? quel est précisément le but recherché ?), mais leur nécessité n'est plus remise en question. L'obstacle doit empêcher les élèves d'avancer dans leur réflexion : pour autant, il doit leur paraître franchissable, sans quoi ils ne sont plus motivés pour le franchir. Il doit donc se situer dans ce que Vygotsky a nommé la Zone Proximale de Développement (ZPD). Pour cette raison, le problème ne doit pas être formulé seulement par les élèves (il ne leur permettra pas de dépasser leurs acquis) ni seulement par le professeur (qui risque alors de dépasser la ZPD des élèves) : il doit être formulé par la classe avec l'étayage du professeur.

L'étayage est également crucial dans la résolution du problème. Du bon usage de ce concept, développé entre autres par Bruner (1983 ; 2011) dépend l'issue de la progression proposée aux élèves. Le professeur doit se demander à quels moments il est opportun d'intervenir, et de quelles manières. En effet, faut-il aider les élèves à formuler des hypothèses, pour s'assurer de leur pertinence ? Faut-il indiquer où chercher, ou laisser les élèves pleinement acteurs de leurs recherches, au risque qu'ils soient moins efficaces ? Faut-il imposer les documents à chercher, sources primaires ou secondaires ? Est-il pertinent de poser des questions pour aider les élèves à analyser la documentation trouvée et à l'interpréter ? Est-ce au professeur de dire si une hypothèse mérite d'être testée ? Tous ceux-ci nous demande dans la partie suivant de présenter les différentes théories auxquelles l'on a fait recours.

Tableau 5 : démarche pratique de l'apprentissage de l'Histoire par situation-problème

SÉANCES	ACTIVITÉS À MENER SUR LE TERRAIN
La première séance	un exercice de prise de notes immédiatement suivi d'un classement des notes en plusieurs catégories (données par l'enseignant) ; c'est-à-dire l'élaboration d'une liste d'idées et d'exemples (prise de notes) puis d'un regroupement en tableau.
La deuxième séance	S'appuie sur un extrait de documentaire vidéo qui présente plusieurs types de documents (témoignages variés, film de fiction, entretiens, film de propagande de l'armée...) sur l'envahissement de l'empire par les territoires vassaux ; le travail consiste à comparer des couples de documents (deux témoignages, un témoignage et un film de fiction, etc.) ; activité basée sur le tableau de comparaison.
Troisième séance	Est un travail sur documents (textes de discours, descriptifs de dictionnaires, carte, etc.) qui demande de classer dans un tableau donné les différents leaders évoqués en fonction de leur position ; le tableau donné peut être modifié si nécessaire. L'outil est, ici, un tableau de classement à plusieurs entrées.

Source : pratique générée par le chercheur pour le terrain

1.4.3. Etayage et heuristique de la pensée historique : pratique didactique

Pour établir le lien entre l'étayage et l'heuristique de la contextualisation, Wineburg (2001) fait référence à l'action d'établir le « où » et le « quand » lorsqu'on tente de comprendre un événement historique, mais aussi le contexte socioculturel dans lequel le document a été créé. La contextualisation nécessite la prise en compte de toutes les connaissances dont on dispose, ce qui permet de mieux répondre à la question que l'on se pose. Cette heuristique demande que l'on considère l'endroit où se déroule l'action pour prendre en compte les éléments contextuels entourant l'événement étudié.

Il s'agit ici comme contexte de connaître la température, le moment de la journée, l'état d'esprit probable des acteurs, le contexte politique et social... En somme, il peut s'agir d'ordonner la séquence des événements chronologiquement pour avoir une meilleure idée des causes, des conséquences et des enchaînements qui lient les traces dont nous disposons. Il s'agit de plus d'organiser les connaissances disponibles sur la période ou sur les événements afin d'apporter un certain éclairage aux faits et gestes étudiés. Ainsi, la didactique de l'Histoire revendique comme leurs les opérations mentales permettant de poser un problème, d'analyser des sources (documents anciens, artefacts, etc.), puis d'argumenter et de synthétiser leurs conclusions.

Ce qui laisse transparaître ce raisonnement logique de Wineburg (2001): problématisation, critique, situation dans le temps et l'espace, causalité, comparaison et conceptualisation. Pour les didacticiens comme lui, l'enseignement de l'Histoire doit reposer sur l'intégration de ces procédures fondamentales de la discipline. En bref, l'enseignement de l'histoire selon cette approche se fait en suivant une démarche itérative en trois étapes accomplies par les élèves :

1. faire la critique des sources : établir le contexte de production (auteur, motif, point de vue, date, lieu, véracité des propos, fiabilité du document) ;
2. corroborer les documents et les faits (Corroboration) : procéder à une comparaison avec d'autres documents, leur contenu, leurs points de vue, leur crédibilité ... ;
3. contextualiser : faire ressortir les caractéristiques du contexte et les mettre en lien avec le contenu de la source. Faire ressortir les arguments, preuves, vocabulaire, images utilisées pour rendre compte de la perspective de l'auteur.

Une fois ces étapes réalisées, les élèves seraient en mesure de répondre à une question historique complexe ou de construire eux-mêmes un récit sur l'événement étudié. En résumé, ce thème sur : contextualisation des fonctions d'étayage en didactique des et développement de

la pensée critique historienne chez les apprenants du sous cycle d'observation a deux variables. Il s'agit de la variable indépendante et de la variable dépendante.

En ce qui concerne la variable indépendante, elle comporte trois modalités à savoir : fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage (contexte), fonction didactique ou interactive de l'étayage (coexplicitation) et fonction socio-historique de l'étayage (coelaboration) accompagnées chacune d'une panoplie d'indicateurs et d'indices. Pour ce qui est de la variable dépendante, elle aussi met en exergue trois modalités : le développement cognitif, le développement argumentatif et le développement épistémique qui s'apparentent à la transférabilité en Histoire. Dans la suite, nous récapitulons les différentes modalités de la variable indépendante et dépendante, leurs différents indicateurs et leurs indices dans le tableau intitulé « tableau synoptique ». Cependant, que dire de la pratique didactique de la pensée critique historienne ?

Selon Lautier (2001), penser historiquement n'est pas un acte inné, car, la pensée propre à l'Histoire s'appuie principalement sur trois heuristiques suivantes : d'abord, la « lecture approfondie et la critique des sources », ensuite la « corroboration » et enfin la « contextualisation ». Ce mode de pensée permet aux élèves de critiquer et de construire des récits. Ainsi, grâce à cette façon d'enseigner l'Histoire, l'élève prend conscience que l'on ne peut bien comprendre un texte sans connaissance de son contexte de production. Wineburg (2001) fait ressortir dans ce modèle théorique dit « historical thinking » la nécessité de développer un rapport au savoir propre à l'Histoire qui comprend des outils essentiels de la pensée historienne et qui se repose sur les trois heuristiques sus-mentionnées.

En ce qui concerne l'heuristique de l'analyse et de la critique des sources, elle se repose sur plusieurs outils. Parmi ces outils se trouve la lecture approfondie qui représente l'utilisation de deux modes de lecture pour comprendre historiquement un texte. Ce sont les activités sous-forme d'exercices que l'apprenant doit d'abord maîtriser (niveau de la cognition qui est l'objet de cette fonction), avant de se confronter avec la notion de « retenue » (niveau de la métacognition qui sera objet de la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes). Le niveau de la cognition qui est l'objet de cette fonction illustre le transfert d'apprentissage bas gamme, pendant que celui de la métacognition objet de la fonction suivant illustre le transfert d'apprentissage haut gamme.

Concernant la fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes, le tuteur doit veiller à souligner les caractéristiques pertinentes de la tâche pour son exécution, ce qui permet, selon Bruner (2011), à l'apprenant d'évaluer le delta entre ce qu'il a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte. L'enseignant donne des indices qui permettent

à l'apprenant de comprendre cette différence de delta. Il est question ici de bien formuler les objectifs à atteindre et de bien les préciser. Il doit amener les enfants à anticiper et prévoir les conséquences de leur parole. Ces activités suscitent chez l'élève la construction des stratégies métacognitives. C'est l'élève qui doit formuler le résumé.

Il revient à l'enseignant d'amener l'élève à se poser des questions et ce sont les réponses à celles-ci qui constituent le résumé de la leçon du jour : on parle de la pédagogie par problématisation d'après (Fabre et Muquiese, 2009). Pendant cette phase, l'enseignant met l'apprenant face à ses responsabilités. Ce dernier devrait défendre sa démarche et cette action a pour fonction de développer sa personnalité. Ce n'est pas la réponse qui compte le plus, mais la stratégie d'apprentissage que l'élève a utilisée pour aboutir au résultat. On voit que la phase de confrontation est d'une importante capitale pendant le processus d'enseignement mis en jeu. Celle-ci se situe à trois niveaux : d'abord entre la préparation du cours de l'enseignant avec les productions des élèves, ensuite entre les productions des élèves, et enfin entre les productions des élèves avec leurs conceptions.

Le rôle de l'enseignant est d'amener l'élève à voir ses propres limites afin qu'il grandisse dans l'apprentissage. C'est également le moment où l'enseignant aide l'apprenant à développer sa pensée inférentielle, lorsqu'il compare par exemple sa production actuelle avec celle de référence. Ces confrontations permettent ainsi à l'enseignant d'améliorer les préparations de son cours. Dans cette posture, l'enseignant et les élèves jouent le rôle de pair. Cependant, l'enseignant reste une personne ressource, il crée des situations sous forme d'échafaudage, sur lequel l'élève vient s'appuyer pour assurer son développement cognitif.

La consigne devient donc le repère, le guide de l'élève dans la construction de son savoir. L'enseignant devrait amener l'élève à se poser les questions suivantes : voici ce que dit la consigne, voici ce que j'ai produit, est-ce que j'ai bien fait ? Si non qu'est-ce que je l'aurais dû faire ? Chaque élève doit être capable d'expliquer la démarche de sa production à ses camarades en se référant à la consigne. Il doit pouvoir relever les différences entre ce qu'il a fait et ce qu'il aurait dû faire. Le rôle de l'enseignant se limite à cet instant, à le relancer jusqu'à ce qu'il arrive au bon résultat.

Il s'agit de la mise en œuvre des mécanismes métacognitives qui se caractérisent par la résolution des problèmes. Nous avons situé la fonction de la réduction des degrés de liberté sur la cognition et celle de signalisation des caractéristiques déterminantes sur la métacognition. C'est dans l'optique de mieux pratiquer les activités relatives à ces deux concepts dans la situation-classe. Nous relevons selon Hadji (2012) que la différence entre les deux concepts se situent sur l'existence de la prise de conscience pour la métacognition et son absence pour la

cognition. Nous affirmons que dans les deux fonctions, il y a prise de conscience, car les activités cognitives ne peuvent se réaliser sans la prise de conscience. Cette prise de conscience est spontanée lorsqu'il s'agit des activités cognitives et elle est réfléchie avec les activités métacognitives.

Elle est plus vive ou en état d'éveil permanent avec les activités métacognitives alors qu'elle est en état d'éveil latente avec les activités cognitives. Quand l'élève traite les situations, il est au niveau de la cognition. Ces activités n'exigent pas une prise de conscience élevée. Il s'agit des gestes conditionnels, mais l'élève est conscient du travail qu'il fait. Quand il résout plutôt un problème, il met en place au moins une stratégie, il prend parfois de recul et la prise de conscience est en état d'éveil permanent. En ce qui concerne la fonction de démonstration ou de présentation de modèles, Bruner (1998) mentionne que « la démonstration ou présentation de modèles solution pour une tâche, si l'on observe attentivement, exige considérablement plus que la simple exécution en présence de l'élève » (p.278).

L'intérêt pour un élève de voir l'enseignant tester par lui-même sa solution, par imitation, cela permet à cet élève de comprendre ce qui a permis de réussir ou d'échouer dans la réalisation de la tâche. Il lui permet de refaire cette tâche suite à la démonstration. Autrement dit, l'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation. Dans la pratique de classe, cette fonction se manifeste par la mise en œuvre des interactions entre les différentes composantes de la relation didactique (élèves, enseignant, matériel scolaire). L'enseignant disposera les élèves selon les différents modes de regroupement : stable ou spontané. Cette fonction atteste que ce qui est bénéfique tient autant aux composantes cognitives et intellectuelles qu'aux aspects socio-affectives.

En somme, les fonctionnalités des situations-problèmes apparaissent fort intéressantes en situation de classe, de prendre en compte dans la gestion des interactions sociales, non seulement aux aspects affectifs mais aussi aux aspects émotionnels. Car ces aspects peuvent être obstacles à l'apprentissage et entraîner la frustration de la part des élèves concernés. D'où la nécessité de contrôler la frustration pendant ces interactions sociales. En s'appuyant sur la fonction de contrôle de la frustration chez Bruner (1998), l'on aperçoit que la résolution des problèmes devrait être moins périlleuse ou éprouvante avec un tuteur que sans lui.

L'échec dans la résolution des problèmes doit être accepté, l'erreur ne doit pas être vécue tel un jugement, l'enseignant doit se servir de celle-ci pour aider l'élève à se rectifier et encourager ses efforts. Cette fonction a pour objectif d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs.

L'enseignant devrait éviter toutefois que ses élèves soient très dépendants de lui. Il devra bien préparer et organiser sa classe pour mieux gérer les cas des élèves en situation de trouble d'apprentissage et de difficultés d'apprentissages. Il doit également éviter les obstacles didactiques et épistémologiques pendant la leçon d'Histoire.

L'échec de la transposition didactique s'assimile à la frustration primaire. En ce qui concerne la frustration secondaire, nous avons relevé dans la revue de la littérature qu'il en existe quatre modalités. Dans cette recherche, les difficultés d'apprentissage et d'enseignement représentent l'obstacle passif externe. Les troubles d'apprentissage représentent l'obstacle passif interne. La mauvaise gestion du conflit sociocognitif représente l'obstacle actif interne. La mauvaise gestion de la punition représente l'obstacle actif externe. Nous n'avons plus de problème de compréhension des concepts tels que la transposition didactique, l'élève en situation de trouble d'apprentissage ou en difficulté d'apprentissage. Ce qui permet de mettre l'enfant dans un conflit cognitif permanent et déstabilisant.

1.5. LES MODÈLES THÉORIQUES DE LA PENSÉE CRITIQUE

Il est important de comprendre qu'un enfant, même très jeune, n'a pas besoin d'avoir étudié un sujet pour s'en faire une idée. Chaque individu éprouve le besoin d'expliquer le monde qui l'entoure. Il le fait avec les modèles explicatifs dont il dispose. Ceux-ci sont souvent inadaptés et induisent par conséquent des idées fausses. Ces modèles que chaque individu construit ou auxquels il fait référence pour expliquer un élément sont simples, en lien direct avec son vécu, fréquemment organisés d'une manière logique, cohérents (même s'ils sont faux !).

Il revient à l'enseignant de prendre en compte ce modèle explicatif dans la construction du processus d'enseignement. L'on doit présenter d'abord la théorie des situations didactiques d'après Chevallard (1985), ensuite la théorie de la représentation sociale selon Jodelet (1984), Lahire (1998) et Lautier (2001, 2006) et enfin la théorie de la problématisation selon Doussot (2010), Cariou (2013), Fabre (2009) et Martineau (1999, 2010) dans l'enseignement de l'Histoire.

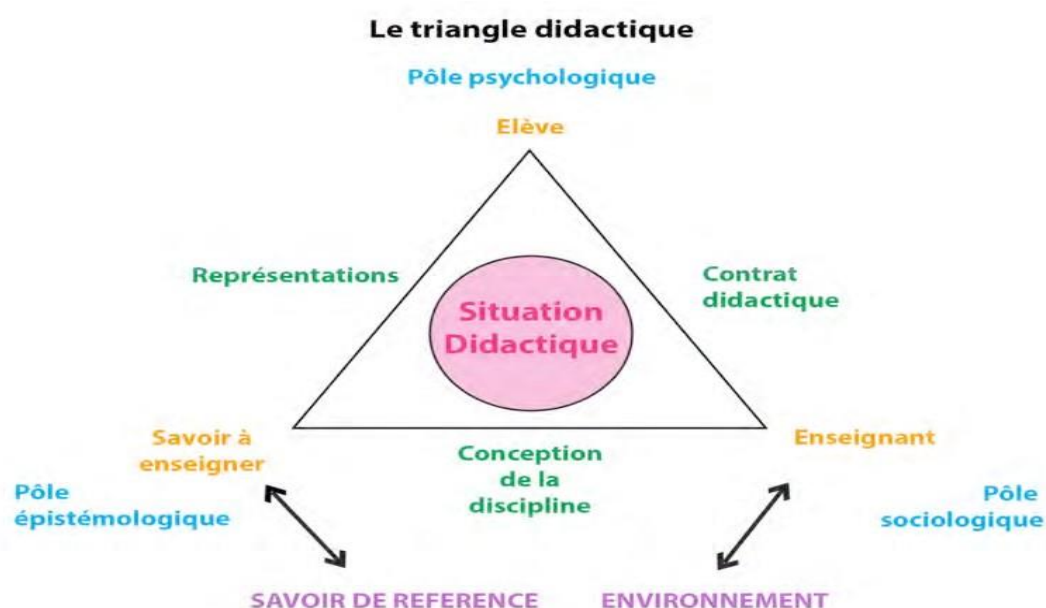
1.5.1. Théorie de la transposition didactique : situation didactique

Le concept a été mis en avant par Verret (1975), repris dans un ouvrage centré sur les mathématiques par Chevallard (1985) qui l'a ensuite retravaillé dans le cadre d'une théorie anthropologique de la didactique en réponse aux différentes critiques qui en avaient été faites. La transposition didactique est construite autour de trois pôles en relation qui forme un système didactique : l'élève (pôle psychologique), l'enseignant (pôle sociologique) et le savoir (pôle

épistémologique). Le savoir prend plusieurs formes : « savoir savant », « savoir à enseigner » et « savoir enseigné ».

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

Schéma 4 : Triangle didactique



Source : Chevallard (1985)

Le savoir savant serait donc le corpus de connaissances produit par la communauté scientifique, un corpus qui s'enrichit sans cesse de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinentes et valides par la communauté scientifique spécialisée. Le savoir savant est essentiellement le produit de chercheurs reconnus par leurs pairs, par l'université. Ce sont eux qui l'évaluent. Le savoir à enseigner (curriculum prescrit) correspondrait aux contenus « qui sont décrits, précisés, dans l'ensemble des textes « officiels » (programmes, instructions officielles, commentaires, etc.) ; ces textes définissent des contenus, des normes, des méthodes » (Audigier, 1988, p. 14). Le savoir enseigné serait le savoir construit par l'enseignant à des fins pragmatiques c'est-à-dire pour sa classe. Le savoir appris serait l'ensemble des savoirs acquis par les élèves.

La transposition didactique externe est dépendante de son environnement et la transformation du savoir savant ne se résume pas à la transformation d'un objet de savoir en un objet de savoir à enseigner. Le savoir à enseigner est donc le résultat d'une négociation permanente au sein de la société (Chevallard, 1985, p. 23), une mise en tension. Cette évolution (négociation) doit être prise en compte dans un réajustement régulier de la distance entre savoir à enseigner et savoir savant. Mais le savoir à enseigner doit aussi être repensé pour être en accord avec la société (ses normes et valeurs). Chevallard (1985) parle de vieillissement « *biologique* » et « *moral* » (p. 26). Le savoir à enseigner est donc une scolarisation du savoir savant objectivé dans un programme, des textes officiels, des manuels et divers supports didactiques qui visent à assurer « la rationalisation, la normalisation et le contrôle de la transmission du curriculum. La scolarisation du savoir (Chervel, 1988) savant suit plusieurs processus et n'est pas linéaire :

- une désyncrétisation ;
- une « décontextualisation » du savoir ;
- une dépersonnalisation ;
- une programmabilité de l'acquisition du savoir ;
- une publicité et un contrôle social des apprentissages.

Autrement dit, une désyncrétisation : le savoir savant est délimité en savoirs partiels qui s'expriment de façon autonome. Seules certaines parties du savoir savant sont reprises pour former un tout cohérent pour le besoin didactique. Une « décontextualisation » du savoir : le savoir savant est produit dans un contexte spécifique (cadre épistémologique, méthodes) qui empêche son transfert *ipso facto*. Il est donc transposé, c'est-à-dire qu'un « espace théorique de substitution » vient remplacer le référent scientifique original (Chevallard, 1985, p. 60). Le savoir est donc recontextualisé pour les besoins de l'enseignement ce qui en fait un savoir différent : c'est la décontextualisation relative. Parfois, le référent scientifique peut être laissé de côté pour laisser place à un contenu didactique différent : c'est décontextualisation absolue (Astolfi, Develay). La décontextualisation passe par des opérations de simplification du modèle scientifique de référence pour des questions didactiques, une transformation terminologique (certains termes peuvent perdre leur sens « original ») et l'introduction d'aspects figuratifs (schémas, dessins).

Une dépersonnalisation : pour Chevallard (1985), le producteur du savoir savant est évincé au moment de la transposition externe de sorte que le savoir recontextualisé devient un savoir dépersonnalisé. Une programmabilité de l'acquisition du savoir : pour les besoins de

l'enseignement, le savoir devient linéaire. Il s'inscrit dans une « progression » (ordre de présentation) pour permettre l'acquisition des connaissances et être évaluable dans un temps donné qui est celui de l'enseignement. Une publicité et un contrôle social des apprentissages : le curriculum prescrit et formel est par nature visible puisqu'il devient public par le truchement des textes officiels. Cette publicité en fait une norme qui « permet le contrôle social des apprentissages, en vertu d'une certaine conception de ce que c'est que savoir » (Chevallard, 1985, p. 62). Le savoir à enseigner est le « savoir à savoir ».

Le savoir à enseigner est donc une reconstruction originale du savoir savant puisqu'ils n'ont ni la même fonction ni la même destination. Le renouvellement des savoirs est nécessaire pour éviter que certains savoirs se trouvent déconnectés de leur utilité sociale et perdent leur sens, en terme d'utilité et de légitimité. Mais le savoir à enseigner ou curriculum formel n'est pas transmis tel quel. Il fait l'objet lui-même d'une transformation de la part de l'enseignant et indirectement des élèves. Le niveau des élèves considéré par l'enseignant peut amener à un enrichissement ou à un appauvrissement du curriculum réel. De son côté, l'élève ne va pas assimiler le curriculum réel tel qu'il lui est présenté, mais à travers ses représentations sur l'objet de savoir, sur l'enseignant et sur l'école, son *habitus*, le capital culturel, social, économique et symbolique dont il hérite, ses capacités, les relations qu'il entretient avec les autres élèves, le genre auquel il appartient, etc.

Le savoir appris est donc un « *curriculum personnalisé qui exprime un rapport particulier de l'élève au savoir scolaire* » (Carlos, 2015, p.81). Cependant, cette conception de la transposition didactique par Chevallard laisse un goût inachevé. Dans les classes multiculturelles, l'intégration entraîne une transformation des conditions de travail mais aussi un bouleversement des identités professionnelles. Ce contexte en mutation, avec des classes et des publics différents, constitue une contrainte forte qui peut provoquer des changements dans les représentations du métier chez les enseignants d'histoire. Ces changements dans le champ scolaire ont incité à étudier les représentations du métier d'enseignant d'Histoire dans les classes multiculturelles. Cette approche s'inscrit dans le cadre de la théorie des représentations sociales pour montrer les tars et les avatars de la théorie des transpositions didactiques.

1.5.2. Théorie de la représentation sociale

Pour Jodelet (1984) et Lahire (1998), on envisage l'identité professionnelle comme un ensemble de représentations actives, comme une construction dynamique et continue, liée aux expériences du sujet, à ces appartenances sociales passées et présentes. Les instructions officielles, le matériel éducatif, les stages spéciaux, sont autant d'éléments qui contribuent à la

formation d'un modèle d'enseignant pour ce type de travail. Cependant, on doit tenir compte du fait que l'identité est une construction subjective, multiforme, située dans la dialectique individuelle et sociale qui se forme à travers les processus complexes de la vie pour reprendre Lautier (2001).

L'identité professionnelle apparaît comme un moyen de saisir des différentes composantes : les pratiques d'enseignement, les finalités de la discipline, le rapport au savoir professionnel, le rapport aux différents acteurs impliqués dans l'exercice du métier. Il semble intéressant de mieux comprendre comment les enseignants se sont adaptés dans cette nouvelle ambiance, comment ils gèrent cette situation, quelles sont les nouvelles capacités et quel type de rapport au métier est en train de se construire.

Il s'agit de la transmission des valeurs, de cultiver une pensée positive pour l'humain, soigner les âmes, afin que les élèves venus d'horizons différents ne se sentent pas coupables de leurs origines, à cause d'un passé très chargé de conflits pendant la période sombre ou de guerre. Il faut former le citoyen à partir des traits d'une identité militante. Ces enseignants mettent en avant, la formation de l'identité du citoyen dans un univers mondialisé. Il s'agit de transmettre des valeurs de la tolérance à la différence, transmettre les règles de la coexistence par la formation de la conscience du citoyen, faire comprendre qu'on est responsable de notre propre vie, qu'on est des êtres politiques dès le plus jeune âge. Les représentations sociales s'appuient sur ces valeurs pour la bonne conduite des enseignements, dans les classes multiculturelles.

Lautier (2001) pense que ces différentes valeurs constituent une construction idéaltypique dans un effort d'emprisonner le réel et d'illustrer quelques aspects de l'identité professionnelle. L'on est ici conscient que le réel nous échappe par sa complexité. Pour définir leur métier, ces enseignants se réfèrent à des catégories professionnelles extérieures à l'enseignement auxquelles ils s'identifient. Ils se sentent éloignés des métiers répétitifs. Ainsi, l'on a donc besoin de pratiquer son enseignement : d'où l'implication des apprenants à travers la problématisation.

1.5.3. Théorie de la problématisation et du développement de la pensée historique

Dans le cadre théorique de la problématisation du point de vue de Fabre (2009), il ne s'agit plus d'envisager les savoirs comme le résultat de la résolution d'un problème construit par ailleurs et selon une dimension strictement propositionnelle du savoir (savoir que...). Il s'agit plutôt d'envisager les savoirs comme étant liés à des problèmes et faisant état de nécessités (savoir qu'il ne saurait en être autrement). Ce questionnement engagerait un processus de problématisation analogue à celui des historiens quand il permet d'explorer les différends possibles qui expliquent une situation historique. Les élèves produiraient alors des

hypothèses non seulement pour comprendre comment les choses se sont passées mais surtout pourquoi elles se sont passées ainsi et pas autrement (Cariou, 2013, p.148). L'objectif n'est pas seulement de conduire les élèves à prélever des informations dans des documents pour remplir des cellules de tableaux, comme l'exige la forme scolaire de l'histoire, mais à s'emparer de ces outils pour lister et classer des informations, pour faire jouer les données selon leur disposition spatiale afin d'en proposer des explications.

Doussot (2010) considère que, pour rapprocher les pratiques scolaires des pratiques historiennes, il est nécessaire d'instituer la classe en une communauté historique scolaire, en un espace d'échanges et de controverses où se construiraient l'enquête et les pratiques textuelles des élèves. Il propose d'orienter l'enseignement de l'histoire selon une logique post-moderne qui met l'accent sur la négociation dans la classe de la signification des différentes versions du passé. L'enseignement de cette histoire problématisée opérerait ainsi la médiation entre la communauté des historiens et la communauté historique scolaire qu'il souhaite faire advenir dans sa classe.

Ces propositions, appuyées sur un matériau empirique d'une très grande richesse et armées par un cadre théorique rigoureux, semblent d'une grande portée. Elles ouvrent de nombreuses pistes de recherche sur la nature du savoir historique, sur le renouvellement possible de la forme scolaire, sur l'articulation de l'histoire enseignée à l'historiographie et à l'épistémologie de l'histoire. De notre point de vue, elles pourraient ouvrir au moins deux types de questionnement. Ce cadre, nécessairement « contraint » afin d'introduire les élèves à une démarche de problématisation, laisse en suspens la question de l'effectivité des apprentissages dans les situations habituelles de classe. Il pose également la question des croisements possibles ou impossibles entre la théorie de la problématisation et des autres cadres théoriques mobilisés en didactique de l'Histoire.

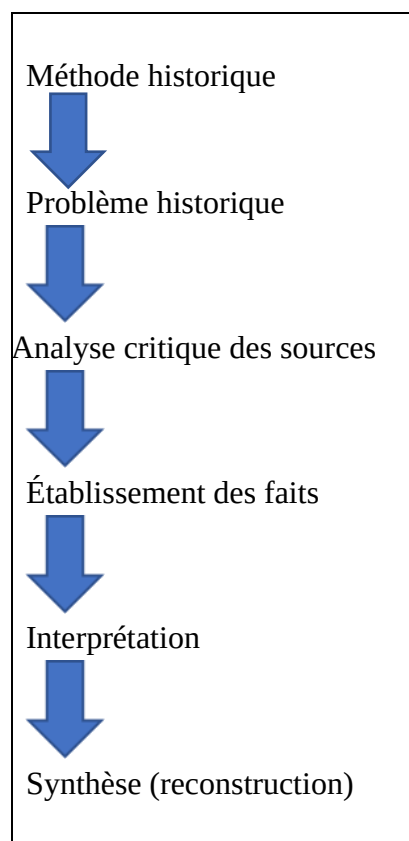
Cependant, dans une conception vygotskienne, un outil pour apprendre et penser, un agent du processus de développement. Dans ce cadre, concepts quotidiens et concepts scientifiques se différencient par les modes de signification, le degré de conscientisation du savoir et par les rapports qu'ils entretiennent avec le langage. Dans cette approche, le langage est une activité contextualisée. Pour Bakhtine, toute sphère d'activité et d'échanges produit des genres de discours qui sont des formes relativement stables en dépit de la culture. Quand un individu s'exprime, il signale à son auditoire dans quel genre il se situe. La cohérence de son discours peut être évaluée par rapport au positionnement qu'on attend de lui dans sa sphère d'activité. C'est bien tout le problème des élèves de devoir situer leur discours dans le genre approprié aux différentes sphères d'activité dans lesquelles ils doivent successivement se situer.

Dans ce cadre, les ruptures, les dysfonctionnements des discours des élèves s'expliquent moins par des manques linguistiques que par les difficultés qu'ils éprouvent à s'inscrire en tant qu'acteurs efficaces (ayant construit un point de vue homogène et pertinent sur l'activité) dans un champ disciplinaire donné. Les auteurs relient les notions de concepts (quotidiens et scientifiques) aux notions de genres (premier et second). Le genre premier est un genre discursif spontané, produit d'une pensée « naturelle » déterminée par la seule logique de l'action. Il met en œuvre des concepts quotidiens et est le produit de situations informelles d'apprentissage. Le genre second marque au contraire l'entrée dans une pensée consciente, émergeant comme un produit de l'action et du langage.

Il met en œuvre des concepts scientifiques et est le produit de situations d'apprentissage privilégiant les interactions socio-discursives, orientées par les pratiques scientifiques. La communauté de métier est bien une communauté de langage et de normes dont le respect permet le fonctionnement démocratique de la recherche. Ces pratiques de discussions et de débats (y compris le débat intérieur du chercheur rédigeant son article) sont essentielles dans le processus d'écriture et de réécriture par lequel se construisent les textes de l'histoire. Entrer dans une communauté discursive historienne, c'est s'inscrire dans un réseau de sens et de manières de penser, agir, parler, écrire propres à la communauté historienne. Cette idée encourage l'interrogation des situations didactiques traditionnelles, notamment lorsque les élèves sont mis en présence de documents historiques.

À cet effet, Martineau (1999, 2002, 2010), pense que le développement de la pensée critique historienne passe par des points : l'attitude, la méthode, le langage et le produit de l'Histoire. Dans ce contexte, les élèves devraient développer non seulement des savoirs déclaratifs et une certaine vision du passé, mais également une capacité à prendre en compte le mode de production du savoir historique tout autant qu'à exercer eux-mêmes une réflexion propre à la pensée historique. La méthode historienne de la pensée critique à ce niveau se repose sur ce schéma : Problème historique, Analyse critique des sources, Établissement des faits, Interprétation et Synthèse (reconstruction). D'où le schéma suivant :

Schéma 5 : démarche de la pensée historique



Source : Martineau (1999, 2002, 2010)

Somme toute, ce chapitre sur les situations didactiques en Histoire a permis de comprendre le processus de développement de la pensée critique, la construction et fonctionnalité des situations problèmes et les différents modèles de la pensée critique. Pour distinguer histoire et fiction, sens commun et savoir enseigner, il est nécessaire que l'élève prenne du recul par rapport à ses représentations et qu'il développe une pensée historique contrôlée. Les représentations ne sont pas vraies ou fausses, mais entrent dans le processus de construction du savoir historique. Les procédés de mise à distance conduisent les élèves à mobiliser les opérations répertoriées par une analyse de l'épistémologie de l'Histoire si l'on reprend Lautier (2001) : la critique des sources, le contrôle du raisonnement analogique, la périodisation, le degré de généralisation des concepts, la construction d'entités.

La pratique idéale de l'Histoire doit être transposée de la classe à la vie politique et aux valeurs du pays. Du point de vue des fonctionnalités des situations problèmes, force est de constater que le développement de la pensée critique chez les apprenants de par sa démarche pourrait être effectif. Car enseigner par les situations demande aux acteurs et surtout à l'enseignant d'être à l'affût en relevant les paradoxes ; les options différentes, des faits qui

étonnent ou qui impliquent les élèves. Les situations permettent de faire surgir les représentations avant la mise.

CHAPITRE 2 : GESTES D'ÉTAYAGE DANS LE TRIANGLE DIDACTIQUE ET ACTIONS ÉDUCATIVES

Lié au concept de Zone Proximale de Développement (ZPD), l'étayage désigne l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul ses problèmes qu'il ne saurait le faire seul. L'adulte prend en charge les éléments de la tâche que l'enfant, l'élève ne peut le réaliser seul. Le sujet humain se définit en partie par une activité d'auto-construction dynamique. Cette activité opère nécessairement sur la base d'une passivité physiologique et affective fondamentale, nous agissant à chaque instant hors de notre contrôle, ce qui nous invite à intégrer le corps dans la conception du sujet (Dupeyron, 2012). D'une certaine manière, le sujet subit sa passivité, inaccessible à la conscience. D'un autre côté, il ne peut pas agir directement sur elle en raison de la méconnaissance de ses processus. Il ne s'agit donc pas de se choisir souverainement, comme si tout était possible et absolument indéterminé. Il s'agira dans cette partie de montrer d'abord les différents paradigmes de l'enseignement-apprentissage et ensuite les actions éducatives.

2.1. DES PARADIGMES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE

Le métier d'enseignant ne peut pas être détaché du métier d'élève, parce que d'une part l'apprenant, ayant autant de représentations familiales, scolaires et sociales que l'enseignant, est le centre du processus de la construction de sa personnalité, à travers ses activités d'apprentissage (Huong (2010)). Ainsi, l'enseignant ne peut pas réussir son enseignement, même sa formation initiale et continue ne sont pas efficacement mise en place, si toutes les spécificités diversifiées de l'apprenant ne sont pas prises en compte.

Afin de mieux comprendre le métier d'élève, il faudrait comprendre l'acte d'apprendre, l'école, les lois d'apprendre, le savoir, pour appréhender des impacts de l'apprentissage d'une langue étrangère sur la construction du savoir chez l'apprenant. Dans le cadre de cette partie, nous allons parler de notions concernant « enseigner », les « paramètres de la contextualisation » et « apprendre » qui exercent, de manière indiscutable, sur l'appropriation de savoirs ainsi que la construction de la personnalité de l'apprenant (Dessus (2008)).

2.1.1. Enseigner l'Histoire au service des valeurs

D'après Chestakova & Pilard (2020, p.9), Enseigner aujourd'hui s'inscrit dans un cadre politique et institutionnel fort qui émane de la nation : « *idéal commun de liberté, d'égalité et de fraternité* ». Ainsi depuis les années 1970, si enseigner s'est adapté aux objectifs de démocratisation, enseigner est placé aujourd'hui devant la réalité des écarts de réussite des

élèves qui en ont découlé. Comment ces cadres se déclinent-ils dans la classe ? comment la diversité des territoires et la diversité sociale qui s’y traduit, motivent-ils la réalité des pratiques ? Il semble possible aujourd’hui en se fondant sur la réalité de notre pays d’approcher une caractérisation des pratiques et des démarches d’enseignement au secondaire. Les modalités de l’acte d’enseigner s’inscrivent dans une grande diversité : qu’il s’agisse de s’adresser à la classe, de faire progresser chacun au sein de cette même classe, faire cours, faire sens, évaluer, ne se définissent pas de la même manière. Ces outils font la preuve, dans le cadre de l’enseignement, de leur incontournable utilité et font apparaître aussi ou renouvellent des questions de fond sur l’équité, sur les processus d’apprentissage.

Enseigner comporte aussi, à côté des contenus et des démarches, l’aspect essentiel de la relation avec les élèves, cette relation implique une force de conviction et d’enthousiasme, capables d’éveiller, de faire avancer, de mobiliser, de motiver et d’innover. Ce qui se fait dans le but de diversifier et différencier, et prendre des chemins adaptés à chaque élève, afin de révéler chez lui les trésors dont il peut lui-même être ignorant. Elle implique aussi une force d’attention et de soutien, capables d’accueillir et de protéger les élèves quand ils sont vulnérables ou en difficulté. Le cours magistral et le cours dialogué peuvent rester des modalités pédagogiques, cependant, elles ne sont plus les seules. Le travail en classe aujourd’hui met en lumière la nécessité de faciliter l’autonomie, la curiosité, l’initiative, l’individualisation des approches devient incontournable, tout comme l’interaction entre les élèves, et les dynamiques de groupe.

Ce qui suppose que l’on interroge les modes d’intervention des professeurs, la place de l’activité des élèves, la configuration et l’utilisation des espaces scolaires Chestakova & Pilard (2020). Fortement déterminés par les objectifs assignés à l’enseignement, les disciplines, leurs contenus, les liens qu’elles entretiennent, leur didactique et leur pédagogie, ont connu ces dernières années, du primaire au secondaire, des changements nombreux. Alors que des textes imposent d’autres approches en fondant les apprentissages sur les compétences, le métier d’enseignant repose toujours essentiellement sur la maîtrise des contenus (la formation première est « universitaire disciplinaire » pour les disciplines générales, et elle est celle du métier pour les enseignements professionnels), et secondairement sur la connaissance des élèves.

Dans le contexte historique, les citoyens ont tendance à se désintéresser de la chose publique et à ne plus voir dans le projet politique ni source d’identité collective, ni lieu d’engagement ou de rassemblement. Alors que Bouvier, Chamberland & Belleville (2013) constatent une diminution de la participation à la sphère politique chez les différentes

populations et surtout chez la jeune génération. On parle des signes avertisseurs de démobilisation sociopolitique de la jeunesse. L'Histoire construit un ensemble de savoirs, de références et d'outils permettant à l'élève de comprendre le monde dans lequel il vit. En permettant à l'élève de poser des problèmes, de les spécifier, puis de les analyser, l'étude de l'histoire favoriserait son engagement politique. L'apprentissage de l'histoire, est en quelque sorte une voie royale vers la citoyenneté. L'enseignement de l'Histoire vise donc pour Bouvier, Chamberland & Belleville (2013, p. 126) :

le développement d'habiletés tel que l'esprit critique, la responsabilité, l'autonomie, le sens de l'éthique, ainsi que la sensibilisation à des valeurs fondamentales telles que l'ouverture à l'autre, la capacité de vivre dans la pluralité culturelle, la solidarité, la justice, l'égalité, la compréhension internationale et l'engagement social.

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'Histoire joue un rôle d'agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence d'un sentiment d'appartenance à la collectivité. Elle fait référence à des attitudes, des comportements et des valeurs que devraient avoir les citoyens. C'est ce qui se laisse transparaître dans la déclaration de Bouvier, Chamberland & Belleville (2013, p.126) ci-dessous :

il serait ici totalement dommageable d'oublier que la première finalité de l'enseignement de l'histoire est la construction d'une identité collective propre à la communauté politique d'appartenance. Quelle que soit la référence retenue, il y va de l'importance de la dimension narrative dans l'identité collective, identité narrative, capacité personnelle et collective à se raconter son histoire, notre histoire, capacité à penser son histoire comme appartenant à une histoire collective (...).

L'Histoire nationale telle qu'enseignée jadis est moins présente et nationalisante qu'auparavant, sinon évincée des programmes de formation. Or c'est à partir de cette appartenance que se forment un rapport au passé et l'idée d'un destin collectif. Mais nous savons tous aujourd'hui que cette appartenance est mise en question à la fois par les processus

de mondialisation et le fait que de nombreux défis à résoudre ne peuvent l'être dans les seules frontières de ces communautés, et par les revendications particulières de groupes. L'enjeu est ce que nous avons de commun etc. Ce que nous partageons, c'est en fait l'identité nationale, qui doit à terme transcender les identités ethniques, ensemble de valeurs, de qualités et de mémoire.

Le fait est que les identités ethniques sont héritées et immuables, les identités nationales sont en constante mouvance, résultat d'une négociation perpétuelle entre ses groupes constitutifs. Ce qui suppose de savoir que le partisan d'un enseignement de l'histoire nationale peut tout à fait être en désaccord total avec un autre partisan de cette histoire. Car d'après Bouvier, Chamberland & Belleville (2013, p.128), le problème vécu en Histoire serait de cet ordre :

(...) la première inscrit une continuité entre le passé et le présent, voire le futur. Il y a bien une communauté de destin construite à partir des événements, des succès et des épreuves vécus par les générations antérieures. La seconde oriente vers la dilution de la communauté politique dans des groupes de composition plus ou moins aléatoire et dont les membres se mettent d'accord pour lutter ensemble afin d'obtenir le maximum d'avantages dans la société.

Il importe au premier chef d'insister pour que l'école ait le mandat de transmettre un patrimoine et des repères identitaires. Se rallier collectivement, d'identifier et d'enseigner l'héritage culturel dont se réclame la société d'insertion et d'accueil est tout aussi capital. Il s'agira en plus, d'enseigner et de promouvoir une langue publique commune. Il sera aussi capital dans l'enseignement de l'Histoire en lien aux valeurs d'en trouver le juste équilibre dans la préservation et le renouvellement, voire le développement, du sentiment d'appartenance à une même société.

Permettre à l'autre d'apprendre, de s'approprier les savoirs constitués, tel est l'objectif de ce métier qui le rend différent de tous les autres métiers de l'humain d'après Cifali (1991). La didactique s'occupe de ce champ non contesté de ce métier, où il s'agit de savoir comment construire les connaissances, comment apprendre et comment transmettre un savoir constitué. L'enseigner et l'apprendre font appel à des champs de recherche tels ceux de la psychologie cognitive, de la psychologie de l'apprentissage et de la didactique. Lorsque cette transmission

est institutionnalisée, les sociologues et les psycho-sociologues entrent en œuvre pour déterminer les impacts sociaux inhérents à cette situation particulière.

Il ne s'agit pas, par exemple, de dissocier la question de l'accès au savoir de la question du sujet, des enjeux intersubjectifs et sociaux. L'accès ou non au savoir dépend aussi des relations tissées, des triangulations difficiles, des déplacements de culture et d'identité. Le professionnel se doit constamment d'interroger comment naît pour chacun le désir d'apprendre, l'appétit pour le savoir et comment accompagner chacun dans la singularité de son rapport au savoir. Lorsqu'un sujet a compris que le savoir n'est pas un simple outil, n'est pas seulement de l'obéissance mais qu'il lui permet une plus-value d'être, alors il peut affronter les difficultés inévitables, les angoisses que suscitent forcément l'apprendre. Cifali (1991, p. 3) le formule ainsi :

ainsi la motivation la plus profonde et la plus importante qui pousse l'enfant à apprendre n'est pas l'approbation d'une société qu'il perçoit vaguement, ni le souci de faire plaisir à ses parents ou à ses maîtres, ni celui de dépasser les Russes. Seule la conviction intime de ce que les études peuvent apporter à l'individu lui-même peut venir à bout des handicaps éducatifs et même des blocages scolaires les plus graves. Pour qu'une éducation puisse être cette force intérieure libératrice, elle ne doit pas être ravalée à l'état d'outil, (...).

L'erreur, la difficulté d'apprendre, le refus d'apprendre proviennent de motifs louables. Si un enfant échoue, écrit Bruno Bettelheim, nous devons supposer que les motivations qui le poussent à ne pas étudier sont plus fortes que celles de l'enfant qui obtient des succès scolaires. L'échec scolaire est prioritairement le problème de ce métier, il convoque tout un chacun à inventer et comprendre comment, pour tel ou tel élève, il s'est fabriqué. En scolarisant d'autre part le savoir, ce métier risque d'en perdre le sens de vie. Il lui revient donc de s'efforcer à restituer aux savoirs leur place dans cette quête de la connaissance de nos civilisations ; permettre à ceux qui ont à se les approprier d'en comprendre les parisi, de déceler combien cette construction des savoirs de notre modernité ne cesse de se conjuguer à notre humanité ; de repérer et de nommer les limites de nos techniques.

Il échoit à ce métier d'être particulièrement lucide sur la construction et le sens de nos savoirs. Evidemment, face l'enfant qui ne comprend pas le sens des faits historiques face à l'adolescent qui bloque sur l'Histoire, l'approche est différente dans les mots et dans les gestes, mais pas dans le sens. Nous ne pouvons oublier que chacun trouve une entrée dans le savoir qui lui appartient, singulière. Une entrée à tout âge que ce métier se doit de toujours laisser ouverte. Le refus d'aujourd'hui ne préjuge jamais de l'avenir. Les techniques de transmission de savoir ne résolvent pas la question du désir ni celle du sens. Le désir et le sens ne peuvent se substituer à la technique. Les professionnels de ce métier, ainsi que leurs formateurs, sont en quelque sorte condamnés à les articuler.

2.1.2. Paramètres de contextualisation didactique

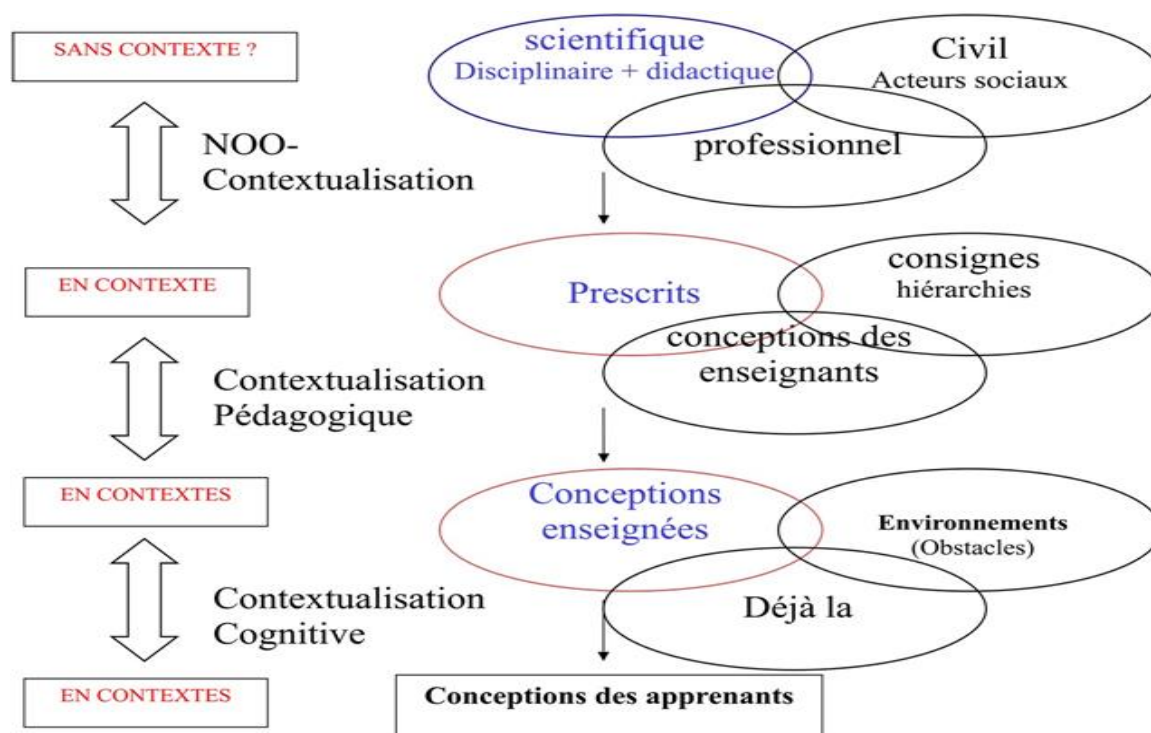
Nous définirons les processus de *contextualisation didactique* comme ceux qui conduisent à une confrontation entre plusieurs contextes, et qui produisent des effets liés aux contextes, que ce soit dans le fonctionnement du système éducatif, dans des situations didactiques, d'éducation formelle ou moins formelle (Anciaux & Fourcaud, 2012). Trois types de processus de contextualisations didactiques, correspondant chacune à des mécanismes impliquant principalement un étage du réseau, sont disposés : la noo-contextualisation, la contextualisation pédagogique et la contextualisation sociocognitive. Encore appelée contextualisation curriculaire, la noo-contextualisation » selon Delcroix, Forissier & Anciaux (2013) a été progressivement reconnue comme une plus-value dans le domaine de l'éducation. D'une part, elle permet à l'enseignant d'idéaliser et de concrétiser des processus d'enseignement et d'apprentissage qui doivent répondre aux caractéristiques et aux besoins des élèves, et ainsi participer à l'amélioration de leur succès.

D'autre part, elle permet à l'élève de développer des apprentissages significatifs, c'est-à-dire qui résultent d'une appropriation/construction des connaissances et des savoirs sous une forme fiable et durable. Dans ce contexte il est utile d'analyser l'existence ou non de la cohérence entre le niveau des discours et le niveau des pratiques curriculaires développées à l'école, en particulier dans la salle de cours. Dans les discours scolaires, la conception de l'éducation envisagée comme un processus de formation intégrale qui favorise le développement personnel, social, culturel, éducatif et professionnel des personnes, a progressivement gagné de l'importance.

La représentation de l'éducation permet le développement d'une attention particulière tournée vers des phénomènes croissants tels que l'échec, l'abandon et l'absentéisme scolaires, traduite dans des mesures politiques et des pratiques visant à leur diminution dans le monde et plus particulièrement au Cameroun. La contextualisation du curriculum vise plus largement à

contribuer à la consolidation d'une école pour tout le monde et avec tout le monde en considérant les processus d'enseignement et d'apprentissage comme un moyen qui intègre les spécificités culturelles et sociales de l'origine des élèves. Ainsi en respectant cet objectif, seront créées les conditions pour éliminer les inégalités. Dans cette partie de la noo-contextualisation, l'on met en exergue le processus ou réseau de transposition.

Schéma 6 : les processus de contextualisation impliquant les nombreux acteurs.



Source : Delcroix, Forissier & Anciaux (2013, p.158)

On retiendra cependant que, dans l'optique de l'étude des effets de contextes, les exemples les plus typiques viennent sans doute des choix opérés par l'institution pour exemplifier une notion. En outre, il est précisé dans la partie introductive du programme des enseignements au Cameroun désormais par l'APC de la liberté pédagogique. Selon Delcroix, Forissier & Anciaux (2013, p.7) la stratégie pédagogique :

porte sur les modalités didactiques mises en œuvre, sur l'ordre dans lequel seront étudiés les thèmes, sur les exemples choisis ainsi que, dans une mesure raisonnable, sur l'ampleur de l'argumentation développée dans le cadre de tel ou tel sujet. C'est pour respecter la liberté de choix d'exemples que les objectifs de formation sont définis avec un grand degré de généralité.

Les processus de contextualisation ne peuvent être pensés uniquement comme une construction de conceptions ex-nihilo. D'une part, chaque étage de conceptions ne correspond pas à une conception unique et cohérente qui serait partagée par l'ensemble des acteurs de l'institution concernée. D'autre part, le processus de contextualisation qui permet le passage d'un étage à l'autre du réseau est issu d'interactions multiples entre les différents acteurs concernés. L'intention est notée, mais l'évolution des pratiques restera-t-elle toujours fortement conditionnée par les manuels nationaux ?

L'enseignant sait notamment diagnostiquer les problèmes, mettre en place des prises en charge différenciées, individualiser des parcours de formation, apprendre à apprendre, organiser un environnement éducatif, etc. Plus il est qualifié, mieux il repère les difficultés, combine et varie les stratégies pédagogiques, notamment en direction des élèves qui ne sont pas dans la culture de l'école. De plus, il sait susciter le désir d'apprendre et le goût de l'effort ; ce qui implique de savoir faire des détours pour raccrocher les décrocheurs. Il fait aussi du théâtre, il sait placer sa voix, il est bien dans son corps et a de la présence, il n'a pas peur de dialoguer avec les familles et sa hiérarchie. Par-dessus tout, il est curieux et avide de comprendre en permanence le monde, la société et les habitudes des contextes s'il n'y vit pas ou n'en est pas issu. Enfin il a « travaillé » sa personnalité, parce que l'enseignant est avant tout une « personne » et un repère, etc.

En dépassant le clivage scolaire et en se positionnant sur l'invention des savoirs, on peut considérer à juste titre que l'enseignement, la pédagogie, la formation peuvent prendre racine dans l'anthropologie, la connaissance de l'autre, « le comment il vit... ». Ledit ensemble constitue un socle de connaissances incontournables dans l'approche et la compréhension de l'autre et de son univers. Il devrait devenir un passage obligé de toute formation. Sur tous ces plans, rien ne peut avancer sans une « bonne » connaissance du contexte interne (les personnels et les élèves) et du contexte externe (la culture du lieu de l'établissement) dans ses composantes les plus fines. Ce qui suppose un geste d'étayage pédagogique

Il s'agit d'une contextualisation qui se produit lorsque des pratiques d'enseignement (pris dans un sens très large) se heurtent aux différents contextes d'apprentissages. Tout enseignant rencontre en classe des difficultés liées aux conceptions propres des élèves et le fait d'être alerté l'aide à mieux « faire passer » son message. C'est particulièrement à ce niveau que des effets de contexte peuvent surgir. Le mécanisme en jeu ici est lié à l'utilisation d'un modèle dont le référent empirique n'est pas en adéquation avec celui qui est accessible aux enfants, ce qui occasionne un effet de contexte. Il s'agit ici principalement de constats relevant d'analyses didactiques contextuelles. Sans détailler plus avant ici la question de la contextualisation, il

nous faut cependant souligner la difficulté de l'entreprise, mise en évidence par la présence d'un modèle dominant.

On perçoit que la contextualisation pédagogique réelle (nous dirons plus loin forte) ou « *authentique* » (Luntadi & Tupin, 2012) est exigeante puisqu'elle demande de déplacer ou compléter l'objectif assigné par l'institution avec le paramètre contextuel pour « résoudre » l'effet de contexte. Dans des cas similaires et fréquents en Histoire, l'enseignant est alors en prise avec un savoir familial à l'opposé du savoir qu'il souhaite faire passer à ses élèves, difficulté qu'il doit connaître, prendre en compte et contourner en permanence pour s'assurer de la qualité de la compréhension. Se pose alors à l'enseignant ou au formateur la question du comment enseigner ? Quels modèles utiliser pour « faire passer » le message ?

D'après Giordan (2013), plusieurs modèles sont possibles, chacun avec des avantages et des limites : modèle par imitation, frontal et la méthode par construction. En ce qui concerne le « modèle par imitation », il renforce les messages de la culture maternelle. Ultérieurement l'enseignement aura de grandes difficultés à changer le comportement. Ce modèle est très efficace dans la petite enfance avec ses limites intrinsèques. Il implique une forte imprégnation. Pour ce qui est du « frontal », ce modèle reste dominant à l'école. Les évaluations montrent qu'il peut être efficace quand au moins quatre conditions pré-requises bien précises sont réunies : même cadre de référence, mêmes mots (une sorte de répertoire commun) ; même questionnement ; même façon de raisonner ; même façon de produire du sens.

Quant à la « méthode par construction », elle est inspirée de Piaget (1969, 1970), avec des variantes selon Bruner (1966), Ausubel (1963) ou Vygotski (1934). Ces pratiques présentent des avantages indéniables mais aussi de grandes limites. Ces approches dites « actives » favorisent la motivation, la créativité et développent l'autonomie. Elles permettent l'expression personnelle, apprennent à travailler en groupe et à développer des projets. En revanche, elles sont très limitées pour comprendre les changements de mode de pensée et pour dépasser le moindre obstacle.

Il s'agit de déconstruire pour construire ; pas aidé, l'individu se raccroche à ce qui lui est familier quitte à ajouter des hypothèses annexes pour confirmer sa position. Cette difficulté à transcender son mode de pensée se fait progressivement par expériences en gravissant des seuils. On entre dans le monde étrange de l'apprendre qui se traduit autant par le fait d'évacuer ses savoirs préalables (Bachelard, 1934, 1938) que de s'approprier de nouveaux savoirs. Apprendre devient surtout une transformation, voire de recyclage d'idées, mais aussi de questions et de façons de raisonner (Giordan & Girault, 1996). À cet effet, l'on se pose la

question selon laquelle : quelle méthode l'enseignant peut-il utiliser en situation de classe ? le choix est vite fait selon Giordan (1998) en proposant le modèle allostérique.

Ce modèle permet de se positionner dans une autre perspective par rapport aux modèles existants. À première vue, il pourrait s'envisager comme un processus de construction/déconstruction simultanée. En réalité, il s'avère être une dynamique cybernétique où l'apprenant est « auteur » de son savoir, en interaction avec un environnement scolaire, anthropologique, culturel, etc qu'il peut être conduit à transformer en retour. Un « environnement didactique » de type systémique doit interférer avec les conceptions de l'élève. Celui-ci comporte un ensemble de paramètres en interaction que les recherches didactiques ont pu mettre à plat. Chacun est autant de facteurs limitant dans le processus de l'apprendre. C'est ainsi que nous avons à titre illustratif le schéma ci-dessous d'un environnement allostérique d'apprentissage.

Figure 1 : Environnement didactique allostérique



Source : Giordan (1998) cité par Delcroix, Forissier & Anciaux (2013, p.93)

En effet, le facteur essentiel dans l'apprendre est le désir d'apprendre chez l'élève. Cependant, il varie selon les apprenants, et également selon le contexte. La difficulté de l'enseignant en particulier, de l'école en général, est de créer ce désir ou plaisir ou bonheur d'apprendre. Il importe de repérer et de connaître tous les paramètres qui facilitent le désir d'apprendre, qui participent à générer la motivation des élèves, en d'autres termes une soif de

connaissances. Tous les paramètres sont intimement liés au contexte de l'apprenant et se hiérarchisent en fonction de la personnalité et du degré d'intérêt qu'il semble y accorder : sens, projet, besoins, estime de soi, sentiment d'autonomie.

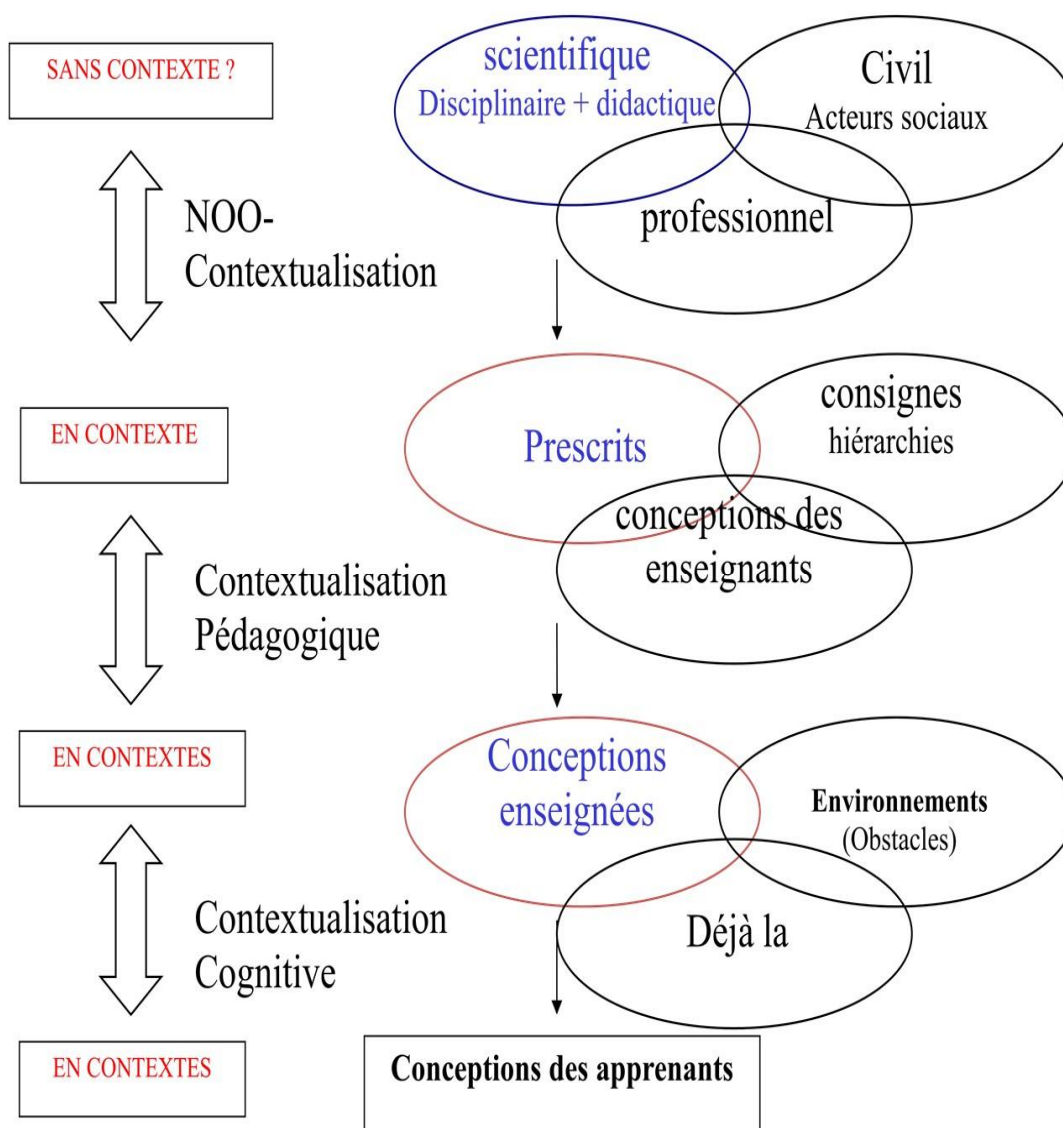
Un des objectifs de l'enseignement de l'Histoire est d'offrir aux élèves une compréhension scientifique du monde qui les entoure, de ce qu'ils peuvent observer. Or cet observable est différent selon le contexte didactique dans lequel se trouve l'apprenant. Un processus de contextualisation est donc en œuvre chez l'apprenant, dans la mesure où il contextualise ce qu'il apprend au regard de ce qu'il connaît. Nous proposons de nommer ce type de processus : *contextualisation sociocognitive*. C'est, par exemple, sous-jacent dans le mécanisme décrit ci-dessus où la construction de certaines des conceptions des élèves est mise en évidence au travers de la fréquentation de modèles scolaires, culturels, ludiques, qui ne correspondent pas à leur observable. Ce terme de « *contextualisation sociocognitive* » rappelle celui de « *conflit sociocognitif* » en ouvrant à d'autres éléments contextuels que ceux d'ordre sociologique, psychologique et langagiers.

Au-delà d'une approche purement cognitive issue des travaux de « *situated cognition* » (Brown *et al.*, 1989), qui considère que toute action est située, et que toute situation est particulière, nous envisageons cette contextualisation en lien avec une situation didactique (Brousseau, 1998) particulière visant à transmettre des conceptions scientifiques identifiées dont les connaissances communes des apprenants liées au contexte sont en décalage par rapport aux attentes de l'enseignant, des manuels ou des programmes scolaires. La contextualisation sociocognitive peut être perçue comme un obstacle didactique (Clément, 2003), dans le sens où elle induit des conceptions inattendues chez certains apprenants. Nous reprendrons également les termes de *conception* ou de *construct* (Giordan & Vecchi, 1987). Ces termes mettent l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un ensemble d'idées coordonnées et d'images cohérentes, explicatives, utilisées par les apprenants face à des situations-problèmes.

Mais surtout, ils mettent en évidence que cet ensemble traduit une structure mentale sous-jacente responsable de ces manifestations contextuelles. Nous reprenons également ici l'idée d'une *conception complexe* formée par les interactions de connaissances (K), de valeurs (V) et de pratiques sociales de références (P) (Clément, 2003), ainsi que le concept d'*objectif-obstacle* (Martinand, 1981, 1992) qui propose de repenser les obstacles épistémologiques dans l'élaboration des stratégies d'enseignement. Ainsi, les modalités de prise en compte de ces effets de contextes dans la mise en œuvre de stratégies visant à réduire certains décalages dans l'interaction impliquent des acteurs qu'il s'agit maintenant de prendre en considération. Avec

la nature et les modes d'appropriation des savoirs se pose la question prioritaire de la formation des enseignants en matière de contextualisation.

Schéma 7 : les processus de contextualisation impliquent de nombreux acteurs



Source : Delcroix, Forissier & Anciaux (2013, p.158)

Les prescrits sont construits à la suite d'interactions entre trois types d'acteurs : des chercheurs (patchwork de nombreuses spécialités disciplinaires comme didactiques), ainsi que des acteurs civils et professionnels. Les règles de la transposition (Chevallard & Joshua, 1982) montrent que de nombreux facteurs, tant internes qu'externes à l'enseignement d'une discipline, influent sur la transposition des concepts scientifiques. Les différents facteurs (modernisation des contenus d'enseignement, aptitude à se traduire en exercice, demande sociale et citoyenne, etc.) forment un contexte qui influera sur la production de prescrits répondants (en principe) aux besoins d'une société à un moment donné. Les prescrits sont donc

construits « *en* » contexte et « *pour* » un contexte à partir des interactions entre différents types d'acteurs.

Pour définir le contenu de ses cours, un enseignant doit tenir compte de nombreuses sources institutionnelles : les programmes scolaires, les documents d'accompagnements des programmes, les différentes circulaires, ainsi que les consignes qui lui sont données par ses différentes hiérarchies locales (recteurs, inspecteurs, proviseurs, etc.). Mais ce qui constituera son enseignement dépend également de ses propres conceptions sur les contenus et sur son rôle d'enseignant, ainsi que des outils à sa disposition pour l'enseigner (manuels, formations, documentations diverses, etc.), et des caractéristiques de son public. La prise en compte de l'ensemble de ces facteurs semble nécessaire à la compréhension de la dynamique qui conduit à l'apparition des effets de contexte en classe et à leur prise en compte. Les éventuels changements conceptuels des apprenants sont évidemment induits par la situation d'enseignement proposée par l'enseignant. Mais également par ce que Dorville (2005) appelle le « *déjà là* » sans lequel aucun apprentissage n'est possible, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances et des compétences tirées de l'environnement immédiat et acquises en dehors de l'école.

Apprendre est un processus trop complexe pour passer par une seule méthode... L'enseignant doit jongler avec plusieurs méthodes pour dépasser les antagonismes. Le contexte est très important également dans la formation des enseignants. La plupart se heurte à la quête perpétuelle de la « bonne méthode », l'indétrônable, qui implicitement répond aux critères de cohérence cartésienne. En outre, cette prééminence de la « bonne méthode » rassure et légitime l'enseignant dans sa fonction et « sacralise » sa pédagogie. Or apprendre est tout le contraire, il s'agit d'un processus systémique et conflictuel.

L'enseignant ainsi devrait maîtriser pas seulement la (ou les) matières à enseigner, mais tout ce qu'il faut savoir maîtriser pour que les élèves apprennent, dans ses variantes suivant la culture locale. Il sait alors mettre en perspective chaque savoir pour donner du sens. Il sait décoder la situation d'apprentissage et ses contraintes, et notamment l'image de l'école, de l'apprendre pour les élèves. Il ne reste pas enfermé dans une discipline, il sait croiser les approches ou s'engager dans des démarches transversales. Il se tient au courant de l'actualité. Par ailleurs, il possède des outils pour comprendre les conceptions des apprenants, pour préciser les objectifs éducatifs et formuler un niveau d'exigence. Il maîtrise de multiples ressources didactiques et connaît leurs ressorts respectifs en fonction des obstacles de la pensée (précoces et jeunes en échec y compris) et des multiples façons d'apprendre.

2.1.3. Etayage et action de l'enseignant

Il est question dans cette partie du travail des inférences théoriques de cette variable. Il s'agit de préciser ce qu'un enseignant efficace doit faire dans une leçon d'Histoire au cours d'un processus enseignement-apprentissage. Nous nous intéressons à l'enfant du sous cycle d'observation. C'est ainsi que les éléments théoriques que nous avons présentés à la fin du chapitre un (chap. 1) relevant des analyses de Bruner (1983, 2011) qui orientent l'enseignant vont servir de boussole. La spécificité de l'approche Brunerienne du développement mental réside dans la liaison étroite entre l'évolution, la culture, l'action effective dans le monde physique et social d'une part, l'ontogenèse comportementale d'autre part. La dimension évolutive constitue une pièce maitresse de l'analyse de son développement. La démarche de Bruner (1983) est caractérisée par la résolution des problèmes spatio-temporels, les interactions de formation enfant-adulte et la prise en charge de l'avenir immédiat ou lointain. Ce qui suppose de placer l'action du formateur ou enseignant toujours dans son contexte, car étant par nature pluridimensionnel.

L'approche théorique de Bruner s'intéresse à la construction de la signification du monde par l'individu. Il s'agit de voir comment la culture peut influencer le fonctionnement de l'esprit. Sa conception de l'éducation repose sur cette interaction entre l'apprenant et sa culture. Dans la première étude portant sur la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage en Histoire, l'enseignant manipule les aspects associés au mode de contextualisation ontologique du processus d'enseignement. L'accent étant mis sur les aspects affectifs, sans toutefois oublier les autres aspects de la personnalité.

Dans la deuxième étude concernant la fonction didactique ou interactive de l'étayage, l'enseignant manipule les aspects associés au mode de contextualisation situationnelle du processus d'enseignement. L'accent est mis sur les aspects cognitifs. Dans la troisième étude qui renvoie à la fonction socio-historique de l'étayage, l'enseignant manipule les aspects associés au mode contextualisation authentique de la construction des outils du processus d'enseignement relevant du développement global de l'enfant.

Il est important de présenter respectivement les six fonctions de l'étayage de Bruner (2011) adapter aux trois grands niveaux de contextualisation : ontologique, situationnelle et authentique. En ce qui concerne la fonction d'enrôlement, Bruner (1998) précise que « la tâche de l'enseignant consiste à amener l'apprenant à accepter la situation de tutelle et de faire susciter l'intérêt et l'adhésion de l'apprenant envers les exigences de la tâche » (p.227). Elle correspond aux comportements du tuteur (enseignant ou camarades de classe) par lesquels, l'enseignant s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de ses élèves envers les exigences de la tâche. Il est

question d'éveiller l'intérêt de l'élève et faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser. Selon Larousse (2011), enrôler signifie inscrire sur les rôles de l'armée. Enrôler quelqu'un dans un parti. Les rôles de l'armée, un parti politique représente la tâche. On pourra paraphraser en disant qu'enrôler signifie amener l'apprenant à accepter la tâche qui est une situation d'apprentissage en Histoire et à adhérer aux exigences de celle-ci.

Dans l'expérimentation qui consiste pour les enfants à construire un texte argumentatif, Bruner (2011) dit que « *dans le cas actuel, cela impliquait souvent non seulement de faire que l'enfant s'intéresse mais de faire qu'il se prive du jeu initial d'imagination* » (p.277). L'enseignant du sous cycle d'observation (6e et 5e) devrait amener l'élève à l'accepter et aimer sa discipline en suscitant l'intérêt de celle-ci en lui. Il devrait capter son attention et l'amener à être passionnant pendant le cours. Il devrait respecter le contrat pédagogique et didactique. Il doit saluer tous les élèves, faire la ronde de la classe en s'intéressant à chaque élève sur son état de santé, de sa subsistance, de l'ambiance dans sa famille avant de commencer les enseignements.

L'enseignant d'une discipline doit féliciter l'acte didactique aux élèves présents au cours, ce qui contribuerait à faire la publicité de sa discipline. Question d'éviter que les apprenants se sentent ennuyés. Ce sont ces activités qui prédisposent les élèves à s'adhérer à la tâche. Concernant les enseignements proprement dit, au lieu de commencer une leçon d'Histoire par une révision, il est préférable de l'introduire par une situation didactique. Pendant les activités de cette étape de la leçon, l'enseignant doit encourager les productions des élèves, tout en les amenant à rectifier ce qui n'est pas correct. Cette activité a pour but de susciter la curiosité, et l'adhésion de l'élève au cours. Elle permet de galvaniser ceux qui ont trouvé et créer de l'émulation au sein de ceux qui n'ont pas trouvé.

La présentation de la tâche ne doit pas être muette. À cet effet, l'élève doit dire ce qui l'intéresse pendant que l'enseignant veille à ce qu'ils respectent les consignes. Pour enseigner par exemple une leçon d'Histoire premièrement dans le domaine du vivre-ensemble ayant pour savoir-être : « esprit d'intégration », « patriotisme », « sens de la réconciliation », « amour du prochain », « respect de la différence », la tâche peut être la suivante : dans la nouvelle ville où ta famille vient de s'installer, les populations locales ne sont pas accueillantes envers les nouveaux venus quoique ces derniers fassent. Il revient à l'enseignant dans cette situation d'apprentissage de laisser les élèves dire ce qui leur intéresse. Les élèves vont sûrement s'intéresser à l'attitude de ces populations autochtones qui ont été inhospitalières envers les allogènes ou nouveaux venus. Leurs dispositions mentales seront provoquées et activées : c'est la mise en éveil des processus motivationnels.

Le comportement de ces populations suscite l'intérêt à bien se comporter, d'avoir des attitudes irréprochables et les élèves vont s'intéresser et s'adhérer progressivement à la tâche. Il revient aux élèves de sortir le mot soit « esprit d'intégration », « sens de la réconciliation », « amour du prochain », « respect de la différence » et non l'enseignant au cours de la discussion avec les élèves. Si nous sommes deuxièmement dans le domaine de la « pratique de la bonne gouvernance », la conception de la tâche change.

Elle n'est plus un texte, elle est constituée du matériel scolaire ou outils observables de partage. L'enseignant devrait présenter les instruments à partager relatifs à la leçon du jour aux élèves. La description ou la distribution de ces outils ou objets va capter l'attention des élèves. Il revient à ces derniers de dire en quoi va servir ce travail de distribution entre les uns et les autres. L'utilisation de ce matériel scolaire dans la leçon lui confère le caractère d'un matériel didactique. C'est une manière d'amener l'apprenant à accepter de prendre en main la responsabilité de son apprentissage : d'où la question de la dévolution en situation d'enseignement-apprentissage.

Le rôle de l'enseignant se situe davantage sur les consignes de la tâche. Si nous sommes troisièmement dans le domaine de la « valorisation de nos cultures » la conception de la tâche elle aussi change. L'enseignant partira cette fois si des outils didactiques comme le « morceau de tissu pagne » de la localité contextuelle, et même des autres localités pour susciter l'attention et la curiosité des apprenants. L'utilisation de ce matériel didactique amènera les élèves eux-mêmes à parler de la valorisation de nos cultures. Dans les trois situations, l'enseignant doit maîtriser les types de remédiation. En ce qui concerne la fonction du maintien de l'orientation, nous savons qu'elle permet à l'apprenant de ne pas s'éloigner de son objectif, Bruner (2011) précise que : « Le tuteur a pour charge de les maintenir à la poursuite d'un objectif défini. Cela comprend pour une part le fait de maintenir l'enfant dans le champ et, pour une autre part, le déploiement d'entrain et de sympathie pour maintenir sa motivation. » (p.278).

Il s'agit de maintenir l'intérêt de l'enfant, sa motivation, son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini. C'est le moment de la mise en perspective des interactions de régulation. La tâche de l'enseignant consiste à bien opérationnaliser le savoir-être et les concepts utilisés pour réussir cette fonction. Il doit amener par contextualisation les élèves à expliciter le verbe d'action, et ce sont les modalités obtenues qui vont constituer les activités de la phase de l'évaluation. Les élèves devraient au préalable donner la valeur sociale du savoir-être qui fait l'objet de la leçon. La consigne étant la clé de succès pour cette fonction, l'enseignant doit s'accorder avec ses élèves sur les consignes à respecter.

Dans la théorie de Bruner par exemple, il démontre que certains élèves avaient accomplis avec succès d'autres tâches pendant l'expérience avec la tutrice alors qu'il leur était demandé d'accomplir plutôt une autre tâche. Ces actions productives avaient tendance à détourner l'élève du but poursuivi. Dans cette optique, Bruner (2011) souligne que « le succès précédent avait pour effet de détourner le but final. Le tuteur efficace maintient l'orientation également en faisant que cela vaille la peine pour le débutant de risquer un pas de plus » (p.278). L'enseignant efficace à ce niveau ne doit pas décourager ses élèves, il doit plutôt valoriser leurs productions et les mettre dans le droit chemin à travers des acrobaties didactiques. Car la remédiation est plus facile avec ces élèves par rapport à celui qui n'a du tout rien fait. Au lieu de les décourager, l'enseignant efficace doit canaliser leurs activités vers l'atteinte des objectifs didactiques.

Concernant la fonction de réduction des degrés de liberté, l'enseignant devrait selon Bruner (1998) procéder à une simplification de la tâche par réduction du nombre des actes constitutifs requis pour atteindre la solution. Elle correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la situation. Autrement dit, l'enseignant décompose l'objectif principal de la tâche en sous-buts que l'enfant parviendra aisément à atteindre. C'est souvent la mère en interrelation avec son enfant qui joue ce rôle. Elle décompose l'objectif global de la tâche en objectifs intermédiaires que l'enfant peut plus facilement atteindre. Le tuteur va décomposer la compétence de base en une multitude de tâche que l'apprenant sait faire seul.

Le cadrage des différentes tâches va permettre à l'apprenant de résoudre un problème qu'il n'aurait pu pas résoudre s'il était seul dans sa globalité. L'enseignant devrait à cet effet être plus concret dans la construction des activités d'apprentissage. On s'entend à ce qu'il structure bien le savoir à acquérir. Concernant la tâche dans le domaine des nombres et calculs proposé ci-dessus, il doit s'assurer que les apprenants n'ont pas d'appréhension sur certaines notions du texte. Il doit faire expliquer les mots difficiles par les élèves. Les consignes de la tâche doivent être claires. Il doit également s'assurer que les apprenants ont des acquis nécessaires susceptibles de traiter cette situation d'apprentissage.

En résumé, dans un paradigme d'enseignement, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement. Autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les procédés d'enseignement plus que sur les processus d'apprentissage et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage plus que sur les démarches de pensée ou les processus de raisonnement qui leur sont sous-jacents. Cette conception, héritée en grande partie des théories béhavioristes de l'apprentissage et,

notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination a priori d'objectifs correspondant à l'ensemble des savoirs, qu'il s'agisse d'attitudes, d'habiletés ou de connaissances, qu'on se propose d'enseigner aux élèves ainsi que sur l'élaboration de procédés d'évaluation permettant de déterminer avec précision si ce qui a été enseigné a effectivement été appris.

Bref, on tend à établir une correspondance univoque entre ce qui est évalué et ce qui est appris, entre ce qui est appris et ce qui est enseigné. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation correspondent alors à trois moments bien distincts s'inscrivant dans une séquence linéaire, l'élève ne pouvant apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne devant porter que sur ce qui a été appris, et, par conséquent, enseigné

La conception de l'apprentissage sur laquelle prend appui les différentes réformes au Québec dénote une certaine rupture paradigmatique (Tardif, 1998) se traduisant par le passage d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. Mais que faut-il en comprendre ? Il ne s'agit certes pas de considérer l'enseignement comme une fonction secondaire en mettant exclusivement l'accent sur l'apprentissage. Il s'agit plutôt de penser différemment les relations entre apprentissage, enseignement et évaluation en les envisageant, non comme des entités indépendantes, mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant.

2.1.4. Apprendre : « un projet personnel, de conceptualisation et de transformation du sujet apprenant

Dans le cadre du paradigme d'apprentissage, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage, mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, puisque bien des apprentissages se font indépendamment d'un enseignement délibéré et que l'on peut très bien enseigner sans que cela conduise aux apprentissages visés. Il n'est donc pas possible d'établir une correspondance univoque entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, puisque l'apprentissage ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement. Il n'est pas davantage possible d'évaluer avec une parfaite exactitude ce qui a réellement été appris, l'élève faisant souvent appel, lors de l'évaluation, à des connaissances autres que celles qui ont fait l'objet d'un enseignement (Legendre, 1998).

Apprendre n'est jamais « chose aisée », c'est un processus conflictuel. L'élève apprend seul, mais pas tout seul. Il apprend à partir de ce qu'il est, de ce qu'il sait, mais situation paradoxale, il doit aussi aller « contre » ce qu'il sait (Giordan, 1998). Robbes (2019) entrevoit le concept « apprendre, par rapport au savoir, connaissance et compétence ». « Apprendre » est

un processus par lequel une personne acquiert des connaissances, maîtrise des habiletés ou développe des attitudes. Il distingue la connaissance du savoir et l'explique ainsi : la « *connaissance* » est subjective, elle est le fruit intériorisé et global de l'expérience individuelle. Le « *savoir* » est le résultat d'un processus d'objectivation des connaissances par un travail intellectuel autour d'un cadre théorique.

Il prend la forme d'informations lorsqu'il est transmis. Quant à la « *compétence* », elle est la capacité d'opérationnaliser des connaissances dans la pratique. Autrement dit de mobiliser les savoirs en eux-mêmes mais d'articuler des savoirs formalisés, ainsi que d'autres ressources cognitives et affectives, à l'action en situation. C'est ce que Vergnaud (1996) appelle « la forme opératoire de la connaissance ». Celle qui permet d'agir en situation. Pour mieux comprendre le terme « apprendre », nous l'explicitons à la suite de ce travail d'abord comme : premièrement un « projet personnel, entre expériences et culture » Dewey (2011), deuxièmement une « conceptualisation » Barth (2013), troisièmement un « processus de ruptures et de constructions » et quatrièmement un « processus de transformation du sujet apprenant » Huong (2010).

L'enfant apprend en s'appuyant sur ses expériences préalables. Il rencontre un savoir à partir du besoin de répondre à un problème qu'il pose, construit et résout lui-même. Un apprentissage s'effectue quand un individu prend de l'information dans son environnement en fonction d'un projet personnel. L'apprentissage, la compréhension véritable, ne surviennent alors que par cette interaction, création de sens. L'expérience comme adaptation chez Dewey (2011, pp.35-36) se définit « *à l'articulation de deux matrices biologique et culturelle* » et « *désigne cette interaction dans laquelle le sujet apprend* », interaction entre le sujet et son environnement.

Il s'agit d'une appropriation active et fonctionnelle du patrimoine culturel, attentive à ses significations et ses implications présentes. Si un élève qui apprend est toujours en activité, il est beaucoup moins sûr qu'un élève qui est en activité s'approprie des contenus de savoir. Il est donc extrêmement important de comprendre ce que fait un élève en situation d'apprentissage. Ce que Bernardin (2013) nomme le rapport épistémique au savoir. Considérant le rapport au savoir comme étant « simultanément rapport à un objet et à l'activité permettant son appropriation » (p. 18), il distingue trois processus différenciateurs. L'imbrication qui caractérise les élèves certes engagés, mais dans un « travailler à l'école ambigu ».

Elle consiste à s'acquitter de tâches successives réalisées dans l'aveuglement des buts et objectifs généraux qui les sous-tendent et de normes comportementales plus que d'activités signifiantes visant l'acquisition de savoirs et de compétences. La distanciation (qui) caractérise

les élèves pour qui apprendre, c'est mettre en œuvre ou acquérir certaines compétences. S'exprimer, s'organiser, penser, réfléchir et pas seulement écouter. Ces élèves mettent l'accent sur les processus, moyens et circonstances de l'apprentissage. L'apprentissage a un objet, qui est la situation elle-même. Les élèves identifient des contenus, argumentent et se positionnent dans des textes construits. Apprendre, c'est pour eux apprendre des choses précises, énonçables. Bernardin (2013, p. 54-55) affine le modèle épistémique de l'apprentissage, en quatre points :

- apprendre, c'est « s'approprier » un savoir posé comme objet, sans référence aux situations et aux activités à travers lesquelles cet objet a été constitué ;
- apprendre, c'est « faire », se rendre capable de maîtriser une opération ou un ensemble d'opérations, qu'elles soient matérielles (faire du vélo), symboliques (lire, faire des opérations, chanter) ou méthodologiques (réviser, s'organiser) ;
- apprendre, c'est « entrer dans des formes de relations », se rendre capable d'une part de maîtriser ses comportements (façons d'agir en situation) ; d'autre part, identifier des formes de subjectivité (l'amour, l'amitié, la haine, la confiance, etc.) ;
- apprendre, c'est « observer et réfléchir », mettre en relation des faits et des principes, se constituer un ensemble de repères pour interpréter la vie, comprendre les gens et se connaître ».

Ni l'activité collective, ni l'activité individuelle de découverte, autonome, ne sont suffisantes en soi pour permettre aux élèves de s'approprier des savoirs. Les apports de l'enseignant dans la préparation, la conduite et le contrôle de l'activité sont primordiaux. L'enseignant ainsi place les élèves dans des situations régies par un cadrage rigoureux de consignes, de contraintes et de ressources, pour qu'ils s'approprient des savoirs dans la tension tâche/objectif. Les conditions dans lesquelles l'activité est réalisée et le haut niveau d'exigence requis en termes de résultats attendus sont essentiels.

Barth (2013) établit le lien entre apprentissage et conceptualisation. Chaque discipline étant faite de concepts qui en sont des outils de compréhension, l'on considère qu'acquérir des

connaissances nécessite de pouvoir penser avec les concepts principaux de la discipline, comprendre comment ceux-ci sont reliés entre eux, comprendre le type d'activités et de stratégies qu'on y emploie, le type de problèmes qu'on cherche à y résoudre. Il faut donc apprendre à utiliser les outils spécifiques à chaque discipline, mais également les modes de pensée qui traversent toutes les disciplines, comme la conceptualisation.

Selon elle, un concept réunit trois éléments : le mot qu'il désigne ; les attributs qui l'identifient (la définition des caractéristiques communes ; une pluralité de cas auxquels les attributs s'appliquent. Apprendre consiste à mettre en relation ces trois éléments et conceptualiser comprend cinq phases : (1) « percevoir » signifie « donner une signification aux sensations en prenant des décisions en fonction d'indices déjà présents dans nos structures mentales, qui nous permettent d'établir des distinctions. (2) « comparer » consiste à « distinguer des ressemblances et des différences en fonction d'un critère qu'il faut déterminer.

La comparaison est une pensée analytique qui sépare les éléments d'une entité pour les examiner et en déterminer les liens. La difficulté consiste à comprendre que les caractéristiques que l'on rapproche doivent être dans la même catégorie. (3) « faire une inférence ». Il s'agit, « à partir d'éléments observés, de tirer une conclusion hypothétique sur la nature de ces éléments. Cette opération mentale consiste donc à suggérer une conclusion à partir d'une source limitée de données. (4) « vérifier l'inférence » et la justifier par la présence d'éléments observés dans tous les exemples, donc retourner à la source. (5) « faire une hypothèse, vérifier, généraliser.

L'hypothèse est l'anticipation d'une règle ou d'un principe général. Pour généraliser, il faut étendre l'inférence à tous les cas qui présentent ces mêmes caractéristiques. Si cela peut se vérifier (jusqu'à nouvel ordre), on a confirmé l'hypothèse ; si non, on l'a infirmée. Ainsi, le modèle opératoire du concept permet d'ordonner l'approche du savoir : si les attributs choisis sont présents dans tous les exemples présents, alors je suis en présence d'un concept. La démarche ci-dessus est inductive. On peut aussi procéder selon une démarche déductive. On commencera « par nommer le mot (et/ou la définition), pour ensuite mettre les élèves à l'épreuve face à des exemples et des contre-exemples non identifiés.

La tâche consiste à faire le tri, en exigeant une justification pour chaque exemple. Selon Barth (2013) encore, la capacité d'abstraction (ou de conceptualisation) est liée à notre « base » de connaissances et d'expériences (notre structure cognitive) qui nous permet de faire des liens avec des expériences nouvelles, de discerner de plus en plus de nuances. Quant au sens, il « va émerger dans cet aller-retour entre les exemples que chacun peut vivre comme une expérience personnelle et les mots abstraits que l'on va chercher ensemble pour s'y référer. C'est par des approximations successives, guidées par l'enseignant, que l'on s'oriente vers un sens partagé »

(p. 65). C'est ainsi que Barth propose, dans un tableau, cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens.

Tableau 6 : Cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens

La médiation des apprentissages :	Conditions	Conditions qui influencent le processus enseigner-apprendre
Avant la situation d'apprentissage : rendre le savoir accessible	01	- définir le savoir à enseigner en fonction du transfert recherché. Bien déterminer ce qui va être au centre de la séquence d'apprentissage, et choisir le ou les concepts dont les élèves auront besoin pour le transfert recherché. Le transfert recherché – la manière dont les élèves doivent savoir utiliser ce qu'ils sont censés apprendre – doit également être conçu en amont. C'est ce transfert visé qui va guider le choix de concepts pertinents, de leurs attributs et des situations-exemples.
	02	exprimer le sens dans des formes concrètes.
Pendant la situation d'apprentissage : négocier le sens pour comprendre	03	engager les apprenants dans un processus d'élaboration de sens.
	04	: guider le processus de co-construction de sens.
	05	préparer au transfert des connaissances et à la capacité d'abstraction par la métacognition.

Source : Barth (2013, p. 67-85) : Cinq conditions pour favoriser la co-construction du sens.

L'exigence de l'apprentissage ne se limite pas à la réussite des tâches. Elle inclut la compréhension de l'objectif d'acquisition, l'intelligence de ce que l'on fait. Les tâches scolaires ne constituent pas des fins en soi mais des supports d'accès aux savoirs et à ses langages. Ceci demande à l'élève de décontextualiser son expérience, de la considérer comme un objet de questionnement sur lequel il est possible de s'exprimer et de développer une argumentation. Si le sujet s'approprie le monde, les moyens de le comprendre et d'y agir par l'activité, celle-ci nécessite la mise en œuvre d'une ou plusieurs opérations en rapport avec un but visé.

D'après Huong (2010) met en exergue ici les représentations. Ils les définies comme étant « *les conceptions déjà là* » et comme « *la structure de pensée sous-jacente* » (p.178). Cela ne veut pas désigner ce que l'élève pense, dit, écrit ou dessine en classe, soit toute activité mentale ou langagière de celui-ci au milieu scolaire. Les représentations forment au contraire une grille de lecture, d'interprétation ou de prévision de la réalité dont dépend l'activité intellectuelle de l'élève. D'après les auteurs, avant de commencer un apprentissage, les apprenants ont déjà des idées sur les savoirs qu'on va leur enseigner. C'est à travers celles-ci qu'ils essaient de comprendre les instructions de l'enseignant ou qu'ils interprètent les documents fournis.

Et ce sont ces représentations qui constituent les obstacles pendant le processus d'apprentissage. Si l'on ne prend pas en compte ces conceptions préexistantes, sans les faire expliciter, le savoir échappe à l'élève. Ainsi, tout apprentissage réussi provient d'une transformation des conceptions initiales. L'élève peut s'approprier véritablement les savoirs scolaires grâce à la confrontation de ses propres représentations avec des informations nouvelles. Les représentations collectives de l'école, sont attachées à des représentations d'ordre sociologique et psychologique.

Elles expriment un état du groupe social, sa réaction face à un contexte, la conception qu'il a de son intérêt propre. Ainsi, tout projet d'éducation doit prendre en compte des conditions psychologiques et sociales dans lesquelles l'apprenant s'est développé et évite le risque de renforcer un mode de structuration rigide qui refuse la structuration cognitive de l'apprentissage. Sans cette prise en compte, ce serait hypothéquer l'avenir qui entrave tout développement de l'autonomie et de l'autonomisation de l'apprenant. Les représentations de l'apprentissage sont liées à l'expérience scolaire. Elles concernent l'image de soi, de l'enseignement et de la relation éducative.

A partir des travaux de Piaget qui proposent à l'enseignant d'adapter son programme d'enseignement à l'évolution du développement de l'apprenant, et de ceux de Vygosky qui mettent en lumière le rôle important de la formation dans la création des conditions de l'évolution cognitive du sujet, l'acte d'apprendre est conçu comme un processus de

transformation, transformation du monde et de soi-même. Plus particulièrement comme l'écrit Piaget repris par Huong (2010, p.179)

l'acquisition du langage ne révèle ni de l'hérédité pure, ni de l'apprentissage pur, mais de l'interaction entre un bagage génétique et un environnement. Autrement dit, au contact du monde (des objets en particulier), une lente maturation du sujet s'accomplit, qui obéit à un cadre conceptuel préexistant, sans lequel rien ne serait possible.

En effet, lorsque l'apprenant va en classe, environnement social et linguistique très spécialisé, il découvre le réel, il l'explore, il l'investit et il construit une anticipation de ce qu'il sera à l'issue de cette rencontre. Nous pouvons dire qu'il cherche. Quand il transforme sa première représentation et qu'il élabore ensuite une nouvelle représentation du réel, nous pouvons dire qu'il rompt et qu'il construit : il produit des hypothèses de sens sur le monde. Nous pouvons dire qu'il apprend. Enfin, lorsqu'il décide de valider ses hypothèses de sens sur le monde, nous pouvons dire qu'il agit.

Au contraire, il conviendrait de rappeler que certaines acquisitions cognitives sont des conditions du développement social et affectif de l'apprenant. En bref, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage, mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir. Ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, puisque bien des apprentissages se font indépendamment d'un enseignement délibéré et que l'on peut très bien enseigner sans que cela conduise aux apprentissages visés. Il n'est donc pas possible d'établir une correspondance univoque entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, puisque l'apprentissage ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement.

Legendre (1988) pense qu'il n'est pas davantage possible d'évaluer avec une parfaite exactitude ce qui a réellement été appris, l'élève faisant souvent appel, lors de l'évaluation, à des connaissances autres que celles qui ont fait l'objet d'un enseignement. Bref, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est plutôt parce que l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent.

Un tel paradigme conduit à considérer l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de

soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative. C'est la perspective que privilégie le nouveau programme par compétences. Ce dernier met l'accent pour reprendre Legendre (2002) sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation.

Il fait également appel au professionnalisme de l'enseignant ou de l'enseignante à qui il revient de choisir les stratégies d'enseignement adaptées non seulement aux apprentissages visés, mais aux caractéristiques des élèves et aux particularités du contexte. L'enseignement et l'apprentissage ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage. L'évaluation est partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement.

En guise de conclusion de cette partie, par « *acte d'apprendre* », nous entendons un processus cognitif, social, dans lequel les pratiques langagières et les structures cognitives entretiennent des rapports inséparables, un processus de prélèvement d'informations constitué de quatre phases organisées qui peuvent servir de points d'appui à l'apprenant au cours de sa formation, un processus de déstructuration et de construction des représentations de l'apprenant, du groupe scolaire, et de sa famille, où se construit sa double dimension identitaire, cognitive et affective, et enfin un processus de transformation du monde et de soi-même, au cours duquel le sujet-apprenant autonome cherche, apprend (remet en cause les représentations, en construit les nouvelles) et agit, réagit aussi. Par conséquent, l'enseignant ainsi que le formateur de formateurs doivent tenir compte de tous ces paramètres afin d'en exploiter les aspects positifs et de limiter les aspects négatifs du processus d'apprentissage, dans le but de le rendre le plus efficace possible.

Tableau 7 : Synthèse des caractéristiques du paradigme de l'enseignement et de l'apprentissage

Les indicateurs	Paradigme de l'apprentissage	Paradigme de l'enseignement
Conception de l'apprentissage	- transformation d'informations et de savoirs en connaissances viables et transférables - intégration des connaissances dans des schémas cognitifs - création de relations	- mémorisation - accumulation de connaissances - association des connaissances les unes aux autres
Activités de la classe	- à partir de l'élève - à partir de projets, de recherches ou de situations Problématiques - relations interactives	- à partir de l'enseignant - fréquence élevée d'activités d'exercisation - relations didactiques et verticales
Modes d'évaluation	- en référence aux compétences développées - portfolios	- en référence aux connaissances - tests exigeant des réponses brèves
Preuves de réussite	- qualité de la compréhension - qualité des compétences développées - qualité des connaissances construites - transférabilité des apprentissages	- quantité d'informations retenues - parfois quantité de connaissances acquises
Rôles de l'enseignant	- axés sur l'étayage et le désétayage - parfois un apprenant	- un expert - un transmetteur d'informations
Rôles de l'élève	- un constructeur - un collaborateur - parfois un expert	- un récepteur passif - un apprenant en situation d'interlocuteur

Source : Tardif, J. (1999, p. 57).

Le tableau 7, montre que ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est plutôt parce que l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent. Un tel paradigme conduit à considérer l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des

élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative.

C'est la perspective que privilégie le nouveau programme par compétences. Ce dernier met en effet l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation (Legendre, 2001). Il fait également appel au professionnalisme de l'enseignant ou de l'enseignante à qui il revient de choisir les stratégies d'enseignement adaptées non seulement aux apprentissages visés, mais aux caractéristiques des élèves et aux particularités du contexte. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage, l'évaluation devenant partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement.

2.2. ACTIONS EDUCATIVES : ENSEIGNER C'EST AIDÉ À APPRENDRE

L'objectif dans cette partie du travail est de décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement en lien avec les apprentissages des élèves. L'analyse se centre ici sur la construction des savoirs en situation de classe d'Histoire. Notre posture n'est donc pas transformative, elle ne cherche pas à modifier les pratiques enseignantes ou des élèves. Il ne s'agit pas de comprendre pour transformer même si nous cherchons « à faire *parler le métier* » comme le dirait Clot (1999) à travers le recueil des représentations ou des identités professionnelles. Ainsi, nous allons présenter tour à tour dans ce processus : le transfert d'apprentissages comme enjeux du processus, la métacognition, une alliée importante du transfert.

2.2.1. Le transfert d'apprentissages comme enjeux du processus : conceptions et implication de l'élève

Selon Giordan (1996), il ne suffit pas de bien présenter une somme de connaissances à un élève (de lui en dire plus, de les lui montrer mieux), pour que ce dernier comprenne, mémorise et intègre spontanément. C'est l'apprenant qui, seul, peut élaborer chaque bribe de savoir. Et, il

ne peut le faire qu'en s'appuyant sur les seuls outils qui lui sont disponibles : ses conceptions ou connaissances préalables. La conception de l'apprenant intervient dans le même temps comme un intégrateur et comme une formidable résistance à toute nouvelle information. L'apprenant doit exercer un contrôle délibéré sur son activité et sur les processus d'apprentissage qui la régissent.

Au-delà de la description des stratégies cognitives le travail des conceptions est d'abord didactique. Car son but est de favoriser l'appropriation de savoirs à l'école et hors de l'école. Il apparaît ici de montrer comment l'appui sur les conceptions peut faire office de stratégie ou méthode d'enseignement-apprentissage efficace des élèves dans le but d'une meilleure appropriation des savoirs transférables. La recherche didactique peut proposer une série d'outils pour éclairer l'enseignant dans ses choix éducatifs. Ainsi, Giordan (1996), propose dans sa recherche le modèle d'apprentissage allostérique.

Toute appropriation procède d'une activité d'élaboration d'un apprenant confrontant les informations nouvelles et ses connaissances mobilisées, et produit de nouvelles significations plus aptes à répondre aux interrogations qu'il se pose. Le processus n'est pas immédiat ; les nouveaux savoirs ne sont pas compris tout de suite par l'apprenant pour toutes sortes de raisons. En premier lieu, il peut lui manquer une information nécessaire. Dans d'autres cas, l'information nécessaire lui est accessible, mais l'apprenant n'est pas motivé par rapport à cette dernière ou la question qui le préoccupe est autre.

Au-delà de la description des stratégies cognitives la didactique a pour projet de favoriser l'appropriation de savoirs non seulement à l'école mais aussi hors de l'école. Au départ de tout apprentissage, il faut pouvoir introduire une (ou plusieurs) dissonances qui perturbent le réseau cognitif que constituent les conceptions mobilisées. Cette dissonance crée une tension qui rompt ou déplace le fragile équilibre que le cerveau a réalisé. Car, seule cette dissonance peut faire progresser. Dans le même temps, l'apprenant doit se trouver confronté à un certain nombre d'éléments significatifs (documentations, expérimentations, argumentations) et à un certain nombre de formalismes restreints (symbolismes, graphes, schémas ou modèles) pouvant être intégrés dans sa démarche.

L'on peut ajouter qu'une nouvelle formulation du savoir ne se substitue à l'ancienne que si l'apprenant y trouve un intérêt et apprend à la faire fonctionner. A ces étapes, de nouvelles confrontations à des situations adaptées, à des informations sélectionnées s'avèrent rentables. L'appropriation d'un savoir ne se réalise pas seulement par une « *abstraction réfléchissante* » (1996, p.113). Pour des apprentissages scientifiques, cette dernière peut être quelquefois

déformante, le plus souvent mutante. Un nouvel élément s'inscrit rarement dans la ligne des savoirs antérieurs. Au contraire, ceux-ci représentent fréquemment un obstacle à son intégration, car, vouloir tout expliquer en termes d'assimilation ou d'accommodation tient de la gageure.

Il faut envisager généralement une déconstruction simultanément à toute nouvelle construction. Le savoir en place empêche généralement toute assimilation d'information trop distante. Ainsi, l'accommodation se heurte au modèle mobilisé par l'apprenant, et en résulte des interférences pernicieuses qui entravent toute nouvelle élaboration de savoir. Pour qu'il y ait compréhension d'un modèle nouveau ou mobilisation d'un concept par l'apprenant, l'ensemble de sa structure mentale doit être transformée. Son cadre de questionnement est complètement reformulé, sa grille de références largement réélaborée.

Ces mécanismes ne sont jamais immédiats. Ils passent par des phases de conflits ou d'interférences. Tout est affaire de mobilisation des ressources ou informations. Il en ressort que, au travers de l'apprentissage allostérique, de nouvelles fonctions pour l'enseignant ont été ainsi corroborées. Son importance ne se situe plus dans son discours ou dans ses démonstrations a priori. L'efficacité de son action se place toujours dans un contexte d'interactions avec les stratégies d'apprentissage de l'apprenant. Les régulations que l'apprentissage allostérique peut introduire dans l'acte d'apprendre (ses capacités pour concerner, pour fournir des repères, pour donner du sens au savoir), s'avèrent premières pour une meilleure appropriation des savoirs des apprenants.

À l'école, nul dans un processus enseignement-apprentissage ne peut apprendre à la place de quiconque, aussi, nul ne peut apprendre, non plus, sans l'appui de ceux et celles qui savent déjà. Pour Hadji (2012), il faut savoir structurer et organiser l'environnement, pour qu'il devienne un environnement facilitateur d'apprentissage. Car « *enseigner, ce n'est ni inculquer ni transmettre, c'est faire apprendre* » (p.11). En fait, l'élève doit être acteur et au centre de ses propres apprentissages. Nul ne peut apprendre à la place de l'élève. Ce que le maître peut faire au mieux, est de créer les conditions qui faciliteront l'activité propre d'apprentissage des élèves. La compétence essentielle de l'enseignant est de savoir créer les conditions susceptibles de permettre aux élèves de construire leurs propres savoirs. La compétence de l'enseignant est de savoir structurer et organiser l'environnement, pour qu'il devienne un environnement facilitateur d'apprentissages pour l'élève.

Le but de Hadji (2012), est de mettre sur pied un modèle de pratique pédagogique cohérente à partir du constructivisme et qui permettrait à l'élève d'exercer au mieux son propre

contrôle sur la construction de ses connaissances. Hadji (2012, p.12), propose un modèle d'apprentissage scolaire « *socio-constructiviste et interactif* ». Ce modèle articule trois grandes composantes ou dimensions telles que : la dimension dite « constructiviste » (qui fait référence aux apprenants en tant que sujet qui apprend), la « dimension sociale » (faisant références aux différents partenaires enseignant, élèves) et la dimension dite « interactive » qui fait référence au milieu constitué par les situations et l'objet d'apprentissage. Dans un langage clair et rigoureux, avec le souci permanent d'éclairer les praticiens et de les aider à mettre en œuvre des pratiques plus efficaces.

Hadji (2012) explique et propose comment organiser la classe et accompagner les élèves. Trois grandes voies d'action donc dispose l'enseignant sont mises en exergue pour un processus efficace dans une séquence d'apprentissage. Premièrement, l'on parle d'agir par modification du contexte, dans le cadre d'une action ex-ante (prévue) par rapport à l'action en temps (de classe) réel. Ainsi, sont concernées les régulations indirectes provoquées par la situation didactique. Pour Hadji (2012), l'enseignant intervient en structurant la situation qu'il propose à ses élèves. Mais, l'enseignant n'intervient sur les apprentissages que de manière indirecte, sans avoir jamais la maîtrise des effets éventuellement produits.

Deuxièmement, l'on évoque le cas d'intervenir de façon interactive dans les actions ou démarches des élèves, dans le cadre d'une régulation immédiate. Pour l'auteur, l'enseignant intervient soit sur des activités des élèves, pour produire des effets sur des facteurs qui sont de l'ordre des conditions d'apprentissage (motivation, implication, participation) ; soit directement sur leurs démarches d'apprentissage (ses interventions, du type questions, suggestions ou contre-exemple, et sont individualisées). Hadji (2012) affirme que l'enseignant peut intervenir, non pas directement sur les activités d'apprentissage des élèves, mais en jouant sur les régulations provoquées par les interactions des élèves entre eux, du fait, par exemple, de la naissance d'un conflit sociocognitif. L'accent du maître (enseignant) prendra appui sur ce conflit, pour tenter de l'orienter vers une résolution cognitive (impliquant un dépassement des points de vue primitivement en cause), et non simplement relationnelle.

Troisièmement, l'on met en exergue la situation d'offrir des aides appropriées, dans le cadre d'une régulation différée. Cela correspond aux régulations que l'on appelle rétroactive et proactives. Les régulations rétroactives se proposent de remédier après coup, en offrant à l'élève, par des exercices appropriés, des occasions de construire ou de consolider l'habileté ou la compétence défaillante. Quant aux régulations proactives, ils s'agissent de préparer la construction d'une habileté ou d'une compétence qui devraient faire l'objet d'un apprentissage

dans le futur. C'est qui renvoie par exemple aux activités préparatoires à la lecture, ou à l'écriture. L'enseignant ne peut que faciliter l'autorégulation de leurs apprentissages par les élèves. L'autorégulation est bien le processus moteur des apprentissages, celui qu'il faut s'efforcer de toucher, en mettant en œuvre des régulations susceptibles d'y être intégrées par l'élève.

Du point de vue de la démarche impliquant l'apprenant, Hadji (2012) insiste sur la facilitation de l'autorégulation. Parler d'apprentissage autorégulé, c'est mettre l'accent sur la participation active de l'apprenant au processus d'apprentissage. L'apprenant est nécessairement un participant actif. Il doit être l'acteur de ce qui lui arrive, c'est ce qui par conséquent caractérise, l'agentivité du sujet d'après Cosnefroy (2011). La participation active de l'apprenant se traduit, en particulier, par la production d'efforts. Car l'apprenant est un participant actif qui est à l'initiative de l'effort requis pour s'adapter. Le processus d'autorégulation est symbolisé, dans les écrits de Hadji (2012), à travers la flèche en boucle du retour sur soi.

L'élève qui s'autoévalue opère un retour sur ce qu'il a fait ; mais aussi sur les outils qu'il a mis en œuvre ; et enfin, à la limite, sur ce qu'il est : ses qualités, ses défauts. L'évaluation formative apporte à l'apprenant des informations sur ce qu'il a fait ; sur les outils (dispositifs, situations) qu'il a mis en œuvre ; et sur ce qu'il est comme enseignant et à la limite, comme personne. Pour apprendre, il faut bien être attentif à ce que l'on fait c'est-à-dire au mécanisme ou processus d'apprentissage. C'est cette « attention à soi », et, pour ce qui concerne, à « soi apprenant », que désigne le mot « métacognition » lié à l'enseignement-apprentissage.

Cette métacognition est caractérisée par la prise de conscience, dans un mouvement de distanciation (ou retour sur soi). La prise de conscience peut aller d'une simple sensibilité à ce que l'on fait, jusqu'à une extériorisation de ses mécanismes, démarches et processus de pensées. Bref, l'extériorisation n'est que le moyen de ce que Hadji (2012) appelle une « appropriation améliorante », puisqu'elle rend possible une plus grande maîtrise de ces mécanismes, qui passe le plus souvent par leur évolution, et leur perfectionnement.

Il s'agit d'outiller les apprenants pour qu'ils réussissent les apprentissages qui les rendront de plus en plus autonomes. Cependant, si l'autorégulation-métacognitive peut être considérée comme un objectif prioritaire de l'action enseignante, ce n'est pas parce qu'elle est métacognitive, mais parce que le mouvement de distanciation et de prise de conscience qui caractérise la métacognition est de nature à mieux armer le sujet pour ses autorégulations. L'autorégulation étant, de fait, le mécanisme de base de tout apprentissage, ce que l'enseignant

peut faire de mieux est de s'attacher à la développer et à l'enrichir. Or, il y'a là, la seule chose qui compte : la question de la transférabilité, de la capacité pour l'apprenant à faire face aux problèmes (ou dilemmes) sociaux.

2.2.2. Métacognition : une alliée importante du transfert

Le processus métacognitif prend tout son importance dans une vision de l'apprentissage où les élèves construisent leur savoir. Ils sont les principaux agents de leurs apprentissages. Dans une telle conception de l'apprentissage, ce sont les élèves qui mettent en œuvre les opérations mentales qui vont leur permettre de réaliser des apprentissages susceptibles d'être transférés dans d'autres situations que celle dans laquelle se fait l'apprentissage. C'est pourquoi le milieu de l'éducation s'intéresse tant au concept de métacognition. Car ouvre des perspectives encourageantes pour le transfert des apprentissages et des compétences. Selon Morissette (2002, p. 54) : « *la métacognition réfère à la connaissance explicite qu'un individu a de ses ressources cognitives et de l'autocontrôle délibéré qu'il est en mesure d'exercer sur leur utilisation* »

La fonction métacognitive met en évidence le fait que la personne qui apprend ne se limite pas à réagir à des stimuli de son environnement comme on le conçoit dans une approche behavioriste. Au contraire, cette personne joue un rôle actif dans son propre développement cognitif qu'elle doit prendre en charge, tout comme elle est responsable du développement des autres domaines de sa vie : santé, famille, culture etc. en fait, la métacognition se réfère à trois types de connaissances selon Morissette (2002) : d'abord la connaissance consciente, connaissance sur la manière dont agit la pensée et les fonctions mentales comme la mémoire, en fin la prise de conscience de l'individu sur le processus qu'il met en œuvre pour gérer le déroulement de son action. On retrouve bien dans ce concept les idées de prise de conscience et de pensée réflexive qui font du sujet une sorte de spectateur attentif de ses propres modes de pensée et procédures utilisés pour résoudre des problèmes. Morissette (2002, p.56) affirme :

l'inefficacité des efforts des élèves en échec est à mettre au compte
d'une déficience de type métacognitif bien plus que cognitif. Ils ont des
connaissances et des compétences mais ne savent pas les utiliser, ni les
transférer, cette inefficacité étant tout d'abord attribuée au fait qu'ils ne
savent pas ce qu'ils savent.

Dans cette logique, Emene (2021) pense que le processus métacognitif prend toute son importance dans une vision de l'apprentissage où les élèves construisent leur savoir. Car ils sont

les principaux agents de leurs apprentissages. Dans une telle conception de l'apprentissage, ce sont les élèves qui mettent en œuvre les opérations mentales qui vont leur permettre de réaliser des apprentissages susceptibles d'être transférés dans d'autres situations que celle dans laquelle se fait l'apprentissage. C'est pour cette raison le milieu de l'éducation s'intéresse tant au concept de métacognition, qui ouvre les perspectives encourageantes pour le transfert des apprentissages et des compétences.

La fonction métacognitive met en évidence le fait que la personne qui apprend ne se limite pas à réagir à des stimuli de son environnement comme on le conçoit dans une approche behavioriste. Au contraire, cette personne joue un rôle actif dans son propre développement cognitif qu'elle doit prendre en charge, tout comme elle est responsable du développement des autres domaines de la vie comme la santé et la culture. D'après Emene (2020), ce sont des processus spécifiques qui permettent à l'apprenant d'exercer le contrôle de son action en permanence afin d'aller jusqu'au but de façon efficace.

Lorsque les élèves ont des méta-connaissances sur la manière de s'y prendre pour résoudre un problème des mathématiques relatif aux activités numériques, ils peuvent s'y référer, pour faire les prises de conscience nécessaires au bon déroulement de cette activité. Dans le domaine affectif, c'est ce qui se passe lorsque des élèves ont des connaissances sur la manière de s'y prendre pour gérer la peur de ne pas être capables de réussir une tâche ou le sentiment désagréable d'un échec évoqué par ce type de problème spécifique. Les élèves sont capables de raisonner, de mémoriser, de comprendre, de déduire, etc. Il suffit de les observer dans des situations extrascolaires, ou dans un contexte pédagogique différent qui n'est pas soumis à l'évaluation, pour se rendre compte que le problème de l'échec ne se pose pas en termes de capacité à raisonner.

De plus, on s'aperçoit que lorsque les élèves modifient leur rapport au savoir, de nombreuses connaissances du passé resurgissent et s'organisent dans leur pensée. L'expérience nous conduit à croire que le problème se situe sur le plan d'une incapacité d'accéder à la prise de conscience de ce qu'ils savent. Il semblerait que ces élèves n'arrivent à mobiliser ni les connaissances acquises, ni leur pensée dans le but de comprendre ou de résoudre les situation-problèmes qui leur sont proposées. Ils n'arrivent pas à construire une interaction entre leur pensée et le travail à effectuer, autrement dit à développer une pensée métacognitive. Pour Morissette (2002), les études ont montré que les élèves qui réussissent sont ceux qui mettent en place un raisonnement métacognitif perturbé ou sont dans l'incapacité de mettre en place une réflexion métacognitive. Ainsi, il existe trois conditions importantes permettant de stimuler la métacognition :

- les tâches : multiplier les situations de recherche ouvertes, les résolutions de problèmes complexes. Seul ce genre d'activité peut donner aux élèves, surtout s'ils sont en difficultés, l'occasion d'analyser de façon réfléchie leurs propres démarches cognitives ;
- l'interaction sociale : ménager de manière systématique, régulière, voir rituelle, un moment aisément reconnaissable durant lequel sont confrontées les représentations. Du fait qu'ils sont placés devant des conceptions différentes des leurs, les élèves sont forcés d'admettre que certains de leurs pairs ne pensent pas comme eux à chaque instant et que tous n'utilisent pas les mêmes démarches, pour atteindre des buts identiques. Ainsi, ils sont amenés à s'intéresser à des stratégies qui ne sont pas spontanées pour eux, et c'est alors que les procédures proposées par l'enseignant peuvent leur paraître davantage appropriées. Conséquemment, les élèves peuvent progressivement expliciter et mieux décrire leurs propres processus mentaux ;
- la médiation : amener les élèves à porter un regard réflexif sur leur façon d'apprendre et de comprendre en les aidant à rendre explicites les stratégies qu'ils utilisent et les structures mentales qui les guident vers le choix de ces stratégies. Bien que l'importance de la médiation soit reconnue pendant toute la démarche d'apprentissage, elle est encore plus marquante au cours du développement des stratégies métacognitives. En effet, les élèves ont besoin de médiation pour voir ce qu'ils ne sont pas capables de voir seuls. En les aidant à se questionner sur leur façon de faire, sur les stratégies cognitives qu'ils utilisent, sur leur mode d'interaction avec les autres et avec leur environnement, le médiateur les aide à dépasser le niveau des découvertes spontanées et les guide vers la prise de conscience de ce qu'ils apprennent et de la manière dont ils apprennent.

Selon Morissette (2002), chaque élève établit un rapport particulier avec les savoirs, leur accorde une valeur qui lui est propre, ce rapport étant souvent très différent d'un élève à l'autre. Pour certains élèves, les savoirs appris à l'école doivent être reproduits tels quels dans des situations d'évaluation. Pour d'autres, ils constituent des vérités qu'on ne peut remettre en question. Mais d'autres élèves, peu nombreux cependant, comprennent qu'ils peuvent traiter les informations que leur donne l'école et les transformer en connaissance et en compétence, qui deviennent à leur tour des outils pour mieux comprendre le monde et pour pouvoir passer à l'action. Cette façon de considérer les savoirs amène ces élèves à chercher continuellement un sens à leurs apprentissages et à vouloir contrôler leur fonctionnement intellectuel. Ce qui permet à certains auteurs comme Barth (1987) de parler de « rapport pragmatique » aux savoirs. Plus les élèves apprennent, plus ils sont outillés pour apprendre.

Cette attitude, ou capacité d'être conscient de ses processus cognitifs qui s'appelle la métacognition, rend possible le transfert des connaissances et des compétences. C'est dans ce même esprit que reprenant Barth (1993), Morissette (2002, p.57) précise que la métacognition : *« a pour but d'élargir le champ de conscience de l'apprenant et donc sa volonté et sa capacité de réutiliser ce qu'il sait dans des contextes différents (...). Elle est une condition nécessaire pour des transferts réfléchis et volontaires »*. Il est donc nécessaire d'amener les élèves à prendre conscience des « méthodes de pensée » qui leur permettent effectivement de réussir pour qu'ils puissent les mobiliser volontairement dans une situation d'apprentissage ultérieure. Cette prise de conscience est réalisée par un travail de réflexion et de retour sur la démarche mentale que l'enseignant, a déclenché chez l'élève. Ce déclencheur passe par le choix conscient des situations d'apprentissage que le maître propose.

Sans la médiation de l'enseignant, cette prise de conscience par l'élève ne serait pas possible, son rôle est essentiel. En effet, le rôle de médiateur auprès des élèves est essentiel dans leur apprentissage des processus métacognitifs. Comme il s'agit pour eux d'apprendre à s'observer en train de penser, il leur est difficile d'accéder à ce niveau de réflexion sans un modèle qui le rende explicite : l'enseignant. Ce dernier doit les guider à travers différentes activités de réflexion. Comme par exemple :

- l'enseignant amène les élèves à observer quelles opérations mentales ils utilisent pour construire des concepts, pour dégager des régularités et les généraliser à un ensemble de situation ;
- l'enseignant questionne les élèves au sujet de ce fonctionnement mental et leur fait observer les étapes de celui-ci afin d'en extraire une démarche pour réaliser des apprentissages, raffiner des concepts, etc ;
- l'enseignant leur fait développer différentes stratégies cognitives comme l'observation, la comparaison, l'exploration par des hypothèses et des inférences, leur vérification, etc.

La capacité des élèves à faire de la métacognition, à être conscients de leurs processus mentaux, installe les bases du transfert des apprentissages. La métacognition permet à l'individu de faire des choix, d'exercer un contrôle sur sa pensée, de la prendre en charge. Ainsi, c'est la qualité de cette prise en charge délibérée de leur propre niveau de compréhension qui expliquerait en bonne partie la différence entre les élèves qui réussissent bien et ceux qui réussissent moins bien ou qui échouent à l'école. À cet effet, la conception de l'enseignement de l'Histoire nécessite des objectifs bien précis : le développement des attitudes, de la conscience citoyenne, de la pensée critique etc.

2.3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTS

L'objectif ici est de décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement en lien avec les apprentissages des élèves en référence au cadre théorique Bandura (1986, 2003, 2010). Nous nous centrons ici sur les pratiques d'enseignement. La posture épistémologique n'est donc pas transformative, elle ne cherche pas à modifier les pratiques de cet enseignant ou de ses élèves. Il ne s'agit pas de comprendre pour transformer. Notre objet est de tenter de caractériser ce que fait l'enseignant en classe lorsqu'il enseigne d'une manière générale et lorsqu'il évalue oralement ses élèves de façon particulière : d'où la question des pratiques enseignantes. À cet effet, il s'agira ici de la présentation des différentes activités, de la dimension professionnelle de l'enseignant et du contexte (environnement) didactique.

2.3.1. La pratique d'enseignement : une activité

Bandura (1986, 2003, 2010) définit le concept de « pratique » en terme de pratique humaine caractériser par trois dimensions en inter-relations : les facteurs personnels internes, les comportements et l'environnement. Car ces trois familles de facteurs sont en constante interaction, s'influencent réciproquement pour construire peu à peu le sujet particulier, quel qu'il soit, ainsi que ses pratiques. D'après Talbot & Mutel (2012) l'enseignement est entendu comme les activités des professeurs. Dans le contexte classe, l'enseignant vise à « *créer des conditions matérielles, temporelles, cognitives, affectives, relationnelles, sociales pour permettre aux élèves d'apprendre* » (p.66).

L'action a un début et une fin repérables, elle peut être identifiée, imputée à une décision et soumise à une raison (par exemple un mode d'emploi, une recette de cuisine sont constitués d'une liste d'actions). L'activité du professeur est donc constituée d'une multitude de variables d'action potentiellement analysables. Toutes ne peuvent pas être étudiées. Il convient de faire des choix. Généralement il s'agit de la description d'activités d'enseignement très structurées, voire dirigistes, que l'on peut synthétiser en quatre phases successives.

Tout d'abord, une démonstration relativement longue de la part de l'enseignant qui fixe les objectifs et s'assure de leur compréhension par les apprenants (évaluation diagnostique). Il travaille à petit pas et gère son programme avec dextérité en focalisant l'attention des élèves sur les notions essentielles à maîtriser. Dans ce cadre, l'enseignant peut travailler de manière frontale et négliger la différenciation des apprentissages. Il fait montre de rigueur de manière générale. Le maître donne ensuite des exercices de manipulation collectifs en grand groupe classe ou en petits groupes, il se contente alors de poser des questions de compréhension de

niveau cognitif relativement faible pour permettre à un plus grand nombre d'élèves de connaître la satisfaction d'avoir donné une bonne réponse.

Puis il donne des exercices individuels ou propose des activités autonomes pour ses apprenants en réagissant immédiatement à leurs réponses ou interventions. Il arrive à impliquer ses élèves dans les apprentissages. Enfin, il met en place des révisions régulières (quotidiennes, hebdomadaires, mensuelles...) de la notion étudiée pour assurer une accessibilité et une automatisation (accent mis sur la mémoire de travail). Il propose des évaluations qui correspondent à ce qui a été effectivement enseigné et fait beaucoup de répétitions qui portent sur les apprentissages de base... Il s'intéresse aux apprentissages fondamentaux et se démarque de l'enseignant « animateur ». Ainsi, l'enseignement est considéré comme une activité pratique. Ce qui suppose un certain nombre d'action en situation professionnelle. Pour être considéré comme un enseignant efficace, Talbot & Mutel (2012) mettent en exergue plusieurs activités à accomplir en situation de classe. Ce qui se traduit par le tableau ci-dessous :

Tableau 8 : Les pratiques enseignantes efficaces

Ordres	Différentes macros variables	Attitudes ou comportement de l'enseignant
01	Représentations professionnelles positives	entretenir des espérances dans la réussite de chaque élèves,
		manifester des attentes de réussite judicieuses et encourageantes
		être enthousiastes dans la classe
		projette clairement leur engouement au sein de la classe.
02	experts dans la gestion didactique	enseignement centré sur les tâches données aux élèves,
		s'assure que les apprenants comprennent les objectifs visés.
		Organise des activités d'apprentissage et leurs présentations de façon continue dans leur organisation didactique
03	La gestion pédagogique de la classe	Pose de nombreuses questions et pratique des feedbacks positifs
		savoir obtenir et diriger l'attention des élèves
		sait créer dans la classe un environnement général qui est par ordre de priorité, positif, chaleureux, agréable et juste
04	Bon dirigeant de classes	savoir réduire et prévenir les comportements perturbateurs classe
		réagit promptement afin de régler certains problèmes en classe
		Permettre aux élèves d'assumer leurs responsabilité
05	Variété didactique et pédagogique	diversité en matériel didactique et pédagogique, en ressources auxiliaires utilisées, en activités d'enseignement employées
		Alternance et plus usage de l'approche socio-constructivistes,
		interventions orales et écrites entre élèves et l'enseignant
		variation dans la présentation des exercices et des situations problèmes.
06	Gestion du temps de l'activité.	réserve le plus de temps aux activités relatives à l'apprentissage
		Avoir idée très précise de ce qu'ils veulent faire et accomplir
		Modifie sa stratégie en fonction du progrès des élèves
07	Principe de clarté	être claire dans la présentation des tâches et l'organisation générale des activités d'enseignement à accomplir par les élèves
		Explication simple et logique des concepts et des notions, utilisation un langage d'un niveau approprié à la ZPD
08	système d'évaluation	évaluation régulière

Source : Talbot & Mutel (2012)

D'après le tableau 8, tout d'abord, les professeurs efficaces et équitables ont construit des représentations professionnelles positives. Ils font généralement le postulat de l'éducabilité cognitive. Ils entretiennent de grandes espérances dans la réussite de chacun de leurs élèves, manifestent à leur égard des attentes de réussite judicieuses et encourageantes, ils sont enthousiastes et projettent clairement leur engouement au sein de la classe. Ensuite, ces efficaces et équitables sont des experts dans la gestion didactique. Leur enseignement est centré sur les tâches données aux élèves, le temps réservé à l'apprentissage est conséquent, les procédures routinières de gestion et d'administration n'occupent qu'un minimum de temps de la classe. La gestion des zones proches de développement est judicieuse, les activités d'enseignement sont centrées sur les élèves et non uniquement sur la discipline académique.

Ils s'assurent que les apprenants comprennent les objectifs d'apprentissage visés. Ils réagissent immédiatement aux réponses et aux interventions des élèves, ils organisent les activités d'apprentissage et leurs présentations de façon telle qu'il y ait une continuité dans leur organisation didactique, ils accordent dans leur routine journalière, une grande priorité aux objectifs scolaires. La quatrième variable mise à jour dans ces travaux concerne la gestion pédagogique de la classe qui se fait généralement de façon démocratique. Les maîtres efficaces et équitables posent de nombreuses questions et pratiquent des feedbacks positifs (des louanges rares, mais distribuées à bon escient). Ils développent un système de règles qu'ils font respecter d'une façon conséquente en permettant aux élèves de prendre des décisions concernant leurs besoins personnels et méthodologiques sans avoir à obtenir l'approbation incessante de l'enseignant (autonomie).

La cinquième variable citée de façon récurrente dans ces recherches concerne la variété didactique et pédagogique de l'activité de ces maîtres : diversité dans le matériel didactique et pédagogique, dans les ressources auxiliaires utilisées, diversité dans les activités d'enseignement employées, alternance de l'enseignement direct (explicite) avec des approches plus socio-constructivistes, interventions orales et écrites de la part des élèves et des enseignants, approches inductives et déductives, variation dans la présentation des exercices et des situations problèmes ainsi que dans les registres sémiotiques utilisés.

La sixième variable caractéristique concerne la gestion du temps organisatrice de l'activité enseignante. Les maîtres efficaces limitent les activités relatives à l'organisation de la leçon, pour réserver le plus de temps possible aux activités relatives à l'apprentissage. Ils gèrent efficacement leur temps, de même que celui de la classe et ils le répartissent de façon à ce que plus de périodes possibles soient allouées aux activités d'apprentissage. De fait, le temps

d'implication dans la tâche de la part des élèves est corrélé au temps d'enseignement dans ces conditions.

Dans la septième des activités d'enseignement des professeurs efficaces et équitables, elle se caractérise par le principe de clarté. Clarté de la présentation des tâches et des instructions à accomplir par les élèves, clarté dans l'organisation générale des activités d'enseignement. L'explication des concepts et des notions se réalise de façon simple et logique. Ces professeurs utilisent un langage d'un niveau approprié la bonne gestion des zones proximales de développement (ZPD), ils développent une diction nette et bien agencée, ils mobilisent des idées cohérentes et des enchaînements logiques. Ils ne répètent pas les explications ou les directives plusieurs fois car ils sont entendus et compris généralement. Enfin (huitièmement), il est remarqué que les pratiques d'enseignement efficaces et équitables révèlent de l'organisation d'un système d'évaluation régulier. Elle est corrélée positivement à la réussite scolaire, lorsqu'elle est associée à des « feed-back » et favorisant des régulations orales importantes.

2.3.2. Dimension et représentation professionnelle de l'enseignant

Selon Talbot & Mutel (2012) la prise en compte de l'interprétation des observations ou des informations provenant de l'environnement que se font les enseignants à travers leurs aspects cognitifs et émotionnels est importante. On ne peut comprendre l'activité des maîtres que par rapport à leurs expériences antérieures, aux traces laissées sur leur personnalité et leur cognition. Il convient alors d'étudier ces traces et les repérer à travers ce qu'éprouvent les professeurs dans les phases pré-actives, interactives et post-actives de leur profession. La théorie sociale cognitive de Bandura souligne l'importance que jouent les systèmes d'attentes dans les décisions de s'engager ou non dans une action déterminée. Ce qui leur permettent de mettre en exergue trois déterminant de cette représentation professionnelle (p.71-72) :

- le contexte et l'environnement professionnels (sphère du travail),
- les objets professionnels (objets pertinents, valorisés dans les enjeux du contexte, polymorphes),
- les acteurs et les groupes professionnels (représentations de tâches, intention, normes, statut, savoir-faire, expériences, valeurs, modèles, références idéologiques...).

Lesdites représentations professionnelles sont donc élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles et constitue un élément important lié aux pratiques

d'enseignement efficaces et équitables. Ces représentations sont en fait des manières d'interpréter et de penser la « réalité », le contexte. Reprenant Moscovici (1961), ils pensent que les représentations se situent sur trois dimensions : l'information (connaissance), l'attitude (orientation) et le champ de la représentation (organisation, hiérarchisation). Ce sont ces trois dimensions qui nous permettront de repérer les représentations professionnelles de cet enseignant.

2.3.3. Intervention éducative en Histoire : environnement

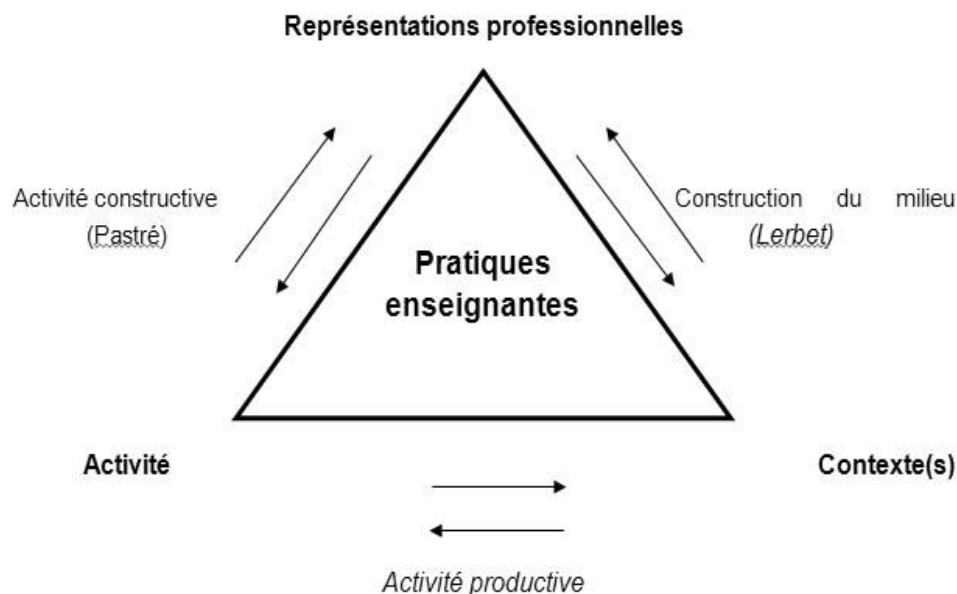
Dans la situation de classe les sujets sociaux apparaissent à la fois comme les producteurs et les produits de leur environnement. Leurs actions sont à la fois adaptatrices et génératrices. On ne peut donc étudier les pratiques d'enseignement sans étudier l'environnement dans lequel elles s'opèrent Talbot & Mutel (2012). Nous différencions la notion d'« environnement » utilisée par Bandura dans une approche générique de celle de « contexte (s) » et de « milieu ». Le sujet, l'enseignant en l'occurrence, se trouve dans un certain environnement (supposé réel) extérieur et indépendant du sujet. C'est un « réel », un donné que l'on (l'enseignant ou le chercheur) ne pourra connaître de façon exhaustive. Cet environnement n'est jamais accessible en tant que tel. Celui-ci est constitué de faits, de contraintes, de ressources qui seront perçues ou non par le sujet (du fait de sa formation, de sa personnalité, de son activité...).

Les activités qui en découlent ne sont pas la simple réalisation des prévisions du professeur. Elles sont contraintes par leur propre effectuation, par le contexte et donc par certaines dimensions imprévisibles. Une autre difficulté provient du fait que le contexte de travail de l'enseignant est dynamique : les élèves apprennent et se modifient aussi en dehors de ses actions. De fait, si on prend en compte cette dynamique, la compréhension, l'explication de l'efficacité par exemple de telle ou telle action, de telle ou telle pratique d'enseignement est frappée d'incertitude etc.

Le contexte pourrait donc être considéré comme l'ensemble des éléments perçus de l'environnement par le sujet. Les contextes sont donc une élaboration résultant d'un découpage particulier de l'environnement, d'un processus d'interprétation privilégiant l'interprétable et le pertinent pour celui qui agit, en lien avec ses connaissances, ses intérêts, ses objectifs etc. Ainsi, on peut repérer différents niveaux du contexte : le contexte micro-situationnel (classe, cursus des élèves, le matériel...), le contexte micro-périphérique (établissement, situation géographique de l'école, catégories socioprofessionnelles (CSP) des parents d'élèves, culture d'appartenance...), le contexte médian (curricula, programme d'enseignement, textes officiels...), le macro-contexte (politique éducative...) et enfin la société dans laquelle s'insère

le macro-contexte Talbot & Mutel (2012). L'illustration de la question des pratiques enseignante est effective à travers le schéma suivant

Schéma 8 : Les pratiques enseignantes



Source : Talbot & Mutel (2012)

L'enseignement et les pratiques qui y sont associées sont des activités sociales complexes, soutenues ou facilitées par de nombreux processus cognitifs et capacités parmi lesquels le langage, l'étayage, la lecture des intentions d'autrui Dessus (2008). Cette diversité rend souvent difficile la mise au jour des capacités et des conditions indispensables à cette activité. De plus, souvent, la définition de l'enseignement « boucle » sur celle de l'apprentissage, enseigner étant souvent considéré comme l'activité permettant l'apprentissage, et vice versa. À cet effet, l'on met en exergue l'intervention éducative. Selon (Lenoir, Larose, Deaudelin, Kalubi & Roy, 2002) repris par Oliveira (2012, p.70), le concept d'intervention éducative est défini comme

l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves des processus d'apprentissage appropriés

Partant du postulat de l'enseignement de l'Histoire au secondaire (au Cameroun) qui a pour finalité première la construction de la réalité afin de mieux connaître, comprendre et expliquer le phénomène humain pour pouvoir agir, nous comprenons l'intervention éducative en sciences humaines comme l'ensemble des actions intentionnelles mises en œuvre par un enseignant, en mettant en place les conditions les plus propices pour permettre à l'élève de recourir à un processus d'abstraction appliqué, à un segment du réel humain afin de produire une représentation symbolique de ce réel, soit la réalité.

Le concept d'intervention éducative implique en premier lieu que celle-ci ne soit pas simplement une action. Elle constitue une action sociale intentionnelle, dirigée, finalisée, légitimée. Pour Audigier (1993) cité par Oliveira (2012), ce sont les finalités qu'on associe à l'enseignement et à l'apprentissage des sciences humaines qui lui donnent du sens, c'est-à-dire l'orientation et la signification des objets d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et savoir être) choisis et intégrés dans les situations proposées aux élèves, des actions éducatives mises en œuvre afin d'assurer l'apprentissage. En deuxième lieu, ce concept sous-tend que l'intervention éducative soit indissociable du concept de médiation.

Il faut néanmoins distinguer deux types de médiation : la médiation cognitive qui lie le sujet à l'objet du savoir et la médiation pédagogicodidactique qui lie l'enseignant à la médiation cognitive, la seconde précédant, provoquant et organisant la première. Ces deux médiations sont distinctes, mais elles s'interpellent et interagissent entre elles. Entendue au sens strict, la médiation en tant que dimension intrinsèque repose sur la thèse que la réalité, soit-elle humaine, physique ou sociale, relève d'une construction de la part du sujet humain spatiotemporellement déterminée. Il « s'agit d'une action qui passe par le détour nécessaire d'un système objectif de régulation, lui-même étant objet d'une construction » (Lenoir & al., 2002, p. 17). La médiation cognitive résulte donc de la rupture que le sujet établit avec l'objet en produisant une représentation de cet objet.

Par contre, entendue dans son sens large, en tant que dimension extrinsèque, la médiation pédagogicodidactique désigne plutôt, «la fonction sociale qui consiste à aider l'individu à percevoir et à interpréter son environnement. Une personne, le médiateur, en aide une autre à reconnaître certaines caractéristiques importantes, physiques ou sociales de son expérience présente ou passée, en les sélectionnant et en les organisant. Bref, le médiateur aide l'individu à donner un sens à l'univers.

En dernier lieu, l'intervention éducative se déploie au sein de différentes phases interreliées. La phase pré-active constitue l'ensemble des actions de planification de l'enseignant en prenant pour base les orientations curriculaires, les savoirs des élèves et les

conditions historiques et contextuelles de la situation éducative. La phase interactive, quant à elle, constitue l'action à proprement parler où entrent en jeu les conditions pédagogiques, didactiques et organisationnelles. Autrement dit, c'est la mise en situation des éléments prévus dans la phase de pré-action. Enfin, la phase post-active renvoie à l'ensemble des procédures d'autoévaluation qui suivent l'action de l'enseignant en classe.

2.4. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE

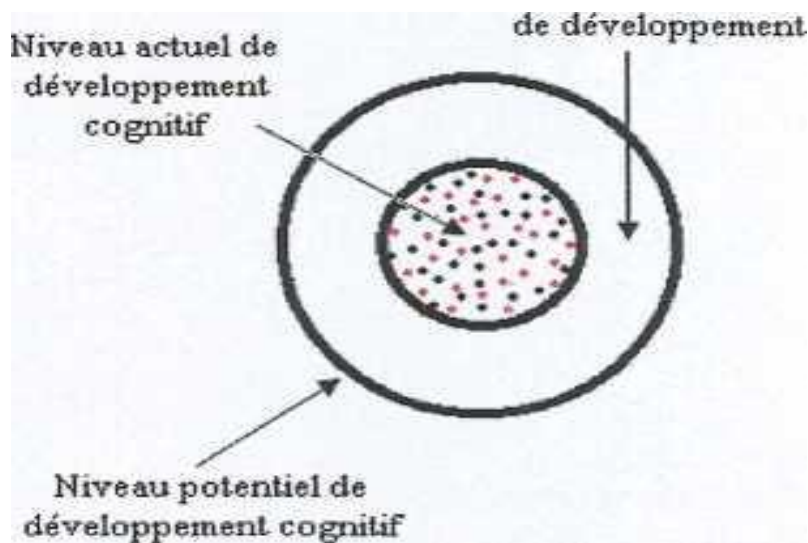
Les sciences de l'éducation puisent leurs fondements dans divers champs théoriques tels que l'épistémologie, la psychologie, la sociologie, la philosophie et les sciences cognitives. Cette diversité est à la base de différentes théories de l'enseignement et de l'apprentissage qui tentent de modéliser ce qu'est enseigner et ce qu'est apprendre, proposant chacune un certain rôle de l'enseignant, une certaine vision des activités de scénarisation. Dans cette partie, nous essayerons de présenter les différentes théories auxquelles nous en sommes parvenus. Il s'agit de la théorie socioconstructivisme accompagné des gestes d'étayages.

2.4.1. Le socioconstructivisme du point de vue de Vygotsky

Selon Kozanitis (2005) le socio-constructivisme est une théorie qui met l'accent sur la dimension relationnelle de l'apprentissage. Issu en partie du constructivisme, le socio-constructivisme ajoute la dimension du contact avec les autres afin de construire ses connaissances. La construction d'un savoir, bien que personnelle, s'effectue dans un cadre social. Les informations sont en lien avec le milieu social, le contexte culturel et proviennent à la fois de ce que l'on pense et de ce que les autres apportent comme interactions. En pédagogie, on dira que l'élève élabore sa compréhension de la réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles de ses pairs et celles de l'enseignant. Le socio-constructivisme a introduit le paramètre déterminant de la médiation de l'autre, négligé par Piaget (l'influence du monde extérieur sur le développement des habiletés).

Apprendre c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Vygotsky défend la thèse selon laquelle il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage. Vygotsky prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage et le langage sert d'outil d'appropriation. Cela tant du point de vue de l'attribution de sens par l'apprenant, que du point de vue du développement de fonctions cognitives en vue de l'acquisition visée par l'enseignant. Pour étayer ses propositions, Vygotsky suppose l'existence d'une zone sensible qu'il nomme « zone proximale de développement » (ZPD).

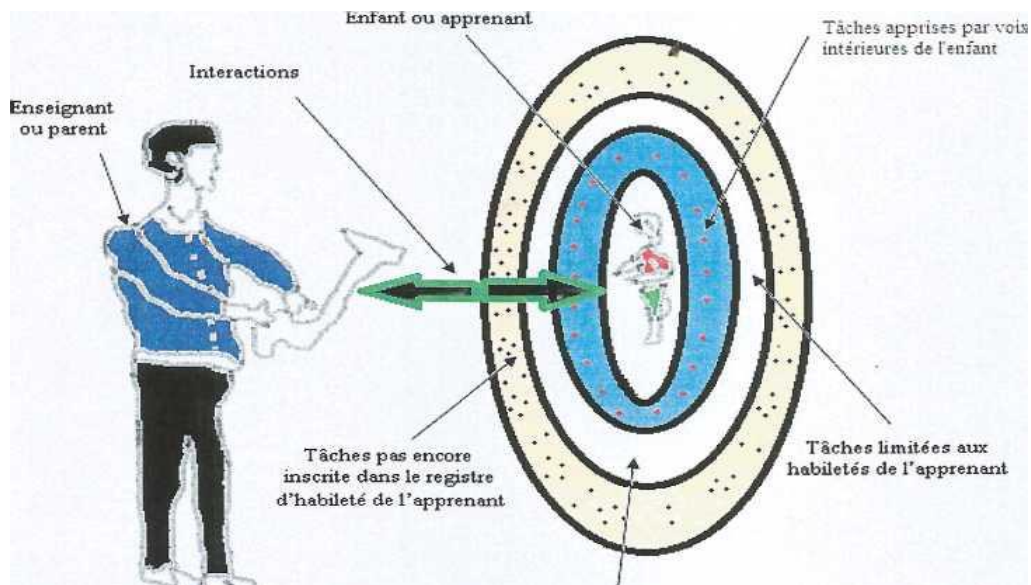
Schéma 9 : illustratif de la zone proximale de développement



Source : Kozanitis (2005)

La ZPD renvoie à l'écart entre ce que l'individu est capable de réaliser intellectuellement à un moment de son parcours et ce qu'il serait en mesure de réaliser avec la médiation d'autrui. Vygotsky a abordé l'apprentissage sous l'angle de l'action structurante des nombreuses interactions que le sujet vit dans son environnement social. Ces interactions conduisent l'apprenant à réorganiser ses conceptions antérieures et à intégrer de nouveaux éléments apportés par la situation.

Schéma 10 : la dimension relationnelle de l'apprentissage



Source : Gondé (2021)

Vygotsky (1978/1985) pense ici que l'outil est un élément important dans la médiation. Car pour lui, l'homme se rapporte au monde à travers ses pratiques, ses outils et ses techniques. Ainsi, les schémas, les cartes, les représentations symboliques ou les œuvres d'art ne sont que des outils qui, loin de représenter de simples produits de la pensée, ont sur celle-ci un effet structurant du fait des nouvelles utilisations auxquelles ils donnent lieu. L'individu est donc lié à l'environnement qui le précède, dans la mesure où il ne construit pas de façon isolée son intégration dans la société.

Selon cette théorie, la construction d'un savoir s'effectue toujours dans un cadre social. Il y a donc interdépendance entre un apprentissage et son contexte ; pour dire que, l'acquisition des connaissances dépend du contexte pédagogique. La théorie de Vygotsky exige du professeur et des étudiants de sortir de leur rôle traditionnel et de collaborer l'un avec l'autre. Par exemple, au lieu qu'un enseignant dicte les connaissances aux étudiants, celui-ci collabore avec les étudiants de manière qu'ils puissent créer leurs propres significations et construire leurs propres connaissances.

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

L'apprentissage devient une expérience réciproque pour les étudiants et pour l'enseignant. Par ailleurs, l'aménagement physique de la salle de classe, basé sur la théorie de Vygotsky, est appelé à changer. On peut y voir les bureaux ou les tables former des îlots et les étudiants regroupés en petites équipes pour permettre l'apprentissage par les pairs et la collaboration. Comme l'environnement, il est également nécessaire de changer la conception du matériel didactique qui devrait être structurée pour encourager l'interaction et la collaboration entre les étudiants. Ainsi la salle de classe devient une communauté d'apprenants, à condition que les apprenants partagent le même but et s'engagent dans la réalisation d'un projet commun.

En effet, le projet met l'accent sur le rôle des interactions sociales multiples vers la construction des savoirs. Le projet se fonde sur une logique de l'interaction et de la négociation entre une équipe d'apprenants. En ce sens, les personnes concernées deviennent des acteurs et les premiers artisans de leur apprentissage. Le rôle actif de l'étudiant dans la pédagogie du projet constitue une autre raison pour laquelle la réforme scolaire a été favorable à la pédagogie par projet. L'étayage, devient à cet effet un processus qui facilite l'apprentissage chez l'apprenant à travers ces fonctions de Bruner (1983, 2008, 2011) : la fonction d'incitation et de motivation, la fonction d'aide à la réalisation de la tâche, et la fonction de feed-back.

2.4.2. Les gestes d'étayage

Prolongeant les idées de Vygotsky (1978/1985) sur l'interaction de tutelle, Bruner (2011) met en exergue le processus d'étayage, qui est une interaction pédagogique prenant place et facilitant l'apprentissage au sein d'une communauté d'apprenants. Dans le processus de construction, Bruner (2011) pense que l'on doit faire recours à l'étaye. L'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place des conduites et attitude qui leur sont propices. C'est l'intervention du maître dans un espace d'apprentissage que l'élève ne peut mener seul. La première chose que l'adulte met en place dans l'étayage : il s'agit pour l'enseignant ou l'adulte de préserver l'enfant de toutes distractions. Ce qui suppose de garder constamment l'attention de l'adulte et de l'enfant dans l'interaction.

La deuxième chose : il s'agit pour l'adulte de fournir les moyens de représentation lorsque l'enfant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre. La troisième chose, il s'agit de souligner l'importance des « formats d'interaction ». Ce que Bruner (1983/2011) nomme les « formats d'interaction » consistent en situations ritualisées et jeux de rôles répétitifs. Dans le jeu de rôle, l'adulte met en place, le même scénario en exécutant les mêmes actes dans le même ordre et en utilisant les mêmes mots. La réalisation de jeux répétitifs rend les verbalisations prédictibles pour l'enfant, cela favorise sa prise de parole dans l'interaction. L'adulte peut aussi faire les demandes et les réponses si l'enfant n'y arrive pas encore. Les formats permettent de créer des situations de communication que l'enfant pourra utiliser dans d'autres circonstances. Dans cette perspective, l'apprenant est ainsi confronté à une stratégie d'apprentissage à caractère motivationnel.

2.4.3. Les systèmes de motivation

Favre (2015) met en évidence l'existence de trois systèmes de motivation. Le système de motivation de sécurisation (SM1), le système de motivation d'innovation (SM2) et le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (SM3). Le SM1 nous pousse vers les situations déjà expérimentées de manière satisfaisante. Le mode de pensée dogmatique est

privilegié. Le SM2 fait de nous des êtres en devenir, désireux d'autonomie et de rencontres transformatives avec les autres. Ce désir nous conduit à accepter comme valeur ce qui promeut l'autonomie, l'individuation et la responsabilité. Le mode de pensée non dogmatique, parce qu'il est associé à la déstabilisation cognitive, va permettre l'apprentissage.

Ce qui fera valeur quand le SM3 devient dominant, c'est le "toujours plus, tout de suite, et pour soi » avec comme conséquence, « l'individualisme et l'irresponsabilité". Ces trois motivations s'articulent autour de quatre phases de l'apprentissage : la phase de l'incompétence inconsciente, la phase de l'incompétence consciente, la phase de la compétence consciente et la phase de la compétence inconsciente. Dans ce modèle, la phase la plus délicate est celle de l'incompétence consciente. Pour Connac (2017), s'il est essentiel qu'en début d'apprentissage, les élèves reconnaissent que ce qu'ils pensaient savoir est insuffisant, cependant, parce que cette phase est affectivement désagréable (doute cognitif, sentiment d'incertitude, frustration), certains élèves risquent de décrocher.

Pour l'éviter, il propose que cette phase soit courte et couplée à des expériences de réussite. Lors de cette phase, l'objectif de l'enseignant est que le problème qu'il apporte devienne celui de l'élève. C'est ce que Brousseau (1998) appelle le processus de dévolution : « *acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert* » (p. 303). Cette phase est donc celle d'une double émergence : celle d'un questionnement et d'un désir d'apprendre. Car si l'élève ne conscientise pas le besoin et la nécessité de se poser une question nouvelle ou a priori déjà résolue, le travail intellectuel effectué modifiera faiblement ses représentations.

Après ce tour d'horizon des principaux modèles d'enseignement et d'apprentissage convoqué, il est sans doute opportun de se poser un questionnement théorique. Ce qui nécessite une analyse attentive des conditions de la situation d'enseignement qui prévaut. Il est nécessaire que l'enseignant prenne en considération, entre autres, les caractéristiques des apprenants, le contenu du cours, les ressources à sa disposition ainsi que le temps de préparation. En terminant, les conceptions plus ou moins explicites qu'un enseignant se fait de l'apprentissage et de la connaissance peuvent aussi jouer un rôle important dans sa façon d'approcher les tâches d'enseignement et d'interagir avec les élèves.

Les croyances, qui servent de cadre de référence pour comprendre des phénomènes tel que l'apprentissage scolaire, peuvent avoir un impact significatif sur les choix des méthodes d'enseignement et sur la qualité des apprentissages. Ce travail bien qu'ayant pour cadre théorique l'étayage de Bruner, fait office de trois angles d'attaques théoriques. Il s'agit du

behaviorisme, du constructivisme et du socio-constructivisme. Le but de l'apprenant chez les behavioristes c'est de s'approprier les connaissances en vue de la répliquer, le but de l'enseignant c'est de la transmettre. L'apprentissage consiste donc à assimiler cette réalité objective.

Toutefois, malgré le degré de complexité et en dépit des résultats positifs qu'on peut atteindre avec un tel type de programme, le behaviorisme comporte certaines limites lorsque vient le temps d'expliquer l'apprentissage. Les concepts du constructivisme ont souvent été articulés en réaction au modèle de l'apprentissage behavioriste. Si le modèle behavioriste axait son raisonnement sur l'environnement d'apprentissage et les comportements observables, le constructivisme va au contraire repositionner l'apprenant au centre, en postulant que l'apprenant construit activement ses connaissances au travers de ses interactions avec le réel et l'assimilation avec ses connaissances antérieures.

Autant le socioconstructivisme plonge ses racines dans le constructivisme, autant il s'en démarque par la prise en compte des aspects culturels et des interactions sociales multiples dans la construction des savoirs. En résumé, toute approche socioconstructiviste postule que l'acquisition de connaissances durables est favorisée par la prise en compte de l'environnement social dans lequel elle est située. Les apprentissages ont lieu via des processus interactionnels « individu-groupe », « groupe-environnement ». Le savoir n'est plus exclusivement transmis par un enseignant mais résulte de l'activité d'un groupe agissant sur un environnement spécialement aménagé par l'enseignant dans un cadre historiquement et culturellement située.

Dans la perspective de la construction des savoirs, les choses se passent différemment. Car les élèves deviennent des acteurs et ils doivent jouer ce rôle consciemment. Or, ce rôle d'acteur vient modifier les habitudes de la plupart des élèves qui se sont déjà forgé des attentes précises tout au long de leurs expériences scolaires. Ils ont aussi acquis une certaine vision de leur rôle d'élève. L'alliance de travail permet à chacun de saisir mieux ce qu'il peut vraiment attendre de ses partenaires et de comprendre l'évolution des relations et des interactions selon les situations didactiques qui se produisent.

Il ne convient cependant pas de vouloir rendre toutes les décisions, ni toutes les règles explicites et contrôlables si l'on veut éviter que l'enseignant et les élèves ne se retrouvent dans une situation où les réponses et connaissances sont d'accès faciles sans complexité. Car, l'enseignant, dans sa classe, pratique au quotidien des adaptations, des ajustements de son action en fonction des caractéristiques de l'environnement et, des élèves des incidents qui peuvent survenir.

2.4.4. Constats théoriques

Des analyses qui précèdent, il y a lieu de penser que la conduite ou le comportement des apprenants en situation de classe (Histoire) serait souvent les symptômes d'un mal être, qui loin d'être individuel, est le résultat de la non prise en compte de leurs opinions, leurs représentations, leurs conceptions encore moins de leurs idées dans le processus enseignement-apprentissage de l'Histoire. L'implémentation d'une stratégie didactique devient dans cette optique un acte de négociation et de telles influences entre les multiples conceptions, chacune tentant de mettre en valeur sa propre légitimité. D'où l'importance de créer des espaces de dialogue (un environnement d'apprentissage autonome et de groupe) pour que puisse entrer en contact ces différentes positions, de créer des espaces pour que se produisent les inter-influences, les motivations et des intérêts à l'acte apprendre.

En dépit du mode de fonctionnement dyadique dissemblable, des trajectoires d'apprentissage quasi similaires avec des régressions anormalement élevées par rapport aux progrès, les élèves sont conduits, quelle que soit la situation de travail individuelle ou dyadique, à se conformer aux contraintes scolaires davantage centrées sur la production de réponses que sur l'échange de points de vue. Sur ce point, les apprenant voient leur « marge de manœuvre » par conséquent réduite. Bien que l'adulte assiste l'apprentissage de l'enfant de manière systématique, l'étayage de Bruner ne laisse pas la possibilité à l'apprenant de provoquer lui-même son développement cognitif.

Selon Cosnefroy (2011) tout apprentissage repose, sur l'autonomie de l'apprenant, les efforts qu'il fait, mais aussi sur sa motivation, et surtout, sur les stratégies qu'il met en place pour soutenir cette motivation. Ainsi, pour apprendre de façon autonome, on nécessite l'association des habiletés cognitives et métacognitives (pouvoir) et de la motivation (vouloir). L'analyse de l'apprentissage ne serait donc fondée uniquement sur les compétences des sujets, mais devrait intégrer la motivation qui soutient et énergise l'acte d'apprendre. On assiste ainsi à un déplacement de la cognition vers la motivation ; déplacement qui ne signifie pas abandon de l'une ou de l'autre, mais qui implique de faire tenir ces deux éléments ensemble, de les articuler en identifiant certains aspects de leur interaction.

L'apprentissage autorégulé résulte d'une autodiscipline qui permet de trouver des ressources pour se mettre au travail et d'y rester quoi qu'il en coûte, et d'une autoévaluation qui assure le regard critique nécessaire au repérage des erreurs et à l'amélioration du travail. Parler de l'apprentissage autorégulé, c'est mettre l'accent sur la participation active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. L'apprentissage autorégulé est à la fois proactif et réactif, car elle nécessite de fixer des buts correctement calibrés dont la définition dépend des variables cognitives, métacognitives et motivationnelles. Sur cette base, deux idée-force sont

développées à savoir : d'abord il est indispensable, pour réussir, de s'adapter aux conditions changeantes de l'apprentissage. Et ensuite, cette adaptation s'effectue en comptant sur ses propres forces.

L'autorégulation contrôle et module les cognitions de l'apprenant, développe l'observation de soi (prise de conscience, jugement, décision éventuelle). L'apprentissage autorégulé entraîne un sentiment d'efficacité collective et facilite la réflexion critique liée ainsi au développement de la pensée. Même si l'apprentissage autorégulé semble reposer sur le fait de favoriser l'autonomie de l'apprenant, cette autonomie est clairement circonscrite. Dans ce type d'apprentissage, le sujet doit se sentir impliqué, car, c'est lorsque l'individu cesse de s'observer en train d'agir qu'une autorégulation efficace de l'action est compromise. D'un autre point de vue, l'apprentissage se perçoit d'après Wenger (2005), comme un processus de reconfiguration sociale.

Autrement dit, les apprenants grâce au processus d'apprentissage doivent développer un sentiment de vie commune. La communauté de pratique favorise la création sociale et l'apprentissage collectif car permettant le travail en groupe ou en communauté des apprenants. Le but des membres ne pas d'appartenir à la communauté, c'est d'apprendre des autres, apprendre sur soi, apprendre sur l'objet qui nous ressemble. Trois (03) propositions fondamentales sont mis en phase ici par Wenger (2005) pour expliquer le développement de l'apprentissage social au sein des communautés à savoir : la participation, le processus d'apprentissage et la négociation de la signification.

En ce qui concerne la participation, elle est à la base du processus d'apprentissage et du processus de construction de la communauté. Pour ce qui est du processus d'apprentissage, elle est indissociable du processus de socialisation. Quant à la négociation de la signification, elle correspond au processus d'apprentissage individuel et collectif. De ce fait, l'activité de la communauté est décrite en termes de participation, de socialisation et de développement identitaire, car apprendre et faire sont une seule et même chose puisque participer constitue le fait d'apprendre et de comprendre. Cependant, la communauté de pratique éprouve une certaine défaillance dans la mesure où elle se limite au fait qu'il faut mettre les apprenants en groupe de travail (donc l'apprentissage situé).

Toutefois, le but dans un processus d'enseignement-apprentissage ne pas seulement de mettre les gens en groupe de travail, mais de s'assurer qu'en les mettant en groupe que chacun travaille et qu'il y ait échanges, confrontation d'idées et points de vue. Morissette (2002) dans ce cas pense qu'il doit exister entre enseignant-enseignés et entre pairs une certaine forme d'alliance de travail. Bien que celle-ci ne soit pas souvent transparente, les élèves s'en font une

idée qui guide, à tort ou à raison, leurs attentes et leurs actions. C'est ainsi que, dans le contexte de transmission des connaissances qui perdure encore de nos jours dans les disciplines comme Histoire, les élèves viennent à l'école avec cette idée de recevoir des connaissances et d'être évalué en fonction de leur capacité à les mémoriser ou à les appliquer dans des exercices.

Dans la perspective du développement de la pensée historique, les choses se passent différemment, car les élèves deviennent des acteurs et ils doivent jouer ce rôle consciemment. Or, ce rôle d'acteur vient modifier les habitudes de la plupart des élèves qui se sont déjà forgé des attentes précises tout au long de leurs expériences scolaires et qui ont acquis une certaine vision de leur rôle d'élève. L'alliance de travail permet à chacun de saisir mieux ce qu'il peut vraiment attendre de ses partenaires et de comprendre l'évolution des relations et des interactions selon les situations didactiques qui se produisent. Il ne convient cependant pas de vouloir rendre toutes les décisions ni toutes les règles explicites et contrôlables si l'on veut éviter que l'enseignant et les élèves ne se retrouvent dans une situation où les réponses et connaissances sont d'accès faciles sans complexité.

Reprenant Laveault (2007), Hadji (2012), met en exergue une éducation basée sur l'apprentissage de l'autorégulé. Il est important de s'attacher spécifiquement à décrire les principales voies permettant d'aider des élèves à apprendre à s'autoréguler. Ce qui est visé est d'accompagner la conquête progressive, par l'élève, de ses conduites cognitives et socio-émotives. On pourrait dire que le problème pour l'enseignant est de savoir étayer, par un système adéquat d'aide temporaire, le processus général de dés-étayage, c'est-à-dire d'autonomisation et de conquête d'un plus grand contrôle sur ses apprentissages et sur ses conduites, qui préside au développement de l'élève. Ce qui permet d'affirmer selon Hadji (2012, p. 136) que le rôle du maître est de servir, par la mise en œuvre de « régulations externes à l'élève », à préparer sa disparition « en remettant progressivement à l'élève un plus grand contrôle sur sa propre action ».

Il a mis sur trois caractéristiques importantes d'une démarche de type évaluation-régulation. D'abord la démarche impliquant l'apprenant qui renvoie à une analyse approfondie des processus d'implication active de l'élève dans la gestion de l'apprentissage. Ensuite, l'on a une démarche qui privilégie le retour sur soi. Cette caractéristique vaut tant pour l'enseignant que pour l'élève. Elle renvoie à l'autoévaluation. Enfin, la troisième est une démarche de distanciation. Elle renvoie non seulement à l'autoévaluation mais aussi à la régulation métacognitive.

Les voies concrètes d'action que Hadji (2012) recherche devait impliquer les élèves, et leur permettre d'opérer un retour sur soi, dans un mouvement de distanciation. Cependant, le

développement de pratique d'autoévaluation et d'autorégulation est, et restera, un défi à relever dans tous les ordres d'enseignement pour reprendre les propos de Allal (1999). Un défi parce que les risques et pièges sont accés nombreux par mis lesquels : le risque de s'enfermer dans une vision trop intellectuelle des démarches évaluatives et régulatrices des élèves. En plus, l'on note le risque d'oublier la dimension paradoxale de l'invitation à s'autoévaluer dans un contexte où dominant de fait les évaluations sommatives et certificatives, qui plus est dans une économie de marché privilégiant la compétition, et la rentabilité immédiate.

Pour qu'il est développement de la pensée critique selon la théorie socioconstructiviste, les sujets doivent être considérés comme des agents proactifs de leurs propres conduites, dans des structures sociales avec lesquelles ils sont en interaction permanente. Ils peuvent agir sur leur propre développement, en modifiant les conditions environnementales et en régulant leurs propres comportements en fonction des anticipations et des évaluations qu'ils font au sujet de l'action. D'après Vygotsky (1978) s'intéressant aux interactions sociales, l'enfant est un être social et, entre lui et la société existe une relation de réciprocité. Le développement linguistique et cognitif de l'enfant sont influencés par les liens sociaux, culturels, historiques et contextuels.

La culture et la société contribuent tous aux acquisitions des compétences de l'individu qui s'inscrit dans une relation de collaboration avec autrui. D'où l'importance du concept de médiation dans son approche. Les apprentissages d'écoulent de la culture environnante. Il s'agit d'une construction sociale des fonctions cognitives. Un processus qui se déroule, non pas en interne comme c'est le cas chez Piaget, mais qui va du social vers l'individuel. Pour ce faire, l'intervention de l'adulte est nécessaire qui se situe dans ce que Vygotsky (1978) appelle la « zone de développement proximale (ZDP) ». Prolongeant ce point de vue, Bruner (1983, 1998, 2011) introduit la notion d'« étayage » en s'intéressant au rôle de l'adulte dans les apprentissages des enfants. L'étayage est défini comme un soutien, une mise en place de moyens pour servir d'appui, de réconfort à quelqu'un.

Pour lui, l'apprentissage se situe nécessairement dans une interaction entre l'enseignant et l'enseigné. Le processus d'étayage guide l'apprenant par la forme du contexte, de la situation de problème proposées, à s'autonomiser vers une conduite de résolutions qui, sans cette aide n'aurait pu être réalisés, car au-dessus de ses capacités. L'analyse qui précède laisse apparaître des fonctions d'étayage dans le système didactique, qui suppose d'avoir un cadre d'analyse. Les six fonctions d'étayage définies par Bruner sont complexes et démontrent une logique de suivi d'un apprentissage centré sur l'apprenant. Cette logique est vue sur deux angles donc de la pédagogie et du cognitivisme.

Sur le plan pédagogique, l'étayage permet d'augmenter la participation, de prendre des indices, de décomposer l'apprentissage en unités structurées, des encouragements ; renforcement et évaluation formative, des explications et consignes claires. Sur le plan cognitiviste, l'étayage permet de valoriser les buts d'apprentissage, des indices de structuration préalable, d'éviter la surcharge cognitive, de proposer des modèles à mi-chemin entre la représentation du novice et celle de l'expert, d'éviter les phénomènes de résignations apprises, d'explication du quoi, pourquoi et comment des stratégies à construire. Ce qui justifie la conduite ou le comportement des apprenants observé pendant l'acte didactique à travers : la désinvolture, l'inhibition, l'indifférence etc.

L'on peut conclure pour ce chapitre que, la stratégie d'enseignement basée sur le soutien, l'étayage conduit à un développement des attitudes en histoire, et par conséquent aux actions éducatives proprement dites. Car pour reprendre Mialaret (2017), le fait d'éducation est une action énoncée sur un sujet ou un groupe de sujet, action acceptée et même recherchée par le sujet ou le groupe de sujets. Le but de cette action est de provoquer des modifications profondes, de faire émerger de nouvelles forces vives afin que les sujets voient eux-mêmes les éléments actifs de ces modifications.

Tableau 9 : insertion fiche actuelle de la pratique enseignante de la leçon sur les grands empires : le Mali

FICHE PEDAGOGIQUE COURS D'HISTOIRE 5^e : RECHERCHE DOCTORALE

Etablissement : lycée de Ngoa-Ekellé	Famille de situation : LE LEADERSHIP	
Classe : NIVEAU 2 (5 ^e)	Catégorie d'action : (AGIR COMPETENT) : PROMOTION DE L'ESPRIT DE LEADERSHIP ET DE BATISSEUR	
Effectif :	Module N°2 : L'AGE D'OR DE L'AFRIQUE	
Garçons :	Chapitre 4 : L'AFRIQUE OCCIDENTALE DU 9 ^e AU 16 ^e SIECLE	
Filles :	Leçon N° 7 : LE MALI	Durée : 2h
Nom de l'enseignant : YOUNGOUMOUN LUH MIMCHE Ousman Nahar	Notions : EMPIRE – CONQUERANT – POUVOIR – CITE – ETAT – DEMOCRATIE HIERARCHISEE.	
Matière : Histoire – Année : 2022 – 2023	Pré requis : CITER DEUX ELEMENTS DE LA PROSPERITE DE L'EMPIRE DU GHANA	

Justification : Cette leçon va permettre à l'apprenant de mobiliser les ressources nécessaires pour promouvoir la bonne gouvernance

EXEMPLE DE SITUATIONS	EXEMPLE D'ACTIONS	SEQUENCES DIDACTIQUES	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ETRE	MATERIEL DIDACTIQUE ET AUTRES RESSOURCES	ACTIVITES D'ENSEIGNEMENTS / APPRENTISSAGE	EVALUATION FORMATIVE	DUREE
- Lutte pour le pouvoir dans les Etats africains. - Les problèmes de succession dans les sociétés Traditionnelles - Chef de classe.	- Promouvoir la paix et la non-violence. - Respecter les Lois et les Coutumes Traditionnelles en matière de succession. - Diriger - Consolider	Introduction	- Empire - Mansa	-Situer l'empire du Mali dans l'espace et dans le temps.	-Sens de la mémoire - La responsabilité, - La fierté.	Manuel au prog. P 55 - Frise chronologique P. 55	- Localiser l'empire du Mali sur la carte. - Placer le Mali sur une frise chronologique	- Où était situé l'empire du Mali ?	5 mn
		Résumé : L'empire du Mali a été fondé par SOUNDJATA KEITA au XIII ^e siècle après la chute de l'empire du Ghana (1234 – 1255) sur le plateau Mandeng, en territoire SOSSO.							
		I- Le grand empire du Mali	- Hiérarchisation - Pouvoir - Religion	-Localiser le Mali sur une carte ; -Identifier les personnalités importantes et leurs qualités	-Respect de la hiérarchie - Respect du génie. La confiance en soi.	-Texte P. 63 Hist 5 ^e du VII ^e au XVII ^e siècle Hatier.	- Faire lire le texte en vue de présenter les deux grands souverains du Mali.	-Citer deux réalisations de KANKAN MOUSSA. -Qui est Soundjata Keita	20 mn

		de meneurs d'hommes ; -Raconter l'épopée de Soundjata et de Moussa					
Résumé : L'empire du Mali atteint son apogée sous le règne de Soundjata Keita et de Kankan Moussa. Il s'étendit de l'atlantique au pays Songhay Soundjata Keita fut un grand conquérant, il a initié le royaume. Sur le plan diplomatique, Kankan Moussa (1213 – 1337) effectua un grand pèlerinage à la Mecque. Sur le plan architectural, il construisit une mosquée à Gao et un grand palais royal à Tombouctou.							
II- La chute de l'empire du Mali	- Succession - Conquérant - Déclin	Définir : Déclin - Enumérez les conséquences du déclin du Mali.	- Sens de l'engagement - Le patriotisme - Le courage - La perspective.	-Texte N° 3 P. 91 -Texte 4 P. 94 Atlas des peuples d'Afrique de J. Sellier	-Faire lire les textes en vue d'identifier les principales causes de la chute de l'empire du Mali.	-Citer deux causes de la décadence de l'empire du Mali.	20 mn
Résumé : A la mort de Kankan MOUSSA en 1337, ses successeurs furent incapables de maintenir l'unité de l'empire, les querelles de succession s'accroissent et l'empire fut envahi par les peuples voisins.							
Conclusion	Débat : La succession doit-elle se faire nécessairement par la guerre ou par le respect des coutumes et des lois en vigueur ?			Regrouper les élèves en deux camps, puis relever leurs arguments au tableau - Procéder ensuite au recentrage par rapport à la famille de situation et des catégories d'actions.			10 mn
Résumé : Les guerres de succession ont déstabilisé le grand empire du MALI.							
Devoir à faire à la maison : Le Mali est-il condamné à se détruire par le problème de succession ?							

Source : la réalisation du chercheur.

Le dispositif de type « observation-compréhension-application » propose de mettre d'abord l'élève en contact avec le phénomène à étudier pour l'amener à en dégager, à partir de l'observation, les caractéristiques propres à ce phénomène, son fonctionnement. Il s'ensuit une phase d'application ou d'exercisation destinée à consolider les acquis. Dans les pratiques observées des futurs enseignants, la rupture avec l'enseignement traditionnel que plusieurs participants affirment avoir connu lorsqu'ils étaient élèves au primaire repose en grande partie sur la mise en œuvre d'activités d'observation d'illustrations et de discussion collective à propos des éléments observés.

Le cadre d'analyse construit afin de permettre aux apprenants d'analyser et d'interpréter les données s'appuie sur le concept d'intervention éducative défini comme l'ensemble des actions finalisées posées par des personnes mandatées, motivées et légitimées en vue de poursuivre dans un contexte institutionnellement spécifique les objectifs éducatifs socialement déterminés, en mettant en place les conditions les plus adéquates possible pour favoriser la mise en œuvre par les élèves des processus d'apprentissage appropriés Oliveira (2012).

Il s'agit des finalités qu'on associe à l'enseignement et à l'apprentissage en histoire qui lui donnent du sens, c'est-à-dire l'orientation et la signification des objets d'apprentissage (savoirs, savoir-faire et savoir être) choisis et intégrés dans les situations proposées aux élèves, des actions éducatives mises en œuvre afin d'assurer l'apprentissage. pour que l'élève s'engage dans une démarche d'apprentissage visant la construction de la réalité humaine et sociale, il revient à l'enseignant, d'une part, de concevoir un ensemble d'activités qui l'amènent à mettre en cause ses représentations initiales à l'égard d'un objet d'apprentissage donné, ce qui conduit à un véritable questionnement (lequel ne lui est pas donné de l'extérieur, mais vient de lui, dans un effort pour poser et construire le problème) et à son tour conduit à une phase d'organisation d'une recherche et de mise en forme du savoir. D'autre part, il revient à l'enseignant de mettre à la disposition des élèves les ressources matérielles nécessaires à la réalisation des activités proposées.

**DEUXIEME PARTIE :
CADRE METHODOLOGIQUE**

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

Selon Gautier (1997, p.8), la méthodologie est « l'art de diriger l'esprit humain dans la recherche de la vérité ». C'est l'étude du bon usage des méthodes et techniques. Son importance pour toute étude qui se veut scientifique est telle qu'elle a le devoir de présenter les canons techniques d'étude d'un problème de recherche. Sur ce plan méthodologique, les recherches peuvent être menées selon une approche quantitative, une approche qualitative ou une approche mixte (quali-quantitative) Thouin (2014). Il faut veiller toutes fois à ne pas confondre ces approches méthodologiques avec les types de recherche. Cela dit, la plupart des types de recherche sont habituellement associés à une méthodologie particulière.

Le chapitre précédant (chapitre 2) s'est achevé par un constat théorique. Ce chapitre décrit l'approche méthodologique de l'étude. Nous présentons ainsi les différents éléments méthodologiques que nous utiliserons pour vérifier les hypothèses de recherche. Ils serviront dans l'analyse descriptive et inférentielle des données statistiques du chapitre relatif à la présentation et à l'analyse des résultats. Ce chapitre se termine par la description du type de l'étude, la population de l'étude, la procédure de collecte des données ainsi que les outils qui permettent de traiter les données statistiques.

3.1. PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE

Depuis la loi d'orientation N°98/004 du 14 avril 1998 portant sur l'orientation de l'éducation au Cameroun, le pays s'est engagé dans des projets éducatifs qui constituent un vaste chantier de formation d'une citoyenneté consciente et critique, participative à la construction et son développement. Dans son article 4, elle stipule que « l'éducation a pour mission générale la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral, et son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socioculturels, politiques et moraux » ce qui suppose que l'école doit être un milieu propice au transfert des apprentissages afin de permettre à l'apprenant de s'intégrer dans la société.

Dans cette perspective, l'un des objectifs fondamentaux de l'éducation est de former les élèves à devenir des apprenants autonomes tout au long de leur vie. L'article 5(5) vient renchérir cette mission par ses objectifs multiformes. Ainsi, l'éducation a pour mission générale « la formation de l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral

et de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux. Il s'agit aussi d'une éducation basée sur la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et de l'esprit de partenariat ; du développement de la créativité, du sens de l'initiative et de l'esprit d'entreprise. C'est à juste titre que l'enseignement de l'Histoire s'est positionné.

Le but de l'enseignement de l'Histoire est multiple : formation d'un citoyen responsable, d'un citoyen participatif etc. Pour ce qui est de « former des citoyens responsables », cet objectif renvoie à se conformer aux exigences de sa société, quelles qu'elles soient, obéir au code de la route, recyclage des déchets, soutenir des œuvres caritatives, régler ses impôts, établir un lien voisinage cordial, travailler assidûment, exercer son droit de vote aux élections, s' enrôle dans l'armée pour servir la nation tout entière. Quant à l'objectif « former des citoyens participatifs », le citoyen à la fin d'une formation en Histoire doit manifester son et s'impliquer dans la vie sociale et communautaire de son pays (participer aux élections, le bénévolat, la justice sociale etc.).

Le système éducatif camerounais doit s'adapter au contexte et méthode approprier à l'environnement d'apprentissage de ses apprenants afin de permettre le développement d'une pensée critique historienne et citoyenne propre. Cette adaptation suppose un plan stratégique d'enseignement-apprentissage qui s'appréhende à travers un cadre théorique de référence : le socioconstructivisme basé sur les gestes d'étayages de Bruner (1983, 2011), car dans l'enseignement de l'Histoire, les apprenants ont besoin d'être motivé. D'où la question de recherche suivante : comment les fonctions d'étayage en didactique des enseignants d'Histoire favorisent-elles le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation ?

3.2. HYPOTHÈSES DE L'ÉTUDE

Pour Grawitz (2007, p 201), « l'hypothèse est une réponse à la question posée : elle tend à formuler entre des faits significatifs. Même plus ou moins précis, elle aide à sélectionner les faits observés, à les interpréter, à leur donner une signification ». En s'inspirant des travaux de la méthodologie de Fortin et Fillon (2005), nous avons relevé que cette recherche comporte l'hypothèse générale et l'hypothèse de recherche. Dans la même logique, Mvessomba (2013) dans cette optique complète la définition en signifiant que l'hypothèse cherche à établir une relation entre deux variables.

Il s'agit d'une prédiction sur les relations entre deux variables ou plus. Dans le même ordre d'idées, Fortin et Gagnon (2016) affirment : « *étroitement liée à la théorie, l'hypothèse de recherche est un énoncé qui postule des relations entre des variables* » (p.137). Nous voyons

que le contenu de la définition de ces auteurs se situe dans la logique d'une hypothèse expérimentale, notamment dans une hypothèse déduite : qui part de la théorie centrale ou cadre théorique. L'hypothèse générale est la réponse directe à la question principale de recherche. C'est celle qui oriente la réflexion du chercheur.

Dans le cadre de cette étude, la variable indépendante de l'hypothèse générale représente les effets de la contextualisation des fonctions d'étayage dans le système didactique et la variable dépendante représente développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation. Tout compte fait, Robert (1988) distingue dans une recherche, l'hypothèse générale de l'hypothèse de recherche. L'on retient ainsi qu'il existe d'une manière générale deux types d'hypothèses : l'hypothèse générale de l'étude et les hypothèses (spécifiques) de recherches. Leurs descriptions dans le cadre de cette recherche, font l'objet des paragraphes suivants.

3.2.1. Hypothèse générale

L'hypothèse générale est la réponse anticipée à la question de recherche principale. Dans cette perspective, Mvessomba (2013) spécifie que l'hypothèse générale :

est celle qui sert à guider une réflexion plus approfondie, à orienter d'autres lectures et à procéder à certains choix concernant les objectifs précis que poursuit la recherche et la méthode d'acquisition des connaissances qui assurera la réalisation de ses objectifs. (p.54)

Dans le cadre de cette recherche, l'hypothèse générale est formulée de la façon suivante : « les fonctions d'étayage à travers la contextualisation des pratiques de l'enseignant d'Histoire favorisent le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation ».

3.2.2. Les hypothèses de l'étude

Les hypothèses de recherche dérivent de l'hypothèse générale et favorisent sa compréhension. Ce sont les propositions de réponse aux questions secondaires qui concrétisent l'hypothèse générale. Selon Robert (1988), les qualités d'une hypothèse de recherche sont : la fécondité, la rigueur et surtout la soumission à la sanction des faits. Ce qui amène Mvessomba (2013) à affirmer que « *l'hypothèse de recherche doit tenir compte des manipulations et des observations empiriques qu'on peut effectivement réaliser* » (p.54). Il s'agit des énoncés formels qui prédisent et contrôlent les relations attendues entre les deux variables de cette étude. Dans cette logique, elles sont formulées en fonction des trois études de ce travail. Car,

l'hypothèse de recherche est celle qui est mesurable, opérationnelle et qui met en relation les variables dépendantes et les variables indépendantes. Pour cette étude, on a formulé trois (03) hypothèses et qui s'énoncent respectivement comme suit :

HR 1 : la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage dans le triangle didactique favorise le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

HR 2 : la fonction didactique ou interactive de l'étayage dans le triangle didactique favorise le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

HR 3 : la fonction socio-historique de l'étayage dans le triangle didactique favorise le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

3.3. DÉFINITION OPÉRATOIRE DES VARIABLES DE L'ÉTUDE

Cette recherche a été menée grâce à deux types de variable : une variable indépendante et une variable dépendante. Ces variables sont des éléments dont la valeur peut changer et prendre différentes formes quand on passe d'une observation à une autre (Nana, 2016). La variable est définie en statistique comme un élément dont la valeur peut changer et prendre différentes formes, quand on passe d'une observation à une autre. Dans la logique de l'expérimentation, c'est un repère qui permet de clarifier et de disséquer les données d'une hypothèse. On distingue deux types de variables dans une hypothèse de recherche : la variable dépendante et la variable indépendant (Amin, 2005 ; Mvessomba, 2013). La variable dépendante est le phénomène observé de l'étude. Dans cette optique, Tsala Tsala (2006) affirme « *dans la méthode expérimentale, il s'agit de la variable qui est mesurée (observée par le chercheur* » (p.125).

Elle est la réponse mesurée par le chercheur et dépend d'autres variables qui la précèdent du point vu théorique. Elle indique le phénomène que le chercheur tente d'expliquer. Dans le présent travail, la variable dépendante de l'hypothèse de recherche générale est le « développement de la pensée critique historique chez les élèves du sous-cycle d'observation ». La variable indépendante est appelée variable explicative ou variable expérimentale. Dans cette perspective, Tsala Tsala (2006) déclare « *dans la méthode expérimentale, il s'agit de la variable qui est manipulée ou sélectionnée par le chercheur* » (p.215). Dans la présente étude, la variable indépendante de l'hypothèse de recherche générale représente : « contextualisation des fonctions d'étayage du système didactique ». Dans le cadre

de cette étude, les variables, modalités et indicateurs ont été formulées sur trois angles d'attaques théoriques.

3.3.1. Variable indépendante : contextualisation des fonctions d'étayage dans le triangle didactique.

Modalité 1 : fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage dans le triangle didactique (contexte)

Indicateur 1 : enrôlement

Indices : communique à l'élève la correction. Recours à une autocorrection.

Indicateur 2 : maintien de l'enfant et sa motivation dans le champ ou discipline

Indices : révise la partie de la matière non maîtrisée. Révise les prérequis non maîtrisés, consolide les prérequis de la leçon à enseigner.

Indicateur 3 : maintien d'orientation

Indices : entraîne l'élève à utiliser une source ou un fait historique. Entraîne l'élève à mobiliser des acquis historiques en situation.

Modalité 2 : fonction didactique ou interactive de l'étayage dans le triangle didactique

Indicateur 1 : réduction de degré de liberté

Indices : restructure les savoirs à acquérir. Fait traiter les exercices de généralisation en Histoire. **Indicateur 2 :** compréhension des écarts entre la production de l'enfant et celle initiale correcte

Indices : fait traiter les exercices de discrimination en Histoire. Attribue les tâches organisationnelles aux élèves.

Indicateur 3 : signalisation des caractéristiques déterminantes

Indices : fait traiter les situations-problèmes. Fait résoudre les problèmes d'histoire dans les situations d'intégration.

Modalité 3 : fonction socio-historique de l'étayage dans le triangle didactique

Indicateur 1 : démonstration ou présentation des modèles

Indices : stimule les interactions entre enseignant et les élèves (contrat pédagogique...). Stimule les interactions entre élèves et élèves.

Indicateur 2 : expliquer des faits par des références

Indices : stimule les interactions entre élèves et matériels scolaire. Utilise des documents supports authentiques et/ou issus d'expériences.

Indicateur 3 : contrôle de la frustration

Indices : soutient les élèves ayant les troubles d'apprentissage. Aide les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, gérer le conflit sociocognitif.

3.3.2. Variable dépendante : développement de la pensée historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation

Modalité 1 : développement des attitudes historiques

Indicateur 1 : Intérêt des apprenants pour la critique externe des sources

Indices : prend de la distance avec le document, l'élève s'intéresse aux aspects matériels. Pose des questions (qui ? quand ? et pourquoi a-t-il été produit ? Sa provenance ? Un original ?) de la source du document pour vérifier son authenticité.

Indicateur 2 : Intérêt des apprenants pour la critique interne des sources

Indices : s'intéresse à la cohérence du texte (une date qui ne correspondrait pas avec le contenu), sa structure, le contenu. L'élève interprète la source en fonction du destinataire à qui elle s'adresse.

Modalité 2 : développement du langage historique

Indicateur 1 : raisonnement analogique

Indices : l'apprenant prend la distance avec son mode de raisonnement naturel. Utilise les listes ou les tableaux de comparaison.

Indicateur 2 : périodisation historique

Indices : étudie les durées, la succession des événements, leur simultanéité, leur répétitivité. Établit la relation entre chronologie et temps et comment se construit le découpage du temps ?

Modalité 3 : développement de la méthode historique

Indicateur 1 : habileté à poser et à raisonner un problème

Indices : promeut la cohabitation interethnique, réutilise les savoirs dans la vie quotidienne. Développe la capacité d'acteur.

Indicateur 2 : habileté à expliquer le problème

Indices : teste la validité des connaissances (concepts, opérations) construites. Trouve le concept à partir d'exemples

Tableau 9 : Insertion tableau synoptique

Variables	Modalités		Indicateurs		Indices
Contextualisation des fonctions d'étayage du système didactique	VI 1	fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage en didactique de l'Histoire	1	Enrôlement	- communique à l'élève la correction - recours à une autocorrection
			2	Maintien de l'enfant et sa motivation dans le champ ou discipline	- révise la partie de la matière non maîtrisée - révise les prérequis non maîtrisés, consolide les prérequis de la leçon à enseigner
			3	Maintien d'orientation	- entraîne l'élève à utiliser une source ou un fait historique - entraîne l'élève à mobiliser des acquis historiques en situation
	VI 2	fonction didactique ou interactive de l'étayage en didactique de l'Histoire	1	Réduction de degré de liberté	- restructure les savoirs à acquérir - fait traiter les exercices de généralisation en Histoire
			2	Compréhension des écarts entre la production de l'enfant et celle initiale correcte	- fait traiter les exercices de discrimination en Histoire - attribue les tâches organisationnelles aux élèves,
			3	Signalisation des caractéristiques déterminantes	- fait traiter les situations-problèmes - fait résoudre les problèmes de mathématiques dans les situations d'intégration
	VI 3	fonction socio-historique de l'étayage en didactique de l'Histoire	1	Démonstration ou présentation des modèles	- stimule les interactions entre enseignant et les élèves (contrat pédagogique...) - stimule les interactions entre élèves et élèves
			2	Expliquer des faits par des références	- stimule les interactions entre élèves et matériels scolaire - utilise des documents supports authentiques et/ou issus d'expériences.
			3	Contrôle de la frustration	- soutient les élèves ayant les troubles d'apprentissage - aide les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, gérer le conflit sociocognitif
Développement de la pensée critique	VD 1	le sujet social et scolaire	1	Intérêt des apprenants pour la critique externe des sources	- prend de la distance avec le document, l'élève s'intéresse aux aspects matériels - pose des questions (qui ? quand ? et pourquoi a-t-il été produit ? Sa provenance ? Un original ?) de la source du document pour vérifier son authenticité
			2	Intérêt des apprenants pour la critique interne des sources	- s'intéresse à la cohérence du texte (une date qui ne correspondrait pas avec le contenu), sa structure, le contenu. - l'élève interprète la source en fonction du destinataire à qui elle s'adresse.
	VD 2	Le sujet épistémique	1	raisonnement analogique	- l'apprenant prend la distance avec son mode de raisonnement naturel, - utilise les listes ou les tableaux de comparaison.
			2	périodisation historique	- étudie les durées, la succession des événements, leur simultanéité, leur répétitivité, - établie la relation entre chronologie et temps et comment se construit le découpage du temps ?
	VD 3	le sujet politique	1	habileté à poser et à raisonner un problème	- promeut la cohabitation interethnique, réutilise les savoirs dans la vie quotidienne, - développe la capacité d'acteur
			2	habileté à expliquer le problème	- teste la validité des connaissances (concepts, opérations) construites - trouve le concept à partir d'exemples

Source : construction du chercheur à partir des écrits de Bruner (1983, 1998, 2011), Meirieu (1999), Lautier (2001), Martineau (1999, 2002, 2010) et Guillon (2019).

3.4. TYPE DE RECHERCHE

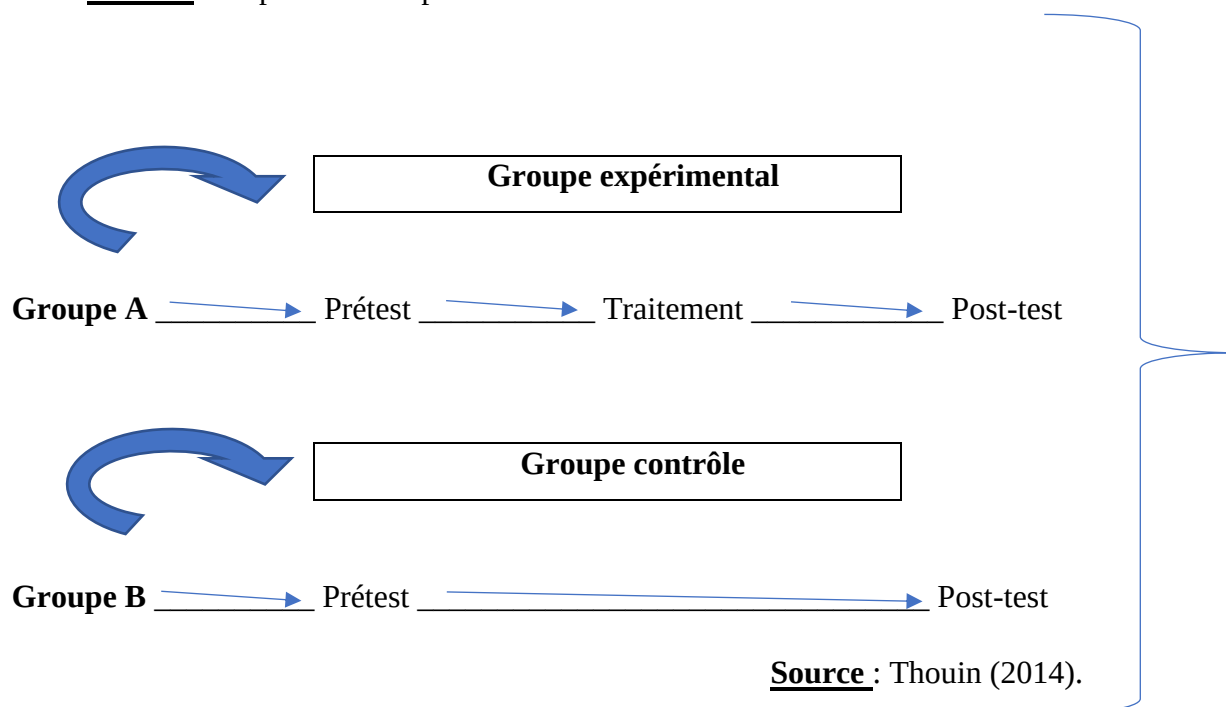
Les recherches des auteurs qui ont fait l'objet de la revue de la littérature dans les chapitres précédents, s'inscrivent pour la plupart dans la méthodologie qualitative. Cependant, les résultats obtenus de cette méthodologie et même de notre mémoire de Master ne donnent pas satisfaction au regard des données du contexte empirique. Ce qui nous oriente dans le choix du paradigme méthodologique malgré la variabilité du site de l'étude. Dans le cadre de cette étude, nous comptons vérifier que la contextualisation du processus d'enseignement de Bruner mise en place par l'enseignant rend compte de la construction des outils (compétences, savoirs historiques, attitudes) d'arbitrage des dilemmes sociaux chez les élèves du sous cycle d'observation ».

Cette raison que cette recherche s'inscrit dans le paradigme explicatif. Car lorsqu'il est question des types de recherche en didactiques, les options sont assez divergentes. Dans cette logique, Thouin (2014) affirme que les fondements épistémologiques et disciplinaires de la didactique confèrent à ses méthodes de recherche des caractéristiques qui les distinguent nettement des types de recherche et des méthodes en sciences de l'éducation. Ainsi, il met en exergue une ingénierie didactique à la fin d'une recherche.

L'option de recherche qui a été prise en compte est celle d'une recherche mixte qui, s'inscrit dans un paradigme de recherche quasi-expérimentale. C'est-à-dire qu'elle cherche à montrer comment les fonctions d'étayage en didactique favorisent-elles le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation. En didactique, les recherches de type expérimental sont souvent conçues selon des modèles plus souples que le modèle, déjà présenté, et des recherches expérimentales pures. C'est ainsi que l'on s'inscrit en didactique de l'Histoire dans un paradigme quasi-expérimental.

Ce dernier comporte un « *groupe expérimental et un groupe témoin (ou groupe contrôle) mais il s'agit fréquemment de groupes intacts* » d'après Thouin (2014, p.73). Il peut s'agir par exemple dans ce cadre de groupes d'élèves, dans une école, un établissement, qui avaient déjà été formés avant que la recherche ne commence. De plus, les groupes ne sont pas repartis au hasard entre le groupe expérimental et le groupe témoin. À cet effet, l'on essaye autant que faire se peut pour que les deux groupes soient les plus équivalents possible. D'où le schéma suivant :

Schéma 11 : processus expérimental



Ce devis est fréquemment utilisé dans les recherches appliquées ou il est difficile de réunir toutes les conditions expérimentales. Dans le cadre de cette recherche, ladite option est adossée sur un plan d'expérience avec un groupe expérimental et un groupe témoin. Elle comprend trois études, chacune adossée sur une hypothèse de recherche. Dans la première, la deuxième et la troisième étude, les élèves du sous cycle d'observation en classe de 5^e M3 au lycée de Ngoa-ékellé représentent le groupe expérimental (groupe A), tandis que ceux des élèves en classe de 5^e M4 au lycée de Ngoa-ékellé représentent le groupe témoin (groupe B). Faudrait-il le préciser, nous avons aussi eu la possibilité de prendre le groupe des élèves de la classe de 5^e au collège bilingue Djonou comme un autre groupe témoin (groupe B) question de vérifier la certitude de notre expérimentation.

Au regard des exigences de la méthode expérimentale, nous travaillons avec tous les élèves à quelques exceptions près. La recherche que nous menons s'inscrit dans le registre des recherches quantitatives spécifiquement dans la recherche quasi-expérimentale. Car dans la pratique, la recherche expérimentale (quantitative) présente davantage des exigences méthodologiques, elle est plus rigide que la méthode quasi-expérimentale. En ce qui concerne cette méthode expérimentale, Mvessomba (2008) spécifie que

la méthode expérimentale est la méthode par excellence de
l'administration de la preuve. S'appuyant sur le principe de la causalité

linéaire, la méthode expérimentale rend possible le contrôle de toutes les sources de variation qu'elles tiennent au sujet à l'expérimentation ou à la situation expérimentale. (p.25)

Comme il s'agit de comparer deux groupes d'élèves de même niveau d'étude (sous cycle d'observation), nous pouvons déduire qu'il s'agit aussi d'une recherche comparative. Elle oblige les situations dans lesquelles elle se déroule à respecter certaines conditions parmi lesquelles, un certain degré d'analogie, une présentation de façon concomitante et les éléments de différence. Les situations choisies pour la comparaison présentent un certain degré d'analogie comme la culture, l'environnement et la physionomie.

Selon l'Etat du Cameroun (1998), le type d'homme à former doit être le même, par conséquent l'enseignement de l'Histoire au Cameroun devrait tenir compte des différences culturelles. Les éléments de l'échantillon de l'étude sont dans la tranche d'âge comprise entre huit (8) ans et quatorze (14) ans. Selon Piaget (1998), c'est l'âge des opérations concrètes. Ce qui montre que les sujets de l'échantillon de l'étude ont relativement, malgré leurs différences individuelles les mêmes caractéristiques cognitives.

D'après Wallon et Freud dans les stades de développement de l'enfant, cette tranche d'âge (10 à 14 ans) renvoie à la période de la puberté ; c'est à dire la période pendant laquelle l'enfant est désorienté vis-à-vis de lui-même ; on peut remarquer également un trouble de comportement chez celui-ci avec des crises de haine, de repli sur soi, de rejet de l'autre. Si nous avons choisi le sous-cycle d'observation dans l'enseignement de l'Histoire, c'est parce que nous voulons commencer par la base en ce qui concerne l'enseignement au secondaire pour permettre le développement et l'intégration de la conscience nationale et historique des jeunes apprenants en manque de motivation pour l'Histoire et aussi d'inculquer l'esprit d'amour, de la tolérance et la culture du vivre-ensemble.

Les situations se présentent de façon concomitante (unité de temps, unité d'action, unité de lieu). Les sujets de l'échantillon de l'étude sont les élèves des Lycées et Collège de la ville de Yaoundé en général et de Yaoundé troisième (3^e) et sixième (6^e) en particulier ayant reçus les trois études expérimentales. Le test des connaissances est administré aux trois sous-groupes de l'échantillon du site de l'étude au même moment. Les situations présentent des éléments de différence comme la discipline, la qualité de l'enseignement, le taux de fréquentation la moyenne, l'écart-type, la variance, etc. Dans ce travail, ces éléments représentent les grandeurs physiques dans la statistique descriptive. Il est question d'examiner

la pertinence des fonctions d'étayage en didactique de Bruner sur le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous-cycle d'observation dans les trois études expérimentales. Le principe de base est la maîtrise systématique de tous les facteurs pouvant influencer ce phénomène. Elle nous permet d'analyser d'une manière spécifique la relation de causalité entre :

- fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage associée à la cohérence du triangle didactique sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation,
- fonction didactique ou interactive de l'étayage associée à la cohérence du triangle didactique sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation,
- fonction socio-historique de l'étayage associée à la cohérence du triangle didactique sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

Cette recherche présente les caractéristiques de Fortin et Gagnon (2016). Il s'agit d'une intervention que représente les effets associés aux fonctions d'étayage du système didactique, un groupe témoin, et la répartition aléatoire des participants dans les deux groupes d'expérience. L'analyse des éléments de cette recherche se déroulent selon un cadre théorique précis. Il s'agit de la théorie socioconstructiviste de Bruner (1983, 2011), mais aussi des modèles théoriques de la variable dépendante : théorie de la transposition didactique Chevallard (1985), de la représentation sociale Jodelet (1999) et Lahire (1998) et de la problématisation et du développement de la pensée historique Fabre (2009), Cariou (2013), Doussot (2010) et Martineau (1999, 2002, 2010).

3.5. SITE DE L'ÉTUDE

Le site de l'étude représente le lieu du déroulement d'une recherche. Dans le cadre de cette recherche, nous présentons le site de l'étude selon deux modalités. Il s'agit de l'environnement théorique et la présentation physique et géographique. Leur présentation fait l'économie des paragraphes qui suivent.

3.5.1. Environnement théorique de la structure de l'étude

Il est question ici de faire une présentation exhaustive des établissements dans lesquels nous avons mené notre enquête. D'entrée de jeu, nous devons signaler que notre recherche s'est faite dans la région du Centre plus précisément dans la ville de Yaoundé en général et de Yaoundé 3^e en particulier. Dans cette perspective, nous avons effectué des descentes sur

le terrain particulièrement dans les établissements publics tels que le lycée de Ngoa-ékellé (LNE). Ce qui se traduit par son logo suivant :

Image 1 : le logo du lycée de Ngoa-ékellé



source : [www.google logo image.com](http://www.google.com)

Image 2 : vue d'entrée du lycée de Ngoa-ékellé



Source : Google image vue d'entrée du lycée.

Le test des connaissances était administré aux élèves pendant le prétest au début de l'unité d'apprentissage, alors que les savoirs de celle-ci n'étaient pas encore enseignés. L'on peut se poser la question de savoir comment les élèves peuvent composer sur ce qu'ils n'ont pas encore vu. La réponse c'est que les élèves peuvent anticiper sur l'acquisition des savoirs à acquérir, parce qu'ils ne sont pas « table rase » comme le prônent le courant empirique de Locke ou Hume. Ils ont des conceptions par rapport à ces savoirs à acquérir. Ce programme scolaire est à cet effet, conçu en fonction de la réalité enfantine correspondante à ce niveau.

C'est pour cette raison qu'on suppose qu'il est fonctionnel et c'est ce que nous vérifions dans la suite de ce travail. Nous avons diversifié les sites d'études dans le but de voir et de comparer les apprentissages opérationnels.

L'opérationnalisation des apprentissages doit présenter un certain nombre des caractéristiques pour remplir ses fonctions. Ces caractéristiques sont selon Jonnaert & Ettayebi (2008) au nombre de cinq à savoir : l'unicité, la participation, l'univocité, la flexibilité et la cohérence. Le degré d'unicité permet de vérifier dans quelle mesure le curriculum est unifié ou pas. Il n'y a pas de degré intermédiaire ou il y a seul curriculum pour le système éducatif et il est unifié (degré 3 d'unicité), ou il y a plusieurs curricula et ils ne sont pas unifiés (degré 0 d'unicité).

Dans l'exemple du système éducatif camerounais, on peut dire qu'il est unifié puisqu'il existe un seul curriculum (de 2012) dans l'enseignement secondaire de l'Histoire. Qu'en est-il du degré de participation et d'adaptabilité ? Le degré de participation permet de vérifier dans quelle mesure il y a, ou non une participation de l'ensemble des acteurs de la formation en Histoire tant dans les établissements publics que privés du secondaire. D'où l'imbrication ou interaction des données dans ce site du lycée de Ngoa-ékellé.

3.5.2. Présentation physique, géographique et administrative du site

Il est question dans cette partie de travail de décrire le lieu du déroulement de la collecte des données. Il s'agit particulièrement de l'établissement public tel que le lycée de Ngoa-ékellé (LNE) Il est issu de la délégation Régionale des enseignements secondaires du Centre (DRES/CE) en général et du département du Mfoundi (DDES/MF) en particulier. Nous présentons dans ce travail les données historiques (physique) et géographiques de cet établissement parce que leurs élèves vont constituer l'échantillon de cette étude. Il s'agira aussi de la présentation administrative du dit établissement.

3.5.2.1. Présentation physique et géographique du site

Le lycée de Ngoa-ékellé (LNE) est l'un des premiers établissements de l'enseignement secondaire au Cameroun. Il a été créé en 1975. Il est un établissement d'enseignement général à régime d'externat qui se trouve dans l'arrondissement de Yaoundé III. Il a au paravent existé sur le statut de CES (Collège d'enseignement Secondaire) avec 26 salles de classes allant de la 6ème en 3ème. Ce n'est qu'à partir de septembre 2010 suivant le décret N° 2010/2047/PM du 12 /07/2010 décision N° 434/10/MINESEC/CAB du 28/07/2010 portant transformation des établissements scolaires d'enseignement général que l'établissement fut érigé en lycée sous l'égide de Madame BEP Marie Thérèse, premier proviseur du lycée de Ngoa-Ekellé.

Image 3 : Vue de quelques bâtiments du lycée de Ngoa-ékellé



Source : Google image vue panoramique du lycée.

Le passage de CES à Lycée a été marqué par la création de nouvelles salles de classes pour les secondes (série C, A4all, et A4 Esp) pour un nombre total de 05 salles de classe. Etablissement public, le Lycée de Ngoa-ékellé reçoit les camerounais venus d'horizon diverses. Cet établissement repose sur des infrastructures permettant à chaque maillon de la chaîne de bien faire son travail. Il est constitué de deux blocs : le premier comprend les classes de 6^{ème} en 3^e et le second bloc (l'annexe), les classes de secondes jusqu' en Terminales. Le Lycée de Ngoa-ékellé est situé dans la région du Centre, et plus précisément dans le département du Mfoundi, arrondissement de Yaoundé III.

Du point de vue géographique, il est situé derrière la brigade de Melen en face de la pharmacie Universitaire. Il comporte deux blocs opposés séparés par une voie reliant directement express exchange Ngoa-ékellé et la gendarmerie mobile opposée au Lycée Général Leclerc. Il a été créé comme CES en 1971. Il est devenu Lycée par décret N° 2010/2047/PM DU 12/07/2010 et ouvert par décision N° 434/10/MINESEC/CAB DU 28/07/2010. Le lycée répond aux coordonnées suivantes : B.P : 17 YAOUNDE, Tel : 222 22 29 67 Immatriculé 5LH1GSFD 1117 49 110.

3.5.2.2. Présentation administrative du lycée de Ngoa-ékellé

➤ **La structure administrative**

- **le chef d'établissement** : il assure la responsabilité administrative, pédagogique, éducative et financière du lycée
- **les censeurs** : ils sont chargés de la pédagogie, d'élaborer les emplois de temps et les calendriers d'occupation des locaux, contrôlent la régularité et l'effectivité des cours. Ils sont au nombre de 10 on a 1 censeur par niveau et aussi des censeurs coordonnateurs.
- **les surveillants généraux** : Ils sont chargés de l'ordre et de la discipline scolaire dans l'établissement, ils sont assistés des surveillants de secteur. Ils sont au nombre de 20 surveillant général on les retrouve par niveau.
- **l'intendant** : c'est l'agent financier, il exécute les dépenses, prépare les projets, prépare le budget de l'établissement et collecte les fonds.
- **le comptable-matières** : il est celui qui veille sur le patrimoine du lycée, il exécute les dépenses et travaille en collaboration avec l'intendant.

➤ **Les différents services**

- **le service de l'orientation** :
- **le centre de la documentation** : il est assuré par un enseignant en incapacité, il est situé au rez-de-chaussée du grand bâtiment.
- **l'infirmerie** : elle est dirigée par une infirmière vacataire.
- **les affaires sociales** : Le chef de service des affaires sociales s'occupe des élèves en situation sociale difficile ou des cas sociaux.
- **le service des A.P.P.S (Activités Post et Péri-scolaires)** : le chef de service ici assure l'animation culturelle des élèves, des assurances scolaires des associations des parents d'élèves (A. P.E) de l'association des anciens élèves.
- **le service des sports** : il organise les enseignements, les éducations sportives et l'organisation des compétitions au sein de l'établissement.
- **les professeurs** : ils sont les principaux garants de la quantité de l'éducation, ils sont soumis à l'obligation de l'encadrement pédagogique, de la promotion scientifique, de l'évaluation et de la rectitude morale.
- **les élèves** : ils ont droits aux enseignements selon le programme fixé, ils ont l'obligation de respecter le règlement intérieur. On en dénombre plus de 4500 cette année.
- **les salles de classes** : on en dénombre plus d'une trentaine de salles de classe.

NB : Tous les chefs de services sont nommés par l'administration centrale

➤ **Des organes,** le lycée comprend les organes suivants :

- **l'assemblée générale** : c'est l'organe suprême qui se tient en début de chaque trimestre. Elle concerne tous les acteurs de l'établissement et organise le déroulement des différentes activités du trimestre et leur chronogramme.

- **le conseil d'établissement** : il comporte 28 membres au plus. 12 membres de droit et 16 élus par l'association des corps de métier. Il est chargé de la supervision du conseil, de délibération. Il adopte le projet de l'établissement, le budget de l'organigramme. Il est présidé par le chef de l'établissement.

- **le conseil des délégués d'élèves** : Il est constitué par l'ensemble des délégués de classes. Ils donnent leurs avis et formules les propositions sur les questions relatives au travail de classe, à la discipline et à la vie dans l'établissement.

- **le conseil d'enseignement** : il est constitué des enseignants d'une même discipline, il s'occupe des problèmes pédagogiques et matériels, à l'application des programmes d'enseignement dans leurs disciplines, il a à sa tête un chef de département. Nous mettons un accent sur le département d'Histoire-Géographie-ECM qui a à sa tête un animateur pédagogique assisté par le censeur coordonnateur et les professeurs.

- **le conseil des animateurs pédagogique** : C'est l'ensemble des censeurs, ils analysent les activités pédagogiques de l'établissement et veillent à l'harmonie des évaluations par rapport aux enseignements.

- **le conseil de classe** : il regroupe les censeurs, les surveillants généraux, les C.P.O (conseiller principal d'orientation), les professeurs titulaires des classes et les chefs de classe. Il est chargé d'examiner les questions pédagogiques et éducatives intéressant de la vie de la classe et le déroulement des activités de la classe. Il se tient 3 fois par an soit à la fin de chaque trimestre.

- **le conseil de discipline** : Il est chargé de juger les élèves pour les faits et actes répréhensibles graves commis par eux dans la classe ou au sein de l'établissement.

- **l'assemblée générale des clubs et associations** : Elle crée et développe au sein de l'établissement des activités à caractère socioculturel et sportif.

- **les partenaires sociaux** : C'est l'ensemble des partenaires qui œuvrent au bon fonctionnement du lycée à savoir : l'UNESCO, le COMMONWEALTH, COCA-COLA, la collectivité territoriale décentralisée. Cette partie de notre travail en bref nous a permis de faire une présentation générale du lieu de déroulement de notre activité d'expérimentation et de collecte des données. Nous retenons que cet établissement est

doté d'un personnel assez important et des infrastructures favorable à l'éclosion éducative et au développement du processus enseignement-apprentissage des jeunes camerounais.

3.6. POPULATION DE L'ÉTUDE

Une population de l'étude est considérée comme un univers auquel est constitué l'échantillon. Selon Amin (2000), une population est une collection complète (ou l'univers) de tous les éléments (unités) que nous sommes intéressés par une investigation particulière (p. 14). Tsafack (2004, P.7) définit la population comme « *un ensemble fini et infini d'élément définis à l'avant sur lesquels portent les observations* », autrement dit, il s'agit de l'ensemble d'individus qui peuvent entrer dans le champ de l'enquête et parmi lesquels sera choisi l'échantillon. Quant à Fortin & Gagnon (2016), la population est l'ensemble des éléments (personnes, objets, spécimens) qui présentent des caractéristiques communes. Il en découle de ces définitions qu'une population d'étude constitue l'ensemble de sujets ayant les caractéristiques d'une recherche, sur lesquelles porte l'investigation du chercheur.

Le choix de la population d'une étude est imposé par la nature de l'information à recueillir. Les membres de ladite population doivent être capables de fournir des réponses pertinentes aux questions du chercheur. Ce choix n'est donc pas neutre et prédétermine la distribution des réponses que le chercheur veut obtenir. Les caractéristiques et la sélection des critères de l'étude constituent deux points importants dans ces définitions. Vu l'intitulé de ce travail et le champ de recherche, la population qui nous intéresse est l'ensemble des apprenants et acteurs du système éducatif camerounais en général et ceux du sous cycle d'observation du lycée de Ngoa-ékellé en particulier.

3.6.1. Caractéristique de la population et critères de sélection

La population de cette étude est constituée des élèves des lycées et collèges de la ville de Yaoundé 3ème en général et ceux du sous-cycle d'observation en particulier mais aussi des enseignants d'histoire. Dans le cadre de notre recherche, il s'agit de l'ensemble formé des élèves de 6^e et 5^e des établissements de la ville de Yaoundé en général et de Yaoundé 3^e en particuliers mais aussi des enseignants pour avoir leurs impressions par rapport aux pratiques enseignantes et réflexives. Ce qui est possible dans la mesure où cette structure accueille tous individus de sexe confondu étant à la quête du savoir pour se définir en tant qu'individu et pour se construire une identité professionnelle et sociale.

Le choix de ce site, est tout simplement lié au fait qu'il remplisse les critères d'accès faciles, d'une orientation adéquate, mais aussi de proximité. De même, le manque de motivation accru des jeunes apprenants vis-à-vis de l'apprentissage de l'histoire sont autant d'éléments qui invitent à un changement de paradigme pédagogique. Notre choix a été porté

sur le sous-cycle d'observation parce que notre étude porte sur : « contextualisation des fonctions d'étayage dans le système didactique et développement de la pensée critique historienne : cas de la leçon sur les grands empires chez les apprenants du sous cycle d'observation au lycée de Ngoa-ékellé ». Car, le programme d'Histoire et son enseignement dans ce cycle offrent une formation réflexive et citoyenne.

Il ressort de cette partie qu'il s'agisse de « *renaissances ethniques* » ou de nouveaux mouvements sociaux ; ceux-ci posent le problème de la crise de l'identité. La lecture des textes récemment parus en matière de communication souligne l'urgence du problème. Certes, des travaux importants l'ont abordé ; mais la plupart n'ont pas réussi à conceptualiser l'identité nationale comme distincte de celle des collectivités émergeant au sein des Etats-nations établis. Les paramètres de l'État-nation sont considérés comme allant de soi. L'identité nationale est le sentiment qu'éprouve une personne à faire partie d'une nation. Ce sentiment est propre à chaque personne. C'est un type particulier d'identité collective.

Autrement dit, il s'agit d'une identité constituée à un niveau stratégique donné dans une société. Le fait de parler d'identité nationale nous oblige à analyser des processus d'inclusion et d'exclusion. Ainsi, l'on propose de distinguer le concept d'identité nationale de celui de nationalisme afin de mieux dégager les processus de mobilisation du sentiment collectif dans le contexte national. Il faut mettre l'accent sur l'action collective pour analyser l'identité nationale. Une telle perspective évite de concevoir l'identité comme une condition préalable à l'action collective. Le fait de parler d'identité collective exige que l'on fasse intervenir l'action continue d'un agent sur un ensemble donné de rapports sociaux, en prenant en compte l'espace et le temps.

Au sein de l'espace social, l'espace culturel est le lieu de l'élaboration des différentes identités culturelles. La culture nationale est un autre terme utilisé pour désigner l'espace culturel national. En principe, la culture nationale est délimitée par les frontières territoriales d'un État-nation. Les rapports entre le présent d'une collectivité nationale et son passé revêtent une importance considérable. D'une certaine façon, ces rapports peuvent se comprendre comme des rapports imaginaires, médiatisés par la reconstitution permanente et sélective des « traditions » et de la « mémoire sociale ». Ces catégories attirent notre attention sur le rôle des institutions et des pratiques culturelles à travers lesquelles se forge la chaîne qui relie le passé au présent de l'identité. À cet effet, le choix des élèves du sous cycle d'observation a été fait parce que les compétences à construire (l'identité nationale) concernent tout le sous cycle (6^e et 5^e) selon les textes réglementaires sur la construction de l'identité nationale et culturelle des élèves aux secondaire cité dans le contexte de l'étude.

Selon Fonkeng & al (2014) pour satisfaire une curiosité scientifique, il importe de faire recours aux personnes capables de fournir des réponses utiles pour la recherche. Ainsi, cette sélection de participants a été au préalable réfléchi pour aborder la mise en œuvre des effets associés aux niveaux de contextualisation dans l'enseignement de Bruner qui peut être appliqué dans toutes les institutions scolaires. Il s'agit donc de répondre à la réalité selon laquelle chaque individu doit avoir une bonne formation de base en vue de sa qualification et son insertion dans la vie active et socioprofessionnelle. De construire son propre savoir en fonction de ce qu'il pense être bon pour lui et pour les autres en temps opportun. La recherche avait donc besoin des cas qui correspondent au phénomène étudié d'où une sélection méticuleuse pour avoir toutes les informations nécessaires pouvant permettre de mener à bien notre recherche. Cette sélection à obéir à un certain nombre de critères.

Encore appelé « critère d'admissibilité », les critères de sélection dans cette étude incluent une liste des caractéristiques importantes qui déterminent l'échantillon. Ici il a été pris en compte toute l'étendue des critères présents dans la population. Pour obtenir notre échantillon, nous avons appliqué les principes de l'exclusion et d'inclusion. Ces principes signifient respectivement que les sujets ne remplissant pas les caractéristiques de sélection établies sont exclus de l'échantillon et que ceux remplissant les conditions ou critères sont retenus dans la sélection de l'échantillon. Ainsi, ces critères de sélection sont :

- être élève de soit le lycée ou le collège de la ville de Yaoundé 3^e issus du sous-cycle d'observation et régulièrement inscrit ;
- être enseignant d'Histoire PLEG intervenant dans ces différentes classes;
- être enseignant d'Histoire vacataire intervenant dans ces différentes classes;
- être un enseignant d'Histoire et animateur-pédagogique.

Tableau 10 : Répartition de la population de l'étude

Etablissements d'enseignement secondaires	Lycée de Ngoa-Ekellé		Total
Classes	5 ^e M3	5 ^e M4	02
Effectifs	40	40	80
Pourcentage (%)	50%	50%	100%

Source : enquête de terrain.

Le tableau 10 présente les données panoramiques dans issues du site identifié. Il s'agit du Lycée de Ngoa-Ekellé, donc l'obtention de l'échantillon s'est faite à partir de quatre (04) critères bien définis préalablement. Les informations recensées dans le tableau nous renseignent sur le nom du site sollicite, les différentes classes sollicitées du sous cycle d'observation (5^e M3 et 5^e M4), les effectifs des élèves dans les classes sollicitées en fin les pourcentages accompagnés des totaux. Les sujets de notre site de l'étude viennent donc de quatre aires culturelles de formations, autrement dit des dix (10) régions du Cameroun. Ce qui montre que la représentativité de la population d'étude est garantie sur le plan de la confrontation et vérification des pratiques enseignantes des enseignants d'Histoire.

3.6.2. Population cible

Dans sa conception théorique de la population cible, Tsala Tsala (2007) déclare : « Il s'agit de la population constituée de l'ensemble des individus auquel, le chercheur veut appliquer les résultats qu'il obtiendra. » (p.204). Autrement dit, la population cible est l'ensemble pour lequel on veut recueillir des informations et sur lequel doivent porter les conclusions de l'étude. Elle peut être distincte de la population statistique, en particulier quand ces éléments ne peuvent être répertoriés ou sont soumis à des contraintes liées à l'étude menée.

La population se réfère ici à celle que tout chercheur souhaite étudier et à partir de laquelle il voudra généraliser les résultats de ses recherches. Concernant notre étude, la population cible est constituée de tous les élèves et de tous les enseignants des lycées d'enseignements général public et privés de Yaoundé 3 et Yaoundé 6. Ainsi, population accessible nous permettra d'avoir un peu plus de précision et d'amples information sur l'exactitude de la population.

Tableau 11 : Répartition de la population cible de l'étude

Etablissements	Classes	Effectif de la population mère	Effectif des Participants.	Pourcentage de représentativité	Nombre d'enseignant
Lycée de Ngoa-ékelé	5 ^{eme} 3	57	51	89, 47 %	01
	5 ^{eme} 4	53	51	96, 22 %	
TOTAL	02	110	102	92, 72 %	01

Source : *service de l'orientation (censorat et principalat) des classes de 6^e.*

Il se dégage de ce tableau 11 que les pourcentages relatifs aux effectifs des élèves de l'établissement soient élevées par rapport au rapport pondéral de la population cible, celle-ci étant égale à 92,72%. Le plus petit effectif a un pourcentage de 89, 47 % tandis que le plus grand effectif a un pourcentage de 96, 22 %. Les deux classes de notre expérimentation représentent au total un pourcentage de 92,72% de la population cible. D'où leur choix comme la population accessible.

3.6.3. Population accessible

Elle est définie selon Tsala Tsala (2007) comme « la partie de la population cible disponible au chercheur » (p.204). Elle est la partie représentative de la population cible à laquelle, le chercheur peut facilement accéder. Dans le cadre de cette étude, la population accessible est constituée des élèves du sous cycle d'observation notamment ceux des classes de 6^e et de 5^e de l'enseignement général public et privé et aussi des enseignants de l'Histoire, et d'ECM. Il s'agit plus précisément des apprenants du lycée de Ngoa-ékellé.

L'accessibilité se justifie par la proximité et la position de ces établissements, au cœurs de la ville de Yaoundé ou l'on peut noter la rigueur pour le travail bien fait. Bien que ces établissements soient situés dans deux arrondissements, nous avons eu l'accès un peu plus facile d'autant plus que nous somme enseignants vacataire (en Histoire/ ECM) dans certains collèges de la ville de Yaoundé en l'occurrence le Collège Bilingue Beryla (CBB). Ce qui justifie notre accessibilité dans ces Lycées et Collège parce que nous y séjournons pendant les périodes des séminaires de formation. En outre, nous avons un autre atout d'accessibilité facile au sein de ces établissements pour avoir effectué notre stage pédagogique-didactique en 2020. Nous avons effectué ce stage non seulement en tant que Conseiller Pédagogique (CP) à la DDES/MF, mais aussi en tant que praticien de classe. À partir de cet intervalle de temps nous avons commencé à préparer notre terrain d'expérimentation. Ces écoles sont représentées avec leurs effectifs dans le tableau ci-dessous.

Tableau 12 : Répartition de la population accessible de l'étude

Etablissements	Classes	Effectif des Participants.	Effectif obtenu des enquêtes/ accessible	Pourcentage de représentativité	Nombre d'enseignant
Lycée de Ngoa-Ekellé	5 ^{eme} 3	55	40	72, 72 %	01
	5 ^{eme} 4	53	40	75, 47 %	
TOTAL	02	108	80	74,07 %	01

Source : service de l'orientation (censorat et principalat) des classes de 6^e.

Comme nous pouvons le remarquer, il ressort du tableau 12 ci-dessus que la population accessible est constituée de 108 élèves. Le pourcentage de représentativité est de 74,07% pour l'établissement public que nous avons identifié pour l'expérimentation. Pour manipuler cette population accessible, nous l'avons constitué en échantillon. Pour notre travail, nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage probabiliste simple aléatoire. Car, tous les éléments de la population accessible ont la même probabilité de faire partie de l'échantillon. En plus, la valeur numérique de notre échantillon est contenue dans la population accessible. Donc elle lui est inférieure ou égale. Le but de l'échantillon au sens large étant d'appuyer une connaissance ou un questionnement qui dépasse les éléments des unités, c'est-à-dire des individualités, voire d'un univers de travail, servant à produire cet échantillon.

3.7. ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON

Selon Amin (2005), dans la recherche, l'échantillon devrait être une représentation de la population. Ce qui signifie qu'autant que possible, la plupart des caractéristiques de la population devraient être représentées dans l'échantillon choisi (p.266). On comprend que l'échantillon est une fraction représentative de la population accessible. Les résultats issus de cette dernière permettent de tirer les conclusions applicables à la population d'étude. Il doit réellement être représentatif, pour être valable. La procédure de son obtention s'effectue par l'échantillonnage qui est le moyen de choisir une population à partir de laquelle les généralisations seront faites sur la population mère. Il est question de choisir les sujets présentant les caractéristiques de l'étude. Nous nous sommes basés pour choisir notre échantillon, sur les caractéristiques et les critères de sélection de la population de l'étude que nous avons présenté en avant.

Nous avons choisi les trois établissements qui comportent les sujets qui représentent les groupes : expérimental et témoin de l'échantillon réparties dans trois études. Avant d'évoquer la question du tirage, il faut préciser ici que par manque de moyens suffisants, de la question de proximité, difficultés d'accès sur les différents sites et le traitement efficace des données

issues du terrain, nous avons finalement opter travailler avec l'ensemble de la population accessible du lycée de Ngoa-Ekellé. On a effectué à cet effet, un tirage au sort et sans remise sur les trois établissements de la population accessible. Ce qui nous situe dans l'échantillonnage aléatoire simple, appartenant à la technique de l'échantillonnage probabiliste. Car, chacune de cet établissement de la population accessible avait les mêmes chances d'être choisie. Celles-ci ont été inscrites sur les bouts de papiers puis pliées. Les bouts de papier ont été mélangés dans une assiette et une fille de la classe 3^e All du Lycée a été désigné pour le tirage au sort qui a donné les résultats du tableau ci-dessous.

Les effectifs des différents groupes du processus expérimental ont été choisis de la même manière par la même élève. Les élèves non-choisis n'ont pas été exclus de leurs salles de classe. Ils ont subi l'expérimentation comme leurs camarades. C'était leur enseignant et le chercheur que je représentais qui savaient, qui était sujet de l'échantillon et qui ne l'était pas. Les effectifs des élèves sélectionnés dans leurs établissements respectifs sont représentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 13 : Répartition de la taille de l'échantillon de l'étude

Etablissements	Classes	Effectif obtenu des enquêtes/ accessible	Pourcentage de représentativité	Nombre d'enseignants
Lycée de Ngoa-Ekellé	5 ^{eme} 3	40	50%	01
	5 ^{eme} 4	40	50%	
TOTAL	02	80	100 %	01

Source : Enquête de terrain effectuée en décembre, 2022, janvier et février 2023.

Le tableau 13 montre à suffisance le chiffre global de la répartition de la taille d'échantillon de l'étude. À cet effet, nous avons au total un effectif accessible de 80 apprenants repartie équitablement d'un côté 40 comme de l'autre. Soit un pourcentage de 50% pour chaque groupe (expérimental et témoin). La répartition de l'échantillon de l'étude selon le tableau ci-dessus montre qu'il est constitué d'un effectif total de 80 sujets alors que l'effectif total de la population de l'étude est de 110 élèves, soit un pourcentage global de 72, 72 %.

Or Krejcie et Morgan, cités par Amin (2005) montrent que pour une population de 1300 sujets, la taille de l'échantillon de l'étude est de 297 sujets. En termes de représentativité, la différence entre 297 sujets et 294 sujets est de 3 sujets, soit un pourcentage de $(3/294) \times 100$

= 1%. La différence entre 294 sujets et 274 sujets est de 20 sujets, soit un pourcentage de $(20/294) \times 100 = 6,8 \%$. On voit que ces différences d'effectifs des sujets de l'échantillon d'étude ne sont pas significatives par rapport à ce que l'on en dispose. Par conséquent, sa représentativité est garantie sur le plan quantitatif. Les critères de sélection et les caractéristiques de la population ont déjà été présentés ci-dessus, on peut également dire que cet échantillon est représenté sur le plan qualitatif.

Tableau 14 : Répartition finale de la taille de l'échantillon de l'étude due à la question de proximité et au traitement efficace des données

N°	Etablissements	Classes	Effectif obtenu des enquêtes/ accessible	Pourcentage de représentativité	Nombre d’enseignants
01	Lycée de Ngoa-Ekellé	5 ^{eme} 3	40	50 %	01
		5 ^{eme} 4	40	50 %	
TOTAL		02	80	100 %	01

Source : Enquête de terrain effectuée en décembre, 2022, janvier et février 2023.

L'échantillon de l'étude est constitué d'un groupe homogène (classe de Cinquième), représentant au final une étude générale. Ce groupe est constitué bien sûr des élèves du Lycée de Ngoa-Ekellé notés respectivement 5^e M 3 groupe (A) et 5^e M4 groupe (B) avec un effectif total de quatre-vingt (80) élèves. Dans le tableau ci-dessus, les classes finalement adoptées sont classées dans cet ordre alphabétique de groupe (A) et groupe (B). Ce qui renvoient respectivement au groupes expérimental et groupe témoin de cette étude. D'où le tableau suivant :

Tableau 15 : Répartition de la taille de l'échantillon de l'étude en fonction du groupe d'étude

Classes	Études	Groupe expérimental	Groupe témoin	Effectif
5 ^e M 3 et 4	Première étude	LGE Groupe (A)	LGE Groupe (B)	80
	Deuxième étude	LGE Groupe (A)	LGE Groupe (B)	

	Troisième étude	LGE Groupe (A)	LGE Groupe (B)	

Source : enquêtes de terrain effectuée en décembre, 2022, janvier et février 2023.

Le tableau 15 portant sur la répartition des enquêtes de terrain laisse apparaître trois groupes d'études ou d'expérimentation effectués dans les classes de cinquième (5^e M 3 et 4). Il s'agit des études menées sur deux équitablement (40 de chaque côté) repartis en groupe expérimental et groupe témoin. Ce tableau montre que de la première à la dernière étude l'échantillon du groupe se reposait sur un effectif de quatre-vingt (80) apprenants de l'étude. Ainsi, il nous importe à présenter de montrer les différents instruments de collectes auxquels nous avons fait usage.

3.8. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES

On distingue plusieurs types d'instruments de collecte de données à savoir : la grille d'observation, le guide d'entretien, test des connaissances pour ne citer que ceux-là. Le choix de ceux-ci étant fonction des contraintes de la recherche, ceci nous a amené à utiliser la grille documentaire, la grille d'observation et le test des connaissances. Or l'utilisation de plusieurs instruments de collecte des données nous situe dans la triangulation méthodologique qui est définie selon Amin (2005) comme une technique impliquée dans la collecte et l'analyse des données issues des stratégies quantitatives et qualitatives (p.63).

Dans cette étude, nous avons également utilisé plusieurs formes de collectes : spatiale et théorique. La forme spatiale est la collecte des données à différents points dans le temps. C'est ainsi que dans le cadre de cette étude, la collecte des données s'est effectuée à différents points (Lycées et Collège) en général et au lycée de Ngoa-Ekellé en particulier bien qu'étant dans les salles de classe avec la grille d'observation et les tests des connaissances en Histoire. Nous pouvons également relever la forme théorique, qui encourage l'utilisation de plus d'une théorie dans une recherche dans le but de comprendre le problème de recherche sur plusieurs aspects scientifiques.

C'est ainsi que nous avons utilisé plusieurs modèles théoriques comme celui de Chevallard (1985), ensuite la théorie de la représentation sociale selon Lautier (2001, 2006) en fin la théorie de la problématisation et de la pensée critique historique selon Doussot (2010), Cariou (2013) et Martineau (1999, 2002, 2010). Nous avons également utilisé comme théorie de référence celle de Bruner (1983, 1998, 2011). Dans ce travail, nous avons utilisé trois logiciels à savoir : le Microsoft office Word 2016 qui nous a aidé à saisir ce travail, le Microsoft office Excel 2016 pour présenter les données collectées dans les tableaux appropriés et le SPSS 16.0 for Windows pour analyser les données collectées sur le terrain.

➤ **Test des connaissances**

Le mot test est d'origine anglaise, elle est soit un examen ou une épreuve. Il était utilisé en français pour désigner le pot de terre servant à vérifier l'or alchimie. Tsala Tsala (2006) parle de test psychologique et le définit comme « une situation expérimentale standardisée servant de stimuler un comportement. Ce comportement est évalué par une comparaison statistique avec celui d'autres individus placés dans la même situation permettant ainsi de classer le sujet examiné, soit quantitativement, soit typologiquement » (p.114). Il donne des informations et quantifie certains aspects du fonctionnement sur l'intelligence, les aptitudes en comparant le comportement d'un individu à d'autres placés dans la même situation. Dans cette optique, Meloupou (2013) présente le test comme un dispositif d'observation qui constitue une épreuve standardisée et étalonnée statistiquement, permettant de discriminer et de classer les individus dans un groupe bien défini. C'est une épreuve qui permet de décrire les comportements dans une situation bien précise. Dans la théorie, il existe deux grandes variétés de test : les tests d'efficience et les tests de personnalité.

Les tests d'efficience permettent de mesurer le niveau d'intelligence et d'évaluer les capacités d'adaptation de l'individu. Ils se subdivisent selon Meloupou (2013) en deux catégories selon leurs buts. Il s'agit : des tests d'intelligence, des tests d'aptitude et des tests de connaissances ou de niveau. Les tests d'intelligence mesurent la capacité générale d'un sujet à résoudre les problèmes auxquels il est confronté dans l'environnement, tandis que les tests d'aptitude sont conçus pour mesurer les résultats futurs d'une personne dans un domaine dans lequel elle n'a pas été préalablement formé. Les tests de connaissance ou de niveau, quant à eux, évaluent le niveau des acquis dans des disciplines scolaires. Ils permettent de prédire les chances de réussite scolaire dans un domaine bien précis. Dans le cadre de ce travail, nous allons utiliser le test de connaissances à l'initiation aux mathématiques dans la classe du cours préparatoire.

➤ **Construction du test des connaissances**

Le test des connaissances est une situation d'intégration en Histoire au sous-cycle d'observation. Il est le même selon les trois sous-groupes de l'échantillon de l'étude. La construction d'une épreuve d'évaluation des compétences nécessite un minimum d'inventivité de la part de l'enseignant. Chaque épreuve porte sur une situation d'intégration associée à l'énoncé de compétence de l'unité d'apprentissage. Il s'agit d'une situation dans laquelle l'élève se sent impliqué et pouvant être résolue dans un cadre non scolaire. Cette situation doit comporter un contexte, une tâche et les consignes. Selon le Curriculum (2012), la tâche doit concerner les trois domaines de l'enseignement en Histoire au secondaires en

général et au sous cycle d'observation en particulier : savoirs, savoir-faire et savoir-être. Ce qui suppose que la tâche exige l'intervention de procédures et d'éléments de savoirs, savoir-faire et savoir-être relevant de ces domaines d'Histoire. De ce fait, Mvessomba (2008) affirme que la construction et l'utilisation d'un test repose sur les qualités méthodologiques suivantes : la sensibilité, la fidélité et la validité.

Selon cet auteur, un test des connaissances sera sensible s'il disposera la finesse discriminatoire (différenciation), c'est-à-dire, la capacité de bien discriminer les sujets sur le niveau de construction des compétences en Histoire (compétences historique, méthodique et d'attitudes citoyenne) chez les élèves. Les valeurs numériques des écart-types du groupe expérimental et témoin de l'échantillon de l'étude devraient être différents pour prouver qu'au niveau de la statistique descriptive que tous les sujets de l'échantillon de l'étude n'ont pas atteint le niveau de construction des compétences en Histoire, et le test sensible. Il sera fidèle s'il mesure effectivement ce qu'il est censé mesurer à des moments différents. La fidélité implique qu'en appliquant successivement le même test aux mêmes sujets, qu'il produise les mêmes résultats.

On devrait observer un équilibre dans la variation des résultats du pré-test et du post d'une part, et d'autre part entre les groupes expérimentaux et les groupes témoins des trois études pour prouver que le test des connaissances est fidèle. Sa validité va consister à déterminer jusqu'à quel point, il mesure ce qu'il est censé mesurer effectivement ou, jusqu'à quel point il correspond aux objectifs fixés. Dans le cadre de ces trois études, il doit correspondre à la validité de contenu. Celle-ci étant défini selon Mvessomba (2008) comme « celle qui établit la correspondance entre le contenu de l'épreuve et les situations ou les disciplines dont l'épreuve constitue un échantillon, et à propos desquelles on entend tirer conclusions » (p.56).

➤ **Étalonnage du test des connaissances de l'étude**

Il permet au chercheur de se prononcer sur la validité et la fiabilité de l'épreuve. L'épreuve administrée aux élèves doit être adaptée, c'est-à-dire qu'elle ne doit pas être très facile ou encore très difficile. Ceci se traduit par l'élaboration d'une situation-problème historique tirée dans le quotidien de l'élève. Cette situation doit captiver l'attention ou susciter la curiosité de l'élève tout en stimulant sa réflexivité. C'est ce que nous allons observer dans le chapitre suivant dans les différents sous-groupes de l'échantillon de l'étude. Au début de l'expérimentation, il nous a servi à juger notre test qui n'était pas adapté.

3.8.2. Validité et fiabilité du test des connaissances

La validation de l'instrument de collecte des données est une action qui permet de s'assurer que le test obéit à toutes ses caractéristiques. Elle permet de garantir la pertinence des données collectées sur le terrain. Il s'agit de s'assurer que le test des connaissances est fiable et valide, afin d'obtenir les informations effectivement recherchées sans ambiguïté. A cet effet, Amin (2005) spécifie que la validité et la fiabilité sont deux concepts importants dans l'acceptabilité de l'utilisation d'un instrument pour le protocole du dossier des recherches. Bref la validité se rapporte à la convenance de l'instrument, tandis que la fiabilité se rapporte à son uniformité dans le but de mesurer ce qu'on n'est censé mesurer exactement (p.286). Qu'en est-il du guide?

3.8.3. Le guide d'entretien : justification du choix, étapes de construction et présentation

Aktouf (1997) définit l'entretien comme un questionnement oral ou discussion avec un individu et qui porte sur un sujet prédéterminé dont on veut approfondir certains aspects à travers les réponses de la personne interviewée. Lorsqu'on cherche à comprendre la signification que les personnes attribuent à différents phénomènes, l'analyse qualitative semble tout indiquée. Dans la phase de collectes de données, le chercheur, dans un continuels va-et-vient entre la réflexion et l'action, est partie prenante de l'instrument de recueil de données. Le guide d'entretien offre une formule ouverte, large, évolutive et souple qui permet une proximité entre les sujets concernés, condition nécessaire à l'émergence de cette quête de sens commune. Le guide d'entretien favorise deux éléments : le caractère évolutif des données et le contact direct avec les participants. À cet effet, il est important pour nous de : justifier le choix du guide d'entretien, les étapes de construction du guide, la présentation du guide d'entretien, le cadre des entretiens et le déroulement des entretiens

3.8.3.1. Justification du choix du guide d'entretien

Le guide d'entretien est une « check-list » reprenant les éléments de la conduite d'entretien (Bachelet, 2008). Il structure l'interrogation, mais ne dirige pas le discours. C'est un système organisé de thèmes que l'interviewé doit connaître sans toutefois avoir à le consulter. Son but est d'aider l'enquêteur à recentrer l'entretien sur l'objectif de l'étude et permet aux chercheurs d'orienter et de contrôler son entretien. Il est élaboré à partir des catégories thématiques à analyser. Mener un entretien au cours d'une étude ne relève pas du hasard, car il est soumis à une exigence d'objectivité de l'esprit scientifique. Il ne s'improvise pas, avant de commencer l'entretien, il faut toujours prévoir le guide d'entretien précisant les thèmes à aborder et composé des grandes lignes à amorcer.

Pour recueillir les informations sur le terrain, le chercheur a utilisé le guide d'entretien individuel avec les participants. Ainsi le guide d'entretien comprend les grandes parties suivantes : l'identification du participant, les thèmes et les sous-thèmes. L'identification du participant porte sur l'âge, le sexe, le niveau d'instruction. Pour ce qui est des thèmes et des sous-thèmes, ils portent sur les hypothèses spécifiques d'analyse et les variables de l'étude. Ce guide d'entretien nous a permis de recueillir les informations auprès des participants qui constituent notre échantillon à partir des entretiens individuels.

D'une part, le guide d'entrevue peut être construit et reconstruit au fil des entretiens. Il « *témoigne d'autant mieux de la progression de l'analyse qu'il s'est modifié en cours de recherche* » (Mucchielli, 1996, p. 185). D'autre part, comme l'écrit Daunais (1993, p.274), choisir le guide d'entrevue, c'est donner la priorité aux sujets plutôt qu'à leur conduite. Dans le cadre de notre recherche, nous avons utilisé le guide d'entretien comme outil de collecte des données sur le terrain, et, cela a été effectif à travers des entretiens individuels avec les enseignants et des focus-group avec les élèves. La méthode des focus-group (groupes focalisés) est une méthode qualitative de recueil des données. Il s'agit d'une technique d'entretien de groupe, un groupe de discussion semi structuré, modéré par un animateur neutre, qui a pour but de collecter des informations sur un nombre limité de questions définies à l'avance. Cette technique d'entretien (focus-group) repose donc sur la dynamique de groupe, elle permet d'explorer et de stimuler différents points de vue par la discussion.

Les échanges favorisent l'émergence de connaissances, d'opinions et d'expériences comme une réaction en chaîne grâce à la réunion de personnalités diverses favorisant l'expression et la discussion d'opinions controversées. Le chercheur est comme un explorateur, il peut connaître en partie le sujet mais qui va aussi découvrir des domaines inconnus. La méthode des focus groupes permet par l'expression directe des participants de faire émerger des idées diverses, parfois inattendues pour le chercheur, reflet des valeurs sociales, culturelles et/ou religieuses de chacun. L'entretien collectif permet de donner plus de poids aux critiques que dans les entretiens individuels. Cette méthode de recueil de données permet d'évaluer par exemple les expériences, les besoins, les attentes, les représentations des participants. Cette méthode permet de saisir toute la complexité psychosociale des problèmes identifiés et elle est particulièrement adaptée dans les situations suivantes :

- explorer des terrains inconnus ;
- identifier et approfondir la compréhension d'un problème spécifique et complexe (facteurs difficiles à mesurer objectivement) en explorer pas seulement ce qui se passe mais aussi pourquoi ;

- fournir un éventail d'idées, d'expériences ou de réactions personnelles ;
- identifier des attentes, des besoins et des solutions adéquates d'une certaine population à un problème spécifique, permettant ainsi de trouver des pistes pour améliorer la qualité du processus enseignement-apprentissage.

3.8.3.2. Étapes de construction du guide

L'élaboration du guide d'entretien qualitatif individuel et ou du focus group permet de définir précisément le déroulement de la séance. Il est reproductible entre chaque séance et permet d'articuler de façon organisée les différentes questions du débat tout en respectant le temps imparti. Il peut être adapté à l'intérieur de chaque entretien et au fur et à mesure du déroulement de l'étude si besoin. Il s'agit d'initier des thèmes sur lesquels le chercheur va discuter avec le ou les consultants. Avant de formuler précisément les thèmes à aborder, il faut consulter de la documentation, des travaux antérieurs ou des rapports d'études qui comportent peut-être déjà de nombreuses informations et le type de questions à poser. Il est important de définir de manière claire les objectifs et ce que l'on cherche à savoir : le guide d'entretien est un canevas des grands thèmes que l'on veut aborder et est préparé à l'avance pour faciliter la production des réponses.

Il est préférable que les questions suivent une logique : du plus général au moins général, des expériences et idées du groupe à celle de chacun (dans l'idéal, il faut chercher à détailler un cas particulier s'il est intéressant pour pouvoir l'exploiter en étude de cas lors de l'analyse). Les dernières questions peuvent être assez dirigées par rapport à des réactions ou à des idées, de sorte que ces questions ne soient pas forcément les mêmes en fonction des groupes enquêtés. Il est important d'essayer de poursuivre des thèmes quand ceux-ci débouchent sur des suggestions ou des issues concrètes déjà proposées par la population. Le contenu doit être assez souple pour permettre à la discussion de se dérouler au rythme des participants mais suffisamment structuré pour maintenir la conversation près du thème à étudier.

Le guide d'entretien doit comporter au maximum 5 à 6 questions car on ne doit pas perdre de vue que les réactions des participants vont contribuer à susciter d'autres relances, à creuser un thème, etc. La liste des questions ne doit être qu'un support avec la possibilité d'y déroger si l'information donnée par les participants est plus intéressante. Les questions fermées ne sont pas appropriées pour ce type d'étude car elles ne stimulent pas la discussion. Les questions pourquoi et comment peuvent être intéressantes à condition de savoir que les discours ne correspondent pas forcément aux actes. Cependant, les réponses donneront une idée de la norme, de « ce qu'il convient de faire ».

3.8.3.3. Présentation du guide d'entretien

Le guide d'entretien a été fait dans le but de recueillir des données ou des informations de l'interviewé. Ces informations nous ont permis de mieux cerner notre problème, d'expliquer les causes du manque de motivation des jeunes apprenants et de vérifier nos hypothèses sur la base de la théorie de socioconstructiviste de l'étayage Bruner (1983, 2011). Pour mener ces entretiens, nous sommes partis d'une grande question afin de laisser la latitude aux interviewés de s'étendre sur la question dans leurs réponses. Durant les entretiens, nous avons à chaque fois procédé aux questions de contrôle et de relance. Cependant, avant la phase d'échange proprement dite, nous avons eu à préciser les paramètres dudit entretien à l'interviewé, à savoir, l'objectif de l'entretien, le choix de l'interviewé, la possibilité d'enregistrement, le thème de l'entretien. Cette procédure visait à obtenir le consentement de l'interviewé sur tous les points. Nous avons principalement utilisé le guide d'entretien pour la collecte des données. Ces thèmes et sous-thèmes sont les suivants :

THÈME 1 : fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage dans le triangle didactique

Sous-thème 1 : Enrôlement

Sous-thème 2 : Maintien de l'enfant et sa motivation dans le champ ou discipline

Sous-thème 3 : Maintien d'orientation

THÈME 2 : fonction didactique ou interactive de l'étayage dans le triangle didactique

Sous-thème 1 : réduction de degré de liberté

Sous-thème 2 : compréhension des écarts entre la production de l'enfant et celle initiale correcte

Sous-thème 3 : signalisation des caractéristiques déterminantes

THÈME 3 : fonction socio-historique de l'étayage dans le triangle didactique

Sous-thème 1 : démonstration ou présentation des modèles

Sous-thème 2 : expliquer des faits par des références

Sous-thème 3 : contrôle de la frustration

THÈME 4 : développement de la pensée historique

Sous-thème 1 : Le sujet social et scolaire ;

Sous-thème 2 : Le sujet épistémique, apprenant ;

Sous-thème 3 : le sujet politique

3.9. TECHNIQUE ET PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES

Cette section montre comment nous avons passé les instruments de collecte des données. Elle s'est déroulée de novembre 2022 au 27 janvier 2023. Nous avons opté pour l'administration directe où l'enquêteur de l'administration du test de connaissance où l'enquêteur recueille les informations à partir de l'expérimentation directe en situation de classe avec les apprenants. Les entretiens se sont déroulés à la même période. Pour collecter nos données, nous avons pris attache avec les différents enseignants du département d'Histoire-Géographie et ECM du site (lycée de Ngoa-ékellé).

3.9.1. Technique et procédure de collecte des données quasi expérimentales

Tout comme les méthodes expérimentales, les méthodes quasi expérimentales permettent de tester les hypothèses causales. Que la méthode soit expérimentale ou quasi expérimentale, le programme de recherche est considéré comme une « intervention » qui consiste à évaluer au moyen d'un ensemble d'indicateurs prédéfini la capacité d'un « traitement » (à savoir, les éléments du programme ou de la politique à l'étude) à remplir ses objectifs. La répartition des participants (entre le groupe expérimental et le groupe contrôle ou groupe témoin) repose sur le principe de l'auto-sélection (les participants choisissent eux-mêmes l'intervention) White & Sabarwal (2014). Dans cette logique, la phase de l'enquête mise en exergue ici se repose sur deux axes : le pré-enquête et le pré-test.

3.9.1.1. Pré-enquête

La validation de nos instruments de collecte des données rend crédible les résultats issus de la vérification des hypothèses de recherche. Il est nécessaire selon Mucchielli (2010) de faire face aux difficultés sur le terrain. A cet effet, nous nous sommes préparés à affronter les difficultés liées à cette étude. En ce qui concerne les autorisations de recherche, au niveau universitaire, nous avons eu l'autorisation sans trop de difficulté pour aller sur le terrain signé par la hiérarchie de la Faculté des Sciences de l'Education (FSE- voir annexe). Dans la même logique, bien qu'ayant manifesté une certaine méfiance et réticence, la structure d'accueil (LGE) de départ et celle à l'arrivée ont marqué de leur accord notre présence au sein de leurs locaux. Car, les dirigeants nous disaient que les portes de leurs structures nous sont ouvertes à tout moment.

Nous avons travaillé avec les élèves et enseignants sous réserve de la signature des documents de la part des proviseurs et principal. Ils nous ont facilité la tâche parce qu'on possédait l'attestation de recherche délivrée par le doyen de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Yaoundé I. Certains enseignants hésitaient de nous accueillir, mais avec le soutien de leur hiérarchie, ils ont accepté qu'on travaille ensemble. Ils pensaient

que nous sommes venus les évaluer or il n'en était rien. Nous leur avons rassuré que nous sommes là tout simplement pour notre travail de recherche.

3.9.1.2. Pré-test

Cette étape qui vient avant l'enquête proprement dit permet d'éviter des ambiguïtés dans un travail de recherche, Grawitz (1990), la définit comme « une étape de la recherche qui consiste à essayer sur un échantillon réduit les instruments prévus pour effectuer l'enquête » (p.632). Le pré-test a pour objectif de s'assurer sur le terrain que l'instrument de collecte des données est bien élaboré. Quivy & Campenhoudt (2006) affirment qu'il est nécessaire de soumettre à un petit nombre de sujets appartenant aux différents catégories d'individus composant l'échantillon, pour s'assurer que les items seront bien compris et que les réponses correspondent bien aux informations recherchées.

Il est question dans cette étape de recherche, de vérifier que le test servant d'expérimentation peut être traité par les élèves du au sous cycle d'observation sans difficulté. Nous avons pris connaissance du problème que pose le développement de la pensée critique historienne chez les élèves au secondaire, puis un test a été construit à cet effet. Il a été administré aux élèves de la classe de 5^e au Lycée de Ngoa-ékelé. Les corrections et les remarques relevées inhérentes aux difficultés relevées comme les mots difficiles et la formulation des phrases, ont été faites. Nous aurons pu choisir les élèves dans tous les établissements publics et privés, mais les données de l'observation montrent que les caractéristiques des élèves sont relativement les mêmes.

3.9.1.3. Procédure de collecte des données d'observation

La collecte des données de l'étude s'est produite dans les salles de classe à travers deux procédure : la grille d'observation et le test des connaissances en Histoire (voir ces statistiques en annexe). Nous avons utilisé la grille d'observation pendant les enseignements en Histoire. Le test des connaissances a été utilisé pendant le pré-test et le post-test. Tous les élèves étaient présents, par conséquent le taux de récupération des copies des élèves était de 100%. Nous présentons ces deux procédures de collecte des données dans les lignes qui suivent.

La procédure de collecte des données d'observation se réalise avec la grille d'observation. Dans la logique de la méthode expérimentale, elle permet de mieux décrire, prédire et expliquer le phénomène étudié. Le modèle de grille d'observation de ce travail se trouve dans les annexes. Elle nous a permis d'observer le comportement des enseignants par rapport aux indicateurs de trois variables indépendantes de recherche pendant la première semaine de la collecte des données. Il s'est déroulé dans l'établissement secondaire public : lycée de Ngoa-ékellé au mois de Mars 2022. En effet, Raynal & Rieunier (2010) qualifient l'observation comme un processus

dont la fonction première est de recueillir de l'information sur l'objet pris en considération. Ce recueil suppose une activité de codage.

L'information brute sélectionnée, est traduite grâce à un code pour être transmise à quelqu'un ou à autrui (p.323). C'est justement ce que nous avons fait dans les salles de classe pour avoir ces informations. Nous avons procédé à une activité de codage à partir des variables, des modalités et des indicateurs des trois hypothèses de recherche. La méthode utilisée a été celle relative aux méthodes descriptives naturalistes, dont le but est de décrire un comportement. Cette méthode consiste selon Meloupou (2013) à observer et à enregistrer méticuleusement et systématiquement le comportement d'un groupe de personnes dans leur contexte familial, sans aucune intervention du chercheur. Il s'agissait d'observer les enseignants du sous cycle d'observation en situation d'enseignement-apprentissage. Ainsi, nous avons participé à leurs cours de manière passive. Ce sont les résultats de cette observation qui ont servi à déterminer les facteurs expérimentaux de cette recherche.

L'observation s'est déroulée avec les enseignants en situation de classe au secondaire en général et au sous cycle d'observation en particulier du site de cette étude. Les enseignants que nous avons observés possèdent soit le diplôme de professeur des collèges d'enseignement général (DIPES I) soit le diplôme de professeur des lycées d'enseignement secondaires général (DIPES II) ou encore d'une autorisation d'enseigner délivrée par le Ministère de tutelle en charge des enseignements. Cette observation se focalisait sur les enseignements ponctuels et les activités de l'évaluation. Nous avons travaillé au sein de cet établissement ou site de l'étude pendant cinq (05) jours de classe.

3.9.1.3.1. Première étude

Cette modalité de l'étude concerne les effets associés à la fonction émancipatrice ou constructiviste du système didactique de l'Histoire. Considérée comme première modalité, elle possède trois indicateurs qui sont constituées chacune des indices. Les indices de ces indicateurs sont communs et représentent le premier niveau des fonctions ou régulation. Les enseignants observés pratiquaient deux de ces trois indicateurs des fonctions d'étayage parmi les différentes présentées dans le tableau synoptique (rubrique variable indépendante). Il s'agit de la communication de la correction à l'élève, de la révision de la partie de la matière non maîtrisée et de l'entraînement à l'élève à utiliser une méthode historique. Les deux premiers types (niveau) d'indicateurs étaient tout à fait visibles parce que tous les élèves étaient concernés, même si tous n'étaient pas impliqués de la même manière. Dans la grille d'observation, cet enseignant se situe au niveau 3 (c'est-à-dire visible).

Le dernier type de contextualisation était peu visible avec le deuxième enseignant et absent avec le troisième enseignant ; dans la grille d'observation, ils se situent respectivement au niveau 1 et 0 (c'est-à-dire "indicateur peu visible" et "absence de l'indicateur"). Les grilles de remédiation et de correction étaient absentes dans la pratique des classes de ces enseignants : dans la grille d'évaluation, ils se situent à 0. Les enseignants révisaient ce qu'ils estimaient nécessaire pour l'effectivité de la leçon et se limitaient au constat pour mener les activités de remédiation. Ils ne savaient pas construire le problème de chaque élève dans le cadre de la contextualisation ontologique. En conclusion, le dernier type d'indicateurs de de fonction émancipatrice était absent dans la pratique de la classe de ces enseignants : dans la grille d'observation, ils se situent à 0.

3.9.1.3.2. Deuxième étude

Cette modalité de l'étude s'apparente aux effets associés à la fonction didactique ou interactive de l'Histoire. Elle possède trois indicateurs chacun adossé sur des indices. La réduction de degré de liberté s'opérationnalise en trois indices en commun. La compréhension des écarts entre la production de l'enfant et celle initiale correcte s'identifie en trois indices. Quant à la signalisation des caractéristiques déterminantes possède trois indices. En ce qui concerne le premier indicateur, les indices sont utiliser le feed-back, restructurer les savoirs à acquérir, faire traiter les exercices de généralisation en Histoire. Les trois enseignants observés ne pratiquaient que les exercices de généralisation. Dans la grille d'observation, la pratique des exercices de généralisation est peu visible et les enseignants se situent à 1. Par contre, ils se situent à 0 avec la pratique des exercices de discrimination. La pratique des situations-problèmes et à la résolution des problèmes représentent les indices du deuxième indicateur.

Les trois enseignants observés ne les pratiquaient pas convenablement. Y compris les indices suivants du troisième indicateur (signalisation des caractéristiques déterminantes) : réduire l'ampleur de la tâche et combler les lacunes, faire traiter les situations-problèmes, faire résoudre les problèmes d'Histoire dans les situations d'intégration, ces enseignants ne les respectaient pas. Pendant la consolidation dans la conduite de la leçon, l'activité de ces enseignants se limitait à la pratique du procédé de conservation. Un enseignant a désigné un élève à venir corriger un exercice qu'il a proposé. Pendant les phases de découverte et de l'analyse, on a constaté que ces enseignants font le travail des élèves. Deux enseignants ont amené les élèves à donner la solution au problème, malheureusement eux-mêmes ont encore donné le titre de la leçon. Dans la grille d'observation, ils se situent à 1.

Nous avons également constaté que l'échec dû à la résolution des problèmes peut s'expliquer par l'inadéquation entre la formation et les contenus. Un enseignant n'avait pas les documents. Un autre enseignant ne maîtrisait pas bien les nouveaux curricula. Et un dernier enseignant qui utilisait le livre au programme à la place du programme officiel. L'on a noté également la mauvaise progression dans les enseignements, les activités d'évaluation n'étaient pas satisfaisantes. Dans les items, nous ne voyons pas vraiment l'intégration. La non-maîtrise des contenus impactait sur la transposition didactique lors de la mise en œuvre des enseignements.

3.9.1.3.3. Troisième étude

Cette modalité de l'étude concerne les effets associés à la fonction socio-historique du système didactique de l'Histoire. Elle possède aussi trois indicateurs. Les indicateurs sont axés aux interactions entre les composantes de la relation didactique. Il s'agit des interactions entre les élèves, des interactions entre l'enseignant et les élèves, puis les interactions entre les élèves et matériel didactique. L'accent est mis d'une part, sur les aspects cognitifs parce qu'il s'agit des constructions des modèles de l'enseignement de l'Histoire. L'accent était également mis d'autre part, sur les aspects socio-affectifs et émotionnels, parce qu'il est question non seulement de la construction de ces modèles, mais aussi du contrôle de la frustration chez les élèves. Concernant les interactions entre enseignants et élèves, nous avons observé trois moments. Avant le cours, sur les trois enseignants un seul s'est intéressé à la vie des élèves ; les autres se sont directement lancés avec le cours. Dans la grille d'observation, ils se situent à 0 (absence de l'indicateur).

Pendant le cours, tous les trois enseignants s'intéressaient à une partie de la classe. Dans la grille d'observation, ils se situent à 2. À la fin du cours, les trois enseignants se sont intéressés à un ou deux élèves dans la phase de la récapitulation. Dans la grille d'observation, ils se situent à 1. Concernant les interactions entre les élèves, tous les trois enseignants y veillaient, mais ils s'intéressent à un seul aspect, les points positifs. L'autre aspect relatif aux points à améliorer était inexistant. Pendant le procédé de La Martinière, les élèves ayant les productions acceptables étaient debout, et ils demandaient aux élèves ayant présenté les mauvaises productions de s'asseoir. C'est plutôt l'enseignant qui expliquait ce qu'il fallait faire. S'agissant du travail en groupe, lorsque les chefs de groupe se présentaient devant la scène, on ne s'intéressait qu'aux réponses justes. Un enseignant a demandé au chef de groupe qui a trouvé de formuler le résumé tandis que deux enseignants ont repris la bonne réponse et formuler eux-mêmes le résumé.

Concernant l'interaction entre élèves et matériel didactique, on a constaté qu'elle n'existe pas, c'est plutôt celle entre enseignant et matériel didactique qui est visible. Dans les ces différents établissements du site de l'étude, nous avons vu comme matériel scolaire en Histoire : le livre de l'enseignant, le livre de l'élève, la craie blanche, le tableau. A cela s'ajoutaient le programme officiel. Pendant les enseignements, deux des trois enseignants utilisaient le matériel semi-concret, c'est-à-dire que les activités se déroulaient uniquement sur le tableau noir et les ardoises des élèves. Un seul enseignant a expliqué aux élèves à quoi va servir chacun du matériel avant de les mettre au travail. En outre, on n'a pas observé le dialogue didactique entre l'élève et le matériel scolaire. Dans la grille d'observation, on situe cet indice à 1.

Concernant l'aspect relatif au contrôle de la frustration, On a observé que la présentation et surtout l'analyse de la situation-problème étaient faites par tous ces enseignants. C'est-à-dire que les enseignants faisaient le travail des élèves. Ils estiment peut-être qu'ils ont affaire aux petits enfants venus fraîchement de l'école primaire. Car représentant au secondaire le sous cycle d'observation qui pour eux ne réfléchissent pas assez. Ils donnaient par exemple le titre de la leçon et formulaient le résumé à la place des élèves.

On parle dans ce cas de la frustration secondaire. Les enseignants s'occupaient des élèves présentant des difficultés et des troubles d'apprentissage. Dans la grille d'observation, on situe cet indice à 2. Ces aspects qui mettent en exergue la frustration secondaire caractérisent l'obstacle passif externe (situations de difficultés d'apprentissage et d'enseignement), l'obstacle passif interne (situations de troubles d'apprentissage), l'obstacle actif interne (mauvaises gestion du conflit sociocognitif) et l'obstacle actif externe (mauvaise gestion de la punition positive et négative).

3.9.2. Détermination des facteurs expérimentaux

L'analyse des observations dans les trois modalités de l'étude, montre qu'elles sont tributaires au phénomène observé. Ainsi dans la première étude, le facteur expérimental sera constitué des types de remédiation. Il sera demandé à l'enseignant de pratiquer les activités de remédiation en utilisant les types de remédiation qui représentent les indices liés aux effets associés à la fonction émancipatrice ou constructiviste du processus enseignement-apprentissage. Nous les avons limités à trois parmi les neuf identifiés dans le tableau synoptique (rubrique de la variable indépendante). Le lecteur les découvre dans le premier plan d'expérience. Dans la deuxième étude, le facteur expérimental représente les effets associés à la fonction didactique ou interactive de l'étayage du processus d'enseignement à

travers : la réduction de degré de liberté, la compréhension des écarts entre la production de l'enfant et celle initiale correcte et la signalisation des caractéristiques déterminantes.

Autrement dit, il s'agit de la pratique des exercices de généralisation et de discrimination, l'élaboration et l'exploitation des situations-problèmes. Dans la conduite des leçons, l'enseignant est invité à mettre l'accent dans ces activités selon les règles de l'art. Dans cette étude, le facteur additionnel représente le projet d'évaluation d'une situation d'intégration. Nous trouvons cette nouvelle notion dans les perspectives didactiques du dernier chapitre de ce travail. Dans la troisième étude, le facteur expérimental représente les effets associés à la fonction sociologique et historique de l'étayage du système didactique bref, aux interactions sociales.

Il va s'agir de la démonstration ou présentation des modèles, d'expliquer des faits par des références et le contrôle de la frustration. En d'autres termes, il sera question des interactions entre l'enseignant et les élèves, des interactions entre les élèves, et les interactions entre les élèves et le matériel scolaire. Il est à noter que le matériel scolaire devient matériel didactique, lorsqu'il est utilisé dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant devrait gérer ces interactions en veillant aux troubles et aux difficultés d'apprentissage, aux obstacles didactiques, aux obstacles épistémologiques et à la régulation des émotions chez les élèves. Ces derniers aspects représentent le facteur additionnel de la première et la deuxième étude.

3.9.2.1. Procédure expérimentale

Dans la logique de Tijus (2001), la procédure expérimentale est représentée par l'algorithme d'expérimentation guidée par ordinateur. Il s'agit d'une procédure de traitement qui garantit l'exécution d'une tâche bien définie en un temps fini. Ses caractéristiques essentielles sont la répétitivité, la rapidité et la fiabilité. Dans le cadre de cette étude, nous allons utiliser le logiciel SPSS.16 pour avoir les résultats des statistiques descriptives et inférentielles. La procédure expérimentale représente la détermination et la description des tâches que les sujets auront à exécuter, le matériel à utiliser, le déroulement de l'expérience et les consignes à respecter. Elle représente le processus expérimental, c'est-à-dire les activités à effectuer pour réaliser l'expérimentation de cette étude.

3.9.2.2. Tâche

La tâche définit les activités que les élèves doivent exécuter pendant le processus d'expérimentation. Elle dépend de la problématique de cette expérience. Cependant, plusieurs observations d'ordre général peuvent être faites. A l'exemple de l'utilisation de la méthode expérimentale qui conduit à une standardisation poussée de la situation, à des fins de contrôle

d'un maximum des facteurs extérieurs au problème. Cela oblige à concevoir des situations les plus souvent contraignantes pour les sujets. Ce qui permet un recueil efficace de mesure de comportement, et évite qu'un trop grand nombre de stratégies ne soit à leur disposition. Ce qui peut interdire la détection des opérations mentales exécutées par les élèves et la construction ultérieure d'un modèle à la tâche.

L'évaluation des compétences permet à l'élève de se confronter à une situation de vie courante et nouvelle pour lui. Elle se déroule en trois temps. Il s'agit dans un premier temps, de demander aux élèves d'accomplir une tâche dans les trois domaines exigeant le choix et la combinaison d'un nombre significatif de procédures qu'ils sont censés posséder à la fin d'un cycle d'apprentissage. En ce qui concerne le deuxième moment, on propose la même tâche aux élèves, mais cette fois la tâche est découpée en tâches élémentaires dont les consignes sont explicites et présentées dans l'ordre où elles doivent être accomplies pour parvenir à la réalisation globale de la tâche. Il sera enfin proposé aux élèves une série de tâches simples décontextualisées dont les consignes sont celles utilisées d'ordinaire dans l'apprentissage des procédures élémentaires. Dans la première étude, les étapes de révision des acquis, de la consolidation et de l'évaluation étaient dominées par les activités de remédiation.

La tâche des élèves à la synthèse se situait à trois niveaux selon Legendre (1988) à savoir : la production des travaux, la planification des données relevées dans les différents travaux pendant leur présentation, et la construction du savoir à acquérir. Dans la deuxième étude, la tâche de l'enseignant était la construction des situations-problèmes en fonction des trois niveaux de recherche de l'analyse de Legendre (1988), tandis que celle de l'élève se résumait à la recherche. La recherche consistait à identifier les éléments servant à traiter la situation-problème, à rechercher les relations entre ces éléments et les principes qui président les relations entre ces différents éléments.

La tâche des élèves à la synthèse se situait à trois niveaux : la production des travaux, la planification des données relevées dans les différents travaux pendant leur présentation, et la construction du savoir à acquérir. Dans la troisième étude, la tâche des élèves était en fonction des types de regroupement (regroupement stable, regroupement spontané). Cette façon de concevoir l'enseignement permet d'établir la motivation chez les élèves qui se traduit par l'enseignement contextualisant.

3.9.2.3. Matériel

Il est question dans cette partie de travail de présenter le matériel que les élèves et les enseignants des trois études ont utilisés pendant le processus d'expérimentation. Nous le présentons en effet par étude, nous commençons par la première et terminons par la dernière

étude. Dans la première étude, le matériel représentait les curricula de l'enseignement secondaire du sous cycle d'observation, l'énoncé des compétences, une situation d'intégration par unité d'apprentissage, du matériel didactique approprié à chaque leçon dispensée, des fiches individuelles des élèves et une grille de remédiation, du crayon, de la craie, d'une gomme, les feuilles de composition, des feuilles brouillons, une règle, des documents historiques (textes, images, photo etc.).

Dans la deuxième étude, le matériel représentait les curricula de l'enseignement secondaire niveau cycle d'observation, l'énoncé des compétences, une situation d'intégration par unité d'apprentissage, des fiches individuelles des élèves, du matériel didactique approprié à chaque leçon dispensée, les fiches des travaux dirigés relatives aux exercices de généralisation et de discrimination, des situations-problèmes, d'une situation d'intégration, du crayon, de la craie, d'une gomme, les feuilles de composition, documents historiques une règle. Dans la troisième étude, le matériel représentait les curricula de l'enseignement du secondaire cycle d'observation, l'énoncé des compétences, une situation d'intégration par unité d'apprentissage, du matériel didactique approprié à chaque leçon dispensée, des fiches individuelles des élèves, du crayon, de la craie, d'une gomme les feuilles de composition, d'une règle.

3.9.2.4. Consigne

La consigne était fonction du sous-groupe de l'échantillon de l'étude. Dans la première étude, la consigne à donner à l'enseignant consistait à pratiquer les activités de régulation avec les élèves en utilisant les types de fonctions d'étayage qui représentent les indices constitutifs des effets associés à la dimension pédagogique de la contextualisation du processus d'enseignement pendant les enseignements. Dans la deuxième étude, la consigne consistait à pratiquer les exercices de généralisation et de discrimination, à bien élaborer les situations-problèmes et les situations d'intégration qui représentent les indices constitutifs des effets associés à la dimension didactique ou interactive de la contextualisation du processus d'enseignement pendant les enseignements. Dans la troisième étude, la consigne consistait à gérer les interactions sociales en veillant au contrôle de la frustration. L'enseignant devrait à cet effet, mettre en exergue la relation entre le matériel didactique et les élèves. Il devrait amener les élèves à décrire le matériel didactique, et les amener à dire à quoi va servir ce matériel de travail pendant les activités d'apprentissage et d'enseignement.

3.9.2.5. Déroulement de l'expérience

Dans la première étude, il est question de manipuler la modalité de la première hypothèse et observer ses effets sur le développement de la pensée critique historique chez les élèves du groupe expérimental. Les activités de régulations constituent le facteur expérimental de cette étude. Les élèves de la classe de 5^e M3 groupe (A), constituaient le groupe expérimental de l'étude pendant que les élèves de la classe de 5^e M4 (B) en constituaient le groupe contrôle de l'étude. Dans la deuxième étude, il est question de manipuler la modalité de la deuxième hypothèse de l'étude et observer ses effets sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du groupe expérimental. Les activités relatives à l'élaboration et l'exploitation des situations-problèmes, aux résolutions des problèmes, aux exercices de généralisation et de discrimination constituaient le facteur expérimental.

Dans la troisième étude, il est question de manipuler la modalité de la troisième hypothèse de l'étude et observer ses effets sur le développement de la pensée critique historique chez les élèves du groupe expérimental. Les interactions dans un contexte du contrôle de la frustration constituent le facteur expérimental de cette étude. Les élèves du L'observation et la détermination des facteurs expérimentaux se sont effectuées pendant la première semaine du mois de novembre 2021, qui correspondait dans la fiche de progression à la fin de la première compétence d'apprentissage en Histoire : « promouvoir l'intégration nationale ». La raison c'est que pendant cette période, le processus enseignement-apprentissage est basé sur le développement de l'intégration nationale. Nous devons observer cette attitude tant chez les enseignants que chez les apprenants.

Les enseignants des deux groupes expérimentaux respectifs aux trois études, ont été instruits sur les différentes modalités des consignes leur concernant à respecter pendant la deuxième et la troisième compétences d'apprentissage : promouvoir l'esprit de leadership et de bâtisseur et renforcer l'identité africaine. Nous avons utilisé le pré-test où on a comparé les groupes scolaires secondaire servant des groupes expérimental et témoin selon les trois études. Ceux-ci avaient présenté grâce au test de comparaison z, une absence de différence significative. Ce test a été soumis aux différents groupes scolaires, le 07 novembre 2021 à 09 heures pour les établissements secondaires publics, et le 08 novembre 2022 pour les établissements secondaires privés de la ville de Yaoundé en général et de Yaoundé 3 et 6 en particulier.

La suite du protocole expérimental a consisté à faire appliquer les effets associés aux fonctions d'étayage du système didactique, selon les consignes concernant chacune des trois études. Nous avons édifié les enseignants des groupes expérimentaux sous forme de

formation accidentelle. Pendant cette période correspondante, ces enseignants ont travaillé avec les élèves en suivant les consignes relatives à leur étude. On assistait certains enseignants dans ses enseignements. Vendredi le 07 février 2022 à 09 heures 30 minutes, nous avons fait passer le test des connaissances qui servait cette fois-ci de post-test. Les copies ont été corrigées par les enseignants de ces écoles respectives, chaque enseignant a corrigé les feuilles de sa classe et la correction a pris fin à la date du 17 février 2023.

3.9.2.6. Construction des plans d'expérience

La construction d'un plan d'expérience équivaut à la mise au point d'un ensemble de dispositions dont découlera une réponse valable de la question posée par les hypothèses. Dans cette optique, Tijus (2001) affirme : « *en lisant le plan d'expérience, on doit pouvoir déterminer comment l'expérience s'est réalisée, la structure des unités d'analyse qui seront fournies par le protocole de base (on appelle ainsi l'ensemble des données recueillies) et leur nombre* » (p.36). C'est une stratégie qui vise à maximiser la probabilité de détecter des effets réels des modalités (variable indépendante) sur une ou des modalités de la variable dépendante. Il s'agit de minimiser la probabilité que les interprétations autres que celles envisagées s'appuient sur l'influence de variables non contrôlées. Un plan de recherche est un outil utilisé par un chercheur afin de tester une ou plusieurs hypothèses. Il existe à cet effet, trois grands types de plans de recherche : les plans expérimentaux, quasi expérimentaux et corrélationnels.

Le choix de l'un des plans se fait en fonction du type d'hypothèses. Si l'hypothèse est de nature causale, c'est-à-dire qu'elle sert à déterminer si une variable en influence une autre ; le chercheur utilisera de préférence, un plan de recherche expérimental ou, à la limite, un plan de recherche quasi expérimental Emane (2020). Concernant cette étude, nous allons utiliser le plan de recherche quasi-expérimental. En examinant le niveau de construction des compétences en Histoire des deux groupes d'élèves selon les trois sites de l'étude. Il devient possible de prédire et contrôler si les effets associés aux modes de régulation contextuelle du processus d'enseignement ont un effet sur la construction des compétences en Histoire chez les élèves du sous cycle d'observation. On voit que ce type de plan est utile lorsque l'on souhaite conduire des études sur le terrain, où toutes les modalités ne sont pas en principe manipulables.

L'objectif de tout plan d'expérience vise selon Tijus (2001) à établir les relations entre les facteurs (variables indépendantes) et à prévoir l'analyse des données. Toutes les observations obtenues dans une expérience forment un ensemble d'unités d'analyse qui auront une certaine structure. Dans le même ordre d'idées, Mvessomba (2013) précise que «

le plan d'expérience est un schéma logique qui précise la nature et l'ordre des différentes phases de l'expérience » (p.60). Il existe à cet effet dans la théorie plusieurs types de plans d'expérience : le plan d'expérience à une variable, à deux variables et à plus de deux variables.

La dernière catégorie qui nous intéresse, se subdivise en trois sous-groupes : les plans factoriels, les plans en carrés latins et les plans gréco-latins. Les plans factoriels désignent les types de plans les plus complets et permettent toutes les combinaisons des valeurs de la variable indépendante ayant plusieurs valeurs. Les plans en carré latin ont pour objectif d'étudier trois variables ayant chacune plusieurs degrés de variations. Sur le plan essentiellement pratique, les expériences sont ordonnées de manière à ce que les lignes et les colonnes correspondent à une variable constante. Chaque ligne et chaque colonne contiennent toutes les modalités de la troisième variable.

Le plan en carré gréco-latin permet de manipuler simultanément quatre variables, et son principe consiste à associer à chaque lettre latine, un plan à trois variables une lettre grecque correspondant aux valeurs d'une quatrième variable indépendante. La distribution des lettres grecques obéit à la même loi que celle des colonnes, et de telle sorte que chaque traitement de la troisième variable (lettre latine) se produise une fois et une seule en occurrence avec le traitement de la quatrième correspondant à la lettre grecque (Fraisie & al., 1976 ; Mvessomba, 2013).

3.9.2.7. Précision des facteurs expérimentaux dans le plan d'expérience

Il est question dans cette dernière partie de la procédure expérimentale de préciser les facteurs expérimentaux dans les plans d'expérience des trois études. A cet effet, nous avons adopté le plan en carré latin : il s'agit d'un carré, trois facteurs et neuf conditions. Nous avons trois études qui comportent chacune son plan d'expérience. Nous aurons dû utiliser le plan en carré gréco-latin, mais la manipulation des trois modalités ne se réalise pas dans une même étude. C'est ce qui justifie l'utilisation du plan en carré latin dans chaque étude. Dans la première étude, la modalité à manipuler représente les effets associés au niveau de contextualisation ontologique du processus d'enseignement. Il s'agit en réalité des types de remédiation. Nous avons formé l'enseignant du groupe expérimental sur les neuf types de remédiation et ou contextualisation dans le tableau synoptique de la variable indépendant.

Nous l'avons recommandé de les utiliser indifféremment en fonction de la situation de la classe. Cependant il devrait davantage amener les élèves à recourir à une autocorrection, à la confrontation et à mobiliser des acquis ou attitudes en situation d'enseignement de l'Histoire. Cette première modalité a des indicateurs comme : Enrôlement (différencier des

espaces pédagogiques, afficher les productions des enfants, solliciter les apports des enfants) C1, Maintien de l'enfant et sa motivation dans le champ ou discipline (demander des reformulations liées à la gestion du climat de la classe aux élèves, utiliser les supports fabriqués/choisis par les enfants,) C2 et Maintien d'orientation (demander aux élèves d'expliquer le contenu en cours, permettre à l'enfant d'utiliser le fait historique,) C3. Il s'agit des indicateurs de la première modalité du plan d'expérience (variable indépendante de l'étude). Ces trois types de remédiation ou fonctions d'étayage constituent le facteur expérimental de la première étude.

La deuxième variable du plan d'expérience (variable dépendante de l'étude) a comme modalités : le développement des attitudes historiques (connaissances historiques) D1, le développement du langage historique (méthodes) D2, et le développement la méthode historique (attitudes) D3. La troisième modalité (développement la méthode historique) du plan d'expérience représente le facteur additionnel F_i ($i = 1,2,3$). Elle a comme indicateurs : habileté à poser et à raisonner un problème (promeut la cohabitation interethnique, réutilise les savoirs dans la vie quotidienne, etc.) F1 et l'habileté à expliquer le problème, société (teste la validité des connaissances : concepts, opérations etc. construites,) F2. Ce qui conduit au tableau suivant :

Tableau 16 : Plan d'expérience de la première étude

VI VD	Enrôlement : C1	Maintien de l'enfant et sa motivation dans le champ ou discipline : C2	Maintien d'orientation : C3
développement du sujet social et scolaire : D1	C1D1F3	C2D1F1	C3D1F3

développement du épistémique : D2	C1D2F2	C2D2F3	C3D2F2
développement du sujet politique : D3	C1D3F1	C2D3F2	C3D3F3

Source : élaboration du chercheur.

Dans la deuxième étude, la modalité de la variable indépendante à manipuler représente les effets associés à la dimension didactique ou interactive d'étayage du processus enseignement-apprentissage. Il s'agit en réalité des situations didactiques. Nous avons formé l'enseignant du groupe expérimental sur les situations didactiques et non-didactiques dans le tableau de la variable indépendante. Nous l'avons recommandé de les utiliser indifféremment en fonction de la situation de la classe. Il devrait davantage amener les élèves à traiter les exercices de généralisation/discrimination et les situations-problèmes. Ces différentes situations didactiques constituent le facteur expérimental de la deuxième étude.

La première modalité du plan d'expérience (variable indépendante de la deuxième étude) a comme indicateurs : réduction de degré de liberté (communiqué à l'élève la correction, recours à une autocorrection,) C4, compréhension des écarts entre la production de l'enfant et celle initiale correcte (fait traiter les exercices de discrimination en Histoire, attribue les tâches organisationnelles aux élèves,) C5 et signalisation des caractéristiques déterminantes (fait traiter les situations-problèmes, fait résoudre les problèmes d'Histoire dans les situations d'intégration,) C6. Il s'agit des indicateurs des modalités de la variable indépendante de la deuxième étude.

La deuxième variable du plan d'expérience (variable dépendante de la deuxième étude) a comme modalités : le développement du sujet social et scolaire (intérêt des apprenants pour la critique externe des sources) D1, le développement du sujet épistémique (raisonnement analogique et périodisation historique) D2, et le développement du sujet politique (habileté à poser et à raisonner un problème et habileté à expliquer le problème) D3. La troisième modalité (développement la méthode historique) du plan d'expérience représente le facteur additionnel P_i ($i = 1,2,3$). Elle a comme indicateurs : l'habileté à poser et à raisonner un problème (promeut la cohabitation interethnique, réutilise les savoirs dans la vie quotidienne, développe la capacité d'acteur) P1, l'habileté à expliquer le problème (teste la validité des connaissances (concepts, opérations) construites et trouve le concept à partir d'exemples) P2. Ce qui conduit au tableau suivant :

Tableau 17 : Plan d'expérience de la deuxième étude

VI VD	Réduction de degré de liberté : C4	Compréhension des écarts entre la production de l'enfant et celle initiale correcte : C5	Signalisation des caractéristiques déterminantes : C6
le sujet social et scolaire : D1	C1D1P3	C2D1P1	C3D1P3
Le sujet épistémique, apprenant : D2	C1D2P2	C2D2P3	C3D2P2
le sujet politique: D3	C1D3P1	C2D3P2	C3D3P3

Source : élaboration du chercheur

Dans la troisième étude, la modalité de la variable indépendante à manipuler est la fonction sociologique et historique de l'étayage du processus enseignement-apprentissage. Il s'agit en réalité des trois formes interactions dans le tableau synoptique (rubrique de la variable indépendante). Nous avons formé l'enseignant du groupe expérimental sur ces trois formes d'interaction. Nous l'avons recommandé de les utiliser indifféremment en fonction de la situation de la classe. Ces trois formes d'interaction constituent le facteur expérimental de la troisième étude.

La première modalité du plan d'expérience (variable indépendante de la troisième étude) a comme indicateurs : la démonstration ou présentation des modèles d'interaction entre enseignant et élèves (stimule les interactions entre enseignant et les élèves (contrat pédagogique...) et stimule les interactions entre élèves et élèves ,) C7, l'explication des faits par des références (stimule les interactions entre élèves et matériels scolaire et utilise des documents supports authentiques et/ou issus d'expériences,) C8 et le Contrôle de la frustration (soutient les élèves ayant les troubles d'apprentissage et aide les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, gérer le conflit sociocognitif,) C9.

La deuxième variable du plan d'expérience (variable dépendante de la troisième étude) a comme modalités : le sujet social et scolaire (connaissances historiques) D1, le sujet épistémique (méthodes) D2, et le sujet politique (attitudes) D3. La troisième modalité du plan d'expérience représente le facteur additionnel Fi (i = 1,2,3). Elle a comme indicateurs : l'anticipation de la forme de solution (orienter l'élève vers les concepts, etc.) F1, la distinction entre singularités et détails (trouver la règle, le concept à partir de cas,) F2, et l'exploration les solutions possibles

conformes aux concepts, opérations (tester la validité des hypothèses, au regard des raisons etc.)

F3. Ce qui conduit au tableau ci-dessous :

Tableau 18 : Plan d'expérience de la troisième étude

VI VD	Démonstration ou présentation des modèles d'interaction entre enseignant et élèves: C7	Explication des faits par des références: C8	Contrôle de la frustration : C9
Le sujet social et scolaire : D1	C7D1F3	C8D1F1	C9D1F3
Le sujet épistémique : D2	C7D2F2	C8D2F3	C9D2F2
Le sujet politique : D3	C7D3F1	C8D3F2	C9D3F3

Source : élaboration du chercheur

En se référant à l'objet d'apprentissages et des exercices de groupe, l'apprenant devrait faire un résumé du cheminement emprunté pour atteindre l'objectif et un exercice individuel. À travers la grille de Berthelot et Lebrun (1994), la situation de déclenchement a permis d'introduire la co-construction du savoir. La tâche des élèves à la synthèse se situait à trois niveaux à savoir : la production des travaux, la planification des données relevées dans les différents travaux pendant la présentation, et la construction du savoir à acquérir. Ce qui nous a permis d'avoir une grille d'évaluation liée à notre modèle élaboré en vue de la construction d'un texte historique comportant au sous cycle d'observation des éléments : identification du problème, les causes, manifestations ou conséquences et proposition des solutions.

3.9.3. Technique et procédure de collecte des données qualitatives

Les données qualitatives ont été collectées au même moment avec les données quantitatives au moyen de l'entretien semi-directif. L'entretien semi-directif fournit au répondant la possibilité d'exprimer ses sentiments et ses opinions sur le sujet traité. Ce type d'entretien permet de faire des relances pertinentes et d'organiser l'ensemble des thèmes abordés auquel nous nous référons sans pour autant s'y reporter explicitement, ni les formuler à la manière d'un questionnaire. Ces raisons pour lesquelles nous avons recours à cet outil sont qu'elles permettent d'apporter des éléments à la communauté scientifique concernant l'utilisation des acquis scolaires dans la vie quotidienne via l'utilisation des modes de représentations du savoir et de la conception initiale.

3.9.3.1. Caractéristiques des entretiens

Le rôle de l'intervieweur est alors d'accompagner l'interviewé dans la construction, voire le repérage de ses sentiments et de ses perspectives. Il se distingue des entretiens diagnostiques et thérapeutiques dans la mesure où il est destiné à recueillir des données qui sont utiles à la bonne conduite de la recherche entreprise. Emane (2020) précise que l'entretien de recherche qualitative est souvent semi- structuré, qu'il ne désigne ni une conversation libre, ni un questionnaire très structuré. Nous, nous appuyons sur les dix aspects qu'il décrit pour caractériser l'entretien de recherche qualitative :

- il est centré sur le monde intérieur de l'interviewé ;
- il tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde ;
- il est descriptif ;
- sans présupposition ;
- centré sur certains thèmes ;
- ouverts aux ambiguïtés et aux changements ;
- il tient compte de la sensibilité de l'intervieweur ;
- il prend place dans une interaction interpersonnelle ;
- il peut se révéler une expérience positive sur la personne de l'interviewé.

À cet effet, l'entretien de recherche qualitative permet plus particulièrement au chercheur :

- d'être en adéquation avec sa perception sur les fondements de la science, de la nature humaine et bien évidemment de la rechercher elle-même comme le soutien ;
- d'appréhender les modes de représentation du savoir sous un autre angle ;
- de découvrir la diversité des modes de représentations du savoir permettant d'enrichir les connaissances du chercheur et d'adapter sa pratique au vu des éléments observés ;
- de se décentrer de son point de vue, de ses perceptions, de ses jugements contribuant à une compréhension plurielle des modes de représentation du savoir.

3.9.3.2. Cadre des entretiens

Selon Paillé (1991), les appellations des types d'entrevues sont choisies selon le caractère plus ou moins directif ou structuré recherché et non selon la qualité des données recueillies ». À ce sujet, il existe trois types d'entrevue en sciences sociales : l'entrevue en profondeur, l'entrevue directive et l'entrevue semi directive. Selon cet auteur, l'entrevue directive ressemble à un questionnaire administré personnellement. Ainsi, ce type d'entrevue est souvent exclu des recherches qualitatives. L'entrevue en profondeur et l'entrevue semi directive demeurent les plus utilisées. L'appellation de l'entrevue en profondeur sous-entend

que les autres types d'entrevue ne se conjuguent pas avec le concept de la profondeur et que seul ce type d'entrevue est garant d'une dite profondeur. Une entrevue en profondeur signifie une entrevue non-directive et non-structurée. De ce fait, sans aucunement intervenir, le chercheur laisse la personne interviewée pleinement libre de son compte rendu sur le thème attendu. Selon Paillé (1991, p.4), l'entrevue semi-directive est

semi-préparée, semi-structurée et semi-dirigée. Ce qui signifie que le chercheur prépare son entrevue, quoique de manière non fermée, qu'il propose un ordre des interrogations et guide la conversation, sans toutefois l'imposer. Bref, l'entrevue est préparée mais elle demeure ouverte à la spécificité des cas et à la réalité de l'acteur.

L'entrevue semi-directive permet de connaître les perceptions des personnes interrogées sur un thème bien précis sans accumuler une panoplie d'informations parfois disparates comme lors des entrevues en profondeur. L'entrevue semi-directive, la plus utilisée en recherche qualitative, exige une préparation minutieuse du guide d'entrevue. Après cette mise en garde du cadre des entretiens, nous allons par la suite montrer comment se sont déroulés la collecte des données via les entretiens et le test des connaissances.

3.9.3.3. Déroulement des entretiens

À la suite de la validation de l'outil de recherche (guide d'entretien) par mon encadreur, la collecte des données à proprement parler s'est déroulée de novembre 2022 au 27 janvier 2023 au sein du lycée de Ngoa-Ekellé. Le déroulement de la collecte des données ici peut être divisé en trois grands moments : (1) la rencontre avec le chef d'établissement (le proviseur) non seulement pour avoir l'onction d'échanger avec ses enseignants mais aussi avec ses puisque faisant partir de notre public cible, (2) la passation du guide d'entretien et (3) finalement la passation de l'entrevue. Ainsi, chaque collecte de données débutait par une rencontre avec l'enseignant. Cette rencontre a pour but d'expliquer les raisons de la recherche et la procédure suivie. C'est à ce moment que l'enseignant prend connaissance du contenu des entrevues. Elle sert également à mettre au clair toutes les interrogations que l'enseignant pourrait avoir envers la recherche.

L'entrevue se compose de deux sections : la première concerne les données sociodémographiques des participants (établissement, sexe, âge, classe) et la seconde présente l'un des trois protocoles de recherche. Avant de procéder avec le questionnaire, l'intervieweur

explique à l'enseignant les détails de leur participation, car l'enseignant a le droit de désister. Quelques jours après cette première visite, le chercheur retourne à l'école visitée précédemment pour poursuivre la collecte de données. Afin d'assurer une cohérence entre les étapes, le même chercheur s'occupe de faire passer l'entrevue. Il est important que le laps de temps soit court entre la visite initiale et la seconde visite, quelques jours tout au plus, pour s'assurer que l'expérience est encore fraîche dans la mémoire du participant.

L'entrevue, enregistrée sous format audio, débute par un court rappel de la thématique du protocole et par une synthèse des réponses données précédemment par les élèves. On s'assure ainsi que le participant a bien en mémoire le sujet à l'étude. Une fois la phase de rappel terminée, l'intervieweur introduit un conflit cognitif en questionnant les élèves sur leurs préconceptions de sorte à leur faire prendre conscience des problèmes qui y sont reliés. Cette seconde étape avait pris 30 à 45 minutes. Lorsque l'entrevue prend fin, l'intervieweur n'a plus qu'à remercier le participant de sa disponibilité.

Le rôle du modérateur étant de faciliter la discussion et de la stimuler, plusieurs points entrent en jeu ici : nous avons commencé par introduire le sujet, se présenté et encouragé les participants à se présenter ; ensuite nous avons précisé le caractère confidentiel de ces discussions question de mettre les participants en confiance. D'autre part, nous avons demandé la permission d'enregistrer les échanges. En outre, il est important de préciser que nous avons présenté dès le départ les objectifs de cette discussion avec les termes suivant : on vous sollicite pour comprendre vos besoins réels, votre point de vue sur telle action... et de présenter quel genre d'information on recherche, à quoi et comment cette information va nous servir.

Pour suivre le guide d'entretien préparé à l'avance, on commence par des questions ouvertes simples pour introduire la discussion et mettre les participants à l'aise. Une façon d'entamer facilement la discussion consiste tout simplement à faire savoir aux interlocuteurs que l'on s'intéresse à telle situation et leur demander s'ils en connaissent. Parler d'un cas est un bon point de départ pour les discussions. Pour faire démarrer une discussion, on peut aussi partir d'une astuce qui consiste à parler sur ce même thème du point de vue d'un autre groupe, ou d'une autre société (les autres personnes interrogées estiment que... qu'en pensez-vous ?). On poursuit avec des questions ouvertes plus approfondies pour enrichir le débat et encourager des commentaires libres. Les questions sous forme d'hypothèse concernant le problème permettent également d'encourager un échange d'idées quant au d'enseigner et d'apprendre, d'étudier les différentes connaissances à ce sujet et la concordance des idées au sein du groupe. Si des avis divergent ou que des opinions contradictoires se font jour, il faut en profiter pour approfondir la discussion.

Il faut être attentif à la nature des interactions au sein du groupe et noter les points où des personnes se distinguent d'autres, par exemple si les uns et les autres ne sont pas du même avis. Il faut relancer lorsque l'on veut approfondir les réponses, une astuce consistant à reformuler et à demander aux participants si l'on a bien compris. Pour encourager la discussion, il faut se montrer intéressé aux idées du groupe tout en restant neutre dans le débat et ne pas donner son point de vue (se réfugier derrière l'« ignorance », le rôle de l'idiot si l'on est sollicité). La seule prise de notes est celle pour les relances : noter des termes à creuser. Il faut aussi veiller à ce que tous les points de vue soient exposés, en encourageant les participants passifs, voire en les interpellant par leur nom si besoin est. Régulièrement, il faut préciser qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse dans la discussion.

Il est important de recentrer la discussion si elle sort complètement du cadre. Pour recentrer, on utilise les phrases précédemment dites dans le débat et que l'on a noté en prévision. C'est le cas avec des phrases suivantes que nous avons utilisées sur le terrain : « vous avez dit ça à propos de ça, qu'en pensez-vous ? Avez-vous une situation similaire ou différente ? ... » De manière générale, la collecte de donnée s'est effectuée sans problème dans tous les établissements explorés. Les enseignants ont fait preuve d'une grande gentillesse en nous permettant de venir dans leurs classes et en mettant leurs locaux à notre disposition. Les élèves ont, quant à eux, montré beaucoup de bonne volonté face aux activités proposées.

3.9.4. Présentation d'une fiche pédagogique ou de préparation et difficultés rencontrées

La fiche pédagogique ou la fiche de leçon, de TD (travaux dirigés) ou de dossiers est un outil de préparation des cours dont devrait avoir chaque enseignant en général et enseignant d'Histoire-Géographie et ECM en particulier au Cameroun. Elle est un dispositif pédagogique conçu pour guider les activités d'enseignement-apprentissages. Ainsi, son rôle est de coordonner les activités du système didactique en raison du fait qu'elle constitue en quelque sorte un catalogue car, elle renferme toutes les sources de la conception de la leçon à conduire, et elle renseigne sur toutes les étapes devant meubler une séquence didactique (Nkoute 2020). En tant que fiche didactique, la fiche de préparation est un guide d'action de l'enseignant. Elle répertorie toutes les étapes à suivre dans la classe pour préparer un travail. Cette fiche autrement dit est utilisée comme tableau de bord de la leçon par l'enseignant, fournissant un résumé fiable de la routine quotidienne d'enseignement.

Le cours de l'enseignant peut être donné selon un plan et un thème précis, en évitant les improvisations malheureuses que nous pouvons appeler « passage à vide ». D'après nos observations et lecture des exemplaires de fiche didactiques, l'on en distingue trois parties : l'identification, le déroulement de la leçon et les consignes et consolidations. La partie

identification décrit le déroulement de la classe et les rôles de l'enseignant dans celle-ci. Elle est aussi importante pour l'enseignant que pour le responsable pédagogique, et peut également être utilisée par l'administration si nécessaire. Cette étape décrit les activités de l'enseignant et de l'apprenant pendant le cours. Pour ce qui est du déroulement de la classe, il met en exergue les moyens, méthodes et techniques appropriés devant permettre d'atteindre les objectifs de savoir, savoir-faire et savoir-être. Quant à la partie des consignes et consolidations, elle comprend les parties devoirs et évaluation pendant et après le processus enseignement-apprentissage. En effet, cette partie aide les apprenants, apporte un soutien pour consolider leurs acquis ou combler leurs lacunes. De façon un peu plus claire, technique et spécifique, la lecture se fait telle que

- au sommet à gauche, la fiche pédagogique renseigne sur les éléments essentiels suivants : le nom de l'établissement d'enseignement, l'année scolaire en cours, la classe, l'effectif total de la classe, nombre total des filles, nombre total des garçons, la moyenne d'âge, la discipline à enseigner, le nom de l'enseignant (e), son grade, son matricule, son ancienneté, ses contacts ;
- à droite, on retrouve la famille de situation en cours, la catégorie d'action en cours, le module en cours, le chapitre en cours, la leçon ou TD ou dossier en cours, les notions ou concepts à définir, les prérequis, l'évaluation initiale ;
- à la suite, on retrouve la justification de la leçon, dossier ou TD en cours, les compétences intermédiaires, les contenus spécifiques (savoirs, savoir-faire et savoir-être), le matériel didactique et autres ressources, les activités d'enseignements-apprentissages déterminants les conditions de réalisations des performances se traduisant par les moyens d'évaluations pendant d'acte didactique.

Faudrait-il le préciser, chaque activité didactique est prévue et conditionnée par une durée bien précise. Ce qui permet l'insertion d'une fiche didactique type APC suivante :

Tableau 19 : insertion d'un exemplaire de fiche pédagogique (leçon) selon l'APC en Histoire-Géographie-ECM

ETABLISSEMENT :	FAMILLE DE SITUATIONS :	
CLASSE : cinquième (5 ^e)	CATEGORIE D' ACTIONS : (Agir compétent) :	
EFFECTIF :	MODULE N° :	
GARCON :	CHAPITRE N° :	
FILLE :	LECON N° :	DURÉE :
NOM DE L'ENSEIGNANT :	NOTIONS :	
	PRE-REQUIS :	DURÉE :

-
- **JUSTIFICATION DE LA LEÇON :** cette leçon vous permettra d'installer des ressources nécessaires afin...
-

Exemple de situation :
Exemple d'action :

-

Séquences didactiques	Ressources internes			Ressources externes	Activités d'enseignement/apprentissage	Evaluation formative	Durée
	Savoirs	Savoir-faire	Savoir-être				
INTRODUCTION							
Résumé :							
I-							
Résumé :							
II-							
Résumé :							
CONCLUSION							
Résumé :							
Evaluation finale :							
Devoir à faire à la maison :							

- **Bibliographie :**
- **Source :** fiche reçu sur le terrain par les enseignants des sciences humaines en 2021.

De façon spécifique, la fiche pédagogique pour l'enseignant en situation de classe et en tant que guide, soutien à l'apprenant représente les éléments suivants : justification de la leçon, TD ou dossier en cours ; séquence didactiques ; compétences intermédiaires ; savoir ; savoir-faire ; savoir-être ; matériel didactique ; activités de l'enseignant ; activités de l'apprenant ; évaluation ; durée. Tout porte à croire que le processus enseignement-apprentissage est effectif à travers l'usage d'une fiche pédagogique. Cette dernière est montée au préalable par l'enseignant en situation de préparation d'un cours. Une fois la fiche montée, l'acte didactique s'effectuera de façon aisée question d'éviter des moments d'interruptions dus à un manque de préparation. À cet effet, nous proposons à la fin (en annexe) de ce travail quelques échantillons de fiches montées d'abord sur le modèle en cours, ensuite sur la stratégie d'enseignement par étayage de l'enseignant.

Cependant, en situation de collecte des données, nous n'étions pas toujours en terrain connu car nous y avons fait face aux écueils qui méritent d'être soulignées. Malgré le statut d'étudiant et les garanties d'anonymat que nous avons brandi, nous nous sommes heurtés au refus systématique des jeunes apprenants et un peu de réticence chez les enseignants. Les principales difficultés lors de cette collecte des données concernent les faux rendez-vous, qui entraînaient des dépenses supplémentaires et qui ne nous ont pas permis de d'effectuer certains échanges. La majorité d'élèves eux ont complété avec sérieux les diverses étapes composant notre outil de recherche. Bien qu'un facteur de désirabilité sociale pût être présent chez certains d'entre eux, ce phénomène, bien connu en recherche, ne semble pas avoir eu de conséquences néfastes sur la qualité des données recueillies.

Étant conscient de ce danger, plusieurs moyens ont été mis en œuvre pour amoindrir son effet. Par exemple, les élèves n'étaient jamais seuls avec le chercheur en situation d'expérimentation. Plutôt que favoriser un dialogue entre le chercheur et le participant, la recherche mettait l'accent sur le dialogue entre les élèves. Ensuite, le chercheur a tenté d'apaiser les réticences des élèves en évitant d'approuver ou de désapprouver les opinions véhiculées. Puis, suivant les conseils de Philogène et Moscovici, les élèves ont été assurés de la confidentialité de leur production. Enfin, les entrevues ont été enregistrées de manière conforme et légale avec le consentement de chaque participant. L'ensemble de ces mesures semble avoir permis de réduire les biais issus du phénomène de désirabilité sociale.

3.10. OUTILS STATISTIQUES DE TRAITEMENT DES DONNÉES

La crédibilité d'une recherche réside en grande partie dans la manière de traiter ou d'analyser les données, des instruments utilisés pour cette analyse. Etant donné que cette étude

s'inscrit dans une démarche mixte, nous avons optés pour une analyse thématique et statistique. Pour Landsheere (1976 : 303), l'analyse des données revêt un intérêt certains car : « non seulement il facilite le travail et assure une haute précision, mais il augmente considérablement les possibilités du chercheur ». Au terme de la phase de collecte de données, plusieurs types de données ont été recueillis, il s'agit des données quantitatives (notes des apprenants) et des données qualitatives (les choix des apprenants et des enseignants sur des questions précises).

3.10.1. Outils statistiques quasi expérimental

Les outils statistiques sont de multiples formes. Les données de diverse nature peuvent subir des analyses spécifiques. Nous avons comme par exemples les outils statistiques de traitement des données : le test-z, le test ANOVA ou l'analyse de la variance.

3.10.1.1. Test de student (Test-t) ou Test- Z

Encore appelé test de student ou distribution-t, le test-t est un test statistique populaire servant à mesurer les différences entre les moyennes de deux groupes (expérimental A et témoin B) ou d'un groupe par rapport à une valeur standard Thouin (2014). Il est basé sur une loi de probabilité appelée « loi de student ». L'exécution de ce test sert à comprendre si les différences sont statistiquement significatives, c'est-à-dire si elles ne sont pas le fruit du hasard. En utilisant ce test, l'on doit être capable de mesurer le savoir s'il existe des facteurs qui influencent les différences entre les résultats de plusieurs échantillons observés. Étant donné que nous sommes également dans une étude comparative, qui nécessite la classification de deux groupes de sujets. Il s'agira à cet effet du « test-t apparié » car particulièrement utile pour visualiser des évolutions et de faire des comparatifs « avant/après ». L'outil statistique de vérification est le test t ou le test z. La formule utilisée est la suivante :

$$t = z = \frac{\overline{X_A} - \overline{X_B}}{\sqrt{\frac{\delta_A^2}{n_A} + \frac{\delta_B^2}{n_B}}}$$

$\overline{X_A}$ = moyenne du groupe expérimental, $\overline{X_B}$ = moyenne du groupe témoin ou groupe contrôle, n_A = taille du groupe expérimental, n_B = taille du groupe témoin

S^2_A = variance du groupe expérimental S^2_B = variance du groupe témoin

Avec :

$$\delta^2 = \frac{\sum (x_i - m)^2}{N - 1}$$

Où x_i = score de chaque élément de l'échantillon, m = moyenne de l'échantillon et N = effectif de l'échantillon

La différence entre t et z se situe au niveau de la taille de l'échantillon de l'étude. Lorsque la taille de l'échantillon de deux groupes expérimental et contrôle est inférieure à trente, on utilise le test t Fortin & Gagnon (2016). Dans ce cas, on lit la valeur critique de t sur la table des valeurs de t, avec le degré de liberté ayant la formule suivante : $ddl = (n_A + n_B) - 2$, et le seuil de signification α est préalablement choisi. On fait ensuite la comparaison avec la valeur de t calculée. Si la taille de l'échantillon est supérieure à trente, on utilise le test- z, mais la procédure est la même. Dans le cadre de cette étude, la taille de l'échantillon est supérieure à trente.

Par conséquent dans la formule ci-dessus, nous allons utiliser z à la place de t. Cependant selon les travaux actuels de Fortin & Gagnon (2016), on utilise les deux grandeurs physiques indifféremment étant donné qu'elles représentent une même formule mathématique. Par ailleurs, comme le lecteur peut le constater dans le chapitre suivant, d'autres outils statistiques de traitement des données comme le test de l'analyse de la variance et le coefficient de corrélation de Pearson seront utilisés pour complément d'informations de cette recherche. Leur présentation fait l'objet du paragraphe suivant. Pour mener une analyse de student avec deux échantillons (apparié) comme c'est le cas de cette étude, il faut que l'étude regroupe les caractéristiques suivantes :

- les données doivent être exprimer en intervalle ou sur une échelle ordinale (classement ou score numérique par exemple) ;
- les deux groupes en questions que l'on compare sont indépendants l'un sur l'autre et n'ont pas d'effets l'un sur l'autre ;
- l'échantillon d'usage doit être aléatoire ;
- la distribution doit être normale, c'est-à-dire que les résultats forment une courbe en cloche ou la moyenne intervient au milieu ;
- il doit avoir une quantité similaire de variance dans chaque groupe : la dispersion des points de données est similaire pour les deux populations étudiées.

L'analyse des données d'une recherche quasi-expérimentale repose une fois de plus sur les données statistiques Thouin (2014). Ces données sont d'abord résumées à l'aide de statistiques descriptives, mais l'essentiel de l'analyse se fait à l'aide de tests statistiques de type test-T ou ANOVA (analyse de la variance), qui visent à vérifier s'il existe une différence significative entre la moyenne obtenue par le groupe expérimental et le groupe témoin. Pour mener un test de student, l'on a besoin des principaux éléments ci-dessous :

- la différence entre les valeurs moyennes des différents ensembles de données ;

- l' écart type pour chaque échantillon (la variance) ;
- le nombre de données dans chaque groupe ;
- une valeur alpha qui renvoie à la marge d'erreur acceptable. Une valeur alpha de 0,05 signifie un taux d'erreur acceptable de 5% ;
- pour les calculs manuels, l'on aura besoin d'un tableau des valeurs critiques qui aidera à interpréter nos résultats.

3.10.1.2. Test statistique ANOVA

L'ANOVA correspond à un modèle linéaire gaussien dans lequel toutes les variables explicatives (les X^j) sont qualitatives. Dans ce contexte, elles sont appelées facteurs (d'où le terme de plans factoriels) et leurs modalités sont appelées niveaux. Ces niveaux sont supposés choisis, fixés, par l'utilisateur, de sorte que l'on parle souvent de facteurs contrôlés. De son côté, la variable aléatoire réponse Y est toujours quantitative et supposée gaussienne. Il se trouve que l'utilisation du test-z décrit précédemment est valable pour deux groupes indépendants de l'échantillon.

Dans la continuité de test-t, nous avons fait usage au test statistique ANOVA ou analyse de la variance. Avec cette méthode, la statistique importante est la valeur F selon Thouin (2014). Si cette valeur est inférieure à 1, cela signifie que la différence n'est pas significative. Si elle est supérieure à 1, cela signifie que la différence est significative. Nous voyons que son avantage s'explique par le fait que l'erreur est commise une seule fois, quel que soit le nombre n de groupes indépendants à comparer (n entier naturel supérieur ou égal à 3). L'importance de la différence qui est nécessaire pour qu'elle soit jugée statistiquement indicative dépend de plusieurs facteurs :

- test statistique utilisé ;
- la taille des groupes (plus les groupes sont grands, plus de petites différences ont des chances d'être significatives) ;
- le seuil de signification choisi.

3.10.2. Justification du choix de la méthode probabiliste

Il existe deux méthodes dans la gestion des données de la statistique inférentielle: la méthode classique et la méthode probabiliste. Selon Amin (2005), toutes ces méthodes sont valables pour analyser les données d'une étude, mais chacune d'elle a des points forts et des points faibles. Ce qui nous oblige à les présenter, pour nous permettre de justifier le choix de la méthode probabiliste dans ce travail.

3.10.2.1. Méthode classique

Dans cette méthode, les étapes sont les suivantes : la formulation des hypothèses statistiques, le choix de la marge d'erreur, le calcul du nombre de degré de liberté, la lecture de la valeur critique z dans le tableau statistique de distribution, le calcul de la valeur numérique z et la prise de décision. Nous les précisons en fonctions des données théoriques de cette étude dans les paragraphes suivants. La formulation des hypothèses statistiques concerne l'hypothèse alternative et l'hypothèse nulle. L'hypothèse alternative prédit une relation de cause à effet entre les deux variables de l'étude. Elle est notée H_a . Dans le cadre de cette étude, ces hypothèses sont au nombre de trois et définies respectivement comme suit :

- fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage rend compte du développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation ;
- fonction didactique ou interactive de l'étayage favorise le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation ;
- fonction socio-historique de l'étayage permet le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

L'hypothèse nulle prédit l'absence d'une relation de cause à effet entre les deux variables de l'étude. Elle est notée H_o . Dans le cadre de notre étude, ces hypothèses sont également au nombre de trois et définies respectivement comme suit :

- fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage ne rend pas compte du développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation ;
- fonction didactique ou interactive de l'étayage ne favorise pas le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation ;
- fonction socio-historique de l'étayage ne permet pas le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

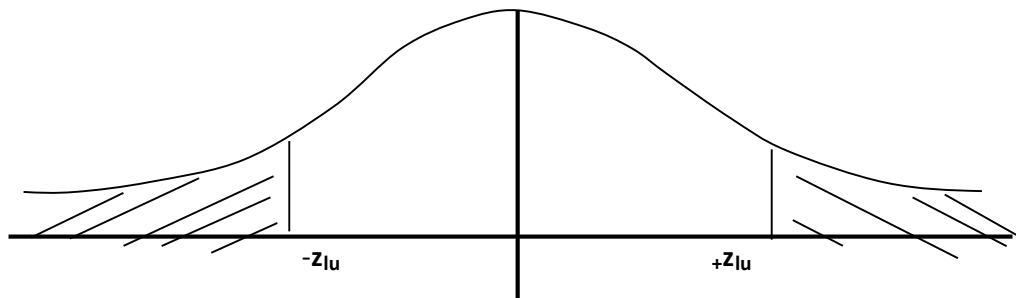
En sciences sociales, la marge d'erreur peut être de 1%, 2%, et 5%. Selon Fortin et Gagnon (2016) est la marge d'erreur maximale admise est de 5%. Concernant le seuil de signification, le test peut être unilatéral (one tailed t-test) ou bilatéral (two tailed t-test). Dans le cadre de cette étude, le test est bilatéral et le choix de seuil de signification va en dépendre. Le calcul du nombre de degré de liberté s'effectue à l'aide de la formule suivante :

$$ddl = n - 1$$

(n = effectif du sous-groupe i de l'étude avec $i = 1, 2, 3$). Car nous avons trois études. La lecture de la valeur critique z se fait dans le tableau statistique de distribution en annexe de ce travail. Le calcul de z va nous permettre d'établir la règle de décision avant de conclure, comme suit :

- si z calculé est supérieur au z_{lu} on accepte l'hypothèse alternative et on rejette l'hypothèse nulle, par conséquent on confirme l'hypothèse de recherche ;
- si z calculé est inférieur au z_{lu} on accepte l'hypothèse nulle et on rejette l'hypothèse alternative, et conséquent on infirme l'hypothèse de recherche. La taille de l'échantillon étant supérieure à trente, on va utiliser z situé sur la courbe de la loi normale représentée ci-dessous.

Figure 2 : Courbe de la loi normale



Source : Emame (2020)

La valeur calculée de z calculée peut se trouver à l'extérieur de l'intervalle $[-z_{lu}, +z_{lu}]$, on dira que cette valeur se situe dans la zone de signification ou la zone critique. La valeur de z diffère significativement de ce qui était espéré sur l'hypothèse. On doit rejeter par conséquent l'hypothèse nulle, l'aire hachurée étant le seuil de signification du test. Dans cette zone on rejette rapidement l'hypothèse de recherche au seuil choisi Emame (2020). Si la valeur calculée de z se trouve à l'intérieure de l'intervalle $[-z_{lu}, +z_{lu}]$, on dira que cette valeur se situe dans la zone d'acceptation de l'hypothèse alternative ou la région de non signification. Dans ce cas on accepte l'hypothèse de recherche.

3.10.2.2. Méthode probabiliste

Le protocole de cette méthode est le même que celle précédente pour aboutir aux résultats de l'étude. La configuration du dispositif statistique a été portée dans l'ordinateur sous-forme de logiciel de traitement des données statistiques appelé SPSS. Dans ce dispositif informatique, le seuil de signification s'affiche directement sur l'écran et il est comparé au seuil de signification des sciences sociales. Sa démarche consiste selon Amin (2005), à se prononcer sur le seuil de signification lu sur l'écran de l'ordinateur. A cet effet, il faut se prononcer sur les différents seuils de signification admis en sciences sociale (à l'exemples de 0,05 et 0,01). S'il s'agit d'un test unilatéral, on se réfère à 0,01 ; s'il s'agit d'un test bilatéral, on se réfère à 0,05. Selon donc les types de test, si le seuil de signification lu sur l'écran est inférieur à 0,01 ou 0,05 alors la valeur du test z et le degré de liberté étant donnés, la valeur

de z calculée tombe dans la zone du rejet de l'hypothèse nulle H_0 . Dans ce cas, l'hypothèse de recherche est confirmée. Dans le cas contraire, elle est infirmée.

Dans cette optique, nous voyons qu'il est inutile de s'attarder sur la méthode classique pour effectuer les calculs, étant donné que la méthode probabiliste produit des résultats plus fiables par rapport à elle. La méthode probabiliste permet au manipulateur des données statistiques de minimiser la marge d'erreur. Son avantage c'est qu'elle est rapide dans le traitement des données statistiques contrairement à la méthode classique. C'est ce qui justifie son choix dans cette étude. Nous utilisons pour traiter les données le logiciel SPSS 16. Les données primaires collectées sont présentées et analysées dans les paragraphes suivants qui font l'objet du prochain chapitre.

3.10.3. Analyse de contenu

Selon Mucchielli (2006), l'analyse de contenu est un ensemble de méthodes diverses, objectives et exhaustives dont le but commun est de dégager à partir des discours un maximum d'informations concernant des personnes, des faits relatés, des sujets explorés, mais aussi et surtout de découvrir le sens de ces informations. Dans l'analyse suivant l'arbre thématique, l'inférence qui est faite est un type d'analyse contrôlé lors de laquelle on accomplit « *une opération logique qui permet de tirer d'une ou de plusieurs propositions en (l'occurrence des données établies au terme de l'application des grilles d'analyse) une ou des conséquences qui en résultent nécessairement* » (Mucchielli, 2006, p.32).

Dans cette démarche d'analyse, le traitement et l'interprétation des données se rattachent à deux logiques particulières : la thématisations du corpus qui renvoie à l'organisation des données impliquant une signification des entretiens, et l'examen des thèmes et des catégories qui émergent selon une logique interprétative du corpus. Une analyse qualitative est un processus évolutif et continue qui démarre après le premier entretien. Cela permet non seulement d'adapter le guide d'entretien si nécessaire entre deux groupes, mais aussi de déterminer le moment où on arrive à « saturation d'idées » et ainsi terminer le recueil de données.

3.10.3.1. Analyse de contenu thématique

L'analyse thématique consiste à transposer un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé. Ainsi, on repère et on regroupe les thèmes du corpus en traversant tous les entretiens comme l'explique Youngmoun-Mimche (2020) la manipulation thématique consiste ainsi à jeter l'ensemble des éléments significatifs dans une sorte de sac à thèmes. Elle est basée avant tout sur les transcriptions verbatim mais également sur les notes de l'observateur. Les données recueillies lors de groupes focalisés sont influencées

par la situation de discussion de groupe. Il importe ainsi de resituer le contexte au cours de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats. L'analyse commence par effectuer un codage axial des verbatims. Ainsi, chaque partie du verbatim sera classée dans une catégorie représentant l'idée qu'elle véhicule.

Il faut aussi savoir qu'une partie de texte peut contenir plusieurs idées et ainsi être classée dans plusieurs catégories différentes. Ces catégories sont ensuite regroupées en thèmes plus généraux et parfois déclinées en sous-catégories plus détaillées selon la particularité de l'idée émise. Il en résultera un arbre de concepts qui représente les résultats du travail. La construction de cet arbre de concepts est progressive et évolutive, constamment enrichie par les nouveaux verbatim. Les limites en sont les objectifs de l'étude. Ensuite, chaque catégorie fait l'objet d'une synthèse descriptive qui peut quantifier très grossièrement (sans aucune validité statistique) sa fréquence dans la population étudiée. C'est l'analyse descriptive.

Elle peut être suivie d'une analyse plus interprétative des données, qui peut être placée dans la discussion, enrichie d'une comparaison des données existantes dans la littérature et peut aboutir à la formulation d'hypothèses induites et / ou de recommandations éventuelles. Pour ce travail d'analyse, des méthodes plus classiques utilisent un logiciel Word (on copie les différentes parties de texte en les collant dans les catégories correspondantes et en codant afin de pouvoir retrouver la partie copiée dans le texte d'origine) ou alors en surlignant des parties du texte avec une couleur différente suivant l'idée représentée.

3.10.3.2. Grille d'analyse de contenu thématique

Pour analyser les données collectées à l'aide du guide d'entretien, la recherche s'est servie de l'analyse de contenu. Pour réaliser cette opération, elle a procédé à l'analyse de contenu directe tel que développée par Aktouf (2014). Ce modèle d'analyse de contenu directe repose sur le fait que le chercheur se contente de prendre au sens littéral la signification de ce qui est étudié. Il ne cherche pas dans ce cas, à dévoiler un éventuel sens latent des unités analysées, il reste simplement et directement au niveau du sens manifeste. Ce cadre peut être établi à priori et se fonder sur les catégories selon lesquelles on regroupera les unités d'informations que l'on s'attachera à extraire du discours des participantes. Nous allons ensuite faire une synthèse des résultats sous forme de conclusion, faire ressortir les situations.

Tel que mentionné, l'analyse du processus de réflexion s'est faite à l'aide d'une grille d'analyse à plusieurs entrées, constituée des thèmes ou variables, des indicateurs, des codes et les observations retraçant, la dynamique de la discussion et de l'interaction entre les participants. Cette grille constitue une partie des résultats de recherche, ayant été constituée de manière inductive, et trace le portrait de la dynamique des échanges et des référents ou objets ayant appuyé la discussion.

Ainsi, la dynamique des échanges entre les participants a été mise en relief les échanges auxquels nous avons donné lieu, sous forme d'énoncés de renforcement, d'enrichissement, de posture mitigée, de position alternative, de position contraire, de question, d'exemple et de recadrage de la part de l'animateur ou de participants.

Tableau 20 : Grille d'analyse des données

Thèmes	Code	Sous-thèmes	Code	Répertoire de Compréhension			
				(0)	(+)	(-)	(±)
Fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage des enseignants d'Histoire	A	Enrôlement	a1				
		Maintien de l'enfant et sa motivation dans le champ ou discipline	a2				
		Maintien d'orientation	a3				
Fonction didactique ou interactive de l'étayage des enseignants d'Histoire	B	Réduction de degré de liberté	b1				
		Compréhension des écarts entre la production de l'enfant et celle initiale correcte	b2				
		Signalisation des caractéristiques déterminantes	b3				
Fonction socio-historique de l'étayage en Histoire	C	Démonstration ou présentation des modèles	c1				
		Expliquer des faits par des références	c2				
		Contrôle de la frustration	c3				
Développement de la pensée critique	D	Intérêt des apprenants pour la critique externe des sources	d1				
		Intérêt des apprenants pour la critique interne des sources	d2				
		raisonnement analogique	d3				
		périodisation historique	d4				
		Construction d'entité peuple	d5				
		Construction d'entité nation, société	d6				

Légende : Le code « 0 » signifie que les textes sont absents.

Le code « - » signifie plutôt-présent.

Le code « + » signifie présent

Le code « ± » signifie le doute

3.10.3.3. Technique de dépouillement : retranscription et codage des données

Selon Bardin (2013), la procédure comprend généralement la transformation d'un discours oral en texte, puis la construction d'un instrument d'analyse pour étudier la

signification des propos. Une analyse qualitative pour être fiable et viable doit être faite en trois étapes. la première consiste à recueillir des informations qui seront transcrit par la suite. Cette transcription est succédée par la sélection d'un certain nombre d'éléments des discours sur la base de faits saillants et de préoccupations importantes afin de retenir ceux qui sont utilisés. Ce sont donc ces éléments du discours de nos sujets que nous avons solutionnés, analysés et présentés dans nos résultats. La seconde phase consiste à sélectionner les éléments du discours et à définir les codes qui les seront attribués. Enfin, la troisième et dernière phase consiste à traiter les données qui permettront de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses de départ.

Le dépouillement rentre dans le cadre du travail que l'on fait des données recueillies sur le terrain. En effet, cette partie de notre travail porte sur la retranscription puisque la collecte des données a été faite en grande partie via l'enregistrement audio des entretiens. Le plus simple est bien entendu d'éviter la retranscription ! En effet, c'est un travail très long et fastidieux, bien qu'important. Pour des raisons de temps et de ressources, la réalité du terrain fait que cette étape peut être allégée. Pour pouvoir se passer d'une réelle retranscription, il faut avoir une prise de notes pendant la séance très complète, afin de recueillir autant de détails que possible. L'enregistrement audio est le moyen pour ne retranscrire que l'essentiel, car il permet de réécouter des sessions et de retranscrire des passages à la lumière des autres sessions.

Après la séance de retranscription fidèle des entrevues qui nous a d'ailleurs pris un mois car il était important d'écouter et réécouter les verbatim des participants, nous avons entrepris un nouveau travail celui de l'élaboration des contenus des (voir annexe). En fin, nous avons procédé à la mise sur pied du tableau des entretiens comportant plusieurs entrées donc la rubrique des thèmes ; des sous-thèmes/indicateurs et celle des verbatim. Ainsi, l'analyse de ces données va permettre de cibler rapidement les grandes questions auxquelles les participants attachent de l'importance et d'obtenir les informations dont on a besoin. Le recueil des données de cette recherche repose sur l'enregistrement des discussions et la retranscription des verbatim qui sont d'ailleurs importants pour assurer la validité et la richesse des résultats. Ce qui fut effectif à travers:

- l'exploitation des données doit être strictement anonyme. La transcription permet de coder les différents participants tout le long de la discussion ;
- les enregistrements sont retranscrits dans leur intégralité (mot à mot ou verbatim) de manière à respecter l'expression des sujets ;
- il est conseillé de travailler dans un endroit calme et silencieux sans être trop interrompu.
- il peut être utile d'utiliser le ralentisseur de la vitesse de lecture pour la transcription, puis arrêter régulièrement l'enregistrement ;

- indiquer le changement personne (se baser sur les notes pour l'ordre de prise de parole et la présentation des personnes au début de la discussion en respectant le codage des participants) ;
- rester le plus fidèle possible dans la transcription ;
- indiquer le plus de nuances possible (souligner ou en gras si dit avec conviction, indiquer si ironie évidente ou indignation, colère etc.) hésitation etc. ;
- noter aussi le non verbal : rire, soupires, pauses, silences etc. Ce qui aide à comprendre le sens du texte.

L'analyse détaillée au cours d'une recherche débute par un processus de codage. Selon Fortin et Gagnon (2016), le codage qualitatif est un « *processus par lequel les symboles ou les mots clés sont attribués à des segments de phrases de manière à en dégager des thèmes et des modèles* ». Il s'agit ici de reconnaître dans les données, les mots, les concepts apparaissant à plusieurs reprises et à leur donner des symboles ou marqueurs du nom de « code ». Un code peut être un concept, un symbole, un mot qui sert à décrire un concept. Le codage des données consiste à explorer ligne par ligne, étape par étape les textes d'interview. Le corpus des données est constitué à partir des 05 bandes audio des entrevues semi-dirigées et retranscrites fidèlement. La démarche d'analyse des données a été effectuée selon une méthode qualitative. Le modèle de Bruner (1983) proposé comme cadre théorique de référence a permis de définir six étapes réduisent en trois pour représenter les fonctions d'étayage.

En fonction de la grille d'analyse, il décrit, classe et transforme les données qualitatives brutes. Autrement dit, il a pour objectif de classer, d'ordonner, de résumer et de repérer les données qui seront par la suite analysées. Selon Fortin et Gagnon (2016), il a lieu au début de l'analyse et permet l'établissement des catégories, de thèmes ou de construits. Ici, les données sont éclatées en sections plus petite ou du moins plus manipulables. Pendant le codage des données, on attribue le code « 0 » lorsque les textes sont absents. S'ils sont présents mais positifs, on leur attribue le code « + ». Lorsque les textes d'interview sont présents mais négatifs, On leur attribue le code « - ». Si les textes d'observation sont plutôt douteux, on attribue le code « +- ».

Le chercheur procède alors par le repérage de l'unité de sens à coder en lui associant une marque qui lui est associée dans le lexique choisi à cet effet. Ainsi, à partir de la grille d'analyse, les thèmes ont été codés par « A », pour la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage ; par « B », pour la fonction didactique ou interactive de l'étayage ; par « C », pour la fonction socio-historique de l'étayage ; par « D », pour le développement de la pensée critique

historienne chez les apprenants du sous-cycle d'observation. En ce qui concerne les indicateurs des variables, ils sont codés par les lettres « a, b, c, d ».

Pour ce qui sont des interviewés ou leurs discours (verbatim), on a le choix soit du « cas » soit du participant (enseignant n° 1,2,3). En fin, tous les propos des sujets utilisés pour présenter les résultats de cette recherche ont été codés sans compter que, le matériel produit et les enregistrements audio seront détruits le cas échéant et ils ne seront pas utilisés à d'autres fins sans le consentement éclairé des participants. Les données ayant été collectées, nous procéderons dans la partie suivante concernant le cadre opératoire à la présentation, l'analyse, interprétation des résultats et perspectives.

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES

Ce chapitre articule deux grands moments. Dans un premier moment, les résultats des analyses descriptives relatives aux caractéristiques des participants des différents groupes de l'expérience seront présentés. En didactique, la recherche quasi-expérimentale puisqu'il s'agit de ce type de recherche dans ce travail d'après Thouin (2014, p.148) est conçue « souvent selon des modèles plus souples que celui de la recherche expérimentale pure ». Le but de cette méthode en didactique vise à déterminer si l'emploi d'une nouvelle démarche didactique ou un nouveau matériel didactique a eu un effet mesurable sur le groupe expérimental. La présentation se fait sous-forme des données chiffrées, comme la note en pourcentage (%) d'un test ou la cote moyenne d'une fiche d'appréciation donc chaque critère est accompagné d'une échelle numérique.

La vérification des hypothèses de l'étude résulte de l'analyse statistique inférentielle, telles que des différences entre groupe expérimental et groupe témoin lors d'un post-test. De manière plus spécifique, il sera question de présenter les données relatives au sexe, à l'âge, au statut et aux moyennes de chaque groupe d'expérience sous la forme de tableaux de fréquences. Dans un second temps, l'analyse inférentielle qui se fait à travers la vérification des différentes hypothèses de recherche à l'aide des outils statistiques tels que mentionnés dans le chapitre précédent (le *t de student* et l'analyse de la variance), le test de corrélation de Pearson.

4.1. PRÉSENTATION DES RESULTATS DES ANALYSES DESCRIPTIVES

Dans cette première partie du chapitre, l'identification des participants de l'étude et les résultats de la statistique descriptive sont d'actualité. Après le dépouillement des données, il est question d'établir des relations entre les différentes variables de la recherche comme l'énonce Chardon (1980, p.12) en ces termes : « *pour la plupart des questionnements sociologiques, une partie du dépouillement consistera à chercher les relations entre les variables du second groupe et celles du premier* ». Cette partie de la recherche est très importante car elle précède l'édiction des lois. Les participants du terrain représentent dans l'ensemble un effectif total de 80 apprenants.

Nous divisons cet effectif en deux ensembles, que nous désignons par le groupe A (expérimental) et le groupe B (témoin). Le groupe A de l'échantillon de l'étude représente un effectif de 40 élèves et le groupe B qui représente 40 apprenants. Il s'agit d'une présentation analytique qui sera faite sous forme de tableau numéroté, titré et commentés. L'analyse des données collectées dans le site de l'étude se situe à deux niveau : le niveau de la statistique

descriptive et celui de la statistique inférentielle. En bref, il est question ici de présenter les résultats descriptifs du pré-test et du post-test des deux groupes d'expériences.

4.1.1. Identification des participants de l'étude

Cette première partie du chapitre présente l'identification des participants de l'étude et les résultats de la statistique descriptive. Il est question ici de présenter comparativement les résultats descriptifs du pré-test ensuite du post-test des deux groupes d'expériences. Les tris à plat et les tris croisés permettent d'identifier les participants de l'étude à partir des variables sexe, âge et statut de l'apprenant voire du groupe. Le tri est la méthode la plus simple et la plus souvent utilisée pour dépouiller des questionnaires. Elle consiste à compter le nombre d'observations qui ont telle(s) ou telle(s) caractéristique(s). Les résultats se présentent sous forme de tableaux qui contiennent les effectifs des classes définies par les caractéristiques utilisées. Nous appelons fréquences les résultats des divisions des effectifs de chaque classe par la somme des effectifs, et profil l'ensemble de ces fréquences.

4.1.1.1. Tris à plat

Le tri à plat renvoie simplement l'apparition des différentes modalités d'une seule variable représenté dans un tableau. Ce genre de tableau permet de répondre à la question-type « combien », sans donner d'indication sur les relations entre les variables, autrement dit sans apporter d'éléments explicatifs. Ces décomptes devraient être faits pour toutes les variables pour lesquelles c'est possible au début du dépouillement, en vue, notamment, de comparer les profils des variables d'identification des enquêtes aux profils de ces mêmes variables dans la population étudiée, afin de s'assurer de la représentativité de l'échantillon.

D'autre part, ce travail permet d'éliminer du dépouillement des questions inintéressantes parce qu'elles sont restées la plupart du temps sans réponse, ou que les enquêtés y ont presque tous répondu de la même façon. Les données du terrain ont permis de relever trois variables à savoir : le sexe, l'âge et le statut. Il est question de présenter chaque variable à partir d'un tableau ou d'un graphe. Il convient de rappeler que l'échantillon est constitué de quatre-vingt (80) participants.

Tableau 21 : distribution de l'échantillon de l'étude selon le groupe de l'expérience des participants

GROUPES D'EXPERIENCE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Groupe expérimental	40	50,0	50,0
Groupe témoin	40	50,0	100,0
Total	80	100,0	

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Le tableau 21 montre que l'effectif de l'échantillon de l'étude est constitué de 80 apprenants soit 50 % pour le groupe contrôle et 50 % pour le groupe expérimental. Ce qui représente 40 participants pour le groupe expérimental et 40 participants pour le groupe de contrôle. L'analyse de la distribution de l'échantillon des apprenants laisse apparaître que le groupe contrôle et le groupe expérimental a exactement les mêmes effectifs de participants à la recherche.

Tableau 22 : distribution de l'échantillon de l'étude selon le sexe des participants

SEXE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Masculin	40	50	50
Féminin	40	50	100,0
Total	80	100,0	

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Le tableau 22 montre que l'échantillon de l'étude est constitué de 80 participants soit 50,0 % pour le sexe masculin et 50,0 % pour le sexe féminin. L'analyse de la distribution de l'échantillon des participants laisse apparaître que les deux sexes représentent le même effectif, soit 40 filles et 40 garçons dans les classes du sous-cycle d'observation au lycée de Ngoa-Ekellé.

Tableau 23 : distribution de l'échantillon de l'étude selon la tranche d'âges des élèves

TRANCHES D AGE	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé

[10ans -11ans]	46	57,5	57,5
[12 ans -13ans]	26	32,5	90,0
[14 ans-15ans]	6	7,5	97,5
[16 ans-17ans]	2	2,5	100,0
Total	80	100,0	

Le tableau 23 relatif à la répartition de l'échantillon de l'étude selon la tranche d'âge des participants montre qu'elle est constituée de quatre tranches d'âge. La première tranche comporte des participants ayant un âge compris entre 10ans -11ans. La deuxième tranche d'âge est constituée des participants dont l'âge se situe entre 12 ans -13ans. La troisième tranche d'âge concerne les participants âgés de 14 ans-15ans. La quatrième tranche d'âge est constituée des participants dont l'âge se situe entre 16 ans-17ans. La fréquence des participants dont la tranche d'âges est comprise entre 10ans -11ans est la plus représentative. Ce qui montre que la grande majorité des apprenants du sous-cycle d'observation au lycée de Ngoa-Ekellé sont les plus jeunes.

Tableau 24 : Distribution de l'échantillon de l'étude selon le statut des élèves dans la classe

STATUT	Fréquence	Pourcentage	Pourcentage cumulé
Nouveau	68	85,0	85,0
Redoublant	12	15,0	100,0
Total	80	100,0	

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

La lecture de ces tableaux 24 nous apprend sur la distribution des participants par statut élèves dans la classe. Il renseigne que sur le total de 80 participants ayant pris part à l'étude, 85,0 % sont nouveaux et 15,0 % seulement ont le statut de redoublant. A la lecture des résultats présentés dans le tableau, il y a lieu d'observer que les nouveaux regorgent le plus grand score tandis que les redoublants enregistrent le taux le plus faible des scores.

4.1.1.2 Tris croisés

Dans cette démarche, on met un ensemble de caractéristiques en relation avec un autre ensemble de caractéristiques. Les tris croisés permettent principalement de montrer ou de vérifier les relations qui existent entre deux variables. Ils ont l'avantage de fournir des résultats

simples, très proches des données de base. Ils se prêtent beaucoup moins bien à la recherche de relations, car cette recherche suppose l'édition d'une quantité importante de tableaux. Il est question de croiser les trois variables (genre, âge, statut) présentées plus haut avec des groupes de l'expérience des participants de l'étude (groupe expérimental, groupe témoin).

Tableau 25 : distribution croisée de l'échantillon de l'étude selon le genre en fonction du groupe de l'expérience des participants de l'étude

			Groupes		
			Groupe expérimental	Groupe témoin	
Sexe	Masculin	Effectif	15	25	40
		% dans Sexe	37,5%	62,5%	100,0%
	Feminin	Effectif	25	15	40
		% dans Sexe	62,5%	37,5%	100,0%
Total		Effectif	40	40	80
		% dans Sexe	50,0%	50,0%	100,0%

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Le tableau 25 de la répartition de l'échantillon de l'étude selon le genre en fonction du groupe de l'expérience de l'apprenant montre que le groupe expérimental est constitué de 15 garçons soit un pourcentage de 37,5 % contre 25 filles pour un pourcentage de 62,5 %. Le groupe témoin est constitué de 25 garçons soit un pourcentage de 62,5 % contre 15 filles avec un pourcentage de 37,5 %. Il ressort de cette analyse que les deux sexes ne sont pas équitablement répartis dans les deux groupes de l'échantillon de l'étude même de manière inversée. Dans le groupe expérimental, le genre féminin prédomine avec une proportion qui est presque le double du genre masculin. Alors que dans le groupe de contrôle c'est le phénomène inverse que l'on observe.

Tableau 26 : distribution croisée de l'âge et du groupe de l'expérience l'étude

Age	Groupes		Total
	Groupe expérimental	Groupe témoin	

[10ans -11ans]	Effectif	22	24	46
	% dans Age	47,8%	52,2%	100,0%
[12 ans -13ans]	Effectif	13	13	26
	% dans Age	50,0%	50,0%	100,0%
[14 ans-15ans]	Effectif	3	3	6
	% dans Age	50,0%	50,0%	100,0%
[16 ans-17ans]	Effectif	2	0	2
	% dans Age	100,0%	0,0%	100,0%
Total	Effectif	40	40	80
	% dans Age	50,0%	50,0%	100,0%

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Les données de la distribution des fréquences selon l'âge et du groupe de l'expérience tel que présentée dans le tableau 26 permettent de voir que la tranche d'âge 10ans -11ans est majoritaire tant pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin. Elle représente au sein du groupe expérimental 47,8 % et 52,2% pour le groupe témoin. La deuxième tranche à savoir 12 ans -13ans présente sensiblement la moitié de la proportion de la tranche précédente avec des scores équitables dans les deux groupes (50 % pour le groupe expérimental et 50 % pour le groupe témoin). On peut dire que les âges enregistrés dans les deux premières tranches sont d'ailleurs requis pour élèves du cycle d'orientation, selon la réglementation en vigueur dans le système éducatif camerounais.

La troisième tranche comprise entre 14 ans-15ans présente le 1/4 des scores de la tranche précédente et de façon équitable pour les deux groupes avec un effectif de 3 apprenants par groupe. La quatrième tranche 16 ans-17ans quant à elle fait état de 2 apprenants et uniquement dans le groupe expérimental. Au regard des résultats qu'affiche le tableau, il ressort que la grande majorité des participants est jeune. Il y a lieu de préciser que la relation pédagogique doit placer l'apprenant dans le processus de problématisation en histoire dans le but de faciliter son adaptation.

Tableau 27 : distribution croisée du statut et le groupe de l'expérience de l'étude

	Groupes		Total
	Groupe expérimental	Groupe témoin	

Statut	Nouveau	Effectif	35	33	68
		% dans Statut	51,5%	48,5%	100,0%
	Redoublant	Effectif	5	7	12
		% dans Statut	41,7%	58,3%	100,0%
Total		Effectif	40	40	80
		% dans Statut	50,0%	50,0%	100,0%

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

L'analyse de la distribution du statut des élèves au tableau 27 laisse apparaître que les groupes sont composés davantage de nouveaux élèves que d'anciens élèves. Les nouveaux représentent un pourcentage de 51,5 % dans le groupe expérimental et de 48,5% dans le groupe témoin. Les résultats du tableau révèlent que le témoin enregistre un score plus élevé que le groupe expérimental. Ainsi, la distribution des redoublants est de 41,7% dans le groupe expérimental et de 58,3% dans le groupe témoin. Comme mentionné plus haut, le redoublement reste d'actualité dans le système éducatif camerounais.

4.1.2. Entretiens individuels avec les participants de l'étude

Dans la procédure de recrutement des participants à cette recherche, trois enseignants ont été retenus, en fonction de nos attentes et de leur profil professionnel. En effet, nous avons interrogé deux enseignants d'histoire-géographie et un d'histoire-géographie et éducation civique (H.G.E) par ailleurs animateur pédagogique (AP). Ces enseignants ont ainsi fait l'objet des rencontres individuelles.

4.1.2.1. Récit de vie du participant 1

Le cas 1 tiens les classes de sixième (6e), cinquième (5e) et quatrième (4e) et est de sexe masculin. Il a une ancienneté de quatre ans de services. Et, il est professeur des lycées d'enseignement général (PLEG) en histoire. Par ailleurs, il est titulaire d'un Master 2 dans cette discipline. Dans son établissement, il fait partie d'une équipe pédagogique d'environ 27 enseignants d'Hist /Geo/ECM. Malgré sa jeunesse et son expérience professionnelle pas encore avéré, ce jeune enseignant d'histoire se montre très dévoué à son métier. C'est ce qui explique son volume horaire hebdomadaire pouvant lui permettre d'intervenir dans trois classes confondue (6^e, 5^e et 4^e).

Il a près de 18heures d'enseignements par semaine. C'est qui semble énorme pour nous alors que pour le sujet, c'est une opportunité d'apprentissage ou de perfectionnement tel qu'il explique dans nos entretiens. Lorsque nous nous rencontrons pour la première fois, il se montre très ouvert et disposé à travailler avec nous sur la problématique centrée sur le développement

de la pensée critique au regard de la méthode d'enseignement préconisée, de la désinvolture des apprenants, de l'effectif pléthorique en salle de classe. À cet effet, il affirme

le développement de la pensée critique demeure une quête permanente dans une aspiration à mieux prendre en compte la diversité qui caractérise notre société et non pas comme un obstacle mais plutôt comme une richesse : diversité d'ethnie, de culture, de religion, d'opinion ou tout simplement diversité dans la composition de notre société.

La liste ici ne pas certes exhaustive mais elle traduit en analysant ce discours la complexité des éléments à intégrer pour permettre le développement de la pensée critique historique. Cette quête est-elle présente dans les pratiques didactiques notamment en histoire ? ou apparaît-elle dans les programmes comme une simple injonction ou instruction ministérielle ? Comment apprendre à vivre-ensemble sans haine et réaffirmer l'habileté de la dignité humaine, de la justice et de la critique constructive ? Car aujourd'hui la manipulation des éléments culturels, identitaire à des fins idéologiques offre un terrain fertile à la montée de l'extrémisme, de repli identitaire, au manque de tolérance et à la vraie Histoire d'un peuple. Le cas 1 ci-dessous affirme qu'il faut repenser les approches didactiques préconisées pour bâtir le vivre-ensemble tel que prôné par le programme et de parvenir à une pensée critique citoyenne.

4.1.2.2. Récit de vie du participant 2

Le cas 2 issu de cette entrevue avait été abordé sans trop de contraintes. Il s'agit ici d'un enseignant du genre féminin ayant un niveau d'instruction plus ou moins académique avec un diplôme de Master 2. En ce qui concerne son grade d'enseignant, elle n'a pas de grade et est par conséquent une enseignante-vacataire spécialisée en histoire. Elle est âgée de 30 ans avec une ancienneté de l'enseignement qui remonte à deux (02) années et intervient dans plusieurs classes à l'instar des 6e, 5e. Je me suis intéressé à elle parce que vacataire en cours de contractualisation. C'est qui l'amène à être plus disposé à apprendre pour mériter la confiance de la hiérarchie. Cette enseignante m'est été adressée par le préfet des études de l'établissement. Dès la première rencontre, elle est très intéressée par la problématique et pense que de telles initiatives mériteraient d'être encouragées dans cet effort constant pour ériger les bases d'une meilleure compréhension entre les peuples et les civilisations. Elle déclare que

si notre société (camerounaise) est marquée par la diversité, celle-ci doit servir de point de départ à une réflexion axée sur la pensée critique. Votre sujet peut enrichir la compréhension de la pensée critique car son analyse des modalités socioculturelles et des pratiques peut aider à éviter l'impasse actuelle qui nous situe dans une vision réductrice des enjeux et défis d'une société comme la nôtre toujours plus diversifié.

En analysant la conception de cet enseignant, tout porte à croire que l'implémentation de la pensée critique citoyenne qui existe dans les programmes est encore à penser pour que son effectivité soit une réalité. À cet effet, l'urgence d'une nouvelle stratégie d'enseignement-apprentissage est primordiale. Ainsi, il faut que les enfants lors du processus enseignement-apprentissage soient mis face à leur réalité et par conséquent participé à la construction de leur savoir. C'est ainsi que (Develay, 1998b cité par Morissette 2007, p. 59) affirme que « *pour faciliter la planification des apprentissages, il est nécessaire que l'élève y participe. En prenant conscience de sa manière d'apprendre et de son style d'apprentissage cognitif, affectif et social, l'élève participe en quelque sorte aux interventions en classe* ».

4.1.2.3. Récit de vie du participant 3

L'enseignant 3 issu des enquêtes du terrain en ce qui concerne son récit de vie de prime à bord est de sexe masculin ayant un niveau d'étude plus ou moins académique avec un diplôme de Maîtrise. En ce qui concerne son grade d'enseignant, il est professeur des lycées d'enseignements général (PLEG) par ailleurs animateur pédagogique (AP), spécialisé en histoire. Il est âgé de 41 ans avec une ancienneté de l'enseignement qui remonte à hauteur de quinze (15) années et intervient dans plusieurs classes à l'instar des 6e, 5e, 4e. c'est qui nous a intéressé chez cet enseignant c'est son ancienneté qui ne plus à démontrer, son statut d'AP pouvant nous permettre de mesurer l'importance des conseils dans un processus d'apprentissage, le rôle du transfert ou le rôle que l'enseignant peut jouer dans ce processus de transfert.

Dès notre rencontre, cet enseignant s'est montré favorable à la question de recherche que nous lui avons présentée. En tant qu'animateur pédagogique, ce dernier a montré comment il est fait pour dynamiser les activités pédagogiques, veiller à ce que les enseignants y participent et que chacun ne soit absent à ses heures de cours. il a également témoigné de son attachement par rapport à notre prise d'initiative car bien que les programmes d'enseignement d'histoire en

général et au sous-cycle d'observation prônent la tolérance, le vivre-ensemble, l'on note encore une incohérence entre ce que les enfants reçoivent à l'école et son implémentation sur le terrain ou leur quotidien. À ce niveau, il est important que, pour qu'il y ait un meilleur transfert, il faut que la méthode d'enseignement soit repensée et par conséquent procédé à une pédagogie effective par intégration. D'où sa déclaration suivante :

par intégration, elle signifie l'approche par compétence. Dans le passé avec l'approche par objectif, l'élève n'était au centre des apprentissages, alors qu'avec l'approche par compétence désormais c'est l'élève qui participe à la construction de son savoir et le maître vient ou intervient juste en tant que guide ou superviseur.

À partir de cette déclaration, on comprend qu'il faut que le développement de la pensée critique soit une réalité et l'enfant soit à même capable de résoudre des situations-problème auxquelles il fera face. Et pour que cela soit effectif, il faut que l'enseignant joue un rôle nouveau non pas de celui-là qui impose le savoir aux apprenants comme c'est souvent le cas avec la traditionnelle méthode par transmission mais plutôt de celui du faciliter, médiateur, ou motivateur. C'est qui pourra permettre le développement de la conscience citoyenne des jeunes apprenants. À cet effet, (Tardif, 1999 cités par Morissette, 2007 ,47) met en exergue l'importance du rôle médiateur que peut jouer un enseignant et affirme que

la dynamique du processus de transfert met fortement en évidence l'importance du rôle de médiateur de l'enseignant ». Car les élèves ont besoin de cette médiation pour apprendre d'abord à connaître, puis à gérer les stratégies auxquelles ils ont recours pour apprendre, pour en arriver à la fin à en assumer le contrôle.

En résumé, nous pouvons dire que notre échantillon fut effectif tel que présenté précédemment avec au total 83 participants donc 80 pour les données quasi expérimentales ou quantitatives (pretest – post test) et trois (03) enseignants pour les entrevues (données qualitatives) ayant chacun son profil distinct et propre à lui. Ces différentes caractéristiques pouvant influencer sur le processus enseignement-apprentissages par les fonctions d'étayage afin de parvenir au développement de la pensée critique historique. Les échanges effectués avec ces différents participants ont permis d'avoir une panoplie des données ayant abouti à un

certain nombre de résultats dont l'on vous présentera de façon statistique et descriptive dans la partie suivante.

4.2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE

L'analyse descriptive des données articule les trois variables explicatives de l'étude à savoir : la fonction émancipatrice, la fonction interactive et la fonction sociologique-historique.

4.2.1. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au pré-test

4.2.1.1. Statistiques descriptives relatives à la fonction émancipatrice au pré-test

Tableau 28 : Statistiques descriptives relatives à la fonction émancipatrice des élèves des groupes de l'expérience au pré-test

Groupes	Moyenne	Ecart type	Variance
Groupe expérimental	6,0750	1,54235	2,379
Groupe témoin	6,2000	1,62038	2,626
Total	6,1375	1,581365	2,5025

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Au regard des résultats fournis par le tableau 28, l'on peut remarquer que la différence de moyenne du groupe témoin et du groupe expérimental est très faible au pré-test. En effet, la moyenne générale du pré-test est d'une valeur numérique de 6,20 au groupe témoin avec une valeur 1,62 d'écart type. Elle correspond à 6,07 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,54. Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés. Cette absence de dispersion peut davantage se justifier par la position de la médiane qui a pour valeur numérique 2,62 pour le groupe témoin et de 2,37 pour le groupe expérimental. D'où le caractère quasi homogène des deux groupes qui ont sensiblement le même niveau de difficulté, puisqu'ils ont subi le même test.

Dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin, les apprenants éprouvent des difficultés à construire des connaissances en histoire leur capacité à construire des connaissances dans la situation d'apprentissage en histoire reste très faible. La fonction émancipatrice ne semble pas activée chez les apprenants reste un leurre dans le cours d'histoire. On peut alors s'interroger sur comment les conduire à mettre en œuvre le constructivisme dans le processus enseignant- apprentissage en histoire.

4.2.1.2. Statiques descriptives relatives à la fonction interactive au pré-test

Tableau 29 : Statistiques descriptives relatives à la fonction interactive des élèves des groupes de l'expérience au pré-test

Groupes	Moyenne	Ecart type	Variance
Groupe expérimental	5,2500	1,51488	2,295
Groupe témoin	6,2500	1,21423	1,474
Total	5,75	1,364555	1,8845

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Il ressort des résultats fournis par le tableau 29 que la différence de moyenne du groupe témoin et du groupe expérimental est considérable au pré-test. En effet, la moyenne générale du pré-test est d'une valeur numérique de 6,25 au groupe témoin avec une valeur 1,21 d'écart type. Elle correspond à 5,25 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,51. Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés. Cette absence de dispersion peut davantage se justifier par la position de la médiane qui a pour valeur numérique 1,21 pour le groupe témoin et de 1,51 pour le groupe expérimental. D'où le caractère quasi homogène des deux groupes qui ont sensiblement le même niveau de difficulté, puisqu'ils ont subi le même test.

Dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin, les apprenants éprouvent des difficultés majeures à développer la pensée critique historienne. Leur capacité à développer la pensée dans la situation d'apprentissage en histoire reste très faible. La fonction interactive ne semble pas activée chez les apprenants. Cette fonction reste un leurre dans le cours d'histoire. On peut alors s'interroger sur comment amener l'enseignant à mettre en œuvre ladite fonction dans le processus enseignant- apprentissage de l'histoire.

4.2.1.3. Statistiques descriptives relatives à la fonction sociologique et historique au pré-test

Tableau 30 : Statistiques descriptives relatives à la fonction sociologique et historique aux des élèves des groupes de l'expérience au pré-test

Groupes	Moyenne	Ecart type	Variance
Groupe expérimental	5,8500	1,49443	2,233

Groupe témoin	4,8000	2,11466	4,472
Total	5,325	1,804545	3,3525

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Au regard des résultats fournis par le tableau 30, l'on peut remarquer que la différence de moyenne du groupe témoin et du groupe expérimental est quasi considérable au pré-test. En effet, la moyenne générale du pré-test est d'une valeur numérique de 4,80 au groupe témoin avec une valeur 2,11 d'écart type. Elle correspond à 5,85 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,49. Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés.

Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés. Cette absence peut davantage se justifier par la position de la médiane qui a pour valeur numérique 4,47 pour le groupe témoin et de 2,23 pour le groupe expérimental. D'où le caractère quasi homogène des deux groupes qui éprouvent les mêmes difficultés, étant donné qu'ils ont subi le même test. Dans le groupe expérimental et dans le groupe témoin, les apprenants éprouvent des difficultés au même niveau à problématiser en histoire.

La capacité à développer la pensée critique dans la situation d'apprentissage en histoire reste plus faible, puisqu'ils ne sont pas soutenus par l'enseignant. Les apprenants ayant les troubles et les difficultés d'apprentissage ne sont pas soutenus. La fonction sociologique et historique ne semble pas activée chez les apprenants. On peut alors encourager la mise en œuvre de la fonction sociologique et historique dans le processus enseignant- apprentissage en histoire.

4.2.2. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test

4.2.2.1. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test relatives à la fonction émancipatrice

Tableau 31 : Statistiques descriptives relatives à la fonction émancipatrice des élèves des groupes de l'expérience au post-test

Groupes	Moyenne	Ecart type	Variance
Groupe expérimental	14,0000	0,75107	0,564
Groupe témoin	8,0250	1,47609	2,179

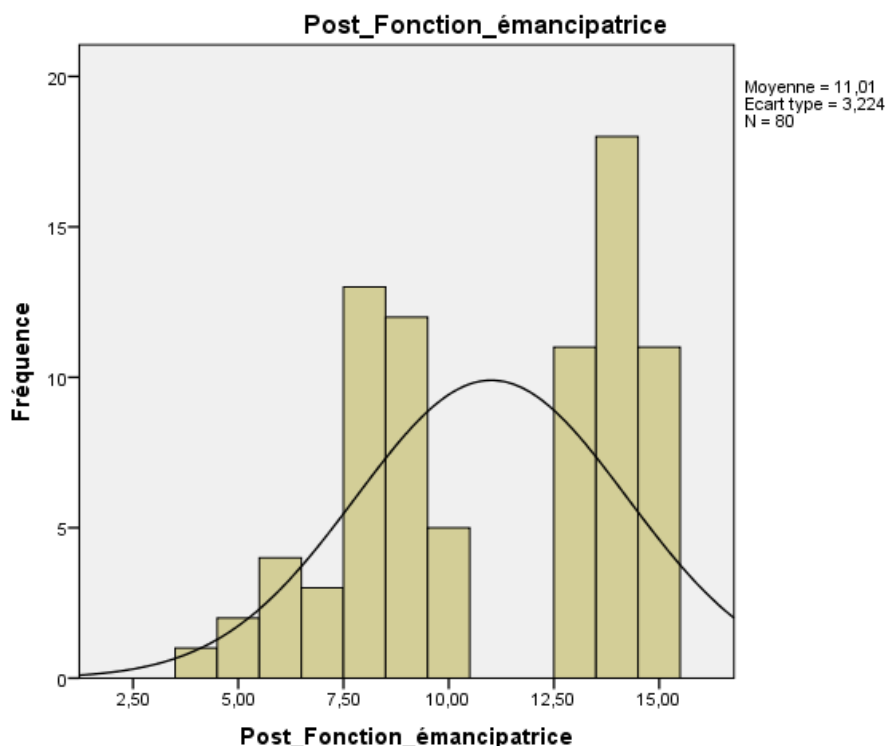
Total	11,0125	1,11358	1,3715

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

En analysant les données de la distribution des fréquences relatives à la fonction émancipatrice des élèves des groupes de l'expérience au post-test, il y a lieu de préciser que par rapport aux données du pré-test, il y a une amélioration considérable dans le groupe expérimental, même si elle semble être aussi visible dans le groupe contrôle. La valeur numérique de la moyenne générale est de 8,02 au groupe contrôle, pour un écart-type de 1,47 ; et de 14,00 au groupe expérimental avec un écart-type de 1.75.

La moyenne au groupe expérimental est largement supérieure à la moyenne générale. Au post -test, la moyenne générale du groupe expérimental a doublé, on n'est passé de 6,07 à 14,00 avec une augmentation de 7, 93. On en déduit que le rapport que les apprenants parviennent à établir avec la situation d'apprentissage lorsque l'on recourt à la fonction émancipatrice a produits des effets positifs sur la capacité des apprenants à développer la pensée critique historique.

Graphique 1 : Histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à la fonction émancipatrice



Source : analyse du chercheur à partir des outils du graphique

Le graphique 1 présente un histogramme qui montre la distribution des scores des apprenants autour de la moyenne et une courbe de la loi normale au post-test à la fonction émancipatrice des élèves des groupes de l'expérience au post-test. La courbe de la loi normale laisse apparaître la tangente perpendiculaire à la droite passant par la moyenne générale sur l'axe des abscisses. La dispersion des scores autour de la moyenne (11,01) justifie la fiabilité du test administré aux élèves puisqu'il mesure ce qu'il est censé mesurer, c'est-à-dire les effets liés à la mise en œuvre de la fonction dans processus didactique en histoire au Lycée de Ngoa-Ekellé dans les classe du sous-cycle d'observation.

L'écart-type est de 3,22. Ce qui peut expliquer le fait que les apprenants du groupe expérimental aient bien travaillé par rapport aux apprenants du groupe contrôle. Au regard de l'évolution de la courbe de la loi normale, l'on s'aperçoit que du moins la situation problème présentée aux apprenants n'était ni très facile, ni très difficile. Les scores présentés sur l'histogramme sont équitablement répartis sur l'axe des abscisses à quelques exceptions près. On peut déduire que la situation problème complexe a permis à l'apprenant dégager la difficulté.

4.2.2.2. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test relatives à la fonction interactive au post-test

Tableau 32 : Statistiques descriptives relatives à la fonction interactive des élèves des groupes de l'expérience au post-test

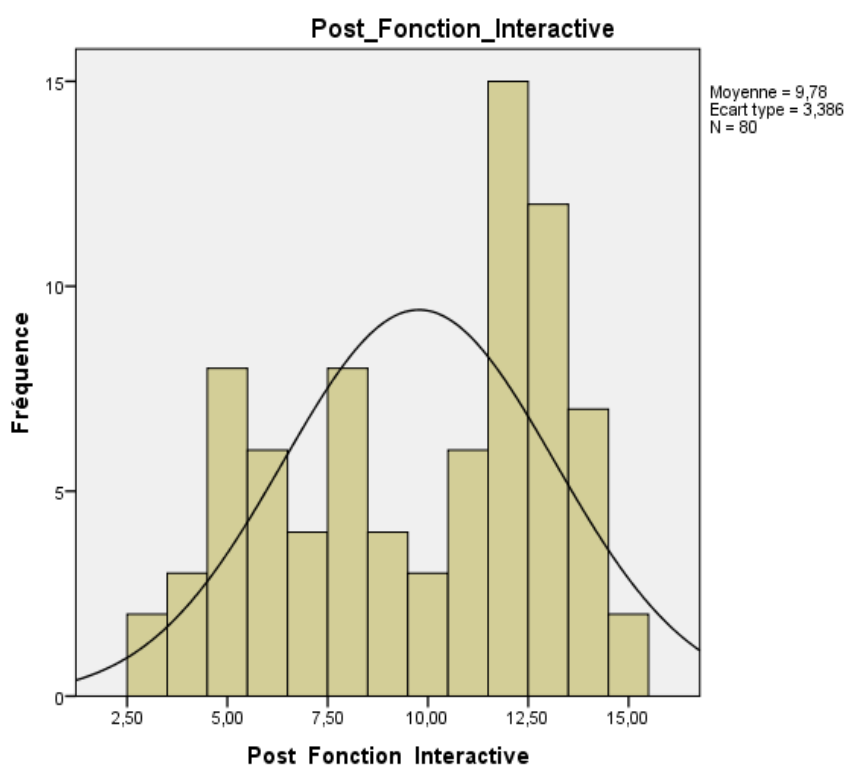
Groupes	Moyenne	Ecart type	Variance
Groupe expérimental	12,7000	1,04268	1,087
Groupe témoin	6,8500	2,14297	4,592
Total	9,775	1,592825	2,8395

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Le tableau 32 ci-dessus présente les données de la distribution des fréquences relatives à la fonction interactive des élèves des groupes de l'expérience au post-test. L'on remarque une amélioration positive par rapport aux données du pré-test. L'amélioration est considérable dans le groupe expérimental. La valeur numérique de la moyenne générale est de 6,85 au groupe témoin, pour un écart-type de 2,14, contre 12,70 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,04.

La moyenne au groupe expérimental est largement supérieure à celle du groupe témoin. On peut conclure que le facteur expérimental qui fait référence aux régulations interactives apprenant-apprenant par la langue a produit des effets positifs par rapport à l'apprendre. La médiane dans les deux groupes est très divergente soit 6.00 dans le groupe témoin et 13.00 dans le groupe expérimental. A cet effet, les apprenants se sont démarqués positivement dans le groupe expérimental et leur niveau de compréhension a sensiblement évolué. On en déduit que les apprenants peuvent apprendre mieux lorsque l'enseignant leur délègue des responsabilités sur la mise en œuvre d'une activité.

Graphique 2 : Histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à la fonction interactive



Source : analyse du chercheur à partir des outils du graphique

Le graphique 2 présente un histogramme qui montre la distribution des scores des apprenants autour de la moyenne et une courbe de la loi normale au post-test relatif à la fonction interactive. La courbe de la loi normale laisse apparaître la tangente perpendiculaire à la droite passant par la moyenne générale sur l'axe des abscisses. La dispersion des scores autour de la moyenne (9,77) justifie la fiabilité du test administré aux élèves. Etant donné qu'il mesure ce qu'il est censé mesurer, c'est-à-dire les effets liés à la mise en œuvre de la fonction interactive dans le processus didactique en histoire dans les classes du sous-cycle d'observation au Lycée de Ngoa-Ekellé.

L'écart-type est de 3,38. Ce qui peut expliquer le fait que les apprenants du groupe expérimental aient bien travaillé par rapport aux apprenants du groupe contrôle. Au regard de l'évolution de la courbe de la loi normale, l'on s'aperçoit que la situation problème présentée aux apprenants n'était ni très facile, ni très difficile. On peut déduire que la situation problème complexe de même que le mode d'apprentissage a permis à l'apprenant de dégager la difficulté.

4.2.2.3. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test relatives à la fonction sociologique et historique au post-test

Tableau 33 : Statistiques descriptives relatives à la fonction sociologique-historique des groupes de l'expérience au post-test

Groupes	Moyenne	Ecart type	Variance
Groupe expérimental	12,8250	1,29867	1,687
Groupe témoin	6,5000	2,44949	6,000
Total	9,6625	1,87408	3,8435

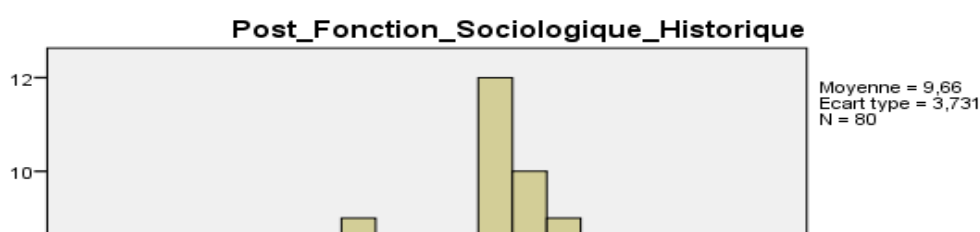
Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Le tableau 33 ci-dessus présente les données de la distribution des fréquences relatives à la fonction sociologique-historique des groupes de l'expérience au post-test. L'on remarque une amélioration positive par rapport aux données du pré-test. L'amélioration est considérable dans le groupe expérimental. La valeur numérique de la moyenne générale est de 6,50 au groupe témoin, pour un écart-type de 2,44, contre 12,82 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,29.

La moyenne au groupe expérimental est largement supérieure à celle du groupe témoin. On peut conclure que le facteur expérimental qui fait référence à fonction socio-historique a produit des effets positifs par rapport à l'apprendre. Les variances dans les deux groupes sont divergentes soit 6,00 dans le groupe témoin et 1,68 dans le groupe expérimental. A cet effet, les apprenants se sont démarqués positivement dans le groupe expérimental et leur niveau de compréhension a sensiblement évolué.

On en déduit que les apprenants peuvent mieux développer la pensée critique historienne lorsque l'enseignant intervient comme étai et leur fournir l'aide dont ils ont besoin. Il s'agit pour l'enseignant stimuler les interactions entre élèves et élèves, stimuler les interactions entre élèves et matériels scolaires ou environnement, soutenir les élèves ayant les troubles et les difficultés d'apprentissage, être attentif à la gestion des conflits sociocognitif pendant le travail en groupe lors des activités d'enseignement-apprentissage en histoire.

Graphique 3 : Histogramme et courbe de la loi normale des statistiques des élèves au post-test relatif à la fonction sociologique et historique des élèves



Source : analyse du chercheur à partir des outils du graphique

Le graphique 3 présente un histogramme qui montre la distribution des scores des apprenants autour de la moyenne et une courbe de la loi normale au post-test relatives à la fonction socio-historique. La courbe de la loi normale laisse apparaître la tangente perpendiculaire à la droite passant par la moyenne générale sur l'axe des abscisses. La dispersion des scores autour de la moyenne (9,66) justifie la fiabilité du test administré aux élèves, puisqu'il mesure ce qu'il est censé mesurer, c'est-à-dire les effets liés à la prise en compte de fonction socio-historique lors de la construction des savoirs en Histoire dans les classes du sous-cycle d'observation au Lycée de Ngoa-Ekellé.

L'écart-type est de 3,73. Ce qui peut expliquer le fait que les apprenants du groupe expérimental ont bien travaillé par rapport à ceux du groupe témoin. Au regard de l'évolution de la courbe de la loi normale, l'on s'aperçoit que la situation problème présentée aux apprenants n'était ni très facile, ni très difficile. Les scores présentés sur l'histogramme sont équitablement répartis sur l'axe des abscisses à quelques exceptions près. On peut déduire que la situation problème complexe a permis à l'apprenant de dégager la difficulté d'apprentissages par rapport au pré-test à travers le processus d'étayage qui a été mise en place dans le processus didactique en histoire.

4.2.3. La présentation thématique des résultats

La présentation thématique des résultats s'appuie sur les données relatives aux différents éléments ou thèmes ciblés par cette étude, dont on a au total trois (03) grands thèmes. S'appuyant sur Bruner (1983, 2011) il s'agit de : (1) fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage ; (2) fonction didactique ou interactive de l'étayage ; (3) fonction sociologique et historique de l'étayage du système didactique.

4.2.3.1. Description thématique de la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage

En rappel du point de vu de la fonction émancipatrice de l'étayage, l'enseignant doit débiter ses enseignements à travers la correction et l'autocorrection du devoir laisser aux apprenants, réviser les prérequis non maîtrisés, consolide les prérequis de la leçon à enseigner. L'enseignant d'Histoire doit aussi à ce niveau entraîner l'élève à utiliser une source ou un fait historique à partir de la leçon précédente, à mobiliser des acquis historiques à travers la mise en situation. D'après nos échanges avec le cas 1, tous portent à croire que l'enseignant procède ses enseignements par le titre de la leçon, explication, justification et activités d'apprentissage. C'est ce qui justifie sa déclaration suivante :

je peux dire quand j'arrive, je salue les élèves ensuite je donne le titre de la leçon, j'explique comment ou de quoi parle le cours, je mets la justification au tableau pour leur permettre de comprendre la leçon. S'agissant des prérequis des élèves, nous posons parfois deux ou trois questions par rapport à la leçon précédente ou bien des années antérieures ayant un lien avec la leçon du jour. Ce qui nous permet de savoir le niveau des apprenants s'ils en sont capables d'assimiler des nouvelles connaissances.

Ces enseignants, à partir de leurs déclarations, ont témoigné de la valeur des prérequis que peuvent avoir les apprenants et que l'on y tient compte pour faciliter le processus enseignement-apprentissage. Pour ces derniers, les apprenants ont parfois déjà des connaissances donc il suffit juste de les canaliser pour permettre que ces connaissances soient une réalité pour eux au quotidien. Le seul problème au début du processus ici est l'omission des exercices laissés à faire à la maison car il faut toujours y penser.

L'approche brunerienne qui presse l'éducateur (de l'Histoire) dans le but de susciter l'engouement et le développement des compétences chez l'élève ne doit pas évacuer la dimension éthique et politique de son analyse. Faudrait-il le préciser, ces dernières font partir d'ailleurs des finalités et objectifs attendus de l'enseignement de l'Histoire. La problématique de Bruner conduit à exiger de l'enseignant qu'il fasse de façon sérieuse et neutre son travail d'analyse du possible, elle ne l'autorise pas à faire l'économie de son engagement en tant que citoyen et formateur. Par conséquent, l'enseignant d'Histoire ne peut rien faire d'autre qu'expliquer le champ des possibles.

4.2.3.2. Description thématique de la fonction didactique ou interactive de l'étayage

Pour ce qui est de la fonction didactique ou interactive, après la mise en situation, l'enseignant restructure les savoirs à acquérir, fait traiter les exercices de généralisation de discrimination afin de parvenir à la justification ou le positionnement de l'intérêt de la leçon du jour. Par la suite, l'enseignant forme des petits groupes de travail, attribue des tâches organisationnelles aux apprenants, fait traiter ou résoudre les situations-problèmes historiques dans les situations d'intégration. Cette partie met en exergue l'enseignement par les situations. D'après l'enseignant 2, les situations problèmes permettent aux apprenants de développer leur esprit critique. D'où sa déclaration ci-dessous :

en ce qui concerne la situation problème, selon le programme en vigueur, il stipule que chaque enseignant aborde une leçon par situation problème, ce qui nous permet d'entrer dans le quotidien de l'enfant. Donc, très souvent lorsqu'on commence une leçon on fait d'abord quelques révisions qui débouchent sur une situation problème prise dans le quotidien de l'apprenant. Ceci permet à l'apprenant de voir le lien avec le cours qu'il est en train de faire.

Il ressort de cette déclaration de l'enseignant 2 qu'il aborde la leçon d'histoire par situation-problème que cette méthode permet d'entrer dans le quotidien de l'enfant et par conséquent contribue à ce que l'apprenant soit intéressé par la leçon du jour. En ce qui concerne la conception des apprenants par rapport à la contextualisation, ces derniers nous expliquent comment on leur enseigne la discipline histoire. L'intervention du tuteur comprend une sorte

d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui est sans cette assistance, au-delà de ses possibilités.

Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à : « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant. Ce qui lui permet de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (1983, p. 263). A cet effet, le processus produit un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'il était restés sans aide. L'élève ne peut pas tirer bénéfice d'une telle assistance si une condition essentielle n'est pas remplie. Car d'après Bruner (1983, p. 263) la « *compréhension de la solution doit précéder sa production* ».

4.2.3.3. Description thématique de la fonction sociologique et historique de l'étayage dans le système didactique

La fonction sociologique et historique à l'action de l'enseignant à stimuler les interactions entre élèves et élèves, à stimuler les interactions entre élèves et matériels scolaire ou environnement. Le formateur doit aussi utiliser des documents supports authentiques et/ou issus d'expériences, soutenir les élèves ayant les troubles et les difficultés d'apprentissage, être attentif à la gestion des conflits sociocognitif pendant le travail en groupe ou les activités d'enseignement-apprentissage. L'enseignant aide les apprenants à repérer les ressources cognitives pertinentes pour accomplir la tâche. Ainsi l'on parlera des connaissances, savoir-faire, les procédures...à ce niveau certains enseignants nous ont témoigné de leur conviction en disant pour le cas 3 que :

en fait, la discipline Histoire s'enseigne par diverses méthodes, et cela se fait en fonction des objectifs et des ressources. Très souvent j'ai le livre au programme, le brainstorming ou les travaux de petits groupes. Lorsque les enfants travaillent en groupe chose qui ne pas du tout facile car trop agités, bavard ; très souvent je circule pour voir ceux qui ne travaillent pas et d'essayer de toujours les mettre dans le bain, car il y a souvent des conflits qui se crée dans les groupes, certains qui n'acceptent pas les idées des autres.

Selon le cas 3 ci-dessus, il revient d'abord à l'enseignant d'organiser le travail en petit groupe. Compte tenu de l'espace réduit dans la salle de classe, généralement il considère chaque banc comportant au moins trois ou quatre élèves. Il leur donne le temps de travailler après ils passent à la restitution de ce qu'ils ont trouvé comme informations. Pour la même question, l'enseignant interroge plusieurs groupes pour recueillir leur réponse ainsi de suite. Les apprenants dans cette partie doivent vérifier s'ils ont compris la tâche en décrivant le produit final qui est la connaissance acquise de même qu'en reformulant dans leurs propres mots ce qu'ils ont compris de la tâche à faire.

Autrement dit, l'apprenant doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être lui-même capable de produire des démarches qui y conduisent sans aide. Ce qui pourrait permettre à l'élève d'avoir un feedback réel. Il faut connaître la relation entre la moyenne et les fins pour tirer profits « de la connaissance des résultats ». Un tel comportement préliminaire de la recherche du problème exige souvent l'appui du tuteur et par conséquent assigné son rôle en tant que « stimulateur ». Pour Bruner, l'objectif d'un travail d'enseignement-apprentissage, ce n'est pas la résolution d'un problème, mais plutôt, la détermination du problème à partir d'une tâche. Il faut connaître la relation entre les moyens et les fins pour tirer profit de la connaissance des résultats.

4.2.4. Synthèse des résultats de l'analyse descriptive

Tableau 34 : synthèse des statistiques descriptives relatives aux différentes variables de l'étude selon le groupe d'expériences relative au pré-test

GROUPES		Fonction émancipatrice	Fonction interactive	Fonction socio-historique
Expérimental	Moyenne	6,0750	5,2500	5,8500
	Écart type	1,54235	1,51488	1,49443
Contrôle	Moyenne	6,2000	6,2500	4,8000
	Écart type	1,62038	1,21423	2,11466
Total	Moyenne	6,1375	5,7500	5,3250
	Écart type	1,57306	1,45393	1,89453

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

De manière générale, il ressort des résultats présentés dans le tableau 34 que la distribution des notes au pré-test présente une homogénéité des résultats, au regard des différents scores de chaque variable. Premièrement, pour la variable relative à la fonction

émancipatrice, on relève pour le groupe témoin un score d'une valeur numérique de 6,20 et 6,07 pour le groupe expérimental. Deuxièmement pour ce qui est de la variable liée à la fonction interactive, on relève un score d'une valeur numérique de 6,25 pour le groupe contrôle, et 5,25 pour le groupe expérimental.

Et troisièmement, en ce qui concerne la dernière variable, notamment la fonction socio-historique, on note 4,80 pour le groupe contrôle et 1,49 pour le groupe expérimental. Le groupe expérimental et le groupe contrôle au regard de ces données sont quasi-homogènes. Ce qui signifie que les scores obtenus ou les performances par les apprenants au pré-test sont quasi-équitable dans les deux groupes. Les apprenants présentent le même niveau de compétences en histoire.

Tableau 35 : synthèse des statistiques descriptives relatives aux différentes variables de l'étude selon le groupe d'expériences relative au post-test.

Groupes		Fonction émancipatrice	Fonction interactive	Fonction socio-historique
Expérimental	Moyenne	14,0000	12,7000	12,8250
	Écart type	,75107	1,04268	1,29867
Contrôle	Moyenne	8,0250	6,8500	6,5000
	Écart type	1,47609	2,14297	2,44949
Total	Moyenne	11,0125	9,7750	9,6625
	Écart type	3,22370	3,38640	3,73130

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Il ressort des résultats présentés dans le tableau 35 que la distribution des notes au post-test présente une hétérogénéité des résultats au regard des différents scores de chaque variable. Premièrement, pour la variable relative à la fonction émancipatrice, on relève pour le groupe témoin un score d'une valeur numérique de 8,02 et 14,00 pour le groupe expérimental. Deuxièmement pour ce qui est de la variable liée à la fonction interactive, on relève un score d'une valeur numérique de 6,85 pour le groupe contrôle, et 12,70 pour le groupe expérimental.

Et troisièmement, en ce qui concerne la dernière variable, notamment la fonction socio-historique, on note 6,50 pour le groupe contrôle et 12,82 pour le groupe expérimental. Le groupe expérimental et le groupe contrôle au regard de ces données sont quasi-hétérogènes. Ce qui signifie que les scores obtenus ou les performances par les apprenants au post-test sont quasi-inéquitables dans les deux groupes.

Les résultats du post-test montrent qu'il apparaît un écart entre le groupe expérimental et le groupe témoin. Cet écart laisse transparaître une amélioration des performances des apprenants ayant subi l'effet expérimental (le groupe expérimental) avec la prise en compte des facteurs liés à la fonction émancipatrice, la fonction interactive et la fonction socio-historique. De manière spécifique, la prise en compte des facteurs liés à la contextualisation des fonction d'étayage lors de la construction du savoir en histoire a permis aux apprenants de développer la pensée critique en histoire.

L'approche pédagogique n'est plus essentiellement magistrale, Mais constructiviste et socioconstructiviste qui implique la mise en œuvre des fonctions d'étayage dans le processus didactique. Car, à partir des situations interactives mises en place, l'enseignant devient un tuteur qui permet à l'apprenant d'être autonome dans le développement de la pensée critique. Cependant, un fait inattendu apparaît. Au regard des résultats obtenus, l'on constate que le développement de la pensée critique, notamment la mise en œuvre de la fonction émancipatrice avec une moyenne de 3,22.

Au demeurant, force est de constater que la stratégie d'enseignement de l'Histoire par étaye ou situation-problème a un impact considérable dans le processus de développement de la pensée critique chez les apprenants. Ce constat est effectif, vue que le programme du sous-cycle d'observation en lui-même promeut la formation de la pensée intellectuelle, nationale et citoyenne et critique. Ainsi, le constat que l'on a dû faire une fois de plus est que plus les apprenants sont intégrés dans le processus enseignement-apprentissage, plus ils sont capables de développer leur connaissance en situation authentique. C'est ainsi que l'on note le verbatim du participant 1 suivant :

naturellement, lorsque nous enseignons par situation problème, le but est d'amener l'apprenant à réfléchir, à être responsable face à une situation. Comme par exemple, avec une leçon sur la religion, nous les amenons à réfléchir lorsqu'il y a conflit inter-religieux. Face à une telle situation à la maison, les enfants pourront en ce moment être créatifs et pensif pour proposer des solutions pouvant permettre d'éviter des conflits religieux au sein de la famille.

Les programmes d'histoire du secondaire en général et du sous-cycle d'observation en particulier permettent ainsi le développement de la pensée critique et citoyenne. Nous avons le cas des leçons sur « les héros d'Afrique », « les grands empires » qui pourront permettre aux enfants de faire un choix raisonnable entre un honnête-homme et un malhonnête, de savoir distinguer le bien du mauvais, de participer à la construction d'une justice sociale etc. l'enseignement par situation-problème contribue au développement de la conscience nationale car permettant aux apprenants de développer leur dimension réflexive, et la culture de la citoyenneté. Face à une situation de problème réel, l'apprenant devra en ce moment faire recours à sa stratégie de résolution de problème vue et effectuée en situation d'enseignement-apprentissage, car l'enseignant étant devenu le médiateur, soutien ou étaye.

4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

Dans cette rubrique, il importe d'éprouver les hypothèses précédemment formulées qui ont permis de mener l'expérience. La vérification des trois hypothèses de recherche s'appuie sur deux tests : le test T de student et par la suite le test de la variance ou test D'ANOVA. Le test T de student est orienté pour la comparaison de deux groupes indépendants de l'échantillon (groupes d'expériences, le sexe, le statut). À partir de trois groupes indépendants (âge), la marge de l'erreur s'additionne et augmente avec la manipulation des opérations statistiques d'où l'utilisation de l'ANOVA. Suivant, il importe d'abord de rappeler la question principale de l'étude et les hypothèses de recherche.

4.3.1. Rappel de la question principale de recherche et des hypothèses de recherché.

Au regard des cadres théoriques relatifs aux fonctions d'étayage (fonction émancipatrice, fonction interactive, fonction socio-historique)) et au développement de la pensée critique historienne qui ont permis d'articuler le problème de cette étude, la question suivante a permis de mener cette étude : en quoi la prise en compte des fonctions d'étayage dans le processus didactique impacte-t-elle le développement de la pensée critique historienne chez les apprenants du sous-cycle d'observation ? Cette question principale a donné lieu à la réponse provisoire suivante : la prise en compte des fonctions d'étayage dans le processus didactique impacte le développement de la pensée critique historienne chez les apprenants du sous-cycle d'observation. L'opérationnalisation de celle-ci a donné lieu à trois hypothèses de recherche qui sont les suivantes :

HR1 : la contextualisation de la fonction émancipatrice ou constructiviste dans le triangle didactique rend compte du développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

HR2 : la contextualisation de la fonction interactive dans le triangle didactique rend compte du développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

HR3 : la contextualisation de la fonction socio-historique dans le triangle didactique rend compte du développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

La comparaison de deux moyennes permet de faire une relation bivariée entre une variable métrique (contextualisation) et une variable non métrique (Construction des outils d'arbitrages des dilemmes sociaux dans le sous-cycle d'observation). L'application du Test t de Student pour échantillon indépendant permet de comparer les moyennes des scores au test entre le groupe de contrôle et le groupe expérimental. Ainsi, l'hypothèse nulle stipule l'égalité des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle

➤ **La règle de décision pour le test de Student**

Dans le cadre de ce travail, la comparaison des moyennes des tests se fait au seuil de 5 % (seuil de signification). La valeur *p* ou *Sig* exprime la probabilité d'obtenir par hasard le résultat observé si le facteur n'a pas d'effet (ou si les deux échantillons sont issus de la même population) comme suit :

- si $p < 0,05$ on considère que le résultat n'est pas le fruit du hasard, il est significatif. On rejette l'hypothèse nulle (H_0). La variable est significative. Ce qui suppose que le *t-statistic* obtenu en valeur absolue est valable avec un risque de 5 % au minimum de commettre une erreur d'accepter H_0 .
- si $p > 0,05$ le résultat obtenu en l'absence d'effet du facteur expérimental n'est pas significatif. On accepte l'hypothèse H_0 . La variable n'est pas significative. Cela signifie que si l'on obtient un *t-statistic* obtenu en valeur absolue est valide avec un risque de 5 % au minimum de commettre une erreur en rejetant l'hypothèse H_0 .

4.3.2. Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche

Dans cette partie, il est question d'éprouver les trois hypothèses de recherche formulées dans le paragraphe précédent. Pour chaque hypothèse, l'hypothèse nulle et l'hypothèse alternative seront formulées.

4.3.2.1. Mise à l'épreuve de la première hypothèse de recherche (HR1)

➤ **Formulation des hypothèses statistiques : hypothèse nulle et alternative**

H0 : la contextualisation de la fonction émancipatrice ou constructiviste dans le triangle didactique ne rend pas compte du développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

HR1 : la contextualisation de la fonction émancipatrice ou constructiviste dans le triangle didactique rend compte du développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

Tableau 36 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1

TEST	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
Pré-test	,218	,642	-,353	78	,725
POST_TEST	9,025	,004	22,817	78	,000

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

• **Décision statistique.**

Le T de Student a été réalisé au groupe de contrôle et expérimental dans le cadre du pré-test et du post-test. Il se dégage des résultats du tableau 36 que la valeur numérique du test-t au pré-test $T = -0,353$ en valeur absolue et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,642 > 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative, on accepte H_0 qui stipule que la prise en compte des procédés relatifs à la fonction émancipatrice lors de la construction de savoir n'a pas d'impact sur le développement de la pensée critique historique par les apprenants des classes du sous-cycle d'observation au Lycée de Ngoa-Ekellé.

Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 22,817$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,004 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On rejette H_0 (hypothèse nulle) et on accepte l'hypothèse alternative qui stipule, que la prise en compte de la fonction émancipatrice dans le processus didactique, a un impact sur le développement de la pensée critique par les apprenants des classes du sous-cycle d'observation au Lycée de Ngoa-Ekellé.

Autrement dit, les apprenants au post-test ont subi l'effet expérimental, l'amélioration au

niveau des apprentissages est significative. Ces résultats valident la proposition selon laquelle, la fonction émancipatrice est une composante du processus didactique qui crée un espace où l'activité du sujet peut se développer. Cette significativité conduit à la vérification de l'impact des variables sexe, statut et âge sur la capacité pour l'apprenant à interagir avec la fonction émancipatrice et à être motivé à développer la pensée critique en histoire.

Tableau 37 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	Ddl (Degré de liberté)
Post-test	,013	,909	-,614

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Il se dégage des résultats du tableau 37 que la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même sexe est $T = 0,909$, celle du degré de liberté est de $-,614$ et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,013 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à $0,05$. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que, la différence des moyennes entre le genre masculin et le genre féminin n'est pas significative. Autrement dit, le genre n'a aucune influence sur la capacité de l'apprenant à développer la pensée critique historienne.

Tableau 38 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	ddl (Degré de liberté)
Post-test	,673	,401	78

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

De l'analyse du tableau 38, il résulte que la différence des moyennes entre les deux statuts (nouveau et redoublant) n'est pas significative. La valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même statut est $T = ,401$, celle du degré de liberté est de 78 et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,673 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est supérieure à $0,05$. En se référant à la règle de décision pour le test de Student,

on en déduit que la différence des moyennes entre les statuts des apprenants n'est pas significative.

Tableau 39 : test d'ANOVA Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1.

	Somme des carrés	ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	34,415	3	11,472	1,108	,351
Intragroupes	786,572	76	10,350		
Total	820,988	79			

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

De la lecture du tableau 39, la valeur numérique de $F = 1,108$ et celle du seuil de signification est de ,351 supérieure à 0,05. On en déduit qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âge pour ce qui est de la première hypothèse de recherche. On conclut que le facteur âge n'a pas d'influence sur le développement de la pensée critique par les apprenants quand on s'intéresse à la fonction émancipatrice dans le processus didactique en histoire.

Au terme de l'analyse inférentielle de la première hypothèse de recherche, il ressort que la prise en compte des procédés relatifs à la fonction émancipatrice dans le processus enseignement-apprentissage a un impact sur le développement de la pensée critique historique dans les classes du sous-cycle d'observation. Par ailleurs, la variable sexe, statut et âge n'a aucun impact sur la capacité de l'apprenant à développer la pensée critique. La prise en compte des facteurs liés à la fonction émancipatrice développe chez l'apprenant des manières de questionner et d'analyser les phénomènes sociaux qui l'engagent dans l'activité d'apprentissage afin de les mettre à distance.

C'est pour cette raison que face à une situation problème complexe, l'apprenant peut faire des choix sans craintes et les assumer, car apprendre est propre au sujet qui doit être actif et dynamique dans ce processus didactique. On conclut alors que l'étayage de l'enseignant par la fonction émancipatrice a un impact sur le développement de la pensée critique historique chez l'apprenant. D'où la confirmation de l'HR1.

4.3.2.2. Mise à l'épreuve de la deuxième hypothèse de recherche (HR2)

➤ Formulation des hypothèses statistiques : hypothèse nulle et alternative

H0 : la contextualisation de la fonction interactive dans le triangle didactique ne rend pas compte du développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

H2 : la contextualisation de la fonction interactive dans le triangle didactique rend compte du développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

Tableau 40 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2

TEST	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
Pre-test	1,982	,163	-3,258	78	,002
POST_TEST	22,759	,000	15,52 5	78	,000

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

• **Décision statistique.**

Les données du terrain laissent transparaître dans le tableau 40 que le T de Student a été réalisé aux groupes de contrôle et expérimental dans le cadre du pré-test et du post test de l'HR2. De ces résultats, il ressort spécifiquement pour le pré-test que la valeur numérique du test-t est $T = -3,258$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,002 > 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On valide H_0 qui stipule que la prise en compte de la fonction interactive dans le processus didactique n'a pas d'impact sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 15,525$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,000 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative, on rejette H_0 (hypothèse nulle) et accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction interactive dans le processus didactique a un impact sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

Autrement dit, les apprenants au post-test ont subi l'effet expérimentateur. Ce qui

semble justifier l'influence des pairs sur le développement de la pensée critique historique. Ces résultats valident ainsi la proposition selon laquelle, la capacité pour l'apprenant autoréguler son apprentissage à partir de l'aide fournie par ses pairs lors de la résolution d'une tâche est favorable au développement de la pensée critique historique. Pour cette deuxième hypothèse de recherche, nous allons vérifier si des variables sexe, statut et âge ont un impact sur développement de la pensée critique historique.

Tableau 41 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	Ddl (Degré de liberté)
Post-test	,047	-,291	78

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Des résultats du tableau 41, on relève la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même sexe $T = -,291$; celle du degré de liberté est de 78 et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,047 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que la différence des moyennes n'est pas significative entre le genre masculin et le genre féminin. Autrement dit, le genre n'a aucune influence sur le développement de la pensée critique historique pour ce qui est de leur capacité à interagir entre pairs.

Tableau 42 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	ddl (Degré de liberté)
Post-test	,044	,395	78

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

De l'analyse du tableau 42, la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même statut est $T = ,395$ celle du degré de liberté est de 78 et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,044 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on conclut que la différence des moyennes entre les apprenants de même statut n'est pas

significative.

Autrement dit, le fait que l'apprenant est repris la classe, c'est-à-dire qu'il a reçu les enseignements déjà sur les notions ou les concepts, n'a aucune influence sur la capacité de l'apprenant à développer la pensée critique historique. Apprendre c'est être engagé dans les interactions avec les pairs en situation didactique et persévérer dans la réalisation de la tâche. Le développement de cette capacité interactive n'est pas inné, mais s'observe tout au long du processus enseignement /apprentissage. Ainsi, nous allons vérifier si cette capacité à interagir dans le processus didactique est effective en poursuivant l'analyse avec le test d'Anova pour voir si la variable âge se confirme.

Tableau 43 : test d'ANOVA Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2.

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	12,724	3	4,241	,361	,781
Intragroupes	893,226	76	11,753		
Total	905,950	79			

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

De la lecture du tableau 43, la valeur numérique de $F = ,361$ et celle du seuil de signification est de $,781 > 0,05$. On en déduit qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âge pour ce qui est de la deuxième hypothèse de recherche. On conclut que le facteur âge n'a pas d'influence sur le développement de la pensée critique historique des apprenants quand on s'intéresse à la fonction interactive.

Au terme de l'analyse de la deuxième hypothèse, l'on s'aperçoit que les variables sexe, statut et âge n'ont pas d'effets sur le développement de la pensée critique lors de la construction du savoir lorsqu'on a pris en compte les aspects relatifs aux interactions entre les pairs. De ces résultats, on déduit alors que ces variables n'ont pas d'influence sur l'hypothèse de recherche 2, d'où la validation de cette hypothèse.

4.3.2. 3. Mise à l'épreuve de la troisième variable (HR3)

➤ **Formulation des hypothèses statistiques : hypothèse nulle et alternative**

H0 : la contextualisation de la fonction socio-historique en Histoire ne rend pas compte du développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

HR 3 : la contextualisation de la fonction socio-historique en Histoire rend compte du développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

Tableau 44 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3

TEST	F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatéral)
Pré-test	3,671	,059	2,565	78	,012
POST_TEST	21,672	,000	14,42 9	78	,000

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

• **Décision statistique.**

Le T Student a été réalisé au groupe de contrôle et expérimental dans le cadre du pré-test et du post-test pour ce qui est la troisième hypothèse de recherche. Il se dégage du tableau 44 les résultats suivants : Au pré-test, la valeur numérique du test-t est $T = 2,565$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,012 > 0,05$. On en conclut que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On accepte H_0 qui stipule que la prise en compte de la fonction socio-historique dans le processus didactique n'a pas d'impact sur le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 14,429$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,000 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas très significative, on rejette H_0 (hypothèse nulle) et on accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction socio-historique lors de la construction du savoir a un impact sur le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

Autrement dit, les apprenants au post-test ont subi l'effet expérimentateur. D'où l'amélioration au niveau des apprentissages. Ces résultats confirment la proposition selon

laquelle l'aide, l'écoute apportée à l'apprenant par l'enseignant pendant la construction du savoir, a un impact sur sa capacité à développer la pensée critique historienne. En effet le processus d'étayage semble ne pas être un élément déterminant pour sa capacité à s'engager dans l'activité d'apprentissage. Cette absence de significativité conduit à la vérification de l'impact des variables sexe, statut et âge sur la capacité à développer la pensée critique historienne au travers de l'aide de l'enseignant.

Tableau 45 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même sexe au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	Ddl (Degré de liberté)
Post-test	,855	-2,106	78

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Des résultats du tableau 45, on relève la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants pour la troisième hypothèse où $T = -2,106$, le degré de liberté est de 78, tandis que le seuil de signification est $\text{Sig} = ,855 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que la différence des moyennes n'est pas significative entre le genre masculin et le genre féminin pour ce qui est de la fonction socio-historique. Autrement dit, le processus d'étayage de l'enseignant n'est pas fonction du genre.

Tableau 46 : vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même statut au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3

Test	Sig. (Seuil de signification)	T	ddl (Degré de liberté)
Post-test	,001	-,004	78

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

De l'analyse du tableau 46, la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même statut est $T = -0,004$, celle du degré de liberté est de 78 et le seuil de signification est $Sig = 0,001 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on conclut que la différence des moyennes entre les apprenants de même statut n'est pas significative. Autrement dit, le fait que l'apprenant ait repris la classe, c'est-à-dire qu'il a déjà reçu les enseignements sur les notions ou les concepts, n'a aucune influence sur son développement de la pensée critique historique. Ainsi, nous allons vérifier si son engagement dans l'apprentissage est effectif en poursuivant l'analyse avec le test d'Anova pour voir si la variable âge se confirme.

Tableau 47 : test d'ANOVA Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 3.

	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Inter-groupes	20,648	3	6,883	,485	,694
Intragroupes	1079,239	76	14,201		
Total	1099,888	79			

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

De la lecture du tableau 47, la valeur numérique de $F = 0,485$ et celle du seuil de signification est 0,694, supérieure à 0,05. On en déduit qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âge pour ce qui est de la troisième hypothèse de recherche. On conclut que le facteur âge n'a pas d'influence sur le développement de la pensée critique quand on s'intéresse à la fonction socio-historique dans le processus didactique. Au terme de l'analyse de la troisième hypothèse de recherche, on conclut que la prise en compte de la fonction socio-historique a un impact sur le développement de la pensée critique des apprenants du sous-cycle d'observation. L'hypothèse de recherche 3 est par conséquent confirmée.

4.2.3. Évaluation de la relation entre les différentes hypothèses de recherche : Analyse de la variance et de la régression linéaire simple

Dans la section précédente, l'analyse inférentielle a permis de confirmer les hypothèses de recherche à savoir HR1, HR2 et HR3. Par conséquent, il importe de vérifier la relation qui existe entre ces différentes hypothèses, de manière simultanée à travers les tests de corrélation

et la régression linéaire simple. Car le développement de la pensée critique est un processus complexe qui peut prendre plusieurs variantes.

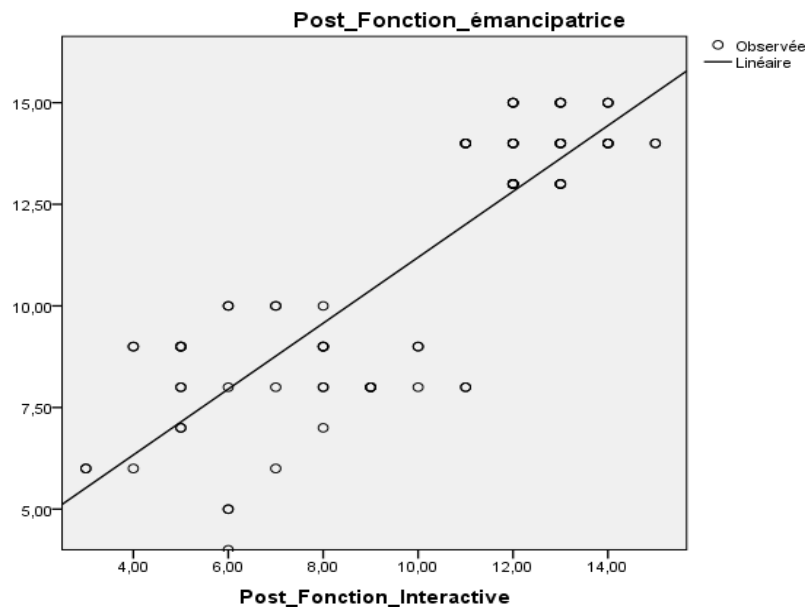
Tableau 48 : Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test la première et de la deuxième hypothèse

Sig. (Seuil de signification)	Correlation
,000	0,851

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Les données du tableau 48 révèlent que le coefficient de corrélation est $r = 0,851$ et la valeur de p est de ,000 ce qui signifie que $p < .01$ (seuil de signification). Cette significativité nous conduit à une explication à deux niveaux : le sens de la relation entre les variables et la force de la relation ou bien la taille de l'effectif. Il s'avère qu'au post-test du groupe expérimental, la corrélation est significative, il existe une relation significative entre HR1 et HR2. La taille de l'effet ou la force de la relation, au regard du tableau et conformément aux balises de Cohen (1988), avec $r = 0,859$; $p < .01$ se situant entre $0 \leq r_{xy} \leq 1$, nous pouvons conclure que la relation entre ces deux variables est de taille forte et l'association elle aussi. Bref, plus HR1 est élevée plus HR2 est aussi élevée, et les deux hypothèses convergent vers le même sens.

Graphique 4 : Nuage de points de HR1 et HR2



Source : analyse du chercheur à partir des outils du graphique

Au regard du graphique 4, les points ne sont pas dispersés au hasard dans le plan. Il semble y avoir un modèle. Malgré la présence de points qui s'éloignent, la majorité des points sont concentrés dans une bande partant de la section inférieure gauche du graphique et montant en diagonale jusqu'à la partie supérieure droite. Le nuage de points en forme de bande oblique fournit une information importante : plus la fonction émancipatrice lors de la construction du savoir est pris en compte, plus les activités interactives augmente. La relation est linéaire positive et l'association est suffisamment forte pour être significative au plan statistique selon les données de la corrélation.

Tableau 49 : Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la première et de la troisième hypothèse

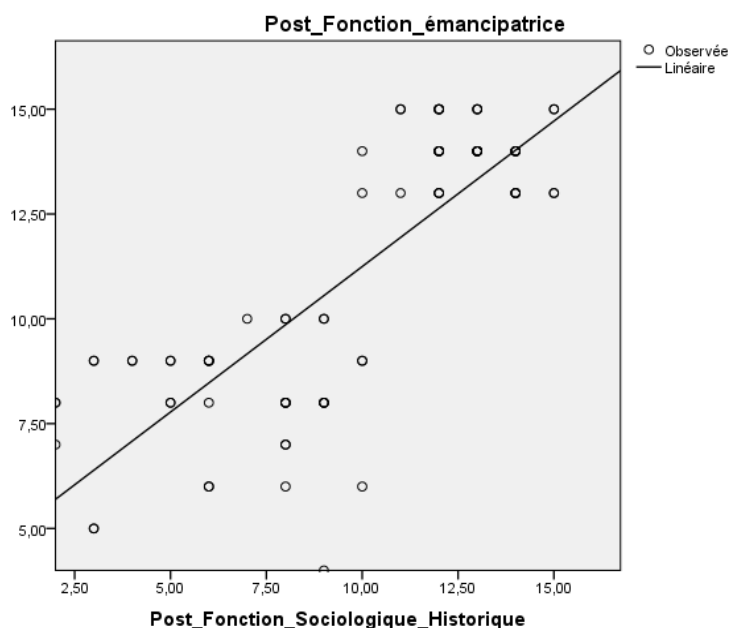
Sig. (Seuil de signification)	correlation
000	0,851

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

La corrélation ($r = 0,851$) est significative, positive et selon le tableau des balises de Cohen (1988), la relation entre les deux variables est forte. La probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où ces deux variables de ces deux hypothèses ne sont pas reliées est de moins de 1 %, car la valeur de p est de 0,000 inférieur à $p < .01$ (seuil de signification). Cette significativité nous conduit à une explication à deux niveaux : le sens de la relation entre les variables et la force de la relation. Au regard du tableau et conformément aux balises de

Cohen (1988), avec un $r = 0,785$ se situant entre $0 \leq r_{xy} \leq 1$; $p < .01$, nous pouvons conclure que la relation entre HR1 et HR3 est de taille forte et l'association elle aussi.

Graphique 5 : Nuage de points deHR1 et HR3



Source : analyse du chercheur à partir des outils du graphique

Au regard du graphique 5, comme le précédent, les points ne sont pas dispersés au hasard dans le plan. Au contraire, il semble y avoir un modèle. La majorité des points sont concentrés dans une bande partant de la section inférieure gauche du graphique et montant en diagonale jusqu'à la partie supérieure droite. Malgré la présence de points qui s'écartent, le nuage de points en forme de bande oblique donne une information très importante. Plus la fonction émancipatrice est prise en compte lors de la construction du savoir, plus la fonction socio-historique prend de l'ampleur ou augmentent. La relation est donc linéaire et positive. Cette association est suffisamment forte pour être significative au plan statistique, car la corrélation est forte et positive.

Tableau 50 : Corrélations des échantillons appariés entre les données du post-test de la deuxième et de la troisième hypothèse

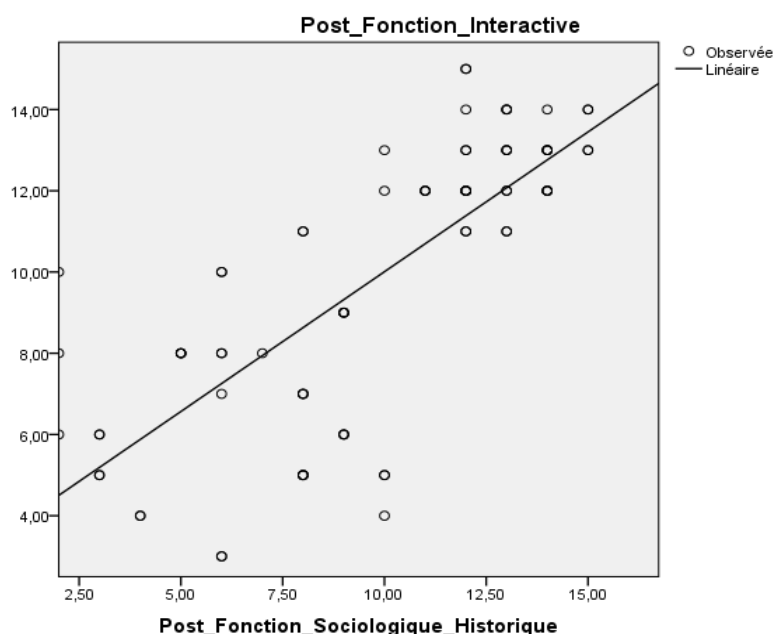
Sig. (Seuil de signification)	T
000	0,803

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Des données du tableau 50, les données numériques sont relevées : $r = 0,803$, la valeur de p est 0,000. La probabilité d'obtenir un coefficient de cette taille dans une population où ces

deux variables de ces deux hypothèses ne sont pas reliées est de moins de 1 %, car la valeur de $p < .01$ (seuil de signification). Cette significativité nous conduit à une explication à deux niveaux : le sens de la relation entre les variables et la force de la relation. Le coefficient de corrélation 0,803 est positif. On en déduit que plus les données relatives à la fonction interactive augmentent lors de la construction du savoir plus les données relatives à la fonction socio-historique augmentent. Les deux variables de ces deux hypothèses évoluent positivement dans le même sens. Pour ce qui est de la force de la relation, au regard du tableau et conformément aux balises de Cohen (1988), avec un $r = ,749$ qui se situe entre $0 \leq r_{xy} \leq 1$; $p < .01$. Nous pouvons conclure que la relation entre ces deux variables est de taille forte et l'association elle aussi.

Graphique 6 : Nuage de points de HR2 et HR3



Source : analyse du chercheur à partir des outils du graphique

Nous notons que les points semblent s'agglomérer autour d'une droite. La majorité des points sont concentrés dans une bande partant de la section inférieure gauche du graphique et montant en diagonale jusqu'à la partie supérieure droite. En ce sens, il s'agit d'une relation linéaire positive. Ces nuages de points permettent la relation positive qui existe entre HR2 et HR3. En effet, plus la fonction interactive est prise en compte dans le processus didactique, plus la fonction socio-historique prend de l'ampleur ou augmente. Cette association est suffisamment forte et significative sur le plan statistique tel que mentionné dans le tableau précédent.

Les données relatives au coefficient de corrélation confirment davantage ceux du test-t de student. On conclut que lors de la construction du savoir en histoire, les variables telles fonction émancipatrice, fonction interactive et fonction socio-historique s'associent fortement et impactent le développement de la pensée critique historique des apprenants du sous-cycle d'observation.

4.2.3. Synthèse des résultats de l'analyse inférentielle

La vérification des trois hypothèses de recherche de l'étude résulte des résultats récapitulés dans le tableau ci-dessous. Il récapitule les grandeurs physiques, les résultats et les conclusions des trois hypothèses.

Tableau 51 : Récapitulatif des grandeurs physiques, des résultats, et conclusion des trois hypothèses.

N°	Hypothèses de recherche	Sig.	Sig admis en sciences sociales)	T -test	ddl (Degrés de liberté ddl)	Résultats	Conclusions
1	HR1	,004	0,05	22,817	78	,000 < 0,05	HR1 est confirmée
2	HR2	,000	0,05	15,525	78	,000 < 0,05	HR2 est confirmée
3	HR3	,000	0,05	14,429	78	,000 < 0,05	HR3 est confirmée

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Au regard des résultats relevant de la statistique inférentielle du tableau 51, il ressort de cette analyse que les trois hypothèses de recherche ont été confirmées. Dans la première hypothèse de recherche au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 22,817$ et celle du seuil de signification est $\text{Sig} = 0,05 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative. On accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction émancipatrice lors de la construction de savoir à un impact sur le développement de la pensée critique historique des élèves du sous-cycle d'observation.

De la deuxième hypothèse de recherche, il ressort que les données de l'analyse inférentielle au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 15,525$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,000 < 0,05$. On accepte l'hypothèse

alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction interactive lors de la construction du savoir a un impact sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

De la troisième hypothèse, on relève au post-test que la valeur absolue numérique du test-t est $T = 14,429$ et celui seuil de signification est $\text{Sig} = 0,000 < 0,05$. On peut conclure que le facteur expérimental qui fait référence à la contextualisation des fonctions d'étayage a eu un effet positif sur les résultats. D'où l'acceptation de l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction socio-historique dans le processus enseignement-apprentissage a un impact sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

4.4. MISE A L'EPREUVE DE L'HYPOTHESE GENERALE ET PREDICTION DU DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE CRITIQUE HISTORIENNE DANS LE SOUS-CYCLE D'OBSERVATION

En rappel, l'hypothèse générale stipulait que la prise en compte de la contextualisation des fonctions d'étayage dans le processus enseignement-apprentissage impacte le développement de la pensée critique historique des apprenants du sous-cycle d'observation. Ainsi, tester cette hypothèse consiste à voir comment il est possible d'expliquer (ou de prédire) la variance de notre variable dépendante (développement de la pensée critique historique) à l'aide d'une combinaison linéaire des modalités de la variable indépendante (fonction émancipatrice, fonction interactive et fonction socio-historique). En général, les modèles de régression sont construits dans le but d'expliquer (ou prédire, selon la perspective de l'analyse) la variance d'un phénomène (variable dépendante), à l'aide d'une combinaison de facteurs explicatifs (variable indépendante), à partir de la généralisation d'une équation algébrique.

Voilà pourquoi l'outil statistique approprié pour répondre à notre question de recherche principale est l'analyse de régression linéaire simple. Surtout qu'au regard des analyses faites précédemment, les relations linéaires entre les variables indépendantes et la variable dépendante sont fortes. Nous nous servons de l'analyse de régression linéaire simple afin de prédire les scores du développement de la pensée critique historique en fonction d'une valeur donnée de la combinaison des trois modalités sus-citées. Jusqu'ici il est connu que la relation linéaire entre le contextualisations d'étayage et le développement de la pensée critique historique est forte et positive.

La question à laquelle répond la modélisation de la relation linéaire est la suivante : Quelle proportion de la variance du taux du développement de la pensée critique historique est expliquée par la combinaison des fonctions d'étayage ? L'hypothèse nulle est qu'il n'y a pas de relation linéaire entre la variable indépendante (les fonctions d'étayage) et la variable dépendante (développement de la pensée critique historique). L'hypothèse de recherche est l'inverse, soit que la variable indépendante (les fonctions d'étayage) est associée significativement au développement de la pensée critique historique.

Tableau 52 : Analyse de la variance du modèle de régression du développement de la pensée critique historique dans le sous-cycle d'observation et de contextualisation des fonctions d'étayage dans le processus enseignement /apprentissage

Modèle	Somme des carrés	Ddl	Carré moyen	F	Sig.
Régression	18,222	3	6,074	259,560	,000 ^b
Résidu	1,778	76	,023		
Total	20,000	79			

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

a. Variable dépendante : développement de la pensée critique historique

b. prédictors : (constante), fonction émancipatrice, fonction interactive, fonction socio-historique.

On constate à la lecture du tableau 52 que selon les valeurs F obtenues dans les deux modèles, on peut rejeter l'hypothèse nulle. En effet, la valeur de 259,560 est significative à $p,000 < 0,001$, ce qui indique qu'on a moins de 0,1% de chance de se tromper en affirmant que le modèle contribue à mieux prédire le développement de la pensée critique historique que la simple moyenne.

Tableau 53 : Récapitulatif du modèle de régression linéaire

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation
1	,955 ^a	,911	,908	,15297

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

a. Variable dépendante : développement de la pensée critique historique

b. Prédictors : (constante), fonction émancipatrice, fonction interactive, fonction sociologique-historique

Rappelons que la valeur du R², lorsqu'elle est multipliée par 100, indique le pourcentage de variabilité de la VD expliquée par le modèle (les prédicteurs). Les résultats suggèrent que ,90% du développement de la pensée critique est expliquée par la combinaison fonction émancipatrice fonction interactive fonction socio-historique.

Tableau 54 : Coefficients non standardisés et standardisés du modèle de régression

Modèle	Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
	B	Erreur standard	Bêta		
(Constante)	3,081	,061		50,188	,000
Post_Fonction_émancipatrice	-,087	,011	-,557	-7,578	,000
Post_Fonction_Interactive	-,031	,010	-,206	-3,069	,003
Post_Fonction_Socio-Historique	-,034	,008	-,249	-4,217	,000

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

a. Variable dépendante : développement de la pensée critique historienne

Les coefficients non standardisés du tableau 54 qui précède permettent de reconstituer l'équation de la droite de régression suivante à travers les trois variables de l'étude (fonction émancipatrice, fonction interactive et fonction sociologique-historique):

Développement de la pensée critique historienne = 3,081 - 0,087 F.E- 0,031-F.I -0,034 F.S.H

Source : analyse du chercheur à partir des outils statistiques

Avec :

F.E : fonction émancipatrice

F.I : fonction interactive

F.S.H : fonction socio-historique

Pour un apprenant du sous cycle d'observation ayant obtenu une note de 15 en histoire, relatif à la fonction émancipatrice, de 14 correspondant à la fonction interactive et un score de fonction sociologique et historique moyen de 13. On aura le score de développement de la pensée critique prédit suivant :

Développement de la pensée critique en histoire = 3,081 - 0,087 IAS- 0,031IAA -0,034 IEA

$$=3.081-(0.087*15) -(0.031*14) -(0.034*13)$$

$$=3.081-1.305 -0,434-0.442$$

$$=0,9$$

$$=90\%$$

Au regard de ce résultat obtenu (90%), il y a lieu de conclure que la contextualisation des savoirs en histoire à travers la fonction émancipatrice, la fonction interactive et la fonction socio-historique contribue significativement ($F = 259,560$; $p < 0,001$) à prédire le développement de la pensée critique historienne dans le sous-cycle d'observation. Autrement dit, ces fonctions prises ensemble permettent de mieux expliquer le processus du développement de la pensée critique historienne. D'où nous pouvons conclure que sur le plan empirique ces fonctions ont un sens pour l'apprendre en histoire chez les élèves du sous-cycle d'observation. Dans le chapitre suivant, il sera question de discuter les résultats, à partir des données théoriques et des travaux qui sont en rapport avec ce sujet ou la problématique de cette thèse.

CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS

Rappelons qu'au chapitre précédent, nous avons procédé à l'identification des participants mais aussi de la présentation descriptive des résultats obtenus à partir des données issues du terrain. Ces données ont été obtenues de notre public cible élèves du sous-cycle d'observation. Après avoir présenté et analysé les données collectées sur le terrain, il convient maintenant de les discuter pour leur interprétation, car interpréter signifie donner un sens à quelque chose, une explication, un commentaire. Dans ce chapitre, il sera question de donner du sens aux résultats obtenus dans le chapitre précédent. En effet, l'interprétation des résultats sera faite à la lumière de la théorie de l'étayage de Bruner (1983, 1998, 2011). In fine, il sera question de la perspective de recherche en lien avec le développement de la pensée critique des apprenants en général et du sous-cycle d'observation en particulier.

5.1. RAPPEL DES DONNÉES THEORIQUES ET EMPIRIQUES

Avant de procéder à l'interprétation des résultats, il est nécessaire de faire un bref rappel des données empiriques et théoriques importantes obtenues d'une part à partir du travail effectué sur le terrain, et du développement théorique d'autre part. Parmi les motifs qui peuvent expliquer le manque de concentration et de motivation constaté en situation de classe, des éléments de réponses peuvent se trouver dans les instruments de collecte de données (pour données empirique), dans le contenu théorique.

5.1.1. Rappel des données théoriques

Afin d'appuyer l'analyse ou interpréter les résultats présentés au chapitre quatre (04), la théorie socioconstructiviste basée sur l'étayage de Bruner (1983, 1998, 2011) a été retenue et par conséquent découle nos travaux de recherche. Cependant, cette théorie de l'étayage, précède les idées de Vygotsky (1978). Ainsi, Vygotsky donne clairement à l'enseignant un rôle fondamental de guide, d'assistant, de modélisateur de l'apprentissage et pas seulement celui « d'aménageur de situations » où évolueraient les élèves. La nature sociale et culturelle du développement entraîne une redéfinition des relations entre développement et apprentissage qui passe par l'introduction d'un concept scientifique nouveau : la zone proximale de développement.

Pour comprendre le rapport entre développement et possibilité d'apprentissage, Vygotsky propose de distinguer deux niveaux de développement : le niveau de développement présent ou actuel (évalué par ce que l'enfant est capable de faire seul) et le niveau de développement potentiel ou proximal (évalué par ce que l'enfant est capable de faire avec l'aide

d'un adulte ou d'un pair plus expérimenté). Le trait fondamental de l'apprentissage consiste en la formation d'une zone proximale de développement » Vygotsky (1978).

Pour que l'interaction soit productive, il faut que la formation de la pensée qui se fait en contexte tient compte de l'origine des apprenants, de leur prérequis. Il est essentiel que les deux systèmes cognitifs (adulte et apprenant) en présence disposent d'une surface de recouvrement suffisante. Il faut que l'adulte utilise un langage adapté à l'enfant, qu'il tienne compte des prérequis maîtrisés par celui-ci, qu'il vérifie les représentations qu'il met en œuvre, et il convient également que l'interaction prenne place dans le cadre d'un échange centré sur la coopération à l'occasion d'une activité commune dans laquelle s'engage l'élève et l'adulte. Cet engagement doit se faire dans un contexte qui conduise à une participation active de chacun à la résolution conjointe de la tâche de sorte que ce qui a pu être réalisé dans cette activité conjointe soit internalisé par l'apprenant.

Dans le prolongement de cette idée de Vygotsky (1978), le processus d'étiayage de Bruner (1983) émerge mettant en exergue une interaction pédagogique qui prend place au sein d'une communauté d'apprenants. La spécificité de l'approche Brunerienne du développement mental réside dans la liaison étroite entre l'évolution, la culture, l'action effective dans le monde physique et social d'une part, l'ontogenèse comportementale d'autre part. La dimension évolutive constitue une pièce maitresse de l'analyse de son développement. La démarche de Bruner (1983) est caractérisée par la résolution des problèmes spatio-temporels, les interactions de formation enfant-adulte et la prise en charge de l'avenir immédiat ou lointain.

Ce qui consiste, pour le partenaire plus avancé, à prendre en charge les parties de la tâche avancée en lui permettant de se concentrer sur les parties de la tâche qui lui sont accessibles. Ceci permet d'épauler un sujet dans la résolution d'un problème qu'il ne pourrait résoudre seul. L'étiayage sert à soutenir et stimuler les comportements de l'enfant mais aussi à comprendre les buts à atteindre et les moyens d'y arriver. La première chose que l'adulte met en place dans l'étiayage, c'est de préserver l'enfant de toutes distractions en essayant de garder constamment l'attention de l'enseignant et de l'apprenant dans l'interaction. La deuxième chose, c'est l'enseignant qui fournit des moyens de représentation lorsque l'apprenant ne peut pas encore comprendre le but qu'il faut atteindre. La troisième chose, c'est de souligner l'importance des « formats d'interaction ».

Les formats permettent de créer des situations de communication que l'enfant pourra utiliser dans d'autres circonstances. Bruner a constaté que de multiples apprentissages se faisaient grâce aux « formats d'interaction ». Ces formats sont construits la plupart du temps juste au-delà des capacités de l'enfant afin de travailler dans « la zone proximale de

développement » (ZPD). Ce qui correspond à la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé. Celle-ci définira les possibilités de développement à court terme d'un sujet dans le cadre d'une action éducative faisant intervenir une interaction sociale conduite sous la direction d'un sujet plus avancé.

Cette dernière est définie comme étant la différence qui existe entre la capacité d'un sujet à résoudre un problème seul et sous la guidance d'un adulte ou d'un pair plus avancé. L'étayage rend l'apprenant apte à résoudre un problème, à mener à bien une tâche, et à atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités. À cet effet, Bruner met en exergue six fonctions ramenées à trois : fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage, fonction didactique ou interactive de l'étayage et la fonction sociologique et historique de l'étayage.

5.1.2. Rappel des données empiriques

Le rappel des données empiriques ici sont tant au niveau de pre-test qu'au niveau du post test des différentes variables ou modalités. Les résultats issus de l'analyse de la première hypothèse de recherche montrent au niveau des statistiques descriptives relatives à la fonction émancipatrice au pré-test que la différence de moyenne du groupe témoin et du groupe expérimental est très faible. En effet, la moyenne générale du pré-test est d'une valeur numérique de 6,20 au groupe témoin avec une valeur 1,62 d'écart type. Elle correspond à 6,07 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,54. Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés.

Or en analysant les données de la distribution des fréquences relatives à la fonction émancipatrice des élèves des groupes de l'expérience au post-test, il y a lieu de préciser que par rapport aux données du pré-test, il y a une amélioration considérable dans le groupe expérimental, même si elle semble être aussi visible dans le groupe contrôle. La valeur numérique de la moyenne générale est de 8,02 au groupe contrôle, pour un écart-type de 1,47 ; et de 14,00 au groupe expérimental avec un écart-type de 1.75. La moyenne au groupe expérimental est largement supérieure à la moyenne générale.

Pour ce qui est de la deuxième hypothèse, les résultats montrent au niveau des statistiques descriptives relatives à la fonction interactive au pré-test que la différence de moyenne du groupe témoin et du groupe expérimental est considérable au pré-test. En effet, la moyenne générale du pré-test est d'une valeur numérique de 6,25 au groupe témoin avec une valeur 1,21 d'écart type. Elle correspond à 5,25 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,51. Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés. Or au post-

test l'on remarque une amélioration positive par rapport aux données du pré-test. L'amélioration est considérable dans le groupe expérimental. La valeur numérique de la moyenne générale est de 6,85 au groupe témoin, pour un écart-type de 2,14, contre 12,70 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,04. La moyenne au groupe expérimental est largement supérieure à celle du groupe témoin.

Quant à la troisième hypothèse, les résultats montrent que la différence de moyenne du groupe témoin et du groupe expérimental est quasi considérable au pré-test. En effet, la moyenne générale du pré-test est d'une valeur numérique de 4,80 au groupe témoin avec une valeur 2,11 d'écart type. Elle correspond à 5,85 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,49. Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés. Ce qui prouve que les scores autour de la moyenne ne sont pas très dispersés. Or au post-test, l'on remarque une amélioration positive par rapport aux données du pré-test. L'amélioration est considérable dans le groupe expérimental. La valeur numérique de la moyenne générale est de 6,50 au groupe témoin, pour un écart-type de 2,44, contre 12,82 au groupe expérimental avec un écart-type de 1,29. La moyenne au groupe expérimental est largement supérieure à celle du groupe témoin.

Il s'agit en résumé du développement de la pensée critique historique des apprenants. Ces données empiriques ne sauraient être effective si l'on met les élèves en situation de réflexion en leur proposant généralement une petite histoire qui les pousse à réfléchir. Ce qui se repose sur une histoire et formation culturelle et critique des jeunes camerounais, le choix capital de la leçon et situation authentique, réelle pouvant mettre les enfants en condition de résolution, avoir un type d'attitude pour être un citoyen responsable, de promouvoir la question du vivre-ensemble, d'enseigner l'histoire qui permet de développer la pensée critique dans la diversité, d'enseigner l'histoire en tant que discipline qui inculque la culture de la tolérance, du respect des valeurs citoyennes de la justice, d'être responsable et capable de répondre face à une situation, de faire preuve de créativité et d'avoir des attitudes citoyens et responsables dans la société.

5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

L'interprétation des résultats ici relève de confirmer ou d'infirmer les hypothèses du départ de notre recherche. En partant de l'hypothèse générale qui est formulée comme suit : la prise en compte des fonctions d'étayage dans le processus didactique impacte le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation. Nous aurons à faire l'interprétation de trois (03) hypothèses de recherches à savoir : (1) la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage en didactique rend le développement de la pensée critique

historienne chez les apprenants du sous cycle d'observation, (2) la fonction didactique ou interactive de l'étayage en didactique favorise le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation et (3) la fonction sociologique et historique de l'étayage en didactique permet le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

5.2.1. De la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage dans le système didactique au développement de la pensée critique

En rappel, l'étayage désigne le fait d'« *apporter aux élèves un soutien qui les aide à atteindre des niveaux de compréhension/d'acquisition de compétences ou de développement de la pensée critique plus élevés que cela ne serait le cas sans assistance de l'enseignant* » (Beacco, Fleming, Goullier, Thürmann & Vollmer, 2015, p. 97-98). Il s'agit donc de l'ensemble des interactions pédagogiques d'assistance permettant à l'élève d'apprendre à organiser ses conduites, afin de pouvoir résoudre un problème qu'il ne sait pas faire seul au départ. L'enseignant construit des « échafaudages » afin de permettre à l'élève d'accéder au savoir. Il doit épauler l'élève dans la résolution du problème quand ce dernier ne peut le résoudre seul : c'est un médiateur des apprentissages.

La fonction émancipatrice se positionne à ce niveau dans la mesure où l'enseignant élabore un cadre motivationnel pour l'apprenant. Bruner à ce niveau développe met en exergue deux sous fonctions ou indicateurs de l'étayage. Il s'agit de l'enrôlement qui vise à faire rentrer les élèves dans l'activité et le maintien de l'orientation pour s'assurer que l'apprenant ne s'écarte pas du but assigné, et lutter contre les stratégies d'évitement. La tâche pour les élèves serait d'explorer des manières de se respecter et de trouver des compromis. Dans ce cas, on pourrait opter pour le style social en vue de travailler la communication et les relations entre les musiciens.

Les postures pourraient d'abord être celles du contrôle si les élèves n'ont rien à dire et que le professeur souhaite diriger le déroulement de la séance ou au contraire celles du lâcher-prise si l'enseignant s'efface pour permettre aux élèves de s'exprimer spontanément et construire ainsi leur propre progression. Une autre option serait de choisir une posture d'accompagnement pour n'intervenir qu'en cas si les élèves bloquent sur certaines situations puis se mettre à l'écart quand ils se réapproprient la situation. L'avantage de cette fonction serait de permettre à l'élève de construire un fait historique en partant de ses propres représentations, ses envies et de ses choix. Le travail de composition développerait la « nature profonde » de l'élève puisqu'il ferait émerger

des suggestions de l'élève d'après sa propre personnalité contrairement au formatage d'un standard de l'enseignement de l'Histoire.

Selon Delalande (2014) les enseignants, particulièrement au sous cycle d'observation, ont du mal à voir le groupe d'élèves comme une ressource pour l'individu, et sont d'ailleurs peu enclin à faire une place à la culture adolescente. Les deux sous fonctions de l'étayage de Bruner permettent de responsabiliser les élèves. Car plusieurs élèves s'identifient à leurs erreurs, se jugent eux-mêmes à l'aune de leur niveau scolaire parfois faible. Ils construisent au cours de leur expérience scolaire une très mauvaise image d'eux-mêmes, où les responsabilités qu'ils s'attribuent menacent leur capacité d'apprendre ultérieurement. D'où l'urgence pour l'enseignant de les mettre en confiance à partir des situations d'éveils.

Le fait de regarder à la loupe les différentes étapes de la séance avec comme objectif d'identifier les gestes de tissage permet de conscientiser les conséquences d'une parole, d'un geste, d'une action sur l'ensemble des élèves et de faire en sorte que tous soient concernés. La plupart des gestes de tissage, surtout quand ils sont effectués de manière implicite, trouvent écho chez les élèves qui ont l'habitude de ce comportement, souvent parce qu'ils rencontrent le même au sein de leur famille ou bien qu'ils sont bien rentrés dans les attentes de l'école. L'autonomie comme besoin fondamental mais aussi visée éducative reconfigure donc la place accordée à l'enfant.

La reconnaissance que l'éduqué peut revendiquer sur divers plans questionne l'autorité. L'émancipation dans le travail est par ailleurs associée à la capacité à faire seul, individuellement. Les contraintes du travail scolaire ainsi éclaté peuvent alimenter la tendance individualiste et néo-libérale évoquée précédemment : c'est le paradoxe social. Cette réduction de l'autonomie au « faire seul » est insuffisante, puisque non seulement l'Histoire a pour objectif la socialisation des élèves, mais aussi parce que l'appropriation des savoirs scolaires nécessite un partage dans lequel se crée du commun par-dessus la démarche de transmission.

Au regard des données théoriques et empiriques du prétest et du post-test de la première étude, on constate qu'il y a des différences. D'après le T de Student réalisé au groupe de contrôle et expérimental, se dégage des résultats que la valeur numérique du test-t au pré-test $T = -0,353$ en valeur absolue et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,642 > 0,05$. Ce qui signifie que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative, on accepte H_0 qui stipule que la prise en compte des procédés relatifs à la fonction émancipatrice lors de la construction de savoir n'a pas d'impact sur le développement de la pensée critique historique par les apprenants des classes du sous-cycle d'observation au Lycée de Ngoa-Ekellé.

Cependant, au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 22,817$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,004 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On rejette H_0 (hypothèse nulle) et on accepte l'hypothèse alternative qui stipule, que la prise en compte de la fonction émancipatrice dans le processus didactique, a un impact sur le développement de la pensée critique historienne par les apprenants des classes du sous-cycle d'observation au Lycée de Ngoa-Ekellé.

Dans la même logique, les résultats du coefficient de corrélation montrent que $r = 0,851$ et la valeur de p est de ,000 ce qui signifie que $p < .01$ (seuil de signification). Cette significativité nous conduit à une explication à deux niveaux : le sens de la relation entre les variables et la force de la relation ou bien la taille de l'effectif. Il s'avère qu'au post-test du groupe expérimental, la corrélation est significative, il existe une relation significative entre HR1 et HR2. La taille de l'effet ou la force de la relation, au regard des données et conformément aux balises de Cohen (1988), avec $r = 0,859$; $p < .01$ se situant entre $0 \leq r_{xy} \leq 1$, nous pouvons conclure que la relation entre ces deux variables est de taille forte et l'association elle aussi. D'après les observations et pratiques, on se rend compte que les gestes d'étayage sont présents dans les préparations de séance et dans les séances effectives en classe. L'enseignante est consciente (mais pas toujours) des enjeux de ces gestes et des réactions que cela peut provoquer chez certains élèves.

D'après Lavis, l'enseignement de l'histoire doit permettre « l'éveil de l'esprit ». L'Histoire est pensée dès sa mise en place comme la discipline qui permet à l'apprenant en général et du sous cycle d'observation en particulier de réfléchir, remettre en question ses représentations. C'est ainsi que Lavis, bien connu pour l'admiration qu'il voue à « tous nos héros du passé », conçoit l'éveil de l'esprit par l'Histoire. C'est ainsi qu'on le conçoit encore aujourd'hui, dans les programmes d'Histoire au Cameroun, où il est systématiquement rappelé que l'histoire est une discipline particulièrement pertinente pour développer chez les élèves la formation de l'esprit critique, outil essentiel du futur homme et du futur citoyen.

Rendre les élèves acteurs et autonomes ne doit pas être confondu avec l'effacement du professeur : au contraire, les démarches d'investigation réussies en histoire sont celles où le professeur parvient à redéfinir sa place dans la classe, une place différente de celle qui lui est assignée dans l'enseignement sinon magistral, du moins frontal, mais qui n'en reste pas moins centrale. En didactique de l'Histoire, le professeur doit intervenir à chaque étape de la démarche d'investigation proposée par les élèves ; ce qui ne signifie en aucun cas qu'il doit corriger ce

que font les élèves à chaque étape de leur progression. Comme Bruner, entre autres, l'a montré, l'étayage ne peut se résumer à la correction du maître. Au contraire, il désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre ».

Selon Tardif (1999) repris par Youngmoun (2020), l'apprenant(e) doit construire dans sa tête son propre système de classement, ce qui lui permet de retracer efficacement ses connaissances antérieures. À partir de cet aspect, nous avons lors des entrevues mis l'accent sur les prérequis des apprenants. Le participant 1 rencontré en entretien d'explicitation affirme sans ambages, au sujet des prérequis liés à l'organisation des apprentissages qu'il tient rigueur. Ce qui laisse transparaître dans l'une de ses déclarations suivantes :

en ce qui concerne les prérequis des élèves, nous posons parfois deux ou trois questions par rapport à la leçon précédente ou bien des années antérieures ayant un lien avec la leçon du jour. En fait, on apprécie même les exemples d'action que ces enfants nous proposent. Comme par exemple, avec une leçon sur les grands empires, nous les amenons à réfléchir lorsqu'il y'a conflit de leadership.

Dans cette recherche, nous pouvons mentionner que l'enseignement de l'Histoire par les gestes d'étayage est vraiment profitable d'éduquer à la citoyenneté ou au développement de la pensée critique historique. Cette dernière reste une belle occasion de montrer aux élèves comment les historiens ont abordé les différents enjeux à travers l'Histoire et de les inciter par la suite à prendre conscience de leur place, de leur rôle dans le cours des événements ainsi que des possibilités d'action qui sont à leur portée. Comme l'a constaté Moisan (2010, p.195) dans sa recherche sur les représentations sociales des enseignants sur l'enseignement de l'Histoire, *«la vision de la citoyenneté des enseignants cohabite plutôt bien avec leur représentation de l'enseignement de l'histoire et s'inscrit parfaitement dans le système de valeurs critiques qu'ils partagent »*. Car l'enseignement de l'Histoire consiste à aider les élèves, à partir des faits historiques, à comprendre la société dans laquelle ils vivent, l'essence des règles et des valeurs de cette société et le rôle qu'ils ont à jouer pour son évolution et son amélioration.

La conception amène ces apprenants et les enseignants à certaines formes de pratiques où l'essentiel des activités porte sur le développement de la pensée critique historique, afin de fournir, par la suite, des informations sur le fonctionnement de la société présente, ses

institutions et ses valeurs. Le développement de la pensée critique ainsi ne peut se produire que dans une situation de résolution de problème, c'est pourquoi les deux premiers niveaux des fonctions d'étayage demande à l'enseignant de procéder par le développement d'une autocorrection et le maintien de l'enfant et sa motivation dans le champ ou de la discipline Histoire. Il s'agit de réviser dès le début du processus enseignement-apprentissage la partie de la matière non maîtrisée, les prérequis non maîtrisés et de consolider les prérequis de la leçon à enseigner.

Au début de la collecte, les apprenants observés sont tous englués dans la tâche : plutôt que de bousculer leurs représentations, soit ils arrêtent toute recherche à la moindre difficulté, soit ils modifient subrepticement les données du problème. Ils sont dépendants de l'enseignant : ils le sollicitent en permanence pour contrôler l'avancée de leur travail. Ils sont rigides dans leurs conceptions : ils n'acceptent ni l'aide d'autrui, ni la suggestion de démarches nouvelles, ni la prise en considération de leur évolution mentale. Au bout de quelques semaines, tous ces élèves ont considérablement modifié leur rapport au savoir scolaire. Pour tous, les régulations métacognitives sont devenues efficaces ; de manière stabilisée pour la plupart des élèves. De ce fait, tous les indicateurs de conduites métacognitives sont aisément repérables chez les élèves observés, alors qu'au début, leur situation semblait assez désespérée. Ainsi, chacun des sujets observés investit totalement les trois espaces caractérisant cette émancipation.

La prise de distance vis-à-vis de l'activité pédagogique, afin d'en discuter et d'en partager le sens, est fortement exprimée ou démontrée. Non seulement tous les élèves observés sont suffisamment désenglués de l'activité pour ne plus la modifier mais, lorsqu'ils ont fait une erreur, ils peuvent, à la demande de l'adulte, trouver la modification qu'il faudrait apporter à l'énoncé pour que leur réponse devienne exacte. L'émancipation vis-à-vis de l'enseignant ou des pairs, afin de contrôler une part des apprentissages, apparaît tout aussi clairement. Tous les élèves étudiés parviennent à maintenir en mémoire les résultats dont ils ne sont pas satisfaits afin de les reprendre, seuls, après avoir terminé le reste de l'activité. Le détachement des conceptions spontanées, la coordination à d'autres points de vue et la perception de son évolution personnelle sont tout aussi remarquables. Ces élèves finissent par se penser comme des personnes qui ont prise sur leur fonctionnement intellectuel.

À ce niveau, la quasi-totalité des enseignants interrogé tiennent des propos qui soutiennent la formation de la pensée critique historienne comme finalité de l'apprentissage par situation-problème. Former des citoyens responsables, autonomes dans leurs gestes et critique, qui s'informent et informent les autres et qui posent des actions concrètes pour le bien communautaire, telle est la vision dominante des enseignants rencontrés. Au regard de ce qui

précède, force est de constater que, l'apprentissage par l'étayage de l'enseignant est lié au développement de la pensée critique et citoyenne, car permettant que l'apprenant se sent intégré dans le processus enseignement-apprentissage.

En conséquence, la pratique systématique d'activités métacognitives coordonnées à un enseignement souplement différencié améliore l'autonomie de l'élève ; celle-ci n'apparaît donc ni comme un état donné et immuable, ni comme un processus indépendant de l'activité pédagogique. Dans le dispositif analysé, la « base de coordination » constitue la procédure chargée d'organiser la réflexion de l'apprenant à propos de ses démarches intellectuelles. Cette procédure emprunte les trois voies d'accès à la réflexion métacognitive énoncées initialement pour le premier aspect d'étayage : l'enrôlement, le maintien de l'enfant et sa motivation dans le champ ou discipline et le maintien d'orientation. À cet effet, l'hypothèse (1) selon laquelle la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage associée à la cohérence du système didactique rendant compte du développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation est confirmée.

En somme, les résultats liés à l'analyse inférentielle permettent-ils de constater pour ce qui est de la fonction émancipatrice du système didactique, que la valeur numérique du test-t au pré-test $T = -0,353$ en valeur absolue et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,642 > 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative, on accepte H_0 qui stipule que la prise en compte des procédés relatifs à la fonction émancipatrice lors de la construction de savoir n'a pas d'impact sur le développement de la pensée critique historique par les apprenants des classes de 5^e.

Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 22,817$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,004 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On rejette H_0 (hypothèse nulle) et on accepte l'hypothèse alternative qui stipule, que la prise en compte de la fonction émancipatrice dans le processus didactique, a un impact sur le développement de la pensée critique historique par les apprenants des classes du sous-cycle d'observation au Lycée de Ngoa-Ekellé. Autrement dit, les apprenants au post-test ont subi l'effet expérimental, l'amélioration au niveau des apprentissages est significative.

Ces résultats valident la proposition selon laquelle, la fonction émancipatrice est une composante du processus didactique qui crée un espace où l'activité du sujet peut se développer. La prise en compte des facteurs liés à la fonction émancipatrice développe chez l'apprenant des manières de questionner et d'analyser les phénomènes sociaux qui l'engagent dans l'activité

d'apprentissage afin de les mettre à distance. C'est pour cette raison que face à une situation problème complexe, l'apprenant peut faire des choix sans craintes et les assumer, car apprendre est propre au sujet qui doit être actif et dynamique dans ce processus didactique. Par ailleurs, la variable sexe, statut et âge n'a aucun impact sur la capacité de l'apprenant à développer la pensée critique.

Pour ce qui est de la variable sexe, la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même sexe est $T = 0,909$, celle du degré de liberté est de $-,614$ et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,013 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à $0,05$. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que, la différence des moyennes entre le genre masculin et le genre féminin n'est pas significative. En ce qui concerne la variable statut, la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même statut est $T = ,401$, celle du degré de liberté est de 78 et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,673 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est supérieure à $0,05$.

Quant à la variable âge, la valeur numérique de $F = 1,108$ et celle du seuil de signification est de $,351$ supérieure à $0,05$. On en déduit qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âge pour ce qui est de la première hypothèse de recherche. Au terme de l'analyse inférentielle de la première hypothèse de recherche, il ressort que la prise en compte des procédés relatifs à la fonction émancipatrice dans le processus enseignement-apprentissage a un impact sur le développement de la pensée critique historique dans les classes du sous-cycle d'observation. On conclut alors que l'étayage de l'enseignant par la fonction émancipatrice a un impact sur le développement de la pensée critique historique chez l'apprenant. D'où la confirmation de l'HR1.

5.2.2. De la fonction didactique ou interactive de l'étayage dans le système didactique au développement de la pensée critique

D'après le modèle de l'étayage de Bruner, l'intervention de tutelle comprend, la plupart du temps, une sorte de processus d'étayage, qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à prendre en mains ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant, lui permettant ainsi de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à son terme (Bruner, 1983, p. 263). Le tuteur se doit d'intervenir « ni trop ni trop peu ». Ce qui nous permet de mettre en exergue la question d'interaction entre enseignant et enseignés. Dans une démarche identique à celle effectuée dans

l'interprétation de la fonction constructiviste de l'étayage, nous penchons vers l'approche interactive ici.

Les résultats de cette étude (hypothèse 2) montrent que, les effets associés à la fonction didactique ou interactive de l'étayage du processus d'enseignement favorisent significativement le développement de la pensée critique en Histoire chez les élèves du sous cycle d'observation au lycée de Ngoa-ékellé. L'objectif spécifique était de comprendre le sens de ce que la fonction didactique ou interactive de l'étayage associée à la cohérence du système didactique favorise le développement de la pensée critique historienne chez les apprenants du sous cycle d'observation. Il était question pour l'enseignant d'amener ses élèves à traiter les exercices et résoudre les problèmes d'Histoire. Les activités relatives aux exercices de généralisation, aux exercices de discrimination et à la résolution des problèmes se situent dans la cognition et la métacognition.

De ces résultats, il ressort spécifiquement pour le pré-test que la valeur numérique du test-t est $T = -3,258$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,002 > 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On valide H_0 qui stipule que la prise en compte de la fonction interactive dans le processus didactique n'a pas d'impact sur le développement de la pensée critique historienne chez les apprenants du sous-cycle d'observation. Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 15,525$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,000 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative, on rejette H_0 (hypothèse nulle) et accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction interactive dans le processus didactique a un impact sur le développement de la pensée critique historienne chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

Ces résultats interpellent les enseignants qui se limitent à copier les cours dans le livre à faire des efforts, à multiplier des exercices et des évaluations formatives. La tendance à se limiter aux cours et résumés du livre au programme relèverait d'un signe de paresse de la part l'enseignant. Ces cours doivent au préalable être traités ou montés par l'enseignant qui les reformulent en fonction des préoccupations de ses élèves et des objectifs à atteindre. L'enseignant doit construire son cours à partir d'une situation problème ou d'un texte historique. Ce qui pourra mettre l'apprenant en situation de conflit cognitif. Les activités relatives aux exercices de discrimination correspondent à l'extrapolation. Dans la pratique des classes, les activités de la phase de la consolidation se limitaient à la transposition. C'est ce qui justifie le manque de motivation, la désinvolture, le désarroi des apprenants pendant les

enseignements de l'Histoire. À titre illustratif, nous avons la déclaration de l'un des apprenants suivant :

quand notre professeur d'Histoire entre en classe, il ne nous motive pas d'abord à aimer l'histoire car au contraire il bavarde, nous insulte par exemple que ta tête est sale, tu ne t'es même pas lavé ce matin, pourtant il devrait perdre ce temps à nous expliquer le cours. Elle ne cherche pas à savoir si on a compris ou pas. Ce n'est pas son problème, elle cherche simplement à remplir son cahier de texte et de partir, et le moment venu elle va créer les conditions pour améliorer nos notes et c'est ne pas du tout bien.

D'après cette déclaration, l'enseignant n'intègre pas le travail de la compétence dans leurs préoccupations, car ils jugent que c'est flou, compliqué et qu'ils n'ont pas le temps, ni les ressources pour le faire. Or cela permettrait d'impliquer évidemment un grand nombre d'enseignants et de convaincre un bon nombre d'entre eux de travailler également d'autres dimensions de la citoyenneté afin de former des citoyens critiques, réflexifs et engagés dans le changement social Moisan (2010). Par ailleurs, bien que cette recherche apporte certains éléments d'éclairage sur les pratiques enseignantes en rapport au développement de la conscience nationale de nos jeunes apprenants, il n'en demeure pas moins que cette étude comporte des limites quant à la généralisation des résultats en raison de la taille de notre échantillon et qu'il est aussi accidentel.

L'absence de la marque de la transposition montre que les enseignants ne maîtrisent pas les savoirs. La formation accidentelle de l'enseignant du groupe expérimental a contribué à corriger ces limites. Il a respecté les éléments constitutifs de la consigne de cette étude. La vérification de cette hypothèse de recherche justifie la maîtrise de ces aspects théoriques et pratiques. Les facteurs cognitifs ont permis aux élèves de maîtriser les stratégies métacognitives en Histoire. Nous avons d'abord observé ce changement de comportement des élèves du groupe expérimental pendant les phases d'analyse et de consolidation. Ce comportement se manifestait dans les activités des élèves par la maîtrise des stratégies de planification, d'ajustement et de régulation. Les enseignants du site de cette étude qualifient le concept de situation-problème

d'une situation qui pose problème. Dans cette qualification, ils font bien la part des choses : d'une situation et d'un problème d'apprentissage.

Selon l'analyse sur le plan interactionnel la structure de participation n'est pas sous contrôle constant du questionnement de l'enseignant, mais soutient une évaluation-régulation interactive entre pairs guidée par les sollicitations de l'enseignant. Ce dernier assume ainsi rôle de ressource faisant partie intégrante de la résolution entreprise par les élèves. Certains pourraient objecter alors que ce guidage n'est pas favorable à une mobilisation autonome des ressources utiles à leur action finalisée. Cette objection renvoie à la distinction de Lopez (2015 p.114) entre « l'individu-solo » qui réalise la tâche seule et « l'individu-plus » qui prend appui sur les ressources externes en interaction avec ses propres ressources. Dans notre exemple, le problème est résolu dans une logique de cognition distribuée dont l'étayage de l'enseignant fait partie, une autre façon de concevoir la participation guidée qui a interpellé et intéressé le collectif de recherche.

L'interaction se déroule en continu. Cette caractéristique a trois conséquences : 1) le tuteur accède au maximum d'informations sur l'activité de l'élève ; 2) il a les moyens d'intervenir avant que l'élève ne se décourage définitivement. Or, cette caractéristique de la situation devient déterminante auprès d'élèves pour qui l'activité autonome est devenue « critique ». Avec certains publics d'élèves ayant subi des échecs répétés, ce découragement, voire ce « décrochage », peut survenir très rapidement. Le fait que le tuteur soit présent suffit parfois à maintenir l'activité ; 3) l'élève agit sous contrôle du tuteur et n'accède donc pas à une activité véritablement autonome (Vannier 2006, p.171). Ce qui justifie le problème d'apprentissage dans un système didactique. Car, c'est au moment où les élèves du groupe expérimental ont subi les effets associés aux facteurs cognitifs, qu'ils ont été plus réactifs et créatifs pendant la phase du déroulement de l'action didactique (Emane 2020).

L'analyse comparative inférentielle des effets des facteurs expérimentaux sur le développement de la pensée critique en Histoire chez les apprenants du sous cycle d'observation, a révélé que les facteurs affectifs, accentuent davantage le développement de la pensée critique chez les élèves par rapport aux facteurs cognitifs. Ce qui montre que l'activité pédagogique a du sens pour l'élève, si ses processus motivationnels sont pris en compte sans toutefois oublié les processus cognitifs. D'ailleurs dans la théorie les deux processus sont imbriqués. La réussite de la construction d'une situation-problème devient un critère qui indique la prépondérance de la motivation de l'élève pour la discipline Histoire. Dans les pratiques des classes, une des pistes pédagogiques dans le cadre d'une démarche d'enseignement, consiste à mettre en place des situations activant la construction des

constituants de la logique et susciter un conflit cognitif par la déstabilisation et le questionnement.

L'accent étant mis dans cette partie sur les exercices, les situations d'intégration et la construction d'une situation-problème en Histoire, l'on a vu qu'une situation-problème est contextualisée, signifiante et complexe. Ces trois caractéristiques sont liées, parce que chacune d'elle a du sens par rapport à l'autre. Il existe un lien fonctionnel entre elles. Une situation problème bien construite facilite les apprentissages efficaces chez l'élève caractéristique du développement de la pensée critique. Emame (2020) spécifie que « *le développement des compétences vise à contextualiser à posteriori les apprentissages par rapport à une situation qui a du sens pour lui* » (p.295). A titre de rappel, la contextualisation d'une situation signifie qu'elle s'identifie à un contexte authentique, viable en dehors des murs de la classe. La complexité d'une situation-problème s'explique par l'intervention d'un ensemble d'opérations : repérer, distinguer, choisir les connaissances, les procédures, les savoir-faire et les attitudes. Ce qui contribue à la mise en relation de ses opérations.

En résumé, Les résultats liés à l'analyse inférentielle permettent-ils de constater pour ce qui est de la fonction interactive ou constructiviste que la valeur numérique du test-t est $T = -3,258$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,002 > 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On valide H_0 qui stipule que la prise en compte de la fonction interactive dans le processus didactique n'a pas d'impact sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 15,525$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,000 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative, on rejette H_0 (hypothèse nulle) et accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction interactive dans le processus didactique a un impact sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation. Autrement dit, les apprenants au post-test ont subi l'effet expérimentateur. Ce qui semble justifier l'influence des pairs sur le développement de la pensée critique historique. Ces résultats valident ainsi la proposition selon laquelle, la capacité pour l'apprenant autoréguler son apprentissage à partir de l'aide fournie par ses pairs lors de la résolution d'une tâche est favorable au développement de la pensée critique historique.

Pour cette deuxième hypothèse de recherche, nous allons vérifier si des variables sexe, statut et âge ont un impact sur développement de la pensée critique historique. Pour ce qui est

de la variable sexe, la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même sexe $T = -,291$; celle du degré de liberté est de 78 et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,047 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En ce qui concerne la variable statut, la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même statut est $T = ,395$ celle du degré de liberté est de 78 et le seuil de signification est $\text{Sig} = ,044 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on conclut que la différence des moyennes entre les apprenants de même statut n'est pas significative.

Quant à la variable âge, la valeur numérique de $F = ,361$ et celle du seuil de signification est de $,781 > 0,05$. On en déduit qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âge pour ce qui est de la deuxième hypothèse de recherche. Au terme de l'analyse de la deuxième hypothèse, l'on s'aperçoit que les variables sexe, statut et âge n'ont pas d'effets sur le développement de la pensée critique lors de la construction du savoir lorsqu'on a pris en compte les aspects relatifs aux interactions entre les pairs. De ces résultats, on déduit alors que ces variables n'ont pas d'influence sur l'hypothèse de recherche 2, d'où la validation de cette hypothèse.

5.2.3. De la fonction socio-historique de l'étayage dans le système didactique au développement de la pensée critique

Arrivée à la troisième dimension des modalités de cette étude, il s'agit de s'intéresser à l'interprétation des résultats de la fonction socio-historique de l'étayage du système didactique sur le développement de la pensée critique historique. En rappel, l'hypothèse spécifique à ce niveau est la suivante : la fonction socio-historique de l'étayage rend compte du développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation. Le T Student a été réalisé au groupe de contrôle et expérimental dans le cadre du pré-test et du post-test pour ce qui est de la troisième hypothèse de recherche. Il se dégage les résultats dans les tableaux suivants :

Au pré-test, la valeur numérique du test-t est $T = 2,565$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,012 > 0,05$. On en conclut que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On accepte H_0 qui stipule que la prise en compte de la fonction socio-historique dans le processus didactique n'a pas d'impact sur le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous-cycle d'observation. Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 14,429$ et celle du degré de liberté est égale à 78.

Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,000 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas très significative, on rejette H_0 (hypothèse nulle) et on accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction socio-historique lors de la construction du savoir a un impact sur le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous-cycle d'observation. Autrement dit, les apprenants au post-test ont subi l'effet expérimentateur. D'où l'amélioration au niveau des apprentissages. Ces résultats confirment la proposition selon laquelle l'aide, l'écoute apportée à l'apprenant par l'enseignant pendant la construction du savoir, a un impact sur sa capacité à développer la pensée critique historique. Au terme de l'analyse de la troisième hypothèse de recherche, on conclut que la prise en compte de la fonction socio-historique a un impact sur le développement de la pensée critique des apprenants du sous-cycle d'observation. L'hypothèse de recherche 3 est par conséquent confirmée.

D'après Bandura (2003) les moyens proposés pour favoriser le sentiment d'auto-efficacité en milieu scolaire s'apparentaient à certains outils de l'enseignement explicite. Le découpage en objectifs proximaux, le modelage et les feed-backs constructifs nous ont en particulier paru communs aux deux approches. Il a mis en exergue « l'efficacité personnelle » perçue concerne la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités. Les individus guident leur vie en se basant sur ce sentiment. En effet, ils sont peu enclins à agir s'ils ne pensent pas que leurs actes peuvent avoir les effets visés. Dans ce sens, il s'agit du fondement de la motivation, du bien-être et des réalisations humaines. Car les croyances qu'a l'apprenant en ses capacités à réussir jouent un rôle crucial dans son engagement et ses performances » (p. 93).

En Histoire, le sentiment d'auto-efficacité est un meilleur prédicteur des performances intellectuelles que les compétences seules. Pour Bandura (2003), cet impact significatif s'explique notamment par la forte influence des croyances d'efficacité sur l'auto-régulation d'éléments très variés, comme l'action, les processus cognitifs, la motivation et les états émotionnels et physiologiques. Un élève peut avoir des niveaux différents de croyances en ses aptitudes, selon qu'il s'agisse des mathématiques, du français ou de l'histoire. Plus finement encore, notamment en mathématiques, elles peuvent varier en fonction qu'il s'agisse du développement de la pensée critique historique Guy et Huber (2014).

Les apprenants sont souvent habitués à un modèle transmissif. À cet effet, les enseignants devraient notamment former les élèves aux défis et avantages de l'apprentissage collaboratif afin qu'ils comprennent les activités proposées et adaptent leurs attentes et pratiques en conséquence. Il serait ainsi pertinent de poursuivre cette recherche au-delà du projet et en

ciblant les stratégies pédagogiques mises en œuvre par les enseignants, tuteurs et autres intervenants pour favoriser l'interaction des apprenants en contexte. Même si le transfert des connaissances et la généralisation de celles-ci sont associés à la compréhension, il reste à expliquer la façon dont cette relation s'établit.

Il est essentiel d'inclure les aspects affectifs et sociaux dans le schéma proposé qui viserait le développement intégral de l'élève. Plus précisément, l'influence des facteurs affectifs et sociaux dans le développement de la compréhension devrait être davantage explicitée. Par exemple, nous pouvons supposer que des dispositions suscitant l'intérêt permettraient d'engager les élèves dans une démarche de compréhension. À l'opposé, des facteurs de nature affective comme une faible tolérance à l'ambiguïté (par exemple lorsqu'un élève en transition entre deux niveaux de compréhension est confronté à des contradictions entre ses schémas et les nouvelles connaissances) peuvent perturber la démarche de compréhension de ce dernier. De même, afin de retirer tout le bénéfice de nos interventions, il s'avère important d'identifier les facteurs qui permettent de maintenir la motivation tout au long de la démarche de compréhension.

Selon Lenoir (2009), le processus d'apprentissage, en tant que processus d'objectivation, n'est donc pas simplement appropriation, mais avant tout construction médiatisée d'un objet. Le sujet cherche à appréhender non le réel objectivé lui-même, mais, dans un rapport social, le désir qu'autrui en a en tant qu'objet désiré, c'est-à-dire « l'objet en tant qu'objet du désir d'autrui, c'est-à-dire l'objet dans sa généralité et sa permanence » (2009, p.21), en tant que concept, c'est-à-dire en tant que représentation abstraite de toute action virtuelle d'autrui et de soi, en tant que réalité structurée. Dans le processus de constitution de l'objet, la négation occupe une place centrale. La conceptualisation de l'objet requiert, en effet, la négation (la suppression) de la positivité immédiate de la chose qui apparaît à l'humain à partir de ses pratiques concrètes et de ses perceptions, à partir de la logique de sens commun. Les représentations cognitives de départ doivent être niées, c'est-à-dire dépassées, pour que puisse être bâtie, sur leur socle, une structure conceptuelle réaménagée et enrichie. La négation crée ce fossé entre le sujet et l'objet et elle pose ce dernier comme une potentialité à engendrer.

La connaissance de l'objet ne conduit pas à une appropriation réelle de l'objet, à sa « consommation » (ce qui équivaldrait à sa destruction), mais à une construction conceptuelle qui opère chez le sujet comme représentation identique de l'objet, ce dernier étant déjà au départ, rappelons-le, un construit humain. L'objet demeure toujours un « objectum », c'est-à-dire qu'il se tient « devant » (P.21). Ainsi, tout processus d'objectivation cognitif, du point de vue de la dialectique du réel, se réalise dans l'interaction entre les trois composantes de base

suivantes : premièrement, le sujet humain, sujet producteur de la connaissance du réel et transformé en retour du procès cognitif qu'il réalise ; deuxièmement, l'objet de connaissance construit, circonscrit et défini comme objet d'étude désiré ; troisièmement, le rapport cognitif (la médiation), constitutif de l'un et de l'autre le sujet formant le terme actif du rapport.

Dans les deux dernières fonctions de l'étayage d'abord le contrôle de la frustration, la résolution de problème devrait être moins périlleuse avec le tuteur que sans lui. Pour ce qui est de la démonstration ensuite, le tuteur 'imite' sous une forme stylisée un essai de solution tenté par l'élève (ou considéré comme tel) dans l'espoir que le débutant va alors l'imiter' en retour sous une forme mieux appropriée.» (Bruner, 1983, pp.278-279). L'étayage a été interprété comme avoir à faciliter l'apprentissage en évitant la « surcharge cognitive » de l'élève, en délimitant l'espace du problème, en lui posant des questions sur les stratégies qu'il met en place et en lui demandant de préciser sa pensée. On voit bien que Bruner conseille des pratiques de guidage ; on ne peut parler d'accompagnement si l'on attend un résultat précis, défini à l'avance dans le temps et le contenu.

Faire verbaliser les procédures à l'élève en train de réaliser une tâche, ce peut être pour l'aider à trouver la bonne solution que le guide possède déjà (par un guidage qui a sélectionné les bonnes questions à se poser ou la bonne procédure à suivre, ladite « maïeutique », le questionnement guidé, peut alors être utilisé (Legrand, 1998). Mais ce peut être aussi partir dans l'exploration des faisables, permettre de problématiser pour que l'élève choisisse lui-même la stratégie qui lui convient et même en invente une qu'il expérimentera sans que l'accompagnateur ait un cadre préétabli.

Somme toute, les résultats liés à l'analyse inférentielle permettent-ils de constater pour ce qui est de la fonction socio-historique que la valeur numérique du test-t est $T = 2,565$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,012 > 0,05$. On en conclut que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas significative. On accepte H_0 qui stipule que la prise en compte de la fonction socio-historique dans le processus didactique n'a pas d'impact sur le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

Au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 14,429$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = ,000 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle n'est pas très significative, on rejette H_0 (hypothèse nulle) et on accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction socio-historique lors de la construction du savoir a un

impact sur le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

Autrement dit, les apprenants au post-test ont subi l'effet expérimentateur. D'où l'amélioration au niveau des apprentissages. Ces résultats confirment la proposition selon laquelle l'aide, l'écoute apportée à l'apprenant par l'enseignant pendant la construction du savoir, a un impact sur sa capacité à développer la pensée critique historique. En effet le processus d'étayage semble ne pas être un élément déterminant pour sa capacité à s'engager dans l'activité d'apprentissage. Cette absence de significativité conduit à la vérification de l'impact des variables sexe, statut et âge sur la capacité à développer la pensée critique historique au travers de l'aide de l'enseignant.

Pour ce qui est de la variable sexe, on relève la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants pour la troisième hypothèse où $T = -2,106$, le degré de liberté est de 78, tandis que le seuil de signification est $Sig = ,855 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on en déduit que la différence des moyennes n'est pas significative entre le genre masculin et le genre féminin pour ce qui est de la fonction socio-historique. En ce qui concerne la variable statut, la valeur numérique du test-t pour la comparaison des moyennes des apprenants de même statut est $T = -,004$, celle du degré de liberté est de 78 et le seuil de signification est $Sig = ,001 > 0,05$. La valeur numérique du seuil de signification est strictement supérieure à 0,05. En se référant à la règle de décision pour le test de Student, on conclut que la différence des moyennes entre les apprenants de même statut n'est pas significative.

Quant à la variable âge, la valeur numérique de $F = ,485$ et celle du seuil de signification est 0,694, supérieure à 0,05. On en déduit qu'il n'existe pas de différence significative entre les moyennes des différents groupes d'âge pour ce qui est de la troisième hypothèse de recherche. On conclut que le facteur âge n'a pas d'influence sur le développement de la pensée critique quand on s'intéresse à la fonction socio-historique dans le processus didactique. Au terme de l'analyse de la troisième hypothèse de recherche, on conclut que la prise en compte de la fonction socio-historique a un impact sur le développement de la pensée critique des apprenants du sous-cycle d'observation. L'hypothèse de recherche 3 est par conséquent confirmée.

Il ressort In fine que le mode d'enseignement étudié modifie le rapport au développement de la pensée historique, car il donne l'occasion pratique de penser l'articulation entre les objectifs à atteindre, les activités d'apprentissage et les tâches évaluées. Pour l'enseignant, cette modification tient au fait que, dès la préparation de la classe, il est amené à anticiper le moment de coordination. Il s'agit, pour lui, de se demander quelles sont ses intentions précises ;

comment évaluer l'appropriation des connaissances et des compétences visées ; en quoi les conceptions (ou représentations) des apprenants représentent des ressources pour atteindre cette maîtrise.

Concernant l'apprenant, c'est la préparation personnelle de l'évaluation qui devient plus efficace. En effet, il connaît les visées de l'enseignant ; il dispose de moments spécifiquement identifiés pour aider à la réussite ; il retrouve, dans les tâches et les consignes de l'évaluation, les compétences dont le sens a été négocié ensemble. Ce mode d'enseignement confère donc une pertinence plus grande à l'articulation entre les conceptions et l'acquisition ou appropriation des savoirs. Cette amélioration, bénéfique aux élèves en difficulté, est provoquée par les activités métacognitives, lorsque, dans un dispositif différencié, l'enseignant privilégie la conduite réfléchie des démarches d'apprentissage.

À cette fin, pour l'élève, trois conditions d'efficience existent : connaître les objectifs de l'enseignement, disposer de plusieurs démarches d'apprentissage et obtenir des informations sur les effets de ses choix ; parvenir à user de plusieurs modes de formulation ou de schématisation ; pouvoir comparer ses propres stratégies cognitives à celles de ses pairs ou s'approprier celles d'un médiateur. L'un des enjeux de l'enseignement consiste donc à concevoir des activités de régulation métacognitive mettant en œuvre ces trois voies d'accès à une meilleure conceptualisation des apprentissages.

5.3. DISCUSSIONS

Au terme de l'analyse, il est nécessaire dans cette section de procéder à la discussion des résultats. En effet, en temps qu'interprétation approfondie des résultats de cette recherche, la discussion des résultats envisagée dans cette section permet d'établir un lien entre les résultats auxquels cette recherche est parvenue avec les hypothèses de départ. Pour y parvenir, l'on procédera de manière méthodique. Autrement dit, il s'agira de traiter d'abord, des résultats relatifs à la première fonction de l'étayage qu'est : la fonction émancipatrice ou constructiviste, ensuite de la deuxième fonction de l'étayage qu'est la fonction didactique ou interactive. Enfin des résultats de la troisième fonction de l'étayage qu'est la fonction sociologique et historique.

5.3.1. La fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage l'enseignant d'Histoire

Les modèles d'enseignement par soutien proposés par Bruner (1983) invitent l'enseignant à commencer les enseignements par une mise en lumière des représentations des élèves sous forme de discussion ou de questionnement en groupe-classe. C'est ce qu'il appelle la fonction séductrice de l'apprenant Emene (2020). Si plusieurs parallèles plus nombreux que ceux exposés ici peuvent être faits entre les stratégies utilisées par les enseignants et celles proposées dans la littérature scientifique, il semblerait que cela ne soit pas le résultat de la connaissance

des enseignants de ces propositions théoriques. En effet, les enseignants affirment ne pas connaître les savoirs théoriques portant sur ces questions. Ce sont plutôt leurs savoirs pratiques hérités de leurs questionnements pour proposer des stratégies adaptées aux situations de classe rencontrées quotidiennement qui les guident dans l'enseignement des concepts en classe.

Le formateur ici amène l'élève à s'impliquer dans le processus d'apprentissage et à exécuter la tâche, ceci dans le but de l'amener à réussir dans des meilleures conditions. L'étayage cognitif est pour ce théoricien une démarche de soutien qui nécessite un accompagnement et un support cognitif d'aide à l'apprentissage. Il s'agit d'une pratique guidée menant à la pratique autonome. Par conséquent, le support offert à un élève doit lui être retiré progressivement afin de le rendre plus autonome. Selon Bruner (1998), on guide le processus de pensée de l'élève en lui posant des questions sur les stratégies qu'il met en place et en lui demandant de préciser sa pensée. Ce processus d'étayage implique six fonctions qui se regroupent dans deux aspects : l'aspect socio-affectif et l'aspect cognitif.

Concernant le contexte des échanges interactifs, les conditions de contextualisation sont indissociables de la construction commune du sens. Le contexte situationnel détermine le type d'échanges possibles. Les savoir-faire vont s'élaborer dans le cadre contextuel des situations interactives ou des contextes situationnels. À l'exemple de la situation de toilette de l'enfant, où la mère procède à la toilette de l'enfant est un contexte situationnel dans lequel s'effectuent des échanges interactifs. Les différents procédés que la mère met en œuvre avec l'enfant deviennent familiers, et transférables. Cette situation s'apparente à l'enseignement explicite en Histoire qui se présente sous trois principales phases : le modelage, la pratique guidée et la pratique autonome.

Selon Desjardins (2017), au niveau des stratégies reliées à l'enseignement des concepts en Histoire, bien que les enseignants semblent en utiliser des variées qui s'actualisent à travers une multitude d'activités, il ressort néanmoins que celles-ci visent à donner à l'élève un rôle actif et central, par conséquent contribuer au développement de sa pensée critique. Cela apparaît cohérent avec les savoirs théoriques, notamment ceux qui sont illustrés à travers les modèles destinés à enseigner pour le développement de la pensée critique ou de la résolution des problèmes tels que proposés par Bruner (1983). C'est cependant la compréhension et l'expérience personnelle des enseignants qui les guident dans le choix des stratégies à déployer en classe.

Malgré le fait que les savoirs théoriques semblent méconnus des enseignants du terrain, il n'en demeure pas moins qu'il a été possible d'en relier plusieurs à leurs conceptions ainsi qu'à certaines de leurs pratiques. Lautier (1997), dans son « modèle intermédiaire de la

compréhension de l'histoire » fait la jonction entre le raisonnement des élèves et le raisonnement des historiens considérant que les uns comme les autres construisaient leur pensée en mobilisant leurs représentations sociales (RS). Dans le processus d'apprentissage, le savoir historique est décrypté par les élèves à l'aune de leur mémoire sociale, car ils sont capables d'expliquer certaines choses dont ils n'ont parfois aucune expérience : ils projettent leurs situations quotidiennes sur les situations du passé pour les comprendre.

Pour Wineburg (2001), l'enseignement de l'histoire est principalement construit autour du « roman national » où il est considéré que « la connaissance du passé suffit à fabriquer une culture commune sous forme d'une matrice dans laquelle tous les élèves, citoyens en construction, viendraient puiser les raisons de leur adhésion aux valeurs de la république et de la démocratie ». Dans le même ordre d'idée, Martineau (2010) pense que l'enseignement de l'Histoire pour le développement des compétences ou attitudes historique passe par une méthode propre à l'Histoire.

La méthode historique est constituée de la capacité à : poser des problèmes, émettre des hypothèses, cueillir des données et les traiter dans une perspective propre à l'Histoire et dans le but de résoudre le problème de départ à la lumière du travail effectué par l'élève lui-même « acteur » et l'enseignant en tant « guide ». Le programme d'Histoire au Cameroun ayant pour but le développement de la conscience nationale, a une stratégie d'enseignement basé sur le modèle APC ou à la fin des apprentissages, l'élève doit adopter une certaine attitude (citoyenne). Il s'agit des attitudes liées au respect des valeurs républicaines, de la démocratie et de la tolérance.

5.3.2. La fonction didactique ou interactive de l'étayage de l'enseignant d'Histoire

Dans le développement mental ou de la pensée critique, donc met en exergue Bruner (1983), les conditions proximales de la situation sont toujours en large mesure liées à l'éducateur (formateur ou enseignant...). Ainsi, le problème est d'analyser les facteurs qui permettent à celui-ci (enseignant) de mobiliser et tout autant de construire les savoir-faire spécifiques. C'est une démarche d'une portée tout à fait générale. L'enfant ou l'élève en effet ne saurait tout tirer de lui-même et l'enseignant doit prendre en compte le caractère inégalitaire du rapport enfant-adulte. La fonction de protection caractéristique du premier lien persiste au cours du développement mais elle s'accompagne d'une fonction de tutelle qu'il convient d'analyser pour elle-même.

Manquer au rendez-vous de cette façon de faire, les sociétés industrielles confrontent le plus souvent l'apprenant ou l'enfant à un univers qui a perdu de sa réalité humaine. D'une part,

la prédominance des savoir-faire généraux se traduit par des activités productives adultes auxquelles l'enfant n'a pas accès. Les enseignants ne jouent plus de façon satisfaisante le rôle de modèle d'identification si essentiel au développement de l'élève.

Ils ne sont plus modèles de techniques maîtrisés, ni modèles d'engagement par rapport à des valeurs assumées. Le problème des sociétés selon l'auteur est celui des « conditions sociales de la rencontre de l'enfant avec des témoignages adultes d'engagement techniques et éthiques. L'hypothèse émise ici par Bruner est celle de la reconnaissance du rôle nouveau joué par la génération intermédiaire, celle des adultes. Autrement dit, pour résoudre ce problème, il faut passer par le développement des activités de tutelle ou d'accompagnement de l'enfant, de l'élève par l'adulte, le formateur ou l'enseignant.

Vygotsky (1978) s'intéressant aux interactions sociales, l'enfant est un être social et, entre lui et la société existe une relation de réciprocité. Le développement linguistique et cognitif de l'enfant sont influencés par les liens sociaux, culturels, historiques et contextuels. Ainsi, la culture et la société contribuent tous aux acquisitions des compétences de l'individu qui s'inscrit dans une relation de collaboration avec autrui. Nul doute que pour Vygotsky (1934/1997, p. 348) le développement, a « une logique interne ». Le processus de développement des concepts ou des significations de mots exige le développement de toute une série de fonction : l'attention volontaire, la mémoire logique, l'abstraction, la comparaison et la distinction.

Les processus psychiques très complexes ne peuvent être simplement appris et assimilés. C'est pourquoi sous l'angle théorique aucun doute n'est vraiment permis : la thèse selon laquelle l'enfant acquiert dans le processus d'apprentissage scolaire les concepts tout prêts et les assimile comme on assimile n'importe quelle habileté intellectuelle est totalement dénuée de fondement. Et sous l'angle pratique également, le caractère erroné de cette conception se manifeste à chaque pas. L'expérience pédagogique nous apprend, non moins que la recherche théorique, que l'enseignement direct de concepts s'avère pratiquement impossible et pédagogiquement sans profit. Le maître qui tente de suivre cette voie n'obtient habituellement rien d'autre qu'une vaine assimilation des mots, un pur verbalisme, simulant et imitant chez l'enfant l'existence des concepts correspondants, mais masquant en réalité le vide.

Toutefois, les méthodes d'enseignement indirectes, plus complexes, constituent en revanche une intervention qui fait progresser plus haut et plus loin le processus de développement des concepts enfantins. Mais, Tolstoï accorde une très grande importance à la spontanéité, au hasard, au travail de la représentation et de la sensation confuse, à l'aspect interne, refermé sur soi de la formation des concepts tout en sous-estimant trop la possibilité d'influer directement sur ce processus et en disjoignant trop enseignement et développement.

Dans le cadre des enseignements-apprentissages, il ne s'agit pas d'« implanter » dans l'élève quelques opérations élémentaires, laissant en ceci inchangé le système psychique de l'élève pas plus qu'ils n'implantent de l'extérieur des fonctions nouvelles.

L'enseignant, en proposant des tâches qui sont culturellement complexes et qui font sens aux yeux de l'élève, crée avec l'élève une zone de développement prochain et c'est lors de la réalisation de ce type de tâches en collaboration avec le maître que l'élève va devoir mettre en œuvre des activités nouvelles telles que porter volontairement son attention à ses propres opérations langagières et les mettre en œuvre dans cette nouvelle situation.

Bien que depuis les tous premiers mois de sa vie, l'enfant résolve naturellement des problèmes, ils arrivent souvent que ses tentatives soient aidées et encouragées par d'autres personnes qui sont plus expertes que lui. Autrement dit, qu'il soit en train d'apprendre une procédure de résolution de problème, il se trouve d'ordinaire d'autres personnes disposées à l'aider en chemin. Par conséquent, l'interaction de tutelle est une caractéristique primordiale chez l'élève selon Bruner. Car, ce qui distingue l'homme comme espèce n'est pas seulement sa capacité d'apprendre mais également celle d'enseigner.

Il y'a tout avantage à concevoir l'acquisition du savoir-faire chez l'enfant humain comme un programme hiérarchique (top down) dans lequel des savoir-faire constitutifs se composent en « savoir-faire supérieurs ». Ce qui est possible selon un emboîtement approprié pour faire face aux exigences d'une tâche nouvelle plus complexe. Ainsi, la résolution de problème ou l'acquisition des savoir-faire reposent d'ordinaire sur d'après Bruner à l'hypothèse que « celui qui apprend est seul et sans aide ». Lorsqu'on tient compte du contexte social, on le considère comme une occasion d'être en présence d'un modèle et d'imiter.

L'intervention du tuteur comprend une sorte d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui est sans cette assistance, au-delà de ses possibilités. Ce soutien consiste essentiellement pour l'adulte à : « prendre en mains » ceux des éléments de la tâche qui excèdent initialement les capacités du débutant. Ce qui lui permet de concentrer ses efforts sur les seuls éléments qui demeurent dans son domaine de compétence et de les mener à terme » (1983, p. 263). A cet effet, le processus produit un développement de la compétence de l'apprenti pour cette tâche à un rythme qui dépasse celui qu'il aurait atteint par ses efforts s'il était restés sans aide. L'élève ne peut pas tirer bénéfice d'une telle assistance si une condition essentielle n'est pas remplie. Car d'après Bruner (1983, p. 263) la « compréhension de la solution doit précéder sa production ».

L'apprenant doit être capable de reconnaître une solution d'une classe déterminée de problèmes avant d'être lui-même capable de produire des démarches qui y conduisent sans aide.

Ce qui pourrait permettre à l'élève d'avoir un feedback réel. Il faut connaître la relation entre la moyenne et les fins pour tirer profits « de la connaissance des résultats ». Un tel comportement préliminaire de la recherche du problème exige souvent l'appui du tuteur et par conséquent assigné son rôle en tant que « stimulateur ». Pour Bruner, l'objectif d'un travail d'enseignement-apprentissage, ce n'est pas la résolution d'un problème, mais plutôt, la détermination du problème à partir d'une tâche. Il faut connaître la relation entre les moyens et les fins pour tirer profit de la connaissance des résultats. D'où l'étayage cognitif qui rend l'apprenant apte à résoudre un problème, à mener à bien une tâche, et à atteindre un but qui aurait été, sans assistance, au-delà de ses possibilités.

5.3.3. La fonction socio-historique de l'étayage de l'enseignant d'Histoire

L'enseignant en situation de classe joue spontanément le rôle de tampon entre le milieu et l'élève, il a une fonction de formation de ses savoir-faire initiaux. Mais cette spontanéité ne vaut que pour les savoir-faire fondamentaux. Il s'agit de : diriger son attention, signifier son intention, économiser sa peine dans l'exécution d'une tâche. Pour cela, Bruner met en exergue plusieurs travaux parmi lesquels les fonctions ou procédés techniques remplies par l'adulte dans l'« activité de résolution de problème ». En face d'une tâche d'après Bruner (1983), l'enfant tout comme l'adulte dispose d'une part de conduites organisées, voire automatisées, d'autre part est confronté à une situation physique ou sociale qui comporte ses propres caractéristiques formelles.

Ce qui met l'accent ici sur la troisième dimension de l'étude empirique de l'auteur à savoir celle des « interactions d'enseignement elles-mêmes ». C'est un type d'analyse et d'enseignement très peu développé et pourtant essentiel. Lautier (1997) a construit son « modèle intermédiaire d'appropriation de l'histoire » dans le cadre théorique de la psychologie sociale. Car, il n'existe pas de rupture entre la pensée profane des élèves et la pensée savante historienne. A leur avis, l'apprentissage de l'histoire se situe entre ces deux pôles et elle rejoint en cela, Vygotski sur les savoir quotidiens et scientifiques.

En didactique de l'Histoire, le raisonnement historique et sociologique procède du raisonnement naturel « consistant à comparer sans cesse et à établir des typologies sur la base de raisonnements analogiques. D'après Cariou (2012), ce serait un mode de compréhension proche de celui que les profanes appliquent à la vie sociale sur un mode narratif. Ce mode de compréhension se différencie néanmoins du raisonnement naturel par « une mise à distance et un contrôle des opérations d'historisation qui renvoient à la méthode scientifique de l'historien. Il s'agit pour l'historien de se distancier du sens commun.

De là, Lautier (1997), dans son « modèle intermédiaire de compréhension de l'histoire » a fait la jonction entre le raisonnement des élèves et le raisonnement des historiens considérant que les uns comme les autres construisaient leur pensée en mobilisant leurs représentations sociales (RS). Dans le processus d'apprentissage, le savoir historique est donc décrypté par les élèves à l'aune de leur mémoire sociale, car ils sont capables d'expliquer certaines choses dont ils n'ont parfois aucune expérience : ils projettent leurs situations quotidiennes sur les situations du passé pour les comprendre. À cet effet, il propose parmi les multiples méthodes pour permettre le développement de la pensée critique historique dans un système didactique la lecture approfondie. Il représente l'utilisation de deux modes de lecture pour comprendre historiquement un texte et parvenir au développement de la pensée critique de l'apprenant.

Dans le premier mode, le lecteur s'intéresse aux intentions de l'auteur et à la manière dont il utilise le langage pour parvenir à ses fins. Dans le deuxième mode, le lecteur fait ressortir qui est l'auteur, ce qu'il veut cacher ou ce dont il n'est pas conscient. Le lecteur doit lire à la fois pour en comprendre le contenu, mais aussi lire en se laissant une marge pour critiquer la forme et le message du texte. Pour ce qui est de la corroboration, elle consiste à mettre en relation divers documents. La mise en relation permet de valider ou d'invalider certains faits, certains récits historiques ou encore d'opposer des témoignages contradictoires pour mener des inférences qui se fondent sur plusieurs perspectives. Il s'agit d'une analyse par contraste qui s'appuie sur la critique des multiples documents dont nous disposons pour interpréter de façon nuancée les traces du passé. Lorsque deux documents présentent les faits de façon différente, l'historien enquête pour comprendre cette différence, la nuancer ou encore discréditer l'information potentiellement trompeuse.

Pour étudier les rapports complexes existant entre le développement des concepts scientifiques et celui des concepts quotidiens, il faut avoir une conscience critique de l'échelle même à laquelle l'on propose de procéder à la comparaison. C'est à l'âge scolaire que l'on doit élucider ce qui caractérise les concepts quotidiens de l'enfant. Piaget a montré qu'à cet âge le trait le plus caractéristique des concepts et de la pensée générale est l'incapacité de l'enfant à prendre conscience des relations qu'il est capable d'utiliser tout à fait correctement de manière spontanée et automatique, lorsque cela n'exige pas de lui une prise de conscience particulière. Ce qui entrave toute prise de conscience de la pensée propre, c'est l'égoïsme infantile. Selon Piaget, l'on note ici l'incapacité de l'enfant à prendre conscience de sa pensée propre et d'établir consciemment des liaisons logiques. Ce qui lui permet d'affirmer :

les racines de cette logique et les raisons de ses difficultés sont dues à l'égoцентризм de la pensée de l'enfant, jusque vers sept-huit ans et onze-douze ans, ces difficultés sont décalées sur le plan verbal et la logique enfantine se ressent alors, par rémanence, des causes qui ont agi antérieurement à ce stade (p.310).

La théorie de Piaget à cet égard met en exergue deux éléments : le fait que les concepts spontanés ne soient pas conscients relève de leur nature même. Les enfants savent les manier spontanément, mais n'en prennent pas conscience. En effet, le concept spontané est par nature nécessairement non conscient, car l'attention qu'il implique est toujours dirigée sur l'objet qu'il représente et non sur l'acte même de la pensée qui l'appréhende.

On parle des savoirs systématiques qui font partie des disciplines formelles et qui sont dits tels parce qu'ils exigent de la part des élèves lors de leur appropriation, la mise en œuvre des « activités intellectuelles les plus hautes » permettant d'accéder à de nouveaux plans de généralités. Ceci devrait permettre de comprendre ce que veut dire Vygotsky (1934/1997) lorsqu'il affirme que la période des apprentissages scolaires tourne autour du même axe : la conscience et la maîtrise. Brossard (2011) interprète cette remarque en ce sens : à l'école, l'élève n'apprend pas ceci ou cela en fonction de finalités externes. Mais il apprend pour comprendre. Il écrit également qu'à l'école se construit « un nouveau rapport au monde ».

Pour Vygotski (1934/1997) les concepts scientifiques prennent appui sur son médités par les concepts quotidiens. Il s'agit essentiellement de questionner et partant de là de transformer nos propres connaissances en accédant à un niveau de connaissances plus générales portant sur des aspects plus essentiels d'un domaine du réel. On accède à un nouveau regard sur nos propres connaissances à partir d'un savoir qui nous était dans un premier temps extérieur.

Dès lors, la question du sens se pose différemment : interrogeant, questionnant, critiquant et dépassant un état initial de connaissances, l'activité déployée par le sujet génère son propre sens. Ce besoin de savoir est un besoin historiquement apparu, besoin qui s'est qualitativement transformé avec l'apparition des pratiques d'écrit. Émergence historique d'un besoin qui est un rapport théorique et par conséquent critique à ses propres connaissances. Le lien entre les travaux de Goody (1979) et les hypothèses de Vygotsky serait dès lors beaucoup plus étroit qu'on a pu le supposer. Ce serait le développement de ces capacités réflexives qui commenceraient à se former avec les premiers apprentissages d'écrit autour de l'axe « attention,

volonté, pensée réflexive » par opposition à l'utilisation spontanée et inconsciente des outils et des connaissances.

Nous avons ainsi affaire à une « réorientation » puissante de l'activité et partant de là, à la formation de fonctions psychiques supérieures : dans le sens « de la conscience et de la maîtrise ». Ces fonctions apparues au cours de l'histoire des sociétés humaines doivent se reconstruire en chaque élève au cours des enseignements-apprentissages. C'est ce développement qui est en cause à l'école, et qui est la finalité même de l'école. Dans cette perspective, la voie à suivre si l'on veut surmonter les problèmes posés par ce que l'on nomme aujourd'hui « l'hétérogénéité scolaire », ne consiste-t-elle pas à prendre appui sur les savoirs ? Et, partant de là sur les effets développementaux que leur appropriation requiert, non pas pour homogénéiser, mais pour favoriser l'accès du plus grand nombre d'élèves aux activités humaines les plus élaborées.

5.4. PERSPECTIVES

L'enseignement de l'Histoire propose aux formateurs un grand nombre d'entrées à propos des rapports entre l'Histoire scolaire et une grande variété de productions culturelles représentant le passé. Dans cette partie du travail, il est question de montrer les différents aspects essentiels pouvant ou qui auront permis une avancée considérable dans le processus enseignement-apprentissage dans le monde en général et au Cameroun en particulier. À cet effet, l'on verra les perspectives sous deux angles : théoriques et didactique et éventuellement l'élaboration d'un dispositif (modèle) d'enseignement-apprentissage.

5.4.1. Perspectives théoriques

5.4.1.1. Accompagnement socioconstructiviste de l'enseignant d'Histoire et développement de la pensée critique en contexte camerounais

Selon Lafortune & Deaudelin (2001, p.26), dans une perspective socioconstructiviste, on place la personne accompagnatrice (enseignant) dans une situation de changement où elle ne doit « *pas trop se considérer comme une personne qui sait, mais plutôt comme quelqu'un qui cherche* ». Selon ces auteurs, « *construire un savoir c'est donc changer* ». En considérant les visions de l'enseignement adoptées par une grande majorité de personnes accompagnatrices (accent mis sur la transmission des connaissances et importance accordée à l'enseignement de l'ensemble des contenus prévus), on peut penser que, pour adopter une perspective socioconstructiviste dans leur pratique, plusieurs d'entre elles doivent faire le deuil d'un certain nombre d'habitudes et considérer qu'elles ne peuvent se substituer à la personne accompagnée dans le processus de construction. Cette dernière est la seule à pouvoir s'engager dans ce processus.

Le rôle d'expert généralement attribué à la personne accompagnatrice devrait se transformer en un rôle de guide, ce changement nécessite l'acceptation d'un état de déséquilibre et la prise de certains risques pédagogiques. Cette perspective de changement suppose une réflexion sur ses pratiques de la part de la personne accompagnatrice afin d'examiner les liens entre ces pratiques et les perspectives théoriques sur lesquelles ces pratiques s'appuient. L'accompagnement socioconstructiviste renvoie donc au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances ; il s'agit alors de les aider à activer leur connaissance antérieure, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle. Il présuppose une interaction entre la personne accompagnatrice et celle qui est accompagnée.

Tableau 55 : processus d'accompagnement

Compétences liées à tout accompagnement	
Maîtriser la communication interpersonnelle dans une situation d'accompagnement	- Ecouter activement, s'exprimer clairement en démontrant une ouverture aux autres - recevoir ou donner de la rétroaction - vérifier son interprétation d'un message, choisir l'objet du message susceptible d'aider la personne dans son apprentissage - établir et maintenir une bonne relation avec les personnes et demeurer attentif à cet aspect de la communication
Savoir animer et gérer un groupe en situation d'apprentissage	- aider le groupe à gérer ses conflits - soutenir l'entraide dans le cadre d'une situation d'apprentissage - soutenir la réalisation de tâches d'apprentissage
Faire vivre des expériences d'apprentissage en fonction de perspectives théoriques	- planifier une activité d'apprentissage - intervenir en tenant compte de ces assises théoriques - assurer un soutien en situation d'apprentissage - évaluer les apprentissages en tenant compte des orientations de l'accompagnement

Source : Lafortune & Deaudelin (2001)

Pour Legendre, Marie, Favoriser (2001, pp. 15-19), dans un paradigme d'enseignement, l'apprentissage est subordonné à l'enseignement : autrement dit, c'est parce qu'on enseigne que les élèves apprennent et c'est essentiellement la qualité de l'enseignement qui détermine la qualité des apprentissages. Dans cette perspective, l'accent est mis sur les procédés d'enseignement plus que sur les processus d'apprentissage et sur les produits ou manifestations observables de l'apprentissage plus que sur les démarches de pensée ou les processus de raisonnement qui leur sont sous-jacents. Cette conception, héritée en grande partie des théories béhavioristes de l'apprentissage et, notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination a priori d'objectifs correspondant à l'ensemble des savoirs, qu'il s'agisse d'attitudes, d'habiletés ou de connaissances- qu'on se propose d'enseigner aux élèves ainsi que sur l'élaboration de procédés d'évaluation permettant de déterminer avec précision si ce qui a été enseigné a effectivement été appris.

Bref, on tend à établir une correspondance univoque entre ce qui est évalué et ce qui est appris, entre ce qui est appris et ce qui est enseigné. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation correspondent alors à trois moments bien distincts s'inscrivant dans une séquence linéaire, l'élève ne pouvant apprendre que s'il a été soumis à un enseignement et l'évaluation ne devant porter que sur ce qui a été appris, et, par conséquent, enseigné. C'est dans perspective que s'inscrivent les programmes par objectifs, caractérisés par l'établissement d'une liste d'objectifs nombreux et morcelés correspondant aux connaissances et habiletés qui doivent être enseignées, apprises, puis évaluées.

L'un des effets pervers de ces programmes est qu'ils ont pour effet d'assujettir l'apprentissage et l'enseignement à l'évaluation : on tend à enseigner ce qui est facile à évaluer, et les élèves sont, pour leur part, incités à apprendre en fonction de ce qui sera évalué. Ce qui conduit à privilégier des modes d'évaluation qui peuvent sans doute convenir à des apprentissages linéaires et atomisés, mais qui s'avèrent inadéquats lorsqu'il s'agit d'évaluer des apprentissages plus globaux s'effectuant par restructuration progressive des acquis antérieurs plutôt que par simple accumulation de savoirs, comme c'est le cas des compétences.

Dans le cadre d'un paradigme d'apprentissage, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage mais a essentiellement pour fonction de l'orienter et de le soutenir. Ainsi, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, puisque bien des apprentissages se font indépendamment d'un enseignement délibéré et que l'on peut très bien enseigner sans que cela conduise aux apprentissages visés. Il n'est donc pas possible d'établir une correspondance univoque entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, puisque l'apprentissage ne débute pas et ne se termine pas avec l'enseignement. Il n'est donc pas possible d'évaluer avec une parfaite

exactitude ce qui a réellement été appris, l'élève faisant souvent appel, lors de l'évaluation, à des connaissances autres que celles qui ont fait l'objet d'un enseignement (Legendre, 1998).

Bref, ce n'est pas parce qu'on enseigne que les élèves apprennent, c'est plutôt parce que l'apprentissage est un processus complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective, qu'il nécessite des pratiques d'enseignement particulières, adaptées à la nature même des processus qu'elles sollicitent. Un tel paradigme conduit à considérer l'évaluation comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante. Elle suppose notamment une différenciation pédagogique, c'est-à-dire la capacité de mettre en œuvre des moyens d'enseignement et d'apprentissage variés qui tiennent compte de la diversité des élèves et leur permettent de cheminer, par des voies différentes, vers la réussite éducative (CSE, 1993).

C'est la perspective que privilégie le nouveau programme par compétences. Ce dernier met en effet l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation. Il fait également appel au professionnalisme de l'enseignant ou de l'enseignante à qui il revient de choisir les stratégies d'enseignement adaptées non seulement aux apprentissages visés, mais aux caractéristiques des élèves et aux particularités du contexte. L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche. Il n'y a donc pas lieu de concevoir des situations d'évaluation distinctes des situations d'apprentissage, l'évaluation devenant partie intégrante d'une démarche pédagogique dans laquelle s'inscrivent diverses modalités de régulation ou d'autorégulation des activités d'apprentissage et d'enseignement.

5.4.1.2. Développement de l'esprit critique historien au sous cycle d'observation au Cameroun

Faire acquérir aux jeunes camerounais des outils intellectuels, de la pensée critique leur permettant une autonomie de réflexion sur la chose publique, leur donner confiance dans leurs capacités de compréhension et de jugement, les habituer à faire face à des problèmes : ces buts associent étroitement conception des apprentissages et conception de la citoyenneté. Mais est-ce la conception de la citoyenneté assumée par le chercheur qui pilote le projet de recherche ? Ou le projet de recherche qui implique certaines caractéristiques de la citoyenneté ? Il n'est pas si fréquent que les textes des didacticiens de l'histoire explicitent leur positionnement politique,

alors qu'il y a beau temps que l'épistémologie et l'historiographie ont écarté la neutralité des chercheurs dans les autres domaines.

Selon Guillon (2019), quasiment toutes les publications du corpus considèrent la citoyenneté effective comme un horizon et non comme une pratique apprenante. Il ne semble pas que les élèves soient déjà des sujets politiques à même de s'engager dans l'analyse politique ou dans l'action à de rares exceptions. Dans les situations d'enseignement-apprentissage, seules deux pratiques sociales de citoyenneté apparaissent de façon récurrente : une analyse critique des situations et des discours, une participation aux débats (inégalement politiques d'ailleurs). La culture politique des élèves et son lien dialectique avec l'apprentissage de l'histoire (dont elle résulte, mais aussi qu'elle soutient ou biaise) sont rarement abordés, même pour des élèves assez âgés à priori pour l'avoir développée.

Les pratiques politiques des élèves hors de la classe (la mise en place de coordinations, la manifestation, la pétition, voire le discours politique sur les réseaux sociaux) sont absentes du corpus analysé. À cet effet, Guillon (2019, p. 145) affirme que « les didacticiens de l'histoire ne prennent guère en compte les capacités des élèves à agir, à argumenter leurs raisons d'agir, à s'organiser en vue d'un but et des enjeux retenus ». La conception du sujet politique est-elle ici bridée par le sujet scolaire ? Pourtant, les données produites par Lautier (1997) ou Guillon et Mousseau (1998) les incitaient déjà à réfléchir sur la corrélation entre le contexte sociopolitique dans lequel s'inscrivent explicitement les jeunes et leur intérêt pour l'histoire.

Il ressort de nombreuses recherches que les valeurs assumées par les élèves leur permettent de donner sens à ce qu'ils apprennent, ce qui les conduit à interpréter le passé en fonction des valeurs contemporaines. Contrairement aux affirmations courantes, le passé est moins utilisé pour comprendre le présent que le présent pour comprendre le passé. Pour les jeunes, justice, émancipation, égalité, solidarité, liberté de parole, tolérance donnent le sens des événements et constituent des références partagées. Ces valeurs juvéniles sont ambiguës : d'un côté, elles qualifient positivement les relations et la personne, l'amitié, la solidarité, l'honneur ; de l'autre, elles colorent en négatif la société et la vie publique, dont les jeunes sont prompts à dénoncer les insuffisances et elles affectent la confiance dans l'avenir et l'humanité.

La nature de la relation entre l'enseignement théorique et pratique au Cameroun est explorée à partir d'un élément central du programme. Le cas de ce thème met en exergue le programme d'Histoire sixième et cinquième (6^e et 5^e) ou encore au sous cycle d'observation mettant en lumière les concepts ou savoirs. Pour Desjardins (2017) les approches didactiques et pédagogiques de l'enseignement de l'Histoire à l'école ont subi plusieurs transformations.

Jusqu'au tournant des années 1960, l'enseignement de l'Histoire est essentiellement « centré sur le souvenir, transmission du patrimoine des individus et des familles.

L'historien était un raconteur » (p.66). Les méthodes d'enseignement de la discipline dans les écoles sont longtemps le reflet de cette réalité ; son enseignement vise la connaissance d'un récit unique à mémoriser. Les événements ayant façonné le passé ne sont, dans ce contexte, que très peu critiqués et analysés, on se contente plutôt de les décrire. Progressivement et de façon plus marquée depuis 2005, l'élève n'a plus comme principale tâche de mémoriser un récit historique donné. Il est plutôt formé à connaître et à comprendre le passé en développant des habiletés intellectuelles et des techniques associées au travail des historiens selon Martineau (2011) repris par Desjardins (2017).

Ce qui permet de comprendre que c'est le rapport à la discipline scolaire qui constitue l'élève : ce qu'il fait et ce qu'il apprend en classe d'histoire ou dans d'autres lieux de transmission de savoirs sur le passé. Le sujet-apprenant est une construction qui élague (raccourcir) la réalité. Car certaines caractéristiques sont jugées pertinentes pour l'investigation et d'autres écartées ou négligées. En général, ce processus reste implicite dans les publications ou recherches.

Selon Cohen & Sayac (2009) repris par Guillon (2019), les choix de catégorisation peuvent renvoyer à la subjectivité du chercheur, aux contraintes qu'il rencontre, à son inscription scientifique, au souci d'une communication plus simple ou brève, etc. Ce qui permet de parler ici de la mise en œuvre d'une construction de l'élève qui importe et non la notoriété. 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, car elle comporte la référence aux faits appris, aux supports distribués, les marques du passé et le vocabulaire exigé.

« 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 du fil conducteur imposé par l'enseignant » Guillon (2019, p.132). 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. À cet effet, les élèves prennent selon Bonnery (2011) 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.

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). Le sens du document est d'abord celui d'une image vraie du passé : c'est le niveau cognitif le plus fréquemment sollicité. 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.

5.4.1.3. Une nécessaire confrontation à l'écriture de l'histoire chez les apprenants : la réflexivité

Il s'agit ici de la volonté manifeste d'afficher le défi de la formation des enseignants comme une réponse aux mutations de l'élève du XXI^e siècle. Car l'un des objectifs de la formation en Histoire est transformation de l'élève, du débat public et des sciences historiques et sociales, répondent une mutation de la formation, qui se concrétise dans la redéfinition des épreuves des concours de recrutement et le projet que portent les nouvelles écoles supérieures de l'éducation (Girault, 2015). Parallèlement, les évolutions de la recherche en sciences historiques et sociales ont essentiellement été intégrées à l'histoire enseignée comme une transcription thématique dans les programmes. Or, si l'actualisation des connaissances est indispensable, ce serait une erreur d'y réduire l'apport des évolutions de la recherche en histoire.

Le point d'ancrage sur lequel peuvent se lier et se développer de manière féconde et innovante la recherche disciplinaire et l'enseignement se situe moins sur les contenus scientifiques que sur les pratiques réflexives, qui sont au cœur du renouvellement des sciences historiques et sociales et peuvent devenir le terreau d'un nouveau projet pour la formation des enseignants et l'enseignement de l'histoire. Deux options, non exclusives l'une de l'autre, se présentent : d'une part, la recherche didactique qui s'appuie sur les sciences psychologiques et cognitives, précieuses pour connaître les processus d'apprentissage des élèves et construire une pédagogie efficace et, d'autre part, la recherche disciplinaire. La première option, centrée sur l'élève et la pratique du terrain, va dans le sens d'une culture commune à tous les enseignants du secondaire mais oblige à renoncer à la spécificité d'une discipline que ses objets et ses pratiques, comme les attentes sociales qu'elle suscite, placent dans une situation singulière.

La nécessité de défendre cette place de la recherche disciplinaire fondée sur l'historiographie et l'épistémologie de la discipline dans la formation des enseignants a pour corollaire la conviction que c'est par l'intégration de cette recherche au cursus de formation dès le début de l'apprentissage historique. Donner du sens aux apprentissages de l'élève et former à l'autonomie sont des priorités dès le primaire, il semble que l'enseignant débutant n'ait pas été suffisamment familiarisé à cette construction du sens et à cette autonomie au cours de son

parcours universitaire en tant qu'étudiant. L'enseignement de l'histoire, de l'école à l'université, est lié à des exercices académiques particulièrement normés dont la dissertation est l'archétype, et représente l'idéal d'un écrit clos auquel correspond le discours clos du cours qui condense et unifie les connaissances à maîtriser.

La mise en œuvre du récit dans le contexte scolaire a suscité du côté des corps d'inspection et des animations pédagogiques une mobilisation épistémologique et historiographique remarquable : pour pouvoir penser le récit de l'enseignant ou de l'élève, il fallait d'abord définir ce qu'était un récit historique. Alors que l'approche par compétence est souvent décriée comme un appauvrissement des connaissances. C'est par le recours à l'historiographie et à l'épistémologie qu'une progressivité de la compétence narrative a pu se construire d'après (Girault, 2015). Il s'agit de la chronique à la « mise en intrigue », en passant par la mobilisation des sources et par l'introduction des acteurs et des connecteurs logiques, par le maniement des échelles temporelles et par le travail de la dimension explicative.

Pluriel, ce récit est une forme ouverte et l'élève n'écrit plus alors seulement pour être évalué ou pour enregistrer la parole de l'enseignant mais pour penser et construire un discours. Le fait que ce soit par la question de l'écriture en cours d'histoire que le cadre traditionnel d'enseignement éclate et que se renouvelle la réflexion didactique ouvre un espace pour penser l'articulation entre recherche et enseignement. Cependant, un des constats qui se dégage de la réflexion menée autour du « virage réflexif en éducation » est qu'en préconisant une formation dont le centre de gravité serait l'agir professionnel, le paradigme créé s'appauvrit.

En intégrant davantage des éléments réflexifs dans la formation scolaire et en utilisant la recherche non pas exclusivement pour les résultats qu'elle produit mais pour les questions qu'elle pose et les démarches qu'elle mobilise, ce que gomme souvent le discours au premier cycle du secondaire, l'apprenant aurait les moyens de construire un nouveau rapport au savoir. La question de l'écriture est là encore centrale. Facilement réduite pour les besoins de l'évaluation à un moyen de restitution de connaissances sur un modèle formel à imiter, l'écriture est également une expérience de la pensée et d'un discours en train de se construire.

5.4.2. Perspectives dans le système ou triangle didactique

5.4.2.1. La pédagogie active : les élèves au centre de leur propre apprentissage

L'apprentissage centré sur l'étudiant est un modèle d'apprentissage qui situe l'étudiant au cœur du processus d'apprentissage. Les élèves sont des participants actifs utilisant leur propre processus d'apprentissage ; ils apprennent suivant leur propre rythme et ils utilisent leurs propres stratégies ; ils sont motivés d'une manière intrinsèque plutôt qu'extrinsèque ; leur apprentissage est plutôt individualisé que standardisé. L'apprentissage centré sur l'étudiant

développe des compétences qui renvoient à « apprendre à apprendre », telle la résolution de problèmes et la pensée critique. L'apprentissage orienté vers l'étudiant s'adapte aux différents styles d'apprentissage des élèves. L'apprentissage centré sur l'étudiant est différent de celui orienté vers l'enseignant, ce dernier type étant caractérisé par la transmission d'information d'un expert connaisseur (l'enseignant) à un récipient relativement passif (étudiant/ apprenant) ou consommateur.

Car l'apprentissage centré sur l'étudiant est une perspective qui manifeste une nette orientation sur les apprenants en tant qu'individus (avec leur hérédité, leurs expériences, leurs perspectives, leurs talents, leurs intérêts, leurs capacités et leurs besoins) avec un accent mis sur l'apprentissage (les meilleures connaissances disponibles sur l'apprentissage, sur les circonstances de sa production et aussi sur les pratiques d'enseignement qui sont les plus efficaces à promouvoir une meilleure motivation, un meilleur apprentissage et un plus haut niveau d'accomplissement pour tous les apprenants).

Du point de vue des principes de l'apprentissage centré sur l'étudiant, ce modèle reflète la nécessité de se concentrer sur les apprenants, aussi bien que sur l'apprentissage. Il y a certaines caractéristiques spécifiques à l'apprentissage centré sur l'étudiant. Les élèves ont l'occasion et la responsabilité accrue d'identifier leurs propres besoins d'apprentissage, de localiser les ressources d'apprentissage et de construire leurs propres connaissances sur ces besoins (plutôt qu'avoir une base standardisée de connaissances identiques pour tous les élèves). Combs & Whistler (1997) ont développé 12 principes majeurs de l'apprentissage centré sur l'étudiant consigne dans le tableau suivant

Tableau 56 : différents apprentissages centrés sur l'élève

Ordre	Apprentissage actif	Définition et explications	But
01	nature du processus d'apprentissage	Processus actif, évolutif et médiatisé. Bref de découverte et de construction de la signification et de l'expérience	Avoir dans la salle de classe des activités faisant appel au raisonnement et à l'évaluation de l'évidence. développer l'habileté de formuler et de résoudre des problèmes
02	buts du processus d'apprentissage	l'apprenant essaie de créer des représentations qui ont du sens	promouvoir « le développement de penseurs autonomes qui soient capables d'acquérir des connaissances, de travailler ensemble et d'utiliser les connaissances
03	construction des connaissances	les élèves font beaucoup plus que recevoir l'information.	employées pour créer de nouvelles connaissances
04	le raisonnement de haut niveau	enseigner aux élèves comment poser des questions, comment construire leur propre interprétation et formuler leurs propres idées, comment éclairer et élaborer les idées des autres.	apprécier les processus variés et les expériences de vie qui soutiennent les différentes interprétations
05	les influences motivationnelles	reflètent l'importance de ce que l'apprenant croit, respecte, vise, désire accomplir et de l'état émotionnel dans la production des motivations positives ou négatives d'apprendre.	Développer la conscience et la tolérance culturelle
06	motivation intrinsèque pour apprendre	renvoie au fait que les individus sont naturellement curieux. Lire leur fait plaisir	considérer la façon personnelle d'apprendre des élèves
07	caractéristiques des tâches	Doit susciter la curiosité, la créativité et la pensée critique.	Encourager la créativité dans la salle de classe signifie accepter et encourager le raisonnement divergent, tolérer les différences d'opinion, encourager les élèves à faire confiance à leur propre jugement.
08	contraintes du milieu	réfère à la manière dont les individus progressent tout au long des étapes de leur développement physique, intellectuel, émotionnel et social.	respectent les caractéristiques personnelles des élèves.
09	diversité sociale et culturelle	l'apprentissage est facilité par les interactions sociales et par la communication avec les autres dans un milieu flexible et diversifié en ce qui concerne l'âge, la culture, le milieu familial.	Aider les élèves à se créer une identité collective et à se considérer comme un groupe, plutôt qu'un rassemblement d'individus. De promouvoir la solidarité sociale
10	10. l'acceptation sociale, l'estime de soi et l'apprentissage	entretenir des relations respectueuses et affectueuses avec ceux qui croient en leur potentiel, qui apprécient leurs talents uniques et qui les acceptent en tant qu'individus	Aide l'apprenant à raffiner leur habileté à penser d'une manière critique et créative.
11	différences individuelles dans l'apprentissage	les apprenants ont des capacités et des préférences personnelles en ce qui concerne les stratégies et les techniques d'apprentissage	varier les méthodes d'enseignement.
12	12. les philtres cognitifs	formation des croyances, des idées et des conceptions personnelles qui sont le résultat d'interprétations antérieures	modification des conceptions personnelles

Source : Combs & Whistler (1997)

Le processus d'apprentissage centré sur l'étudiant, Dans une classe centrée sur l'élève, les apprenants possèdent trois choses pour apprendre : l'individualisation, l'interaction et l'intégration. Un programme d'études enseigne à chaque apprenant à choisir et à mettre en ordre ses propres activités et les matériaux (l'individualisation) ; il permet aux élèves de s'inter enseigner, chacun à leur tour (interaction) ; il multiplie les échanges sur de nombreux sujets et confrontent leurs conceptions de façon à restructurer leurs connaissances (intégration). Pour accomplir toutes ces tâches, l'enseignant a besoin de connaître les façons d'apprendre de ses élèves. Une bonne partie des compétences pédagogiques concerne la manière de leur enseigner un contenu.

La gestion de la classe est importante dans un processus d'apprentissage centré sur l'élève. Cela permet d'abord d'accorder plus de temps à l'apprentissage et d'aider les élèves à développer leur capacité d'autogestion. Par l'intermédiaire du contrôle de soi, les élèves démontrent leur responsabilité et leur habileté à satisfaire leurs propres besoins sans interférer avec les droits et les besoins des autres. Les élèves apprennent le contrôle de soi lorsqu'ils ont l'occasion de prendre des décisions et de supporter les conséquences, lorsqu'ils peuvent proposer des actions et fixer des priorités, lorsqu'ils peuvent gérer leur temps d'études, lorsqu'ils peuvent apprendre en collaboration, lorsqu'ils développent des relations de confiance avec les enseignants.

Ce travail sur le contrôle de soi exige plus de temps, mais apprendre aux élèves à assumer leur responsabilité est un investissement qui en vaut l'effort. Les enseignants socioconstructivistes aident leurs élèves à comprendre qu'ils sont des co-constructeurs de leurs connaissances, qu'ils peuvent comprendre les choses par eux-mêmes et qu'ils ont le pouvoir de choisir leurs moyens d'apprendre et d'essayer de donner un sens à leur vie. Lorsque les enseignants respectent ces façons diversifiées d'apprendre, les élèves s'engagent plus intensément dans leur apprentissage. Lorsque les élèves ont l'impression qu'en agissant ainsi, ils peuvent réussir, ils acquièrent un sentiment de plus grande estime de soi.

5.4.2.2. Soutien didactique en Histoire et principe d'apprentissage : développement de la pensée critique au sous cycle d'observation

Le processus d'étaillage guide l'apprenant par la forme du contexte, de la situation de problème proposées, à s'autonomiser vers une conduite de résolutions qui, sans cette aide n'aurait pu être réalisés, car au-dessus de ses capacités. Les six fonctions d'étaillage définies par Bruner sont complexes et démontrent une logique de suivi d'un apprentissage centré sur l'apprenant. Cette logique est vue sur deux angles donc de la pédagogie et du cognitivisme. Sur le plan pédagogique, l'étaillage permet d'augmenter la participation, de prendre des indices, de

décomposer l'apprentissage en unités structurées, des encouragements ; renforcement et évaluation formative, des explications et consignes claires. Sur le plan cognitiviste, l'étayage permet de valoriser les buts d'apprentissage, des indices de structuration préalable, d'éviter la surcharge cognitive, de proposer des modèles à mi-chemin entre la représentation du novice et celle de l'expert, d'éviter les phénomènes de résignations apprises, d'explication du quoi, pourquoi et comment des stratégies à construire.

Toute pratique pédagogique, même intuitive, révèle une conception de l'apprentissage et donc de l'enseignement. Quand cette conception est explicite et cohérente et qu'elle a une certaine influence sur le milieu scolaire, on parle alors d'un modèle pédagogique, non pas dans le sens d'un modèle à suivre ou à imiter, mais d'un ensemble cohérent de principes pédagogiques. Chaque modèle voit l'élève et l'apprentissage d'une certaine façon. Ainsi, plusieurs pédagogues vont voir le jour successivement chacun ayant ses caractéristiques propres.

Dans la pédagogie traditionnelle, l'élève était un récepteur et un stockeur de connaissances, une cire vierge à imprégner entièrement par des modèles extérieurs ; l'enseignement privilégiait alors l'exposé magistral et l'imitation de modèles. Dans le modèle behavioriste, on considère que l'élève peut être conditionné à produire certains comportements si l'on met en place les stimuli adéquats, à répéter jusqu'à ce que l'on obtienne une réponse adéquate : l'enseignement était alors à l'heure du micro-enseignement et des exercices programmés. La pédagogie non directive, quant à elle, considère que l'élève est naturellement disposé à apprendre, pourvu qu'on le laisse libre ; l'enseignement s'efface et se concentre surtout à aménager un environnement propice dans lequel l'élève choisit son propre cheminement.

Au cours des quarante dernières années, le Québec a oscillé entre ces divers modèles pour finalement faire un consensus assez large, dans le discours, sinon toujours dans les pratiques autour d'une conception de l'apprentissage dont l'origine remonte à Piaget, qui s'est appelée plus tard cognitiviste, c'est le nom sous laquelle nous la désignerons -et qui a pris finalement diverses incarnations dont les plus récentes sont l'inter-structuration cognitive et l'enseignement stratégique.

Au-delà des termes à la mode et du jargon des spécialistes, cette conception, qui a sous-tendu l'ensemble des programmes actuels, peut se résumer en quelques énoncés de principe simples, voire simplistes, mais qu'il est facile de perdre de vue. Nous les appellerons les principes didactiques généraux (en abrégé, et sans intentions humoristiques, PDG) ci-dessous :

- PDG 1 : c'est l'élève qui apprend. Apprendre est un processus actif qui exige que l'élève s'investisse et se mobilise. C'est ce à quoi l'on réfère quand on dit que l'élève est un sujet apprenant ou qu'il est l'agent de son propre apprentissage.

- PDG 2 : l'élève doit avoir des raisons d'apprendre. Il faut que l'élève sente un minimum de motivation et de confiance devant l'apprentissage et qu'il trouve du sens à faire ce qu'on lui demande.

- PDG 3 : l'élève apprend pour faire. L'apprentissage doit permettre de réaliser des actions et d'accomplir des tâches qui étaient inaccessibles avant. Sans être exclusivement utilitaire, l'apprentissage doit être utile et trouver des applications dans la "vraie vie". Quand on dit que l'acquisition de connaissances ne se justifie que dans le contexte du développement d'habiletés, on veut dire exactement cela.

- PDG 4 : l'élève apprend en faisant. C'est par l'expérience personnelle, par des manipulations concrètes et par l'accomplissement de tâches, que l'élève peut intérioriser les informations et les stratégies d'apprentissage.

- PDG 5 : l'élève apprend en se regardant faire. L'apprentissage vise, en bout de ligne, la correction des erreurs. Mais ce sont aussi les erreurs qui servent à apprendre. Pour cela, il faut que l'élève apprenne à se connaître et à se comparer, identifie ses erreurs et ses réussites, sache quelles façons de faire aboutissent à des erreurs et quelles stratégies aboutissent à des réussites, et pourquoi. En conséquence, l'apprentissage doit intégrer des phases de rétroaction, d'objectivation, de métacognition... : autant de termes techniques désignant l'action de réfléchir sur ce qu'on a fait pour mieux faire ce qu'on va faire.

- PDG 6 : l'élève utilise des stratégies pour apprendre. Même quand il semble apprendre peu ou mal, l'élève n'apprend pas au hasard : il part de ce qu'il sait et essaie de ramener les nouvelles situations à d'autres qu'il connaît. Quand une méthode a bien fonctionné, il va l'utiliser à nouveau jusqu'à ce qu'il en découvre les limites ou qu'il en invente une meilleure. Il va facilement généraliser, se donner des recettes, sinon des règles. L'enseignement doit capitaliser sur cette capacité en la rendant explicite et en l'encourageant.

- PDG 7 : l'élève apprend à partir de ce qu'il connaît déjà. Devant une situation nouvelle, il essaie de trouver des éléments connus, des structures familières qui peuvent servir de point de repère. Avant d'inventer de nouvelles stratégies, il essaiera d'abord celles qu'il connaît. Bref, pour apprendre, il fait appel à son expérience et à ses connaissances antérieures.

5.4.2.3. Elaboration d'un dispositif didactique en Histoire : esquisse de modèle résolutif

En master, nous avons mené une recherche basée sur la méthode qualitative. Pour ce qui est de ce travail de thèse, nous avons fait recours à la méthode quasi-expérimentale afin de

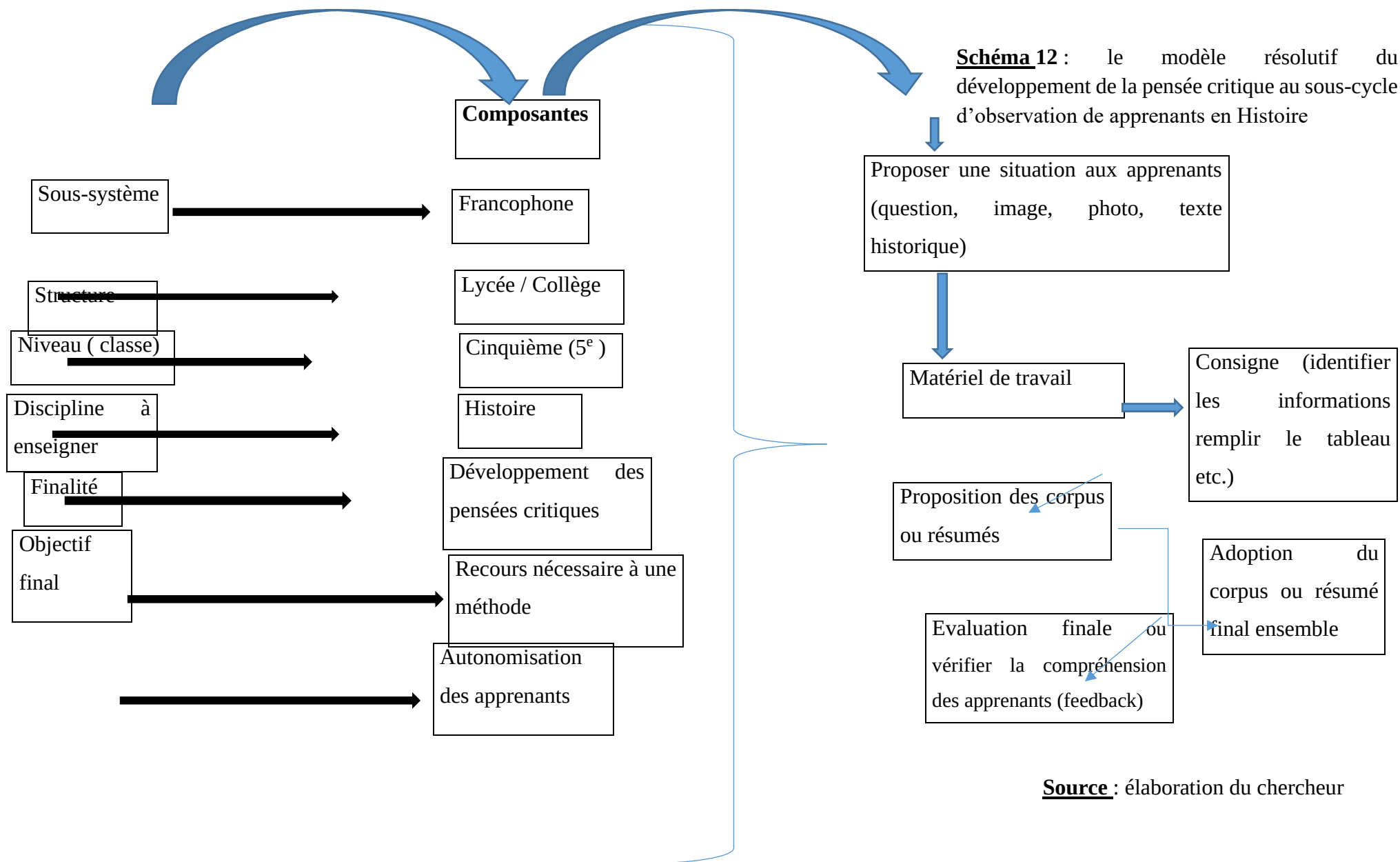
comparer les résultats de l'expérience (groupe expérimentale et groupe témoin) portant sur la question de développement de la pensée critique historienne. Au sorti de cette expérience du terrain, il revient de mettre sur pied un modèle résolutif permettant une éventuelle résolution du problème de l'enseignement de l'Histoire en général et au sous-cycle d'observation en particulier. Car d'après Galvez-Béhar (2009, p. 110-111) :

L'Histoire est une connaissance des sources et non du passé [...]. Les sources ou les documents sont à considérer dans toute leur variété et l'on ne saurait les limiter à un seul type. En outre, ils ne s'offrent jamais spontanément à notre connaissance : ils ne sont appréhendés que dans le cadre d'une démarche heuristique où la théorie et le questionnement sont fondamentaux. Aussi, la connaissance de la source est-elle d'abord celle des conditions qui rendent possible l'appréhension d'un document par l'historien.

Il s'agit de revenir aux pratiques scolaires afin d'envisager la mise en relation des principes pratiques de classe et des principes structurants de référence dans notre problématique de l'articulation du social et du cognitif. Les principes pratiques de la classe d'Histoire tels que ceux envisagés précédemment voir sur le terrain sont des modèles générateurs « sur le papier » pour le didacticien qui rendent compte du sens du jeu « faire de l'histoire en classe », celui qui génère les actions des acteurs de la classe. Dans le cadre bourdieusien des pratiques sociales, ces principes pratiques rendent possible l'appréhension des pratiques ordinaires de la classe d'Histoire comme reproduction : mise en œuvre d'une tradition disciplinaire. C'est en ce sens que ces seuls principes pratiques étudiés, dans le cadre de la théorie de la discipline scolaire, ne permettent pas d'envisager la description et la compréhension (des conditions) de sorties des pratiques ordinaires, comme par exemple les moments de problématisation dans la classe.

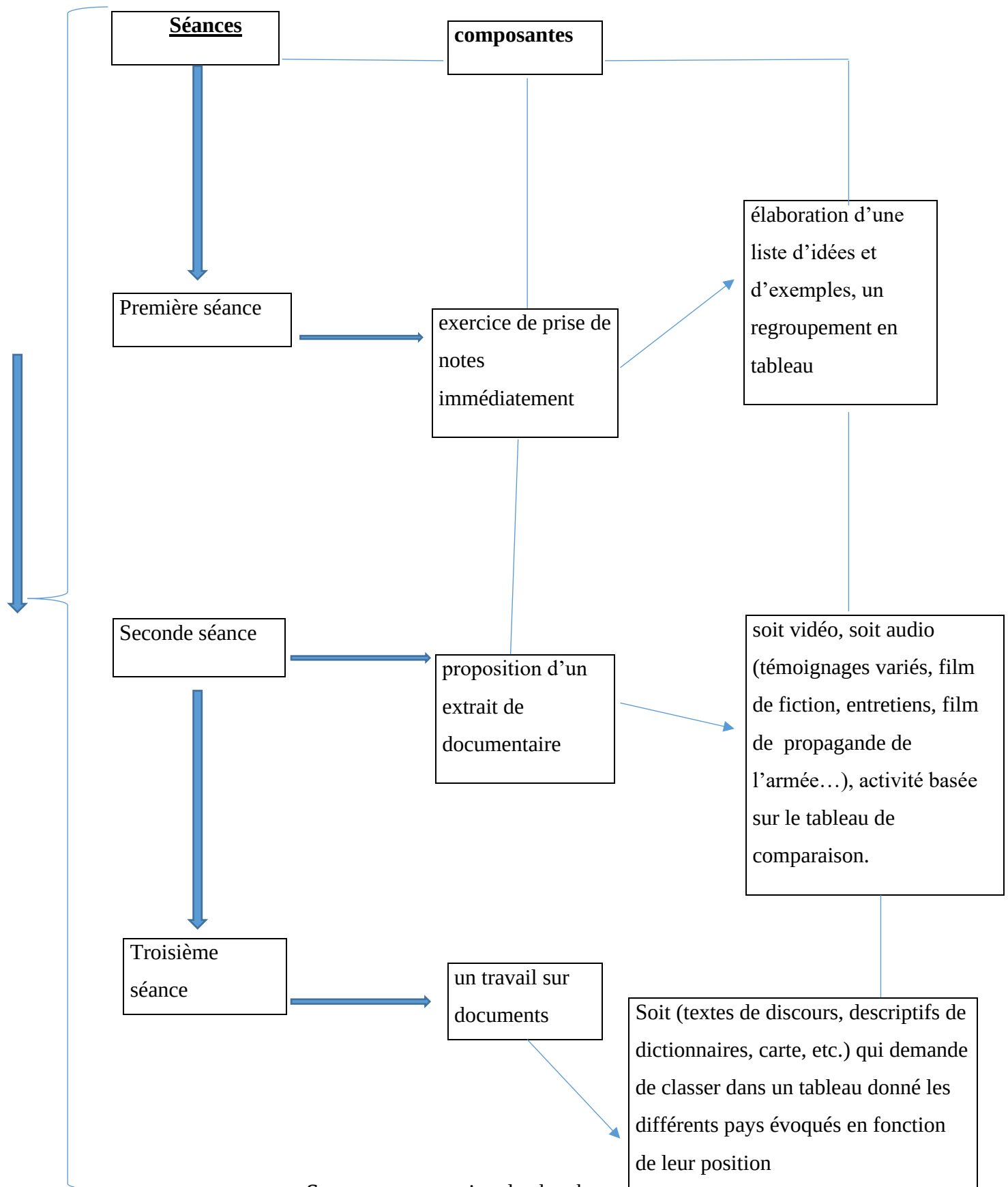
Ladite limite à la perspective sociale que porte la notion de discipline scolaire, même vue à travers les principes pratiques comme nous l'avons proposé au début de ce texte, est le symétrique de la limite constatée de la perspective portée par les espaces de contraintes dans la logique des savoirs. Le déterminisme social est le pendant du déterminisme épistémologique. Car toute problématisation scientifique suppose une rupture avec les idées initiales, mais cette rupture doit être un enjeu explicite dans le travail scientifique. En conséquence, l'émergence

des principes pratiques des élèves devient une condition à une activité de problématisation. À cette première condition s'adjoint une seconde : la mise en question de ces principes pratiques doit se faire en faveur des principes structurants de référence.



Source : élaboration du chercheur

Schéma 13 : Stratégie pratique du développement de la pensée critique historique



Source : construction du chercheur

De ce fait, le dispositif de type « observation-compréhension-application » propose de mettre d'abord l'élève en contact avec le phénomène à étudier pour l'amener à en dégager, à partir de l'observation, les caractéristiques propres à ce phénomène, son fonctionnement. Il s'ensuit une phase d'application ou d'exercisation destinée à consolider les acquis. Dans les pratiques observées des futurs enseignants, la rupture avec l'enseignement traditionnel que plusieurs participants affirment avoir connu lorsqu'ils étaient élèves au primaire repose en grande partie sur la mise en œuvre d'activités d'observation d'illustrations et de discussion collective à propos des éléments observés.

À l'en l'évidence, la formation à l'enseignement centrée sur une perspective de professionnalisation qui lie la réflexion critique sur les objets d'enseignement à la planification, au pilotage, à l'évaluation, à la gestion de la classe, à l'adaptation de l'enseignement, doit, au-delà des changements et ajustements des contenus de la formation initiale, faire valoir une structure qui permet davantage l'intégration des différentes composantes de la formation initiale. En d'autres termes, et en reprenant les réflexions de Tardif et al. (1998), sous le sceau de la professionnalisation, la formation doit être centrée sur le développement du praticien réflexif en articulant davantage la formation épistémologique, pédagogique et didactique à la formation en milieu de pratique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Tout au long de cette étude, l'objectif poursuivi était d'examiner comment les fonctions d'étayage dans le système didactique favorisent le développement de la pensée historique chez les apprenants du sous cycle d'observation. Il part du constat selon lequel les pratiques pédagogiques qui ont généralement cours revêt un caractère beaucoup trop scolaire des acquis. L'on note aussi le peu de temps accordé aux apprentissages en situation de classe. Ce qui laissent transparaître aux apprenants que l'école n'est pas un lieu privilégié pour la production de la pensée critique en didactique de l'Histoire. Car un certain nombre d'erreurs, de raisonnements, d'idées erronées reviennent avec une reproductibilité déconcertante chez les apprenants. Ce qui reste le cas même après plusieurs séquences didactiques.

Dans la didactique de l'Histoire, les contrôles critiques, les raisons construites en Histoire doivent être en cohérence entre elles et avec le savoir qui circule dans la classe (Marec, Doussot et Vezier, 2009). Les relations entre textes et pratiques de mise en textes relèvent d'une analyse successive, repérage, caractérisation et comparaison des textes produits, puis remontent aux pratiques de production. Les apprenants doivent ainsi lire les documents, répondre aux questions demandées par l'enseignant et produire chacun un texte historique cohérent, car c'est le rapport à la discipline scolaire qui constitue l'élève (ce qu'il fait et ce qu'il apprend) en classe d'histoire ou dans d'autres lieux de transmission de savoirs sur le passé.

Le développement de la pensée critique chez l'élève passe par l'adaptation aux situations expérimentales : activités de problématisation, de conceptualisation, d'argumentation (Guillon, 2019). Les apprenants ici procèdent dans la classe à l'analyse des documents (images, tableaux, photos, texte historiques etc.) et participent aux débats et échanges entre eux dans un environnement d'apprentissage emménagé par l'enseignant. Nous sommes arrivés à l'observation tout au long de ce travail selon laquelle, le système didactique basé sur l'étayage ou le soutien constitue pour ces apprenants du sous cycle d'observation en classe d'Histoire une voie possible de développement de la pensée critique, d'amélioration de leurs conditions de vie et par conséquent les rend autonomes dans leur quotidien.

L'enseignement par l'approche par les compétences (APC) est l'expression d'une volonté et d'une intention des politiques publiques, du système éducatif d'en arriver à un nouvel état caractérisé par le développement des compétences, permettant de préserver les chances de la pensée critique, libre et autonome des générations futures. En effet, la société camerounaise évolue et ses demandes en éducation, des débats constructifs sont de plus en plus diverses pour correspondre à la société actuelle. Si à travers la méthode d'enseignement par APC, les enseignants et les apprenants peuvent envisager un mieux-être en situation de classe et même

en dehors, celle-ci doit permettre une amélioration, des progrès par rapport à l'état antérieur. Sinon, l'approche ne sert à rien par rapport aux précédentes.

Ce qui suppose que le système éducatif bénéficiant de la présence de cette approche, doit essayer dans la mesure du possible de s'adapter aux contextes locaux de son territoire (Cameroun). La didactique de l'Histoire dans ce contexte serait une didactique qui défende les valeurs du service public et de la citoyenneté, prône le développement de la pensée critique et la promotion du vivre-ensemble en contexte camerounais. L'élève en classe d'Histoire doit s'intéresser à la cohérence du texte (une date qui ne correspondrait pas avec le contenu), sa structure, le contenu et interpréter la source en fonction du destinataire à qui elle s'adresse. Car la mise en place et l'adoption de cette stratégie d'enseignement-apprentissage, élaborée dans une cohérence et une globalité permettrait d'entreprendre des modifications profondes de la méthode pédagogique-didactique, c'est-à-dire en mettant l'apprenant au centre du processus didactique.

Ceci permettrait de donner une palette de savoirs et savoir-faire aux apprenants. L'enseignant aura non plus le statut du messie, de dépositaire du savoir, mais plutôt celui d'accompagnateur, de soutien pour l'apprenant. D'après Bruner (1983, 2011), pour qu'il y ait développement de la pensée historienne en classe, l'enseignant doit changer de rôle, devenir l'étayeur, un soutien puisque l'apprentissage se situe dans une interaction entre l'enseignant et l'enseigné. L'adulte joue spontanément le rôle de tampon entre le milieu et l'élève, il a une fonction de formation de ses savoirs initiaux.

Or, il est évident que selon cette perspective beaucoup reste encore à construire, à inventer ou à imaginer. Lorsqu'on observe le processus enseignement-apprentissage de l'Histoire dans la salle de classe, on se rend compte que l'enseignant met difficilement en œuvre cette stratégie. L'enseignement du point de vue du rendement didactique ne donne pas les résultats attendus. Car, le savoir acquis par rapport au temps passé en situation de classe est très faible, voire parfois nul. Un certain nombre d'erreurs de raisonnements ou d'idées erronées reviennent avec une reproductibilité déconcertante chez les élèves, même après plusieurs séquences successives d'enseignement. Ce qui justifie la conduite ou le comportement des apprenants pendant l'acte didactique à travers le rejet, la désinvolture, l'inhibition, l'indifférence et le désarroi face à la discipline Histoire.

Au regard de cette approche, la reproductibilité déconcertante chez les apprenants est due à un certain nombre de difficultés : le grand nombre d'élèves, la perte d'intérêt pour le savoir enseigné, la dispersion des connaissances au travers de multiples disciplines, la diminution de l'aura de l'enseignant, les documents parfois illisibles... Pourtant, quand on observe la classe, l'ensemble du cours semble cohérent et logique, les leçons sont globalement apprises.

Toutefois, la raison principale selon Giordan (1996, p.109) est que l'élève apparaît trop souvent comme le « présent-absent » du processus enseignement-apprentissage. Il est dans la classe, mais l'enseignant n'en tient presque pas compte. Dès lors, les propriétés intrinsèques de la didactique de l'Histoire s'avèrent importantes, dans la mesure où elles sont considérées comme étant uniquement au service de la normalisation des processus de pensée (émancipation), de la critique constructive (interaction) et du développement des attitudes citoyennes (la sociohistoire).

Ce qui laisse entrevoir le processus de développement de la pensée critique chez l'apprenant en classe d'Histoire. La question de recherche qu'on s'est posé tout au long de cette thèse est la suivante : comment les fonctions d'étayage associées à la cohérence du système didactique favorisent-elles le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation ? Pour appréhender cette question, la recherche a convoqué deux cadres théoriques, la théorie du socioconstructivisme de Vigotsky prolongée par les gestes d'étayages de Bruner (1983) et la théorie de la problématisation selon Doussot (2010), Cariou (2013), Fabre (2009) et Martineau (2002, 2010) dans l'enseignement de l'Histoire.

Pour le cadre théorique adossé aux travaux de Bruner (1983), nous avons retenu d'abord selon Vygotsky (1978/1985) qu'apprendre c'est élaborer soi-même ses connaissances en passant nécessairement par une phase d'interaction sociale avec autrui, et cela à tout âge. Car, il ne peut y avoir de développement cognitif sans apprentissage. Bruner (1983) par la suite introduit le concept d'étayage. Dans le processus de construction, de développement de la pensée, Bruner (2011) pense que l'on doit faire recours à l'étaye. L'enseignant fait avec son élève pour l'accompagner dans ses apprentissages et dans la mise en place des conduites et attitudes qui leur sont propices. Ce qui met en exergue la relation entre enseignant et enseigné.

Il revient ainsi du point de la théorie de la problématisation selon Doussot (2010), Cariou (2013), Fabre (2009) et Martineau (2002, 2010) dans l'enseignement de l'Histoire de ce que l'on a retenu. En effet, le développement de la pensée critique passe par des points : l'attitude, la méthode, le langage et le produit de l'Histoire. Dans ce contexte, les élèves devraient développer non seulement des savoirs déclaratifs et une certaine vision du passé, mais également une capacité à prendre en compte le mode de production du savoir historique tout autant qu'à exercer eux-mêmes une réflexion propre à la pensée historique (Martineau 2002, 2010). En s'intéressant au cadre théorique socioconstructiviste de Bruner, un fait saillant émerge, c'est que la didactique de l'Histoire à travers l'étayage de l'enseignant au même titre que les autres disciplines (Géographie, Philosophie, Mathématiques etc.) sont des passeurs de

politiques publiques (éducatives) susceptibles d'induire un changement, le développement de la pensée critique.

Cependant, les destinataires sont susceptibles de résister du fait que le système organisationnel est lui-même marqué par l'inertie et peu réceptif au changement. La thèse fait donc l'hypothèse que les fonctions d'étayage à travers la contextualisation des pratiques de l'enseignant d'Histoire favorisent le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation. L'opérationnalisation des variables de cette hypothèse a permis d'identifier trois hypothèses recherches suivantes :

HR1 : la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage dans le triangle didactique favorise le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation,

HR2 : la fonction didactique ou interactive de l'étayage dans le triangle didactique favorise le développement de la pensée critique chez les apprenants du sous cycle d'observation,

HR3 : la fonction socio-historique de l'étayage dans le triangle didactique favorise le développement de la pensée critique historienne chez les apprenants du sous cycle d'observation.

Pour éprouver ces hypothèses de recherche, la recherche s'est adossée sur le paradigme compréhensif. Elle visait à rechercher essentiellement le sens de la relation entre enseignant et enseigné en classe d'Histoire. L'approche compréhensive a consisté dès lors en des constructions objectives (analyse quantitative) et des constructions subjectives (analyse qualitative) fait par les acteurs sur le terrain. Au regard des résultats relevant de la statistique inférentielle, il ressort de cette étude que les trois hypothèses de recherche ont été confirmées. Dans la première hypothèse de recherche au post-test, la valeur absolue numérique du test-t est $T = 22,817$ et celle du seuil de signification est $\text{Sig} = 0,004 < 0,05$. On en déduit que la différence des moyennes entre le groupe expérimental et le groupe contrôle est significative.

On accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction émancipatrice lors de la construction de savoir a un impact sur le développement de la pensée critique historienne des élèves du sous-cycle d'observation. De la deuxième hypothèse de recherche, il ressort de l'analyse inférentielle au post-test que la valeur absolue numérique du test-t est $T = 15,525$ et celle du degré de liberté est égale à 78. Le seuil de signification est $\text{Sig} = 0,000 < 0,05$. On accepte l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction interactive lors de la construction du savoir a un impact sur le développement de la pensée critique historienne chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

De la troisième hypothèse, l'analyse relève au post-test que la valeur absolue numérique du test-t est $T = 14,429$ et celui seuil de signification est $\text{Sig} = ,000 < 0,05$. On peut conclure que le facteur expérimental qui fait référence à la contextualisation des fonctions d'étayage a eu un effet positif sur les résultats. D'où l'acceptation de l'hypothèse alternative qui stipule que la prise en compte de la fonction socio-historique dans le processus enseignement-apprentissage a un impact sur le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.

Au regard de ce résultat obtenu (90%) après mise à l'épreuve de l'Hypothèse générale, il y a lieu de conclure que la contextualisation des savoirs en Histoire à travers la fonction émancipatrice, la fonction interactive et la fonction socio-historique contribue significativement ($F = 259,560$; $p < 0,001$) à prédire le développement de la pensée critique historique dans le sous-cycle d'observation. Autrement dit, ces fonctions prises ensemble permettent de mieux expliquer le processus du développement de la pensée critique historique. En bref, nous avons :

- H.R.1: $T_{\text{cal}} = 22,817 > T_{\text{lu}} = 1,664$ en conclusion, l'hypothèse est acceptée,
- H.R.2 : $T_{\text{cal}} = 15,525 > T_{\text{lu}} = 1,664$ en conclusion, l'hypothèse est acceptée,
- H.R.3 : $T_{\text{cal}} = 14,429 > T_{\text{lu}} = 1,664$ en conclusion, l'hypothèse est acceptée.

Il ressort que lorsque l'enseignant propose en classe des activités adaptées aux conceptions de l'apprenant, qui s'engage plus dans le processus. La contextualisation des enseignements présentera alors deux avantages en Histoire. Le premier, c'est la prise du recul par rapport au réel et le second, la réflexivité c'est-à-dire la capacité à s'adapter aux nouvelles données. Les différenciations sociales et scolaires interviennent non pas sur le processus lui-même mais sur la clarification du contrat didactique en classe d'Histoire et sur la représentation que les élèves ont d'eux-mêmes au sein de l'institution scolaire. Ces deux éléments font qu'ils s'autorisent ou pas à mener à son terme le processus d'apprentissage et de construction du savoir en Histoire.

L'entrée didactique par les modes de pensée de l'Histoire semble donc faire fi des autres différenciations et la clarification du contrat didactique par l'entrée dans les démarches de pensée historique constitue peut-être, sur le plan pédagogique, un facteur de la « démocratisation » dans l'enseignement de l'Histoire aujourd'hui. En didactique de l'Histoire, l'on doit pouvoir s'inscrire dans une sorte d'enseignement stratégique mettant en exergue la flexibilité cognitive aussi bien chez l'enseignant que chez l'apprenant. Ce qui suppose : la prise d'initiatives, le traitement d'une pléthore de données historiques et la résolution des problèmes.

Cependant, d'autres recherches de terrain seraient nécessaires pour vérifier la pertinence de ces remarques. Le but de l'école est de provoquer des modifications profondes, de faire émerger de nouvelles forces vives afin que les sujets voient eux-mêmes les éléments actifs de ces modifications. Car choisir une problématique (ou une situation pour faire émerger une question par les élèves) est la première opération didactique dans la construction d'un cours. Que l'enseignant d'Histoire ait conscience de cette extraordinaire liberté pédagogique, et que c'est par elle qu'il donne du sens à son enseignement, est un premier enjeu de la formation.

Elle permet aussi aux élèves d'éprouver à quel point la confrontation aux documents soulève de nouvelles questions ou qu'un même ensemble documentaire peut conduire à des réponses différentes selon la question posée. C'est se donner les moyens de mettre réellement en jeu le rapport de l'élève au savoir historique. À la question « comment » du départ par rapport à l'enseignement de l'Histoire pour permettre le développement de la pensée critique, on doit cesser d'enseigner l'histoire à partir des contenus (concepts, des notions). Il faut plutôt partir des situations-problèmes, des faits historiques (statuts, images, objets d'arts, les figurines,) qui susciteront le questionnement chez l'apprenant.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

A- OUVRAGES

- Abwa, D. (2001). *Dynamique d'intégration régionale en Afrique centrale*. Presses Universitaires de Yaoundé.
- Altet, M. (1997, 2013). *Les pédagogies de l'apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Amin, M. E. (2005). *Social Science Research Conceptions, Methodology and Analysis* (Conceptions de la recherche en sciences sociales, analyses et methodologies). Makerere University Printery.
- Anciaux, F., Forissier, T. et Prudent, L. F. (2013). *Contextualisation didactique : approches théoriques*. Paris, L'Harmattan.
- Audigier, F. et Maribeau, L. (1988). *Savoirs enseignés-savoirs savants : Troisième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales*. Actes du colloque du 02, 03 et 04 mars 1988. Paris : INRP.
- Audigier, F. (2011). *Du concept de situation dans les didactiques de l'Histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Recherches en Education, 68-79.
- Bandura, A. (1986). *L'apprentissage social*. Edition de Boeck.
- Bandura, A. (2010). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*, (2ème édition). Éditions de Boeck.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Barth, B. M. (1993). *Le savoir en construction*. Retz.
- Beling Bessala, S. (2005). *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé : CLE.
- Boisvert, Y., Hamel, J. et Molgat, M. (2000). *Vivre la citoyenneté : identité, appartenance et participation*. Montréal : Liber.
- Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire, (1 ière édition)* [Development of child : to know to do, to know to say, traduit par Deleau, M avec la collaboration de Michel, JJ]. Presses Universitaires de France.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire* [Development of child : to know to do, to know to say, traduit par Deleau, M avec la collaboration de Michel, JJ]. Presses Universitaires de France.

- Bruner, J. (2011). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire* (8 ième édition) [*Development of child : to know to do, to know to say*, traduit par Deleau, M avec la collaboration de Michel, JJ]. Presses Universitaires de France.
- Cattonar, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Cahier de recherche du GIR.
- Chardon, P. A. (1980). *Méthodes pratiques de dépouillement de questionnaires*. Thèse présentée à la faculté de droit et des sciences économiques pour obtenir le grade de docteur es sciences économiques. Peseux.
- Cheick, A. (1981). *Civilisation ou barbarie : anthropologie sans complaisance*. Paris : présence africaine.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigner*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigner, la pensée sauvage*.
- Duplessis (2007). *Les conceptions des élèves au centre de la didactique de l'information ?*»
- Ela, J. (1989). In Cheick Anta Diop ou l'honneur de penser. Giromagny : l'Harmatan.
- Eloundou, E.D., Kenmogne, J. B. et Foaleng, M. (2009). *L'école dans les sociétés africaines en mutations, défis, enjeux et perspectives*. Yaoundé.
- Forissier, T. (2019). *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences*. Rapport pour l'obtention de l'Habilitation à diriger des recherches. Université des Antilles.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitative*, (3 ième édition). Média Livre Inc.
- Fraysse, M. (2017). *La main à la source ! Les démarches d'investigation en histoire*. Education. Mémoire de Master MEEF, Sous la direction de Grugier. O, à école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de paris
- Galichet, F. (2005). *L'école, lieu de citoyenneté*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Gauthier, C et Tardif. M. (2005). *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. 2e édition, Canada, Gaëtan morin.
- Giordan, A. et De Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Delachaux et Niestlé.
- Giordan, A. (1989). *Vers un modèle didactique d'apprentissage-allostérique. Construction des savoirs*. Cerade : Agence d'Arc.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre !* Edition Belin.

- Hadji, C. (2012). *Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages ? L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire*. ESF éditeur.
- Huber, M et Dalongeville. A. (2011). *(Se) former par les situations-problèmes, des déstabilisations constructives*.
- Jadoulle, J. L. (2012). *Apprendre l'histoire à l'heure des compétences. Regard sur l'enseignement de l'histoire en Communauté française de Belgique*.
- Jelmam, Y. (2012). *Le triangle didactique vu sous la lumière de l'introduction des TIC Cas de la physique à l'université tunisienne*. Le Belvedere, 1002, Tunis.
- Jonnaert. P et Laurin, S. (2001). *Les didactiques des disciplines : un débat contemporain*. Québec, Presses de l'université du Québec.
- Jonnaert, P. et Borght, C. V. D. (2003). *Créer des conditions d'apprentissage : un cadre de référence (2e éd.)*. Bruxelles. De Boeck.
- Jonnaert, P. E et Ettayebi, M. (2008). *Curriculum, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage*. In Logique de compétences et développement
- Jonnaert, Ph. et Vander Borght, C. (2010). *Créer des conditions d'apprentissage (3 ème édition)*. Éditions De Boeck Université.
- Ketele, D. J. M. et coll. (1989). *Guide du formateur : pédagogie en développement*. Bruxelles : De Boeck.
- Ki-zerbo, J. (1972). *Histoire de l'Afrique noire*, Paris : Hatier.
- Leininger, C., Ogier, A et Genevois, S. (2014). *Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ? Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté*. Lyon, INRP, 17 et 18 mars 2011.
- Mveng, E. (1985). *Histoire du Cameroun*, Tome II. Yaoundé. CEPER.
- Mvesso, A. (2005). *La pertinence du système éducatif camerounais*. L'Harmattan.
- Mvessomba, A. E. (2008). *Éléments de méthodologie pour les étudiants en psychologie. (2ème édition)*. Imprimerie Saint Paul.
- Mvessomba, A. E. (2013). *Guide de méthodologie pour une initiation à la méthode expérimentale en psychologie et à la diffusion de la recherche en sciences sociales*. Editions Groupe Inter Press.
- Nkoumou Melingui, G. C. (2015). *L'approche par compétences. L'enseignement de l'Histoire au Cameroun*. Paris, l'Harmattan.
- Operiol, V. (2018). *La perspective de genre dans l'enseignement de l'histoire*. Thèse de doctorat : Univ. Genève, 2018, no. FPSE 716.

- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales (2e éd.)*. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud, P. (1997). *Apprentissage de la citoyenneté ... des bonnes intentions au curriculum caché. Former les professeurs, oui, mais à quoi. Dans J.-C. Gracia (Éd.), Éducation, citoyenneté territoire, actes du séminaire national de l'enseignement agricole (3254)*. Toulouse : ENFA.
- Piaget, J. (1976). *La prise de conscience*. Presses Universitaires de France.
- Plateforme développée par SAVIE Inc. avec la collaboration d'Educacentre. Copyright © SAVIE inc. 2008.
- Schoumaker, M.B. (2019). *Apports et finalité de la géographie dans une formation de base. Réflexions et propositions*. Canada ; XLVII : 2 ; ACELF.
- Sève, F. (2019). « *Lev S Vygotski : Pensée et langage* » traduction.
- Souley Mane (2020). *Islam et non-violence : Djihad pour la paix*. Hikmah. ISSN : 978-9956-23-028-0.
- Tsafak, G. (2001). *Comprendre les sciences de l'éducation*. L'Harmattan.
- Tsala Tsala, J. P. (2006). *La psychologie telle quelle perspective africaine*. Presses de l'Université Catholique d'Afrique Centrale.
- Vygotsky, L. S. (1985). *Pensée et langage (Thought and langage, traduit par Sève, F)*. Edition Messidor.
- Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: charting the future of teaching the past*. Temple University Press PHILADELPHIA.

B- ARTICLES

- Altet. M. (2002). Les pratiques enseignantes » : une notion englobante opératoire pour la recherche ou « décrire, caractériser, expliquer et comprendre les pratiques avant de les évaluer. *Cren*, 1-12.
- Audigier, F. (2002). L'éducation à la citoyenneté à la recherche de présences effectives. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 24(3), 451-464.
- Bednarz, N, Lajoie. C, Maheux. J. F & Saboya.M. (2018). Contextualiser pour enseigner les mathématiques : un enjeu de formation. Strasbourg, *IREM*, volume 23, p. 69 - 105.
- Benoit, V. et Angelucci, V. (2011). Réflexions autour du concept de co-enseignement en contexte inclusif, *Éducation et francophonie*, Volume 39, Number 2, 105-121.
- Blanchet, P. (2009). Contextualisation didactique » : de quoi parle-t-on ? Renne ; *ResearchGate* ; 1-3.

- Blanchet, P. (2012). La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique: enjeux théoriques et méthodologiques dans Abbes, A.Y. et Kara, M. (Dir.), Reconfiguration des concepts. Pour une réflexion épistémologique et méthodologique en sociolinguistique et sociodidactique, *Revue Socles* vol 1, ENS LSH d'Alger, 13-20.
- Boutonnet, V. (2015). Pratiques déclarées d'enseignants d'Histoire au secondaire en lien avec leurs usages des ressources didactiques et l'exercice de la méthode historique. *McGill journal of education*, vol 50, n° 2/3, 225- 246.
- Boutonnet, V. (2017). Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité. *Association canadienne d'éducation de langue française*, Volume 47, numéro 2, 83-101.
- Boutonnet, V. (2019). Les pratiques d'enseignement de futures enseignantes et futurs enseignants d'histoire-géographie du secondaire au Québec : épistémologie pratique et agentivité. *Éducation et francophonie*, 47(2), 83-101.
- Bouvier, F, Chamberland. P & Belleville. M. L. (2013). L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ? *Bulletin d'histoire politique*, 21 (3), 115-133.
- Brassard, A. (2008). Référentiel de compétences et élaboration de programmes en gestion de l'éducation : c'est un peu plus compliqué que ça. In Logique de compétences et développement curriculaire débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs, pp.237-251.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., et Leconte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue française de pédagogie*, (126), 97-110.
- Brossard, M. (2011), « Enseignements-apprentissages scolaires et développement : Actualité des réflexions de Vygotsky » (pp.356- 378).
- Brossard, M. (2019), « Vygotski et les recherches en didactiques In : Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation ». Chapitre (8), pp. 189-206.
- Brousseau, G. (1978). L'observation des activités didactiques. *Revue en 2010. Française de Pédagogie*, n° 45, 130-140.
- Brousseau, G. (2012). Des dispositifs Piagétien... aux situations didactiques, *Presses universitaires de Rennes*, pp. 103-129.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, (138), 63-73.

- Cardin, J.-F. (2004). Le nouveau programme d'Histoire au secondaire : le choix d'éduquer à la citoyenneté. *Bulletin Formation et Profession*, 44-48.
- Cardin, J. F. (2006). Les historiens et le dossier de l'enseignement de l'histoire : chronique d'un passage du centre vers la marge, *Bulletin d'histoire politique*, Volume 14, Number 3, 53-74.
- Carette, V. (2008). Les caractéristiques des enseignants efficaces en question. *Revue française de pédagogie*, vol.162, 81-93.
- Cariou, D. (2013). Comment construire un milieu et un jeu d'apprentissage gagnant en histoire ? Questions adressées à la problématisation en guise de réponse à Sylvain Doussot, pp. 123-128.
- Cariou, D. (2018). Quelles références aux pratiques de savoir en classe d'histoire ? Éléments de réponses au texte de Sylvain Doussot, Pages 73-80.
- Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? 111-124, *HAL*.
- Chestakova, M et Pilard. P. (2020). Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? Administration et Éducation, vol 4, n° 168, 9 à 11.
- Cifali, M. (1991). Caractéristiques du métier d'enseignant et compétences : enjeux actuels. *Texte provisoire*, 1-7.
- Combaz, G. (2003). Les chefs d'établissement face aux paradoxes de l'école démocratique de masse : l'exemple des principaux de collèges publics en France, *Revue des sciences de l'éducation*, 29 (3), 629-648.
- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation. *Presses Universitaires de Grenoble*.
- Delcroix, A., Forissier, T. et Anciaux, F. (2013). Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique, pp.141- 185.
- Delors, J. (1995). L'éducation, un trésor est caché dedans. Paris, *Unesco*.
- Déry, C. (2017). Description et analyse des postures épistémologiques sous-tendues par l'épreuve unique ministérielle de quatrième secondaire en Histoire et éducation à la citoyenneté. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol 52, n° 1, 149-171.
- Desjardins, S. C. (2017) « L'enseignement des concepts en histoire et éducation à la citoyenneté au premier cycle du secondaire : savoir pratique et théorique ». Université du Québec à Trois-Rivières (Canada), *Formation et profession*, 25(1), 66-77.

- Dolz, J et Leutenegger, F. (2015). L'analyse des pratiques : une démarche fondamentale dans la formation des enseignants ? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, n° 18, 7-16.
- Doussot, S. et Vézier, A. (2014). « Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire », pp. 111-139.
- Doussot et Fink (2018) « Autonomisation de la classe d'histoire et critique historienne », pp 93-108.
- Doussot, S. (2018). Ethier Marc-André, Lefrançois David et Joly-Lavoie Alexandre (dir.). Mondes profanes. Enseignement, fiction et histoire », vol 1, n° 202, pages 141 à 144.
- Eloundou, E. D. (2020). « Regards sur l'enseignement de l'Histoire en contexte camerounais. Representation des enseignants et pratiques de classe ». In the teaching of the history in one's own country. Frankfurt : *Wochenschau*.86-106.
- Escot, C. A. (). Observation des situations didactiques et pratique réflexive en formation initiale. *Recherche et Formation*, n°25, 1, 47-56.
- Éthier, M.-A., et Lefrançois, D. (2009). L'Histoire et l'éducation à la citoyenneté : quelle citoyenneté est promue par les nouveaux programmes d'histoire ? *Formation et profession*, 16(1), 25-28.
- Éthier, M. A., et Lefrançois, D. (2010). Scolarité et diversité culturelle au Québec. *Textes et documents pour la classe*, (1005), 22-23.
- 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. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier, et A. Meunier (Éd.). Histoire, musées et éducation à la citoyenneté, (159-181). Québec : *Éditions Multimondes*.
- Ganascia, J. G. (2018). La révolution de l'intelligence artificielle (ia) en autonomie. *Revue Défense Nationale*, vol 1, n° Hors-série, 36-42.
- Genelot, S., et Tupin, F. (2003). Dynamiques de classe et efficacité scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (10), 109-130.
- Giordan, A. (2013). Du choc culturel au choc de l'école : quels outils et ressources pour l'enseignant ? 79- 100.
- Girault, B. (2015) « De la didactique à l'épistémologie de l'histoire : une réflexivité partagée », *EHESS*, pages 205 à 214.

- Goegebeur, W et Vrije. L. (2008). Compétence en histoire et compétences transversales dans l'enseignement de la communauté flamande de Belgique : quelle priorité ? *Universiteit, Brussel*, 2-12.
- Gomes, L. (2019). La problématisation historique au lycée : articuler les échelles de lecture d'un document sur les guerres de Vendée, Vol. 13, pages 109 à 125.
- Grataloup, A. M. G, Solonel. M, et Guillon. N. T. (2018). Situations-problèmes et situations scolaires en histoire-géographie. *Revue française de pédagogie*, volume 106, 25-37.
- Gremion, C. and Maubant, P. (2017). Évaluation et étayage de l'analyse de pratique. *Phronesis*, Volume 6, Number 4, 1-10.
- Guillon, T. N. (2002). L'analyse didactique des pratiques d'enseignement en cours d'histoire-géographie : problèmes méthodologiques et épistémologiques. Dans Venturine, P. Amade-Escot, C. et Terrisse, A. (Éd.), *Étude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, (83-92). Grenoble : *La pensée sauvage*.
- Guillon., T. N. (2019). « Comment les recherches en didactique de l'histoire construisent-elles l'élève ? » *Revue des sciences de l'éducation*, volume 45, numéro (2), pp. 129-159.
- Huong, D. A. (2010). Certains concepts de base de l'apprentissage et de l'école. Quelques nouveaux apports pédagogiques et didactiques à l'enseignement des langues étrangères. *Synergies Pays riverains du Mékong* n° 1, 175-183.
- Jaeger, M. (2012). Oser le débat sur la notion de contrôle social ? *Érès*, vol 1 n° 1, 173-181.
- Jodelet, D. (1984), « Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici s. (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, *P.U.F.*, p. 361-382.
- curriculaire Débats, perspectives et alternative pour les systèmes éducatifs, pp. 29-39.
- Jorro, A. et Guillon, N. T. (2015). « Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants » *TransFormations. Recherches en éducation des adultes*, n°13-14.
- Jouan, M. (2012). L'autonomie, entre aspiration et injonction : un idéal ? *Érès*, 1 n° 1, 41-58.
- Kaké, I. B. (1972). Table ronde sur l'enseignement de l'histoire en Afrique noire. *Présence africaine*, 49- 32.
- Khan, S. E. (2018). Extrémisme violent au Bangladesh (Traduit de l'anglais par Sébastien Goulard), *Cainr.info*, N° 54-55 | pages 181 à 194.
- Kozanitis, A. (2005). Les principaux courants théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage : un point de vue historique. *Bureau d'appui pédagogique, École Polytechnique*, 1-14.
- Kuzniak, A. (2005). La théorie des situations didactiques de Brousseau. *IREM*, n° 61, 19- 35.

- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J. P. Deslauriers (Éd.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, (pp. 49-65). Québec : *Presses de l'Université du Québec*.
- Larroze-Marracq, H. (2014), « Apprentissages scolaires et construction des connaissances de Piaget à Vygotsky » pp.109-119.
- Lautier, N. (2001). Les enjeux de l'apprentissage de l'histoire. Perspectives documentaires en éducation, n°53, *INRP*, 61-68.
- Lautier, N. (1997). A la rencontre de l'Histoire, Villeneuve d'Ascq, *Presses universitaires du Septentrion*.
- Lautier, N. et Mary, N.A. (2008). La didactique de l'Histoire, *ENS Éditions*, 95-131.
- Lavoie, A. J. (2017). Assassin's Creed : synthèse des écrits et implications pour l'enseignement de l'histoire, *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, Volume 52, Number 2, 455-469.
- Lebrat, G. (2017). Une situation-problème en classe de seconde. *Education*.
- Lebrun, J. (2018). Contextualisation des apprentissages en sciences et technologies et en sciences humaines au primaire : quels liens avec la vie hors de l'école, *Bulletin du CREAS (Centre de recherche de l'enseignement des sciences)*, pp. 52-56.
- Lefrançois, D., Éthier, M. A. et Demers, S. (2011). Jalons pour une analyse des visées de formation socio-identitaire en enseignement de l'histoire. Dans M.-A. Éthier, J.-F. Cardin, et D. Lefrançois (Éd.). *Enseigner et apprendre l'histoire. Manuels, enseignants et élèves*. Québec : *Presses de l'Université Laval*.
- Lefrançois, D. et Éthier, M. A. (2015). « Les visées de formation citoyenne dans l'enseignement de l'histoire au Québec en contexte de réforme(s) et de contre-réforme(s) » pp. 77 - 87.
- Lefrançois, D. et al (2016). Les manuels numériques : le cas de l'enseignement de l'histoire au secondaire dans le Québec francophone, vol. 20, n°1, pp. 157-170, Granada.
- Lefrançois, D, Éthier. M. E, Roy. N, Lavoie. A. J, Collin. S, Boutonnet. V, Demers. S et Poyet. J. (2016). Les manuels numériques : le cas de l'enseignement de l'histoire au secondaire dans le Québec francophone. *Professorado*, vol. 20, n° 1, 157-170.
- Legendre, R. (1988). Habileté cognitive. Dans dictionnaire actuel de l'éducation (1ière édition).
- Legendre, M. F. (1994). Problématique de l'apprentissage et de l'enseignement des sciences au secondaire : un état de la question, *Revue des sciences de l'éducation*, volume 20, Number 4, pp.657-677.

- Legendre, M. F. (2002). Le programme des programmes : le défi des compétences transversales. In C. Gauthier et D. Saint-Jacques (dir.), *La réforme des programmes scolaires au Québec*. pp.13-24.
- Lemarchand, Y et Nikitin, M. (2014). La méthode en histoire et l'histoire comme méthode. *HAL*, n° 2013-12, 1-13.
- Lenoir, Y et Sauvé, L. (1998). Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire : quelle interdisciplinarité pour quelle formation ? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 24, n° 1, 3-29.
- Lessard, C., Ferrer, C. et Desroches, F. (1997). Pour un monde démocratique : l'éducation dans une perspective planétaire, *Revue des sciences de l'éducation*, 23 (1), 3-16.
- Létourneau, J. (2008). Transmettre la culture comme mémoire et identité : au cœur du débat sur l'éducation historique des jeunes québécois. *Revue française de pédagogie*, 165 ;43-54.
- Lopez, L. M. (2015). Évaluation-régulation interactive : étude des structures de participation guidée entre enseignant et élèves dans le problème mathématique « Enclos de la chèvre. *Mesure et évaluation en éducation*, Volume 38, numéro 1, 89-120.
- Luntadi, L. S et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage, V (1), N° (1), pp. 102-117.
- Marec, Y. L. (2014). Problématisation et processus de secondarisation en classe d'histoire. *Centre de Recherche en Éducation de Nantes*, 1-12.
- Martineau, R., et Laville, C. (1998). L'Histoire : voie royale vers la citoyenneté ? *Vie pédagogique*, (109), 35-38.
- Martineau, R. (1999). Les conceptions des futurs enseignants d'histoire inscrits dans les universités québécoises : un enjeu majeur de formation : rapport de recherche. Trois Rivières : *Université du Québec à Trois-Rivières*.
- Martineau, R. (2010). Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école. Québec : *Presses de l'Université du Québec*.
- Meirieu, P. (1996). Face à l'éclosion de la société, que peut faire l'école ? *Cahiers pédagogiques*, 340,22-24.
- Meloupou, J. P. (2013). Manuel de psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent. *L'Harmattan*.
- Métral, J. F. (2017). Penser la didactique pour la formation professionnelle, Dossier, *Recherches en Éducation*, n°28.
- Mgbwa, V. (2012). Une relecture des formes de compensation de Piaget. *L'Harmattan*.

- Mgbwa, V; Ndougmo, I. et Matouwe, A. (2020). Logique de microculture de la classe : Enjeux de la co-régulation des apprentissages sur la flexibilité cognitive chez les apprenants en mathématiques à l'école primaire. *International Journal of Latest Engineering and Management Research (IJLEMR)*, 5(7), 1-6. ISSN : 2455-4847.
- Mialaret, G. (1979). Situation de l'éducation. Dans *Vocabulaire de l'éducation et sciences de l'éducation*.
- Mockba (2017). « Pédagogie éducative à travers l'ouvrage de lev Vygotsky : pensée et langage et l'optique du droit à l'éducation ».
- Moisan, S. (2009). La pensée historique à l'école : visées et modèles. *Dossier thématique*, 1-7.
- Moisan, C. (2011). Comment en finir avec l'échec scolaire : les mesures efficaces », *Projet de rapport national de base de la France*,
- Morissette, R. (2002). Accompagner la construction des savoirs. Paris : *Les éditions de la chancelière inc.*
- Mouraz, A., Fernandes, P. et Morgado, J. C. (2012). Contextualisation curriculaire : des discours aux pratiques, *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, n° 7, pp. 31-44.
- Ngouo. L. B. (1995). La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais. *Revue des sciences de l'éducation*, volume 21, numéro 2, 353-370.
- Oliveira, A. A. (2012). Étude des pratiques d'enseignement en sciences humaines au primaire : le cas des futurs enseignants en contexte de formation en milieu de pratique au Québec, *Érudit*, Volume 15, Number 2, pp. 64–96.
- Poggi, M. P et Marrot, G. (2018). Gestes de contextualisation et inégalités d'apprentissage en milieu difficile. *EJRIEPS*, Numéro spécial 1, 43-63.
- Robbes. B. (2019). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Université de Cergy-Pontoise/ESPE de l'Académie de Versailles Laboratoire EMA - EA 4507*, 1-9.
- Roegiers, X. (2006). La pédagogie de l'intégration en bref. Conférence donnée à Rabat, Maroc.
- Roegiers, X. (2010). La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles : *De Boeck Université*.
- Schneider, M. et Ladimath, N. (2004). Trois compétences transversales contextualisées au sein de l'enseignement des mathématiques, *REPERES - IREM*. N° 55.
- Schneuwly, B. (2020), « Le détour par la "pédagogie du détour". Réflexions sur l'apport de la théorie de Vygotski à l'éveil aux langues » p. 179-190.
- Talbot, L et Mutel, A. A. (2012). Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée. *Éducation et didactique*, Vol.6, n°3, 65-95.

- Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : *Editions Logiques*.
- Tardif, J. (2007) « La régulation par l'intermédiaire des situations d'apprentissage contextualisantes : une aventure essentiellement « prescriptive » ; pp.25- 43.
- Thémines, J. F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, 99-136.
- Tijus, C. (2001). Introduction à la psychologie cognitive. *Nathan/ HER*.
- Titus, S. (2008). Le développement moral dans la psychologie morale de Lawrence Kohlberg et de Martin Seligman. *Revue d'éthique et de théologie morale* hs (251), 31-50.
- Tochon, F. (1989). À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? *Revue française de pédagogie*, (86), 23-33.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherche en didactique des mathématiques*, 213(10), 133-170.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. J.M., Barbier (Éd.).
- Vigneault, L. (2004). Apprendre d'abord à être citoyen ou à juger : vers une pédagogie de la pensée critique. Dans Ouellet, F. (Éd.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (181-194). Québec : *Presses de l'Université Laval*.
- Vinatier, I et Marec. Y. L. (2018). Expérimentation didactique ou conformisme institutionnel pour un enseignant en période de mutation professionnelle ? *Phronesis*, Volume 7, Number 2, 15-27.
- Virkkunen, F. (2006). Dilemmes dans la construction d'une capacité d'action partagée de transformation. Traducteur : *Pascal Béguin*. *Activités*, volume 3 numéro 1, 19- 42.
- Wondji, C. (1986). Histoire et conscience nationale en Afrique. *Présence africaine* (137-138), 76-90.
- Wondji, C. (1989), Pour une histoire africaine engagée et responsable. *Présence africaine* (149-150), 331-346.

C- THÈSES

- Blaser, C. (2007). *Fonction épistémique de l'écrit : pratiques et conceptions d'enseignants de sciences et d'histoire du secondaire*, Thèse, Faculté des Etudes Supérieures Université Laval, Québec.
- Bosson, M. (2008). « *Acquisition et transfert de stratégies au sein d'une intervention métacognitive pour des élèves présentant des difficultés d'apprentissage* ». Thèse Présentée à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation de l'Université de Genève pour obtenir le grade de Docteur en Sciences de l'éducation.

- Bouchon, M. (2009). « *Les représentations sociales des enseignants d'histoire relatives à leur discipline et à son enseignement* ». Thèse inédite, Université Catholique de Louvain La-Neuve.
- Calindere, O. (2010), « *L'identité nationale et l'enseignement de l'Histoire analyse comparée des contributions scolaires à la construction de l'identité nationale en France et Roumanie (1950-2005)* ». Thèse pour le Doctorat en science politique, Université Montesquieu - Bordeaux IV / Sciences po bordeaux.
- Duquette, C. (2011). « *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique Elaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec* ». Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval dans le cadre du programme de doctorat en didactique pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (PhD).
- Emane, E. (2020). *Construction des compétences en mathématiques chez les élèves du cours préparatoire : approche par les modes de régulation du processus d'enseignement de bruner*, Thèse de Doctorat/Ph. D en Sciences de l'Éducation, UY1/FSE.
- Karwera, V. (2012). « *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* ». Thèse présentée comme exigence partielle du Doctorat en Éducation, Université du Québec à Chicoutimi en association avec Université du Québec à Montréal.
- Lanoix, A. (2015), *Finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire*. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de Ph. D. en didactique à la Faculté des études supérieures et postdoctorales à l'Université de Montréal.
- . S. (2010), *Fondements épistémologiques et représentations sociales d'enseignants d'histoire du secondaire à l'égard de l'enseignement de l'histoire et de la formation citoyenne*. Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de PhD en didactique, Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Ndjoh-Nkoute, J. Y. (2020). *Pratiques d'enseignement-apprentissage de l'Histoire et développement de l'esprit critique chez les élèves du premier cycle du secondaire general dans l'espace francophone: le cas du Cameroun*. Thèse de doctorat en didactique de l'Histoire, Université de Yaoundé 1, Faculté des sciences de l'éducation.
- Souplet, C. (2012). *Apprendre en histoire à l'école élémentaire : analyse didactique de l'activité cognitivo-langagière en classe*. Thèse de Doctorat (didactique de l'histoire),

Tome 1, Université Lille 3 – Charles de Gaulle UFR de Sciences de l'Éducation, École doctorale Sciences de l'Homme et de la Société.

UNESCO. (1995). Information et innovation en Éducation. Bureau international d'éducation.

Vellas, E. (2008). *Approche, par la pédagogie, de la démarche d'auto-socio-construction : une "théorie pratique" de l'Éducation nouvelle*. Thèse de doctorat : faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Univ. Sous la direction de Cifali. M, Genève, no. FPSE 382.

Viateur, K. (2012). *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire, Héritage Branch* Thèse de doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal, Canada.

D- MEMOIRES

Kenmongne, C. (2016), « *Climat social de la classe et capacité de résilience chez les personnes porteuses de déficiences motrices dans les écoles inclusives camerounaises* », Mémoire de DIPEN II en Science de l'éducation, ENS -Yaoundé. Ki-zerbo, J. (1957). Histoire et conscience nègre, Présence africaine, 53-69.

Menye Obia, E. (2018), *Pratiques d'enseignement en classe d'Histoire et atteinte des finalités de l'enseignement de l'Histoire : cas des enseignants de la classe du CMII des écoles primaires de la ville de Yaoundé 3e*. Mémoire de master en didactique de l'Histoire, Université de Yaoundé 1, Faculté des sciences de l'éducation.

Ngonde, C. (2021), *Strategies de remediation immediate dans l'enseignement / apprentissage de l'histoire au Cameroun et incidence sur la competence: cas de la prehistoire appliquee aux eleves de 6e du lycée general Leclerc*, Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, UY1/FSE.

Nkoumou, M. (2014), « *L'échec de l'apprentissage de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté au Cameroun : l'introduction de l'approche par les compétences et la problématique de l'intégration nationale. Essai d'analyse des implications et perspectives d'une réforme pédagogique au cycle secondaire de l'enseignement général* ». Mémoire de Master en Didactique de l'Histoire, université de Laval.

E- ARRETES, LOIS, CIRCULAIRES ET JOURNAUX

Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE DU 13 AOÛT 2014, Portant définition des Programme d'études de 6^e et 5^e : Histoire.

Bisaillon, R., et Demers, L. (1996). *Les États généraux sur l'éducation, 1995-1996 : rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires, rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec : Commission des États généraux sur l'éducation. Consulté dans <http://www.mels.gouv.qc.ca/ETATGEN/RAPFINAL/Tmat.htm>.

Circulaire (1990). Circulaire N° 53/P/64/MINEDUC/IGP/ESG/IPN-HG du 15 novembre 1990, mettant en vigueur les programmes d'Histoire.

Congrès des Chercheurs Mexicains en Éducation (COMIE, 2001). Les défis de la didactique de l'histoire aujourd'hui, apports européens et perspectives nouvelles. Une communication.

Loi (2001). Loi n° 005 du 16 avril 2001 portant orientation de l'enseignement Supérieur.

Loi n° 98/004/ du 14 avril 1998, d'orientation de l'éducation au Cameroun, Yaoundé, 1998.

MINESEC (2014). Arrêté n° 263/14/MINESEC/IGE du 14 août 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 6e et 5e.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche Septembre (2015). Du dilemme moral à la création d'un petit livre de philo Cycles 2 et 3.

Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche, Ressources enseignement moral et civique (2015), Dilemmes moraux Cycles 2-3-4 et Lycées.

F- Dictionnaires

Dictionnaire (2007). Dictionnaire Encyclopédique Hachette.

Dictionnaire numérique : 38 dictionnaires et recueils de correspondance.

ANNEXES

Annexe 1 : Autorisation de recherche

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'ÉDUCATION

CENTRE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
HUMAINE, SOCIALE ET EDUCATIVES

UNITE DE RECHERCHE ET DE
FORMATION DOCTORALE EN SCIENCES
DE L'ÉDUCATION



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

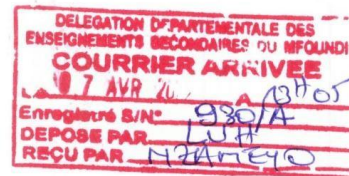
POST GRADUATE SCHOOL FOR THE
SOCIAL AND EDUCATIONAL SCIENCE

DOCTORAL RESEARCH UNIT FOR
SCIENCE OF EDUCATION

Doyen

The Dean

N°.....012...../22/UYI/FSE/VDSSE



AUTORISATION DE RECHERCHE

Je soussigné, **Professeur BELA Cyrille Bienvenu**, Doyen de la Faculté des Sciences de l'Éducation de l'Université de Yaoundé I, certifie que l'étudiant **YOUNGOUNMOUN LUH MIMCHE Ousman Nahar**, matricule **16T3504**, est inscrit en Doctorat/Ph.-D dans mon établissement, Département *Didactique des Disciplines*, Filière : *Didactique* ; Spécialité : *Didactique de l'Histoire*.

L'intéressé doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Doctorat/Ph.-D. Il travaille sous la codirection du **Professeur Vandelin MGBWA** et du **Professeur SOULEY MANE** respectivement Enseignants à l'Université de Yaoundé I. Son sujet est intitulé : « *Contextualisation du processus enseignement-apprentissage de l'histoire et construction des outils d'arbitrages des dilemmes sociaux dans le sous-cycle d'observation* »

Je vous saurai gré de bien vouloir mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider dans l'achèvement de ses travaux.

En foi de quoi, cette autorisation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit.

Fait à Yaoundé, le...

1 JAN 2022

Pour le Doyen et par ordre



**Annexe 2 : Accusé de réception du Délégué Départementale des Enseignements
Secondaires pour le Mfoundi**

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix – Travail – Patrie

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

DELEGATION REGIONALE POUR LE CENTRE

DELEGATION DEPARTEMENTALE DU MFOUNDI

CONSEILLER PEDAGOGIQUE DE L'ENSEIGNEMENT
SECONDAIRE GENERAL
BP 33097 Tél. : 222 22 84 68 / 222 22 84 70
Courriel ddesmfoundi21@gmail.com



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace – Work – Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

CENTRE REGIONAL DELEGATION

MFOUNDI DIVISIONAL DELEGATION

PEDAGOGIC ADVISOR FOR GENERAL
SECONDARY EDUCATION
P.O. Box 33097 Tel 222 22 84 68 / 222 22 84 70
e-mail ddesmfoundi21@gmail.com

N° **67**/22/AR/MINESEC/DRES-CE/DDES-MF/CPESG

Yaoundé, le **14 AVR 2022**

Le Délégué Départemental

A

Monsieur Youngoumoun Luh Mimché ousman Na.
Etudiant en Doctorat à l'Université
de Yaoundé I
TEL : 694143120

REF. : V/Lettre du 07/04/2022 relative
à l'autorisation de recherche.

OBJET: Accusé de réception.

J'accuse réception de votre correspondance de référence relative à la
demande d'autorisation de mener les recherches dans les établissements du
Département du Mfoundi ci-après :

- Lycée Général Leclerc ;
- Lycée de Ngoa-Ekellé ;
- Collège la Gaiété ;
- Collège Bilingue Djonou.

Y faisant suite,

J'ai l'honneur de vous donner mon accord. A cet effet les établissements
concernés ont été saisis ; par conséquent, vous voudrez bien prendre attache avec
ces derniers.

Le Délégué Départemental

Main Louis M.
Nama Essomba
PLET-Hors Echelle

Annexe 3 : Accord de collecte des données au lycée de Ngoa-ékellé

Yaoundé le 16 novembre 2022

YOUNGOUMOUN LUH
MIMCHE Ousman Nahar
Tel : 694143120
Doctorant en Didactique
des Disciplines
Matricule : 16T3504

ousmanyoungeumoun@gmail.com

À
Monsieur le proviseur du Lycée de
NGOA-EKELLE

Objet : Demande d'autorisation de collecte des données au lycée de Ngoa-kellé

Monsieur le proviseur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute bienveillance solliciter une demande d'autorisation de collecte des données afin de mener une étude auprès des élèves du sous cycle d'observation dans l'établissements scolaires donc vous avez la charge.

En effet **Monsieur le proviseur**, je suis un jeune étudiant camerounais inscrit en cycle Doctorat/ Ph.-D à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 en 2020, Département : **Didactique des Disciplines**, Filière : **Didactique**, Option : **Didactique de l'Histoire**. Je souhaiterais avec votre clémence légendaire bénéficier de ladite autorisation pour parfaire la recherche avec l'étude de terrain.

De ce fait, le plan d'action est tel que je dois collecter les données dans les différentes classes du sous-cycle d'observation suivants : classe de sixième (6^e) et cinquième (5^e) pour une durée de trois séances d'activités.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer **Monsieur le proviseur**, l'expression de ma profonde considération.

Pièces jointes :

- Photocopie de la noté d'accusé de réception du Délégué départemental
- Photocopie de l'autorisation de recherche

YOUNGOUMOUN LUH MIMCHE O.

Annexe 4 : Accord de collecte des données au Lycée Général Leclerc

Yaoundé le 11 mai 2022

YOUNGOMOUN LUH
MIMCHE Ousman Nahar
Tel : 694143120
Doctorant en Didactique
des Disciplines
Matricule : 16T3504
ousmanyongomoun@gmail.com

À

Madame le proviseur du Lycée
General Leclerc



Accord
P.O. [Signature]
Mme Assembe Catherine
Epse Menye Melingui
PLEG - Français

Objet : Demande d'autorisation de collecte des données

Madame le proviseur,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute bienveillance solliciter une demande d'autorisation de collecte des données afin de mener une étude auprès des élèves dans l'établissements scolaires de votre circonscription.

En effet **Madame le proviseur**, je suis un jeune étudiant camerounais inscrit en cycle Doctorat/ Ph.-D à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 en 2020, Département : **Didactique des Disciplines**, Filière : **Didactique**, Option : **Didactique de l'Histoire**. Je souhaiterais avec votre clémence légendaire bénéficier de ladite autorisation pour parfaire la recherche avec l'étude de terrain.

De ce fait, le plan d'action est tel que je dois collecter les données dans les différentes classes du sous-cycle d'observation suivants : classe de sixième (6^e) et Cinquième (5^e).

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer **Madame le proviseur**, l'expression de ma profonde considération.

YOUNGOMOUN LUH MIMCHE O.

Annexe 5 : Accord de collecte des données au Collège Bilingue Djonou

YOUNGOUMOUN LUH
MIMCHE Ousman Nahar
Tel : 694143120
Doctorant en Didactique
des Disciplines
Matricule : 16T3504
ousmanyongoumoun@gmail.com

Yaoundé le 16 novembre 2022

Reçu le 17/11/2022
Accord
Le principal



À

Monsieur le Principal du collège
Bilingue DJONOU

Andre CHATUE
PLF Hors Echelle Maths.

Objet : Autorisation de collecte des données au Collège Bilingue DJONOU

Monsieur le Principal,

J'ai l'honneur de venir auprès de votre haute bienveillance solliciter une autorisation de collecte des données afin de mener une étude auprès des élèves du sous cycle d'observation dans l'établissements scolaires donc vous avez la charge.

En effet **Monsieur le Principal**, je suis étudiant inscrit en cycle Doctorat/ Ph.-D à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé 1 en 2020, Département : **Didactique des Disciplines**, Filière : **Didactique**, Option : **Didactique de l'Histoire**. Je souhaiterais avec votre clémence légendaire bénéficier de ladite autorisation pour parfaire la recherche avec l'étude de terrain.

De ce fait, le plan d'action est tel que je dois collecter les données dans les différentes classes du sous-cycle d'observation suivants : classe de sixième (6^e) et cinquième (5^e) à travers des séances d'activités.

Dans l'attente d'une suite favorable, veuillez agréer **Monsieur le Principal**, l'expression de mon plus profond respect.

Pièces jointes :

- Photocopie de la note d'accusé de réception du Délégué départemental
- Photocopie de l'autorisation de recherche

YOUNGOUMOUN LUH MIMCHE O.

Annexe 6 : formulaire de consentement aux discussions et entretiens

1. CONTEXTE DE L'ENQUÊTE

Cette enquête est réalisée dans le cadre des travaux de thèse de l'étudiant YOUNGOUMOUN LUH MIMCHE Ousman Nahar en vue de l'obtention du Doctorat/PhD en Didactique des Disciplines à la Faculté des Sciences de l'Education de l'Université de Yaoundé I. La thèse, dirigée par le Professeur MGBWA Vandelin (Pr) et le Professeur SOULEY MANE (MC) est intitulée : *Contextualisation des fonctions d'étayage dans le triangle didactique et développement de la pensée Historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.*

Avant d'accepter de participer à l'enquête, veuillez prendre le temps de lire les renseignements qui suivent. En effet, le présent formulaire de consentement explique l'objectif (général et spécifique) de ce projet et de ses procédures. Il indique les coordonnées de la personne avec qui communiquer au besoin. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

2. NATURE DE L'ENQUÊTE

L'enquête a pour objectif général d'examiner comment les fonctions d'étayage en didactique favorisent le développement de la pensée critique historique chez les apprenants du sous cycle d'observation.

3. AVANTAGES, RISQUES OU INCONVÉNIENTS LIÉS À VOTRE PARTICIPATION.

Il est possible que le fait de raconter votre vécu expérientiel suscite des réflexions ou des débats vifs ou des souvenirs émouvants. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la personne qui mène l'entrevue.

4. PARTICIPATION VOLONTAIRE ET DROIT DE RETRAIT

Vous êtes libre de participer à ce projet. Vous pouvez refuser de répondre à certaines questions ou encore de mettre fin à l'entretien à tout moment, sans avoir à fournir de raisons et sans aucun préjudice. Si vous décidez de mettre fin à votre participation, il est important d'en prévenir l'enquêteur responsable. Tous les renseignements personnels vous concernant, incluant les enregistrements, seront alors détruits.

5. CONFIDENTIALITÉ ET GESTION DES DONNÉES

Pendant la collecte des données, vous pourrez être identifié par votre nom et prénom, ou votre statut. Nous vous assurons que la confidentialité des informations fournies sera assurée pendant et après la collecte des données. L'enregistrement audio et le texte de la transcription de l'entretien accordée peuvent, avec votre consentement, être déposés et conservés dans un

fond d'archives de la bibliothèque de l'Université de Yaoundé I à des fins de recherches ultérieures. Toutefois, si vous ne consentez pas à ce dépôt, l'enregistrement de l'entretien et sa transcription seront détruits au terme du projet.

Dans le cas où vous souhaiteriez que votre identité demeure confidentielle, les mesures suivantes seront appliquées :

- les noms des participants dans aucun rapport ;
- les divers documents de la recherche seront codifiés (nom fictif) et seul l'enquêteur aura accès à la liste des noms et des codes ;
- les résultats individuels des participants ne seront jamais communiqués.

Que vous souhaitez que votre identité demeure confidentielle ou non, les matériaux de l'enquête, incluant les données et les enregistrements, seront conservés sous clé pendant 1 an. Au terme de cette période, ils seront détruits, à moins que vous acceptiez leur dépôt dans le fonds d'archives précité et ayez signé la formule de consentement prévue à cet effet.

6. REMERCIEMENTS

Votre collaboration est très précieuse pour cette enquête et nous vous remercions vivement d'y participer.

Je soussigné (e) _____, consens librement à participer à l'enquête en vue de la collecte des données pour des travaux de thèse de l'étudiant YOUNGOUMOUN LUH MIMCHE Ousman Nahar. J'ai pris connaissance du formulaire et j'ai compris les objectifs, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant), du projet.

Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Date : _____

7. SIGNATURE DU PARTICIPANT, DE LA PARTICIPANTE

J'ai expliqué les objectifs, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients (le cas échéant) du projet de recherche au participant. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et j'ai vérifié la compréhension du participant.

_____ Date : _____

Signature du chercheur

Annexe 7 : Aide-recherche abrégé de la citation en style APA (7^e édition)

Type de document		Forme de la citation dans la liste de références
Article de périodique	Papier	Nom, P. (année). Titre de l'article. <i>Titre du périodique</i> , volume(numéro), page de début-page de fin.
	Électronique	Nom, P. (année). Titre de l'article. <i>Titre du périodique</i> , volume(numéro), page de début-page de fin. URL ou DOI
Livre	Papier	Nom, P. (année). <i>Titre du livre</i> (édition, volume). Maison d'édition.
	Électronique	Nom, P. (année). <i>Titre du livre</i> (édition, volume). Maison d'édition. URL ou DOI
Chapitre de livre (seulement si les chapitres ont des auteurs différents)	Papier	Nom, P. (année). Titre du chapitre. Dans P. Nom (dir.), <i>Titre du livre</i> (édition, volume, page de début-page de fin). Maison d'édition.
	Électronique	Nom, P. (année). Titre du chapitre. Dans P. Nom (dir.), <i>Titre du livre</i> (édition, volume, page de début-page de fin). URL ou DOI
Article de journal (comme un quotidien)	Papier	Nom, P. (année, date de publication). Titre de l'article. <i>Titre du journal</i> , pages.
	Électronique	Nom, P. (année, date de publication). Titre de l'article. <i>Titre du journal</i> . URL
Dictionnaire et encyclopédie	Avec auteur	Nom, P. (année). Titre de l'entrée. Dans P. Nom (dir.), <i>Titre de l'ouvrage</i> (volume, page de début de l'entrée-page de fin). Éditeur. ou URL
	Anonyme	Titre de l'entrée. (année). Dans P. Nom (dir.), <i>Titre de l'ouvrage</i> (volume, page de début de l'entrée-page de fin). Éditeur. ou URL
Mémoire et thèse	Papier	Nom, P. (année). <i>Titre</i> [Mémoire de maîtrise non publié ou Thèse de doctorat non publiée]. Université.
	Électronique	Nom, P. (année). <i>Titre</i> [Mémoire de maîtrise ou Thèse de doctorat, Université]. Banque de données ou Archive. URL
Page Web individuelle		Nom, P. (année, date). <i>Titre de la page</i> . URL
Vidéo autonome sur le Web		Nom, P. [Pseudonyme]. (année, date). <i>Titre de la vidéo</i> [Vidéo en ligne]. URL
PDF autonome sur le Web		Nom, P. (année). <i>Titre du document</i> . URL
Billet de blogue		Nom, P. (année, date). Titre du billet. <i>Titre du blog</i> . URL
Notes de cours	Papier	Nom, P. (année). <i>COTE DU COURS : Titre du cours</i> . Recueil inédit, Université.
	Électronique	Nom, P. (année). <i>COTE DU COURS : notes du cours 2</i> [Présentation PowerPoint]. Repéré dans l'environnement eCampus : URL
Wikipédia et autres wikis		Entrée consultée. (année, date). Dans <i>Wikipédia</i> . URL de la version archivée
► Lorsqu'il y a plus d'un auteur, les noms sont séparés de virgules et un « et » est placé avant le dernier : Nom, A., Nom, B. et Nom, C. ► Un document sans date sera indiqué (s. d.) à la place de l'année. On ne peut pas simplement omettre de mettre une date.		

Source : CC-BY-NC. M. Guy. Université de Saint-Boniface, 2020.

Annexe 8 : exemple des données d'entretien issues du terrain

Le développement de la pensée critique demeure une quête permanente dans une aspiration à mieux prendre en compte la diversité qui caractérise notre société et non pas comme un obstacle mais plutôt comme une richesse : diversité d'ethnie, de culture, de religion, d'opinion ou tout simplement diversité dans la composition de notre société. Si notre société (camerounaise) est marquée par la diversité, celle-ci doit servir de point de départ à une réflexion axée sur la pensée critique. Votre sujet peut enrichir la compréhension de la pensée critique car son analyse des modalités socioculturelles et des pratiques peut aider à éviter l'impasse actuelle qui nous situe dans une vision réductrice des enjeux et défis d'une société comme la nôtre toujours plus diversifiée. Par intégration, elle signifie l'approche par compétence. Dans le passé avec l'approche par objectif, l'élève n'était au centre des apprentissages, alors qu'avec l'approche par compétence désormais c'est l'élève qui participe à la construction de son savoir et le maître vient ou intervient juste en tant que guide ou superviseur.

La dynamique du processus de transfert met fortement en évidence l'importance du rôle de médiateur de l'enseignant ». Car les élèves ont besoin de cette médiation pour apprendre d'abord à connaître, puis à gérer les stratégies auxquelles ils ont recours pour apprendre, pour en arriver à la fin à en assumer le contrôle. Je peux dire que quand j'arrive, je salue les élèves ensuite je donne le titre de la leçon, j'explique comment ou de quoi parle le cours, je mets la justification au tableau pour leur permettre de comprendre la leçon et de fois je leur donne souvent les documents à traiter et parle de la leçon du jour comme c'était le cas avec les cités yorouba et les grands empires. S'agissant des prérequis des élèves, nous posons parfois deux ou trois questions par rapport à la leçon précédente ou bien des années antérieures ayant un lien avec la leçon du jour. Ceci nous permet de savoir le niveau des apprenants s'ils en sont capables d'assimiler des nouvelles connaissances.

Annexe 9 : notes pré-test de la classe expérimentale

N°	Sexe	Âge (ans)	Stat.	Notes pré-test classe expérimentale		
				Modalité 1	Modalité 2	Modalité 3
1	2,00	1,00	1,00	8,00	5,00	8,00
2	2,00	2,00	1,00	7,00	5,00	7,00
3	1,00	1,00	1,00	6,00	6,00	6,00
4	2,00	2,00	2,00	4,00	8,00	4,00
5	2,00	1,00	1,00	5,00	6,00	3,00
6	2,00	2,00	1,00	6,00	5,00	6,00
7	1,00	1,00	1,00	6,00	4,00	6,00
8	1,00	1,00	1,00	4,00	5,00	7,00
9	1,00	3,00	1,00	7,00	4,00	7,00
10	2,00	1,00	1,00	9,00	4,00	5,00
11	1,00	2,00	2,00	5,00	4,00	4,00
12	1,00	1,00	1,00	5,00	5,00	5,00
13	1,00	2,00	1,00	8,00	2,00	6,00
14	2,00	1,00	1,00	5,00	8,00	5,00
15	1,00	4,00	1,00	6,00	7,00	4,00
16	2,00	1,00	1,00	9,00	6,00	6,00
17	2,00	2,00	1,00	6,00	4,00	7,00
18	2,00	1,00	1,00	8,00	3,00	6,00
19	1,00	2,00	1,00	6,00	6,00	9,00
20	2,00	1,00	1,00	7,00	6,00	7,00
21	2,00	1,00	2,00	3,00	7,00	8,00
22	2,00	1,00	1,00	5,00	7,00	4,00
23	2,00	1,00	1,00	5,00	5,00	9,00
24	2,00	3,00	1,00	5,00	5,00	7,00
25	2,00	2,00	1,00	9,00	4,00	5,00
26	2,00	1,00	1,00	5,00	4,00	4,00
27	2,00	2,00	1,00	5,00	5,00	5,00
28	1,00	1,00	1,00	8,00	2,00	6,00
29	2,00	2,00	2,00	5,00	8,00	5,00
30	2,00	1,00	1,00	6,00	7,00	4,00
31	2,00	2,00	1,00	9,00	6,00	6,00
32	1,00	1,00	1,00	6,00	4,00	7,00
33	1,00	1,00	1,00	7,00	5,00	7,00
34	1,00	3,00	1,00	6,00	6,00	6,00
35	2,00	1,00	1,00	4,00	8,00	4,00
36	1,00	2,00	2,00	5,00	6,00	3,00
37	1,00	1,00	1,00	6,00	5,00	6,00
38	1,00	2,00	1,00	6,00	4,00	6,00
39	2,00	1,00	1,00	4,00	5,00	7,00
40	1,00	4,00	1,00	7,00	4,00	7,00

Sexe : 1-Masculin, 2-Féminin ; **Statut** : 1-Nouveau, 2- Redoublant

Age : 1,00, [10ans -11ans] ; 2,00, [12ans -13ans] ; 3,00, [14 ans -15 ans], 4,00, [16ans - 17ans].

Annexe 10 : Notes post-test de la classe expérimentale

N°	Sexe	Âge (ans)	Stat.	Notes post –test classe expérimentale		
				Modalité 1	Modalité 2	Modalité 3
1	2,00	1,00	1,00	14,00	14,00	14,00
2	2,00	2,00	1,00	13,00	12,00	12,00
3	1,00	1,00	1,00	14,00	12,00	13,00
4	2,00	2,00	2,00	13,00	13,00	15,00
5	2,00	1,00	1,00	14,00	11,00	12,00
6	2,00	2,00	1,00	14,00	14,00	13,00
7	1,00	1,00	1,00	13,00	12,00	14,00
8	1,00	1,00	1,00	14,00	12,00	14,00
9	1,00	3,00	1,00	13,00	13,00	14,00
10	2,00	1,00	1,00	15,00	13,00	12,00
11	1,00	2,00	2,00	15,00	12,00	11,00
12	1,00	1,00	1,00	14,00	11,00	13,00
13	1,00	2,00	1,00	15,00	13,00	13,00
14	2,00	1,00	1,00	14,00	15,00	12,00
15	1,00	4,00	1,00	15,00	12,00	12,00
16	2,00	1,00	1,00	15,00	14,00	15,00
17	2,00	2,00	1,00	14,00	13,00	14,00
18	2,00	1,00	1,00	13,00	12,00	10,00
19	1,00	2,00	1,00	14,00	14,00	12,00
20	2,00	1,00	1,00	15,00	14,00	13,00
21	2,00	1,00	2,00	13,00	12,00	12,00
22	2,00	1,00	1,00	14,00	13,00	10,00
23	2,00	1,00	1,00	13,00	12,00	11,00
24	2,00	3,00	1,00	14,00	13,00	13,00
25	2,00	2,00	1,00	15,00	13,00	12,00
26	2,00	1,00	1,00	15,00	12,00	11,00
27	2,00	2,00	1,00	14,00	11,00	13,00
28	1,00	1,00	1,00	15,00	13,00	13,00
29	2,00	2,00	2,00	14,00	15,00	12,00
30	2,00	1,00	1,00	15,00	12,00	12,00
31	2,00	2,00	1,00	15,00	14,00	15,00
32	1,00	1,00	1,00	14,00	13,00	14,00
33	1,00	1,00	1,00	13,00	12,00	12,00
34	1,00	3,00	1,00	14,00	12,00	13,00
35	2,00	1,00	1,00	13,00	13,00	15,00
36	1,00	2,00	2,00	14,00	11,00	12,00
37	1,00	1,00	1,00	14,00	14,00	13,00
38	1,00	2,00	1,00	13,00	12,00	14,00
39	2,00	1,00	1,00	14,00	12,00	14,00
40	1,00	4,00	1,00	13,00	13,00	14,00

Sexe : 1-Masculin, 2-Féminin ; **Statut** : 1-Nouveau, 2- Redoublant

Age : 1,00, [10ans -11ans] ; 2,00, [12ans -13ans] ; 3,00, [14 ans -15 ans], 4,00, [16ans - 17ans].

Annexe 11 : notes pré-test de la classe témoin

N°	Sexe	Âge (ans)	Stat.	Notes pré-test classe témoin		
				Modalité 1	Modalité 2	Modalité 3
1	2,00	1,00	1,00	7,00	5,00	4,00
2	1,00	2,00	1,00	5,00	2,00	5,00
3	2,00	1,00	1,00	7,00	5,00	4,00
4	1,00	2,00	1,00	6,00	6,00	2,00
5	2,00	1,00	1,00	5,00	7,00	2,00
6	2,00	1,00	1,00	5,00	7,00	4,00
7	1,00	1,00	1,00	5,00	6,00	3,00
8	1,00	1,00	2,00	8,00	5,00	5,00
9	2,00	3,00	1,00	3,00	5,00	4,00
10	1,00	2,00	1,00	5,00	7,00	6,00
11	1,00	1,00	1,00	4,00	7,00	2,00
12	1,00	2,00	1,00	6,00	6,00	6,00
13	1,00	1,00	2,00	7,00	5,00	5,00
14	1,00	3,00	1,00	6,00	6,00	2,00
15	2,00	1,00	1,00	9,00	6,00	4,00
16	1,00	2,00	1,00	7,00	7,00	6,00
17	1,00	1,00	1,00	8,00	6,00	6,00
18	1,00	2,00	1,00	6,00	8,00	5,00
19	1,00	1,00	1,00	6,00	7,00	8,00
20	2,00	2,00	1,00	5,00	6,00	4,00
21	2,00	1,00	2,00	9,00	8,00	9,00
22	1,00	2,00	1,00	5,00	6,00	2,00
23	1,00	1,00	1,00	6,00	5,00	5,00
24	2,00	1,00	1,00	7,00	7,00	3,00
25	2,00	1,00	2,00	9,00	8,00	9,00
26	1,00	1,00	1,00	5,00	6,00	3,00
27	1,00	1,00	2,00	8,00	5,00	5,00
28	2,00	3,00	1,00	3,00	5,00	4,00
29	1,00	2,00	1,00	5,00	7,00	6,00
30	1,00	1,00	1,00	4,00	7,00	2,00
31	1,00	2,00	1,00	6,00	6,00	6,00
32	1,00	1,00	1,00	8,00	6,00	6,00
33	1,00	2,00	1,00	6,00	8,00	5,00
34	1,00	1,00	1,00	6,00	7,00	8,00
35	2,00	2,00	1,00	5,00	6,00	4,00
36	2,00	1,00	2,00	9,00	8,00	9,00
37	1,00	2,00	1,00	5,00	6,00	2,00
38	1,00	1,00	1,00	6,00	5,00	5,00
39	2,00	1,00	1,00	7,00	7,00	3,00
40	2,00	1,00	2,00	9,00	8,00	9,00

Sexe : 1-Masculin, 2-Féminin ; **Statut** : 1-Nouveau, 2- Redoublant

Age : 1,00, [10ans -11ans] ; 2,00, [12ans -13ans] ; 3,00, [14 ans -15 ans], 4,00, [16ans -17ans].

Annexe 12 : Notes post-test de la classe témoin

N°	Sexe	Âge (ans)	Stat.	Notes post –test classe témoin		
				Modalité 1	Modalité 2	Modalité 3
1	2,00	1,00	1,00	13,00	13,00	14,00
2	1,00	2,00	1,00	9,00	5,00	10,00
3	2,00	1,00	1,00	6,00	7,00	8,00
4	1,00	2,00	1,00	9,00	5,00	10,00
5	2,00	1,00	1,00	7,00	8,00	2,00
6	2,00	1,00	1,00	8,00	6,00	2,00
7	1,00	1,00	1,00	6,00	4,00	10,00
8	1,00	1,00	2,00	9,00	5,00	3,00
9	2,00	3,00	1,00	8,00	5,00	8,00
10	1,00	2,00	1,00	9,00	4,00	4,00
11	1,00	1,00	1,00	9,00	8,00	6,00
12	1,00	2,00	1,00	10,00	6,00	9,00
13	1,00	1,00	2,00	9,00	8,00	5,00
14	1,00	3,00	1,00	8,00	7,00	6,00
15	2,00	1,00	1,00	8,00	10,00	2,00
16	1,00	2,00	1,00	4,00	6,00	9,00
17	1,00	1,00	1,00	10,00	8,00	7,00
18	1,00	2,00	1,00	10,00	7,00	8,00
19	1,00	1,00	1,00	9,00	10,00	6,00
20	2,00	2,00	1,00	8,00	11,00	8,00
21	2,00	1,00	2,00	7,00	5,00	8,00
22	1,00	2,00	1,00	8,00	9,00	9,00
23	1,00	1,00	1,00	6,00	3,00	6,00
24	2,00	1,00	1,00	8,00	8,00	5,00
25	2,00	1,00	2,00	5,00	6,00	3,00
26	1,00	1,00	1,00	8,00	9,00	9,00
27	1,00	1,00	2,00	9,00	5,00	3,00
28	2,00	3,00	1,00	8,00	5,00	8,00
29	1,00	2,00	1,00	9,00	4,00	4,00
30	1,00	1,00	1,00	9,00	8,00	6,00
31	1,00	2,00	1,00	10,00	6,00	9,00
32	1,00	1,00	1,00	9,00	8,00	5,00
33	1,00	2,00	1,00	10,00	7,00	8,00
34	1,00	1,00	1,00	9,00	10,00	6,00
35	2,00	2,00	1,00	8,00	11,00	8,00
36	2,00	1,00	2,00	7,00	5,00	8,00
37	1,00	2,00	1,00	8,00	9,00	9,00
38	1,00	1,00	1,00	6,00	3,00	6,00
39	2,00	1,00	1,00	8,00	8,00	5,00
40	2,00	1,00	2,00	5,00	6,00	3,00

Sexe : 1-Masculin, 2-Féminin ; **Statut** : 1-Nouveau, 2- Redoublant

Age : 1,00, [10ans -11ans] ; 2,00, [12ans -13ans] ; 3,00, [14 ans -15 ans], 4,00, [16ans -17ans].

Annexe 13 : Loi de Student avec k degrés de liberté - Quantiles d'ordre $1 - \gamma$ selon Claude Blisle

K	F										
	0.25	0.20	0.15	0.10	0.05	0.025	0.010	0.005	0.0025	0.0010	0.0005
1	1.000	1.376	1.963	3.078	6.314	1271	3182	63.66	127.3	318.3	636.6
2	0.816	1.061	1.386	1.886	2.920	4303	6965	9.925	14.09	22.33	31.60
3	0.765	0.978	1.250	1.638	2.353	3182	4541	5.841	7.453	10.21	12.92
4	0.741	0.941	1.190	1.533	2.132	2776	3747	4.604	5.598	7.173	8.610
5	0.727	0.920	1.156	1.476	2.015	2571	3365	4.032	4.773	5.893	6.869
6	0.718	0.906	1.134	1.440	1.943	2447	3143	3.707	4.317	5.208	5.959
7	0.711	0.896	1.119	1.415	1.895	2365	2998	3.499	4.029	4.785	5.408
8	0.706	0.889	1.108	1.397	1.860	2306	2896	3.355	3.833	4.501	5.041
9	0.703	0.883	1.100	1.383	1.833	2262	2821	3.250	3.690	4.297	4.781
10	0.700	0.879	1.093	1.372	1.812	2228	2764	3.169	3.581	4.144	4.587
11	0.697	0.876	1.088	1.363	1.796	2201	2718	3.106	3.497	4.025	4.437
12	0.695	0.873	1.083	1.356	1.782	2179	2681	3.055	3.428	3.930	4.318
13	0.694	0.870	1.079	1.350	1.771	2160	2650	3.012	3.372	3.852	4.221
14	0.692	0.868	1.076	1.345	1.761	2145	2624	2.977	3.326	3.787	4.140
15	0.691	0.866	1.074	1.341	1.753	2131	2602	2.947	3.286	3.733	4.073
16	0.690	0.865	1.071	1.337	1.746	2120	2583	2.921	3.252	3.686	4.015
17	0.689	0.863	1.069	1.333	1.740	2110	2567	2.898	3.222	3.646	3.965
18	0.688	0.862	1.067	1.330	1.734	2101	2552	2.878	3.197	3.610	3.922
19	0.688	0.861	1.066	1.328	1.729	2093	2539	2.861	3.174	3.579	3.883
20	0.687	0.860	1.064	1.325	1.725	2086	2528	2.845	3.153	3.552	3.850
21	0.686	0.859	1.063	1.323	1.721	2080	2518	2.831	3.135	3.527	3.819
22	0.686	0.858	1.061	1.321	1.717	2074	2508	2.819	3.119	3.505	3.792
23	0.685	0.858	1.060	1.319	1.714	2069	2500	2.807	3.104	3.485	3.767
24	0.685	0.857	1.059	1.318	1.711	2064	2492	2.797	3.091	3.467	3.745
25	0.684	0.856	1.058	1.316	1.708	2060	2485	2.787	3.078	3.450	3.725
26	0.684	0.856	1.058	1.315	1.706	2056	2479	2.779	3.067	3.435	3.707
27	0.684	0.855	1.057	1.314	1.703	2052	2473	2.771	3.057	3.421	3.690
28	0.683	0.855	1.056	1.313	1.701	2048	2467	2.763	3.047	3.408	3.674
29	0.683	0.854	1.055	1.311	1.699	2045	2462	2.756	3.038	3.396	3.659
30	0.683	0.854	1.055	1.310	1.697	2042	2457	2.750	3.030	3.385	3.646
40	0.681	0.851	1.050	1.303	1.684	2021	2423	2.704	2.971	3.307	3.551
50	0.679	0.849	1.047	1.299	1.676	2009	2403	2.678	2.937	3.261	3.496
60	0.679	0.848	1.045	1.296	1.671	2000	2390	2.660	2.915	3.232	3.460
80	0.678	0.846	1.043	1.292	1.664	1990	2374	2.639	2.887	3.195	3.416
100	0.677	0.845	1.042	1.290	1.660	1984	2364	2.626	2.871	3.174	3.390
120	0.677	0.845	1.041	1.289	1.658	1980	2358	2.617	2.860	3.160	3.373
∞	0.674	0.842	1.036	1.282	1.645	1960	2326	2.576	2.807	3.090	3.291

Source : Claude Blisle

Annexe 14 : Fiche des évènements d'enseignement de Nicole Lebrun et Serges Berthelot

Evénements d'enseignements	Composantes	Actions
Evénements initiaux <i>(comment motiver, intéresser les apprenants)</i>	Motivation de l'apprenant	• Proposer un déclencheur • Créer une mise en situation • Attirer l'attention sur certains aspects • Provoquer un déséquilibre ou susciter un questionnement
	Formulation de l'objectif	• Informer l'apprenant sur les objectifs poursuivis • Ces objectifs peuvent prendre plusieurs formes en fonction du public cible (dans certains cas il faut faire attention à ce que la formulation de l'objectif ne vienne décourager l'apprenant)
	Rappel des acquis	• Relier le nouvel objectif d'apprentissage aux apprentissages antérieurs • Prévoir des exercices de rappel
Evénements de déroulement des activités <i>(comment présenter les contenus ; d'enseignement et provoquer la performance chez l'apprenant)</i>	Présentation des contenus	• Déterminer l'information à présenter ou à produire • Relier l'information à l'objectif poursuivie • Adapter l'information au public cible • Définir les nouveaux concepts • Fournir des exemples appropriés • Prévoir des interventions et un questionnement judicieux • Soutenir l'intérêt (références à la pratique, anecdotes, illustration etc.)
	Pratique de l'apprenant	• Guider l'apprentissage • Déterminer les actions et les comportements attendus • Créer des situations de pratique • Promouvoir le développement des habiletés
	Présence de feedback	• Vérifier la compréhension des apprenants • Donner des feedback appropriés
Evénement de réinvestissement <i>(solutions aux résultats du feedback)</i>	Bilan des apprentissages	• Résumé des apprentissages réalisés • Soulever des nouveaux questionnements
Prolongement	Présentation des activités correctives ? d'enrichissement et d'approfondissement ?	• Prévoir le suivi (travail individuel. Tutorat. Etc.)

Annexe 15 : exemplaire de fiche pédagogique d'enseignement sur l'empire du Mali

FICHE PEDAGOGIQUE COURS D'HISTOIRE 5^e : RECHERCHE DOCTORALE

Etablissement : lycée de Ngoa-Ekellé	Famille de situation : LE LEADERSHIP	
Classe : NIVEAU 2 (5 ^e)	Catégorie d'action : (AGIR COMPETENT) : PROMOTION DE L'ESPRIT DE LEADERSHIP ET DE BATISSEUR	
Effectif :	Module N°2 : L'AGE D'OR DE L'AFRIQUE	
Garçons :	Chapitre 4 : L'AFRIQUE OCCIDENTALE DU 9 ^e AU 16 ^e SIECLE	
Filles :	Leçon N° 7 : LE MALI	Durée : 2h
Nom de l'enseignant : YOUNGOUNMOUN LUH MIMCHE Ousman Nahar	Notions : EMPIRE – CONQUERANT – POUVOIR – CITE – ETAT – DEMOCRATIE HIERARCHISEE.	
Matière : Histoire – Année : 2022 - 2023	Pré requis : CITER DEUX ELEMENTS DE LA PROSPERITE DE L'EMPIRE DU GHANA	

Justification : Cette leçon va permettre à l'apprenant de mobiliser les ressources nécessaires pour promouvoir la bonne gouvernance

EXEMPLE DE SITUATIONS	EXEMPLE D' ACTIONS	SEQUENCES DIDACTIQUES	SAVOIRS	SAVOIR-FAIRE	SAVOIR-ETRE	MATERIEL DIDACTIQUE ET AUTRES RESSOURCES	ACTIVITES D'ENSEIGNEMENTS / APPRENTISSAGE	EVALUATION FORMATIVE	DUREE
- Lutte pour le pouvoir dans les Etats africains. - Les problèmes de succession dans les sociétés Traditionnelles - Chef de classe.	- Promouvoir la paix et la non-violence. - Respecter les Lois et les Coutumes Traditionnelles en matière de succession. - Diriger - Consolider	Introduction	- Empire - Mansa	- Situer l'empire du Mali dans l'espace et dans le temps.	- Sens de la mémoire - La responsabilité, - La fierté.	Manuel au prog. P 55 - Frise chronologique P. 55	- Localiser l'empire du Mali sur la carte. - Placer le Mali sur une frise chronologique	- Où était situé l'empire du Mali ?	5 mn
		Résumé : L'empire du Mali a été fondé par SOUNDJATA KEITA au XIII ^e siècle après la chute de l'empire du Ghana (1234 – 1255) sur le plateau Mandeng, en territoire SOSSO.							
		I- Le grand empire du Mali	- Hiérarchisation - Pouvoir - Religion	- Localiser le Mali sur une carte ; - Identifier les personnalités importantes et leurs qualités de meneurs d'hommes ;	- Respect de la hiérarchie - Respect du génie. La confiance en soi.	- Texte P. 63 Hist 5 ^e du VII ^e au XVII ^e siècle Hatier.	- Faire lire le texte en vue de présenter les deux grands souverains du Mali.	- Citer deux réalisations de KANKAN MOUSSA. - Qui est Soundjata Keita	20 mn

		-Raconter l'épopée de Soundjata et de Moussa					
Résumé : L'empire du Mali atteint son apogée sous le règne de Soundjata Keita et de Kankan Moussa. Il s'étendit de l'atlantique au pays Songhay. Soundjata Keita fut un grand conquérant, il a initié le royaume. Sur le plan diplomatique, Kankan Moussa (1213 – 1337) effectua un grand pèlerinage à la Mecque. Sur le plan architectural, il construisit une mosquée à Gao et un grand palais royal à Tombouctou.							
II- La chute de l'empire du Mali	- Succession - Conquérant - Déclin	Définir : Déclin - Enumérez les conséquences du déclin du Mali.	- Sens de l'engagement - Le patriotisme - Le courage - La perspective.	-Texte N° 3 P. 91 -Texte 4 P. 94 Atlas des peuples d'Afrique de J. Sellier	-Faire lire les textes en vue d'identifier les principales causes de la chute de l'empire du Mali.	-Citer deux causes de la décadence de l'empire du Mali.	20 mn
Résumé : A la mort de Kankan MOUSSA en 1337, ses successeurs furent incapables de maintenir l'unité de l'empire, les querelles de succession s'accroissent et l'empire fut envahi par les peuples voisins.							
Conclusion	Débat : La succession doit-elle se faire nécessairement par la guerre ou par le respect des coutumes et des lois en vigueur ?			Regrouper les élèves en deux camps, puis relever leurs arguments au tableau - Procéder ensuite au recentrage par rapport à la famille de situation et des catégories d'actions.		10 mn	
Résumé : Les guerres de succession ont déstabilisé le grand empire du MALI.							
Devoir à faire à la maison : Le Mali est-il condamné à se détruire par le problème de succession ?							

Annexe 16 : Tests de connaissances au lycée de NGoa-ékellé dans les classes 5^e

Test d'évaluation de connaissances en production historique : texte de lecture sur les grands empires

Séquence : Le leadership

Dossier 4 : Les facteurs de déclin des empires africains

Niveau : classe de cinquième (5^e)

Objectifs de la séquence : La promotion de l'esprit de leadership et de bâtisseur

Situation problème



Source : une image tirée sur www.google.com

Tâches

- 1- Qu'est-ce que vous voyez ?
- 2- À quoi est-ce qu'il renvoie ?
- 3- Racontez en quelques lignes son importance pour vous ?

Annexe 17 : Tests de connaissances au lycée de NGoa-ékellé dans les classes 5^e

Test d'évaluation de connaissances en production d'un texte historique

Séance 2 : Le leadership

Leçon 7 : Le Mali de Soundjata Keita et de Kankou Moussa

Niveau : classe de cinquième (5^e)

Objectifs de la séance : La promotion de l'esprit de leadership et de bâtisseur

Document :1 L'empire du Mali aussi appelé empire Mandingue est fondé au XIII^e siècle et s'étend du Niger au Sénégal. Cet empire est dirigé par le Mansa qui signifie roi des rois dont le premier est Soundjata Keita. Sa capitale est Niani, pour gouverner, le Mansa est assisté d'un conseil de notables. La société était hiérarchisée et les religions pratiquées sont l'islam et l'animisme. Les activités économiques sont : la pêche et le commerce etc. L'empire atteint son apogée au XIV^e siècle. Les villes comme Djenné, Tombouctou, Gao furent des grands centres commerciaux et universitaires dans le monde. Tout au long de son règne, il fit agrandir, enrichir et unifier son empire. Il meurt en 1255 en laissant un empire puissant, stable et prospère.

Source : Texte P. 63 Hist 5e du VIIE au XVIIe siècle Hatier.

Document :2 Les successeurs de Soundjata Keita sont : Mansa Ouli (1255- 1270), Sakoura (1300) et Kankan moussa (1307-1332). Les édifices (en art) étaient d'une grande beauté et d'une grande variété : les palais où habitaient les rois, mosquées, églises qui servaient de lieu de culte etc. En ce qui concerne les statues et statuettes, la plupart d'entre elles ont des fonctions magiques et religieuses. Les successeurs de Mansa Moussa se montrèrent incapables de poursuivre son œuvre. A la fin du 14^e siècle les troubles internes, les attaques externes et l'arrivée de Portugais au 15^e siècle précipitent le déclin de l'empire qui ne fut plus qu'un souvenir.

Source : Texte P. 63 Hist 5e du VIIE au XVIIe siècle Hatier.

Consigne : Après avoir lu attentivement les documents, réponds aux tâches en décrivant le mode d'organisation de cet empire :

- mettre l'accent sur sa période de création,
- son ou ses leader (s),
- ses activités,
- sa prospérité et son étendu,
- les facteurs de son déclin et les conséquences.

Annexe 18 : copie selon l'APC d'un participant au post-test

EVAL

Classe: 5^{ème}
Epreuve: HISTOIRE

EVALUATION DES RESSOURCES (3pts)
EVALUATION DES SAVOIRS (4pts)

Definir:
sociétés égalitaires
est

sociétés égalitaires

Questions de cours
Cite l'appellation de chef
des les Bamileke
des les Sawa

1) Enumère deux activités économiques dans les sociétés égalitaires
la chasse

EVALUATION DES SAVOIR-FAIRE (5pts)
- relève la réponse exacte. (2pts)
Entoure la seule bonne réponse (1pt)
Parmi les activités économiques pratiquées par les pygmées, il y avait a) le football b) la chasse c) la forêt.

- Complete le tableau suivant portant sur l'organisation socio-politique au Cameroun en mettant la réponse juste. (2pts)

a) Lamelara	b) Clans
sociétés égalitaires	sociétés égalitaires
<i>clans</i>	<i>Lamelara</i>

(2 pts)

- Associe ces peuples avec leur vague migratoire:

Colonne A		Colonne B
Paléo-soudanais	•	Douala, Bassa
1 ^{ère} vague des Bantu	•	Kapsiki ; Guider

EVALUATION DE L'AGIR COMPETENT (9pts)
Situation problème : Ton père dit qu'on ne devrait pas accepter les populations minoritaires dans le comité de développement de ton village et appelle à lui faire changer d'avis.

Document 1 : Cameroun : une experte de l'ONU salue les efforts du gouvernement en faveur des minorités
Mbororo ont fréquemment déclaré être confrontés à des conflits liés à l'accès à terre, à la propriété foncière et à l'accès à l'eau. Les autorités encouragent les modes de vie sédentaires, mais certains souhaitent poursuivre leur mode de vie traditionnel. Mme Isak a souligné qu'

Annexe 19 : copie selon l'APC d'un participant au post-test

373

Symbole du critère de correction	Définition du critère de correction	Éléments d'évaluation
C1	Compréhension du problème ou interprétation correcte du Problème	- respect des consignes - choix des données - choix des outils historiques - choix des formules
C2	Utilisation correcte des outils historiques en Situation	- usage correct des formules - position des données - position de l'opération - respect des contraintes historiques
C3	Cohérence de la réponse	- cohérence dans le raisonnement - exactitude de la solution - exactitude des résultats - rejet des calculs superflus
C4	Originalité (critère de perfectionnement)	- style propre à l'élève (cheminement original aboutissant au résultat attendu) - singularité de la présentation (mise en évidence de la réponse et absence de rature)

Annexe 21 : exemplaire de copie corrigée d'un élève au pré-test sur les grands empires

ok 1
G. Ex
EfouBA
5^{es}

Lundi le, 21 novembre 2022

Type	Caractéristique
Empire du Mali	
Empire Songhaï	
Empire du Haoussa	
Empire du Bornou	

Annexe 22 : exemplaire de copie corrigée d'un élève au post-test sur les grands empires sous forme de tableau

OK2
YEBGA
KABANE
547

Lundi, 21 Novembre 2022

Type	Auteurs	Date	Capital	Religion	Société
Empire du Mali	Sundiata Keita	13 ^e siècle	Soko	Animisme	hiérarchisée
Cité de Djouba		11 ^e siècle			hiérarchisée
Empire du Ghana	Kouya Manga	11 ^e siècle	Dagobda	Islam	hiérarchisée
Empire du Songhaï	Soni Ali Ber	15 ^e siècle		Christianisme	hiérarchisée

Annexe 23 : exemplaire de copie corrigée d'un élève au post-test sur les grands empires sous forme de synthèse

Synthèse

Du 12^e au 15^e siècle il y a des empires en Afrique comme exemple : l'empire du Mali, l'empire du Songhaï, l'empire du Ghana et les cités Yorouba. Comme toute empire il y a des empereurs au Mali Sadyata Keita, au Songhaï Souleymane et au Ghana Kaya Mwangi. Ces empires pratiquaient les activités suivantes : la pêche, le commerce, l'agriculture et l'élevage. Leur date de création sont : pour le Mali 13^e siècle, le Songhaï 15^e siècle, le Ghana 1^e siècle et la cité Yorouba 11^e siècle. Leur étendue était entre le Niger et le Sénégal. Ils pratiquaient l'islam, le christianisme, l'animisme. Aux cours de leur règne ils eurent plusieurs déclin comme les disputes de succession, ils eurent de conséquence, l'effondrement de l'empire, chute de l'empire.

Annexe 24 : exemplaire du programme d'enseignement du sous cycle d'observation 2012 en Histoire

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix-Travail-Patrie

MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

INSPECTION GENERALE DES ENSEIGNEMENTS

REPUBLIC OF CAMEROON

Peace-Work-Fatherland

MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

INSPECTORATE GENERAL OF EDUCATION

CURRICULUM
DU SOUS-CYCLE D'OBSERVATION
DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE (6è et 5è)

PROGRAMME D'ETUDE **HISTOIRE**

Volume horaire annuel : **50 Heures**

Volume horaire hebdomadaire · **2 Heures**

COEFFICIENT : 2

1. Présentation du module

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

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

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

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

2. Situation du programme dans le curriculum

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

3. Contribution du programme au domaine d'apprentissage

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

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

4. Contribution du programme d'études aux domaines de vie

Ce programme a pour ambition de renforcer les acquis des jeunes apprenants du sous - cycle d'observation dans les domaines de vie que sont la citoyenneté et la vie familiale et sociale. Ils concourent à une intégration harmonieuse de l'apprenant dans sa famille et dans la société, ainsi qu'à une meilleure compréhension du monde dans lequel il vit. Ce programme contribue à la construction de la conscience citoyenne.

3. Présentation des familles de situation couvertes par le programme

N°	Familles de situation	Domaines de vie
1	Crise de l'identité africaine	La vie familiale et sociale
2	La vie religieuse	
3	Le leadership	
4	L'ouverture aux autres	
5	L'intégration nationale	La citoyenneté

4. TABLEAU SYNOPTIQUE DES CONTENUS DES DIFFERENTS MODULES

Cycle	Sous-cycle	Niveau	Module	Statut	Durée
PREMIER	OBSERVATION	1	Le legs des civilisations anciennes d'Afrique dans la pensée et l'édification du monde actuel	OBLIGATOIRE	22h
			Le legs des civilisations anciennes d'Europe et d'Asie dans la pensée et l'édification du monde actuel		09h
			L'apport des religions monothéistes dans la pensée et l'édification du monde actuel		17h
		2	Peuplement et organisation socio – politique du Cameroun		26h
			L'âge d'or de l'Afrique		14h
			Les relations entre l'Afrique et le reste du monde		20h

CLASSE DE CINQUIEME (5^e)

MODULE 4 : Peuplement et organisation socio – politique du Cameroun

VOLUME HORAIRE : 26 heures (Enseignement/ Apprentissage)

PRESENTATION DU MODULE : Ce module permet de découvrir les civilisations traditionnelles du Cameroun.

CONTRIBUTION DU MODULE A LA FINALITE ET AUX BUTS CURRICULAIRES : ce module contribue à asseoir l'intégration nationale et à développer une conscience citoyenne.

CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ETUDES ET AUX DOMAINES DE VIE : ce module permet une meilleure compréhension de certains aspects socio – politiques et économiques du Cameroun

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES							
Famille de situations	Situations	Catégories d'actions	Actions	SAVOIRS ESSENTIELS				Savoir - faire	Savoir - être	Autres ressources	Méthodes et techniques
				Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions				
EVALUATION DIAGNOSTIQUE (2h)											- Evaluer les pré requis

L'intégration nationale	<i>Le tribalisme</i>	<i>La promotion de l'intégration nationale</i>	<i>Découvrir les autres</i> <i>S'ouvrir aux autres</i> <i>Découvrir les autres tribus et leurs cultures</i> <i>Respecter les autres confessions religieuses</i>	Peuplement et organisation socio – politique du Cameroun	1. Aux origines du peuplement du Cameroun : Sao et Pygmées	Les Sao et les Pygmées (2h)	- Peuplement – Migrations – 1ers habitants – Société	- Situer les différents groupes sur une carte du Cameroun - Situer sur une frise les principales étapes des migrations de ces groupes - Retracer le parcours migratoire de son groupe ethnique - Retracer le parcours migratoire des autres groupes - Raconter une légende du parcours migratoire d'un peuple	- La responsabilité - La fierté - le sens de l'initiative - La confiance en soi - Sens de l'engagement - Le patriotisme - Le courage - L'optimisme - Respect de la différence et de la diversité - Esprit critique	- Tableau noir - Manuel scolaire - Centre de ressources - Bibliothèque - Musées - Ressources humaines (enseignants ressources etc.) - Ressources matérielles (Cartes, etc.)	- Situer les 2 groupes sur une carte du Cameroun - Faire situer la période de migrations sur une frise chronologique - Exploiter une carte des migrations des grands groupes humains du Cameroun

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES							
Famille de situations	Situations	Catégories d'actions	Actions	SAVOIRS ESSENTIELS				Savoir - faire	Savoir - être	Autres ressources	Méthodes et techniques
				Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions				

L'intégration nationale	L'intolérance religieuse Le népotisme	La promotion de l'intégration nationale	Dénoncer toutes les formes de discrimination Prendre en compte les droits des minorités et des autochtones	Peuplement et organisation socio – politique du Cameroun	2. Des vagues successives de migrations	2. Les migrations anciennes : les paléo – soudanais et la 1 ^{ère} vague des Bantous (2h)	- Soudanais – Bantous – Zone de savane – Zone de forêt – Couloirs de migration	Idem			
						3. Les migrations récentes : néo-soudanais, peuls, Arabes Choa, 2 ^e vague des bantous (2h)	Idem	Idem			Idem
						TD : Enquête sur les origines et les migrations des peuples de sa région (2 h)					- Rédiger avec les apprenants un protocole d'enquête - Restituer en classe et débattre

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES							
Famille de situations	Situations	Catégories d'actions	Actions	SAVOIRS ESSENTIELS				Savoir - faire	Savoir - être	Autres ressources	Méthodes et techniques
				Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions				

L'intégration nationale	La discrimination à l'égard des minorités	La promotion de l'intégration nationale	Dénoncer toutes les formes de discrimination Prendre en compte les droits des minorités et des autochtones	Peuplement et organisation socio – politique du Cameroun	3. Des organisations socio – politiques différentes	4. Les sociétés étatiques : généralités (2h)	- Etat –Grassfields – Société hiérarchisée – Souverain -Religion	- Décrire une organisation sociale - Tracer les parallèles avec des formes similaires d'organisation - Identifier les traits culturels des sociétés étatiques de sa Région - Identifier les apports des différents groupes à la constitution du patrimoine culturel national			- Brainstorming - Travaux en groupe et restitution - Exploiter tous les supports possibles N.B. Exploiter la diversité sociologique de la classe
						DOSSIER : - Etude d'une société étatique du nord Cameroun - 01 société étatique du sud Cameroun (monographie) (2h)					Exploiter tous les documents disponibles
						5. Les sociétés égalitaires : généralités (2h)	-Lignage – Religion –La palabre	Idem			Idem leçon 4
						DOSSIER : - Etude d'une société égalitaire du nord Cameroun - 01 société égalitaire du sud Cameroun (2h)					Exploiter tous les documents disponibles
						TD : Les rites traditionnels dans votre région : enquête (2h)					Idem

MODULE 5 : L'âge d'or de l'Afrique VOLUME HORAIRE : 11 heures (Enseignement/ Apprentissage)

PRESENTATION DU MODULE : Ce module permet à l'apprenant de découvrir un passé dont il est fier et de pouvoir s'ouvrir de façon sereine au monde extérieur.

CONTRIBUTION DU MODULE A LA FINALITE ET AUX BUTS CURRICULAIRES : ce module concourt à la construction d'une conscience citoyenne de l'apprenant en lui permettant de découvrir les grands traits culturels de l'Afrique. Il développe en lui le sens du leadership.

CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ETUDE ET AUX DOMAINES DE VIE : ce module permet une meilleure compréhension de certains aspects socio – politiques et économiques de l'Afrique.

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES							
Famille de situations	Situations	Catégories d'actions	Actions	SAVOIRS ESSENTIELS				Savoir - faire	Savoir - être	Autres ressources	Méthodes et techniques
				Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions				
Le leadership	Chef de classe	La promotion de l'esprit de leadership et de bâtisseur	Négocier	L'âge d'or de l'Afrique	4. L'Afrique occidentale	6. Le Ghana : 9e et 10e siècles - Situation dans le temps et l'espace - Eléments de grandeur (1h)	- Empire - Conquérant - Pouvoir – Société hiérarchisée - Vie intellectuelle - Démocratie - Religion	- Lire la carte de ces royaumes - Situer sur une frise chronologique - Identifier les personnages importants et leurs qualités de meneurs d'hommes	- Sens de la mémoire - La responsabilité - La fierté - Le respect du génie - le sens de l'initiative - La confiance en soi - Sens de l'engagement	Idem	- Situer sur une carte d'Afrique et sur une frise chronologique - Exploiter les documents disponibles - Faire raconter par les apprenants des légendes relatives aux grands personnages de

						7. Le Mali de Soundjata Keita et de Kankou Moussa (1h)	- Raconter l'épopée de Soundjata Keita et Kankan Moussa	- Le patriotisme - La bravoure - La persévérance - Le courage - L'optimisme		ces empires - Choisir un thème sur ces empires et débattre

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES							
Famille de situations	Situations	Catégories d'actions	Actions	SAVOIRS ESSENTIELS				Savoir - faire	Savoir - être	Autres ressources	Méthodes et techniques
				Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions				
Le leadership	Président d'association	La promotion de l'esprit de leadership et de bâtisseur	Se défendre Arbitrer Réparer Prévenir Diriger Organiser Consolider	L'âge d'or de l'Afrique		8. les cités yoroubas (1h)	Idem	Idem	Idem	Idem	Idem
	Député junior				5. L'Afrique centrale	9. Le Congo (1h)					
	Chef de famille				10 et 11. Etude optionnelle (02) Le Zimbabwe Les royaumes Mossi Les états Haoussa Songhaï (1h x 2)						
	Successeur										
					DOSSIER : Les héros africains (1h)						

					12. L’art africain - Définition - Les aires artistiques - Les formes d’art - Les usages et les symboles artistiques (2h)	- Artisanat - Art - Art usuel - Art de cour - Art sacré	- Identifier les différentes formes d’art - Identifier les symboles artistiques	- Sens de la mémoire - La fierté - Le respect du génie - le sens de l’initiative	Idem	- Brainstorming - Exploiter une carte des aires artistiques de l’Afrique - Commenter les objets d’art avec les apprenants
					TD : L’art du Cameroun (1h)			Idem	- Collecte des objets d’art - Faire venir un artiste si possible	
					DOSSIER : Les facteurs de déclin des empires africains (1h)			Idem	Exploiter tous les documents disponibles sur le thème	

MODULE 6 : Les relations entre l'Afrique et le reste du monde VOLUME HORAIRE : 14 heures (Enseignement/ Apprentissage)

PRESENTATION DU MODULE : Ce module permet à l'apprenant de découvrir les relations passées entre l'Afrique et le monde extérieur.

CONTRIBUTION DU MODULE A LA FINALITE ET AUX BUTS CURRICULAIRES : ce module permet à l'apprenant de s'ouvrir au monde et de faire preuve de tolérance.

CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ETUDES ET AU X DOMAINES DE VIE : ce module permet à l'apprenant de s'inspirer du passé des autres pour bâtir l'Afrique d'aujourd'hui.

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES							
Famille de situations	Situations	Catégories d'actions	Actions	SAVOIRS ESSENTIELS				Savoir - faire	Savoir - être	Autres ressources	Méthodes et techniques
				Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions				

L'ouverture aux autres	<i>Les voyages à l'étranger</i>	<i>Protection/renforcement de l'identité africaine</i>	<i>Apprendre aux jeunes les langues nationales</i>	Les relations entre l'Afrique et le reste du monde	6. Les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde extérieur	12. Les contacts de l'Afrique occidentale et soudanaise avec le monde arabe et l'Europe -Situation -Les échanges et les routes caravanières, produits - Les conséquences (2h)	- Traite arabe - Commerce caravanier - Comptoir	- Lire la carte des routes caravanières - Situer sur une frise chronologique les premiers comptoirs, et les premiers contacts - Identifier les apports socio – culturels des peuples venus d'ailleurs - Identifier les faits de métissage - Identifier les traits culturels propres à la l'Afrique occidentale	- Sens de la mémoire - La responsabilité - La fierté - La confiance en soi - La persévérance - Le sens de l'initiative - La confiance en soi - Le courage - L'optimisme	Idem	- Exploiter une carte et situer sur une frise chronologique - Faire tracer les principaux itinéraires - Susciter un débat sur un thème relatif à la leçon

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES							
Famille de situations	Situations	Catégories d'actions	Actions	SAVOIRS ESSENTIELS				Savoir - faire	Savoir - être	Autres ressources	Méthodes et techniques
				Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions				

L'ouverture aux autres	Les échanges commerciaux	Protection/ renforcement de l'identité africaine	Parler aux enfants les langues nationales	Les relations entre l'Afrique et le reste du monde	7. L'Afrique orientale et le monde extérieur	13. L'Afrique orientale et l'Océan indien Idem (2h)	- Traite arabe – Comptoir – Métissage – Navigation (échange maritime)	- Lire la carte des routes caravanières - Situer sur une frise chronologique les premiers comptoirs, et les premiers contacts - Identifier les apports socio – culturels des peuples venus d'ailleurs - Identifier les faits de métissage - Identifier les pertes culturelles de l'Afrique orientale	Idem	- Exploiter une carte et situer sur une frise chronologique - Faire tracer les principaux itinéraires - Susciter un débat sur un thème relatif à la leçon
	L'accueil des touristes étrangers La présence massive des Chinois				8. les premiers contacts du Cameroun avec le monde extérieur	14. les premiers contacts du Cameroun avec les Européens Idem (1h)	-Traite – Peuples côtiers – Cameroun - Commerce caravanier – Peuple de la savane	- Situer sur une frise chronologique les premiers comptoirs, et les premiers contacts - Identifier les faits de métissage - Identifier les traits culturels propres au Cameroun		

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES							
Famille de situations	Situations	Catégories d'actions	Actions	SAVOIRS ESSENTIELS				Savoir - faire	Savoir - être	Autres ressources	Méthodes et techniques
				Thèmes	Chapitres	Leçons	Notions				

L'ouverture aux autres	Le quartier biafrais à Douala	Protection/ renforcement de l'identité africaine	Parler aux enfants les langues nationales	DOSSIER : L'origine du nom Cameroun (1h)							Idem pour tous les dossiers	
				L'évolution de l'Europe et de l'Amérique	9. L'Europe médiévale	15. L'Europe du désordre à la renaissance - Situation -- Les manifestations du désordre - Les manifestations de la Renaissance (2h)	Moyen – âge – Inquisition – Croisade – Féodalité – L'Eglise – La Renaissance -Littérature – Sciences et techniques – l'art -Caravelle - Architecture	- Lire une carte de l'Europe médiévale - Situer sur une frise chronologique les invasions, les croisades, la création des 1ères seigneuries - Identifier les manifestations de la Renaissance - Identifier les manifestations du désordre en Europe	- Ouverture d'esprit - Compassion - Sens de la justice - Le sens de l'initiative - Le sens de la coopération - La confiance en soi	- Exploiter une carte et situer sur une frise chronologique - Exploiter les documents relatifs au désordre et à la Renaissance de l'Europe - Susciter un débat sur un thème relatif à la leçon		
					DOSSIER : Les voyages de découverte (2h)							Idem pour tous les dossiers
					10. L'Amérique du 8 ^e au 15 ^e siècle	16. L'Amérique, grandeur et décadence (2h)	- Religion – Architecture –Royaume – Empire – Société - Sciences et techniques – Art	- Lire une carte des grands empires - Situer sur une frise chronologique ces grands empires - identifier les éléments de grandeurs de ces empires - Identifier les éléments de déclin			- Exploiter une carte et situer sur une frise chronologique - Exploiter les documents relatifs à la grandeur et à la décadence de l'Amérique du Sud - Susciter un débat sur un thème relatif à la leçon	
				DOSSIER : Les religions de l'Amérique (2h)							Idem	

**Tableau de répartition des volumes horaires et coefficients du sous – cycle
 d'observation (6^{ème} – 5^{ème}, Form1 – Form2)**

Domaine d'apprentissage	Vision globale	Horaire hebdomadaire total	Disciplines	Horaire hebdomadaire par discipline	Coefficient
Langue et littérature	30%	10 heures	Français	Francophones : 06h	06
				Anglophones : 03h	03
			Anglais	Anglophones : 06h	06
				Francophones : 03h	03
Sciences et technologies	25%	08h	Langues anciennes	01heure	01
			Informatique	02 heures	02
			Mathématiques	04 heures	04
			Sciences	02 heures	02
Sciences humaines	20%	06h	Histoire	02 heures	02
			Géographie	02heures	02
			Education à la citoyenneté	02heures	02
			Langues nationales	02heures	02
Arts et cultures nationales	15%	04h	Culture nationale	01heure	01
			Arts	01heure	01
			Education physique et sportive	02heures	02
Développement personnel	10%	03 h	Travail manuel	01heure	01
Total 1	100	31		31heures	31
Travaux encadrés (Tutorat)			Toutes disciplines	01heure	00
Total 2				32heures	31

Fait à Yaoundé, le
Le Ministre des Enseignements Secondaires

Louis BAPES BAPES

INDEX

A. LES NOTIONS

A

APC, iv, v, 6, 10, 11, 14, 20, 51, 74, 112, 218, 219, 306, 333

APPRENTISSAGE, 66, 105, 376, 377

attitude citoyenne, 69, 75, 376

C

citoyenneté, 2, 8, 9, 10, 11, 17, 21, 35, 39, 40, 51, 54, 57, 59, 66, 67, 72, 74, 75, 107, 164, 261, 290, 295, 317, 334, 339, 341, 343, 344, 345, 346, 347, 349, 350, 352, 353, 376

contextualisation, vii, 2, 9, 11, 15, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 38, 40, 41, 51, 70, 74, 83, 92, 93, 105, 110, 111, 112, 113, 115, 116, 117, 119, 122, 166, 168, 171, 181, 182, 199, 205, 209, 256, 259, 261, 262, 263, 266, 269, 278, 279, 281, 297, 305, 337, 340, 348, 349, 351, 377

D

Développement, iv, 35, 74, 90, 105, 170, 229, 281, 317, 329, 376, 381

Didactique de l'Histoire, 376

E

ECM, iv, v, 179, 185, 196, 217, 219, 241

ENSEIGNEMENT, 57, 105, 376, 377

étayage, vii, ix, 15, 20, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 37, 38, 40, 41, 69, 90, 92, 93, 105, 113, 119, 132, 149, 154, 156, 158, 160, 161, 162, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 174, 181, 195, 196, 199, 202, 203, 205, 207, 209, 210, 211, 220, 224, 229, 231, 232, 244, 254, 255, 256, 259, 260, 261, 265, 270, 271, 278, 279, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 296, 298, 301, 302, 304, 306, 308, 309, 324, 333, 335, 336, 337, 349, 362, 376, 377, 379, 380

G

geste d'étayage, 37

H

Histoire, 1, iv, v, vii, ix, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 29, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 96, 97, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 113, 115, 119, 120, 133, 142, 148, 150, 157, 160, 165, 168, 170, 171, 173, 176, 179, 181, 183, 184, 185, 189, 190, 191, 196, 198, 199, 200, 201, 206, 207, 209, 210, 217, 219, 229, 241, 253, 254, 255, 257, 260, 269, 287, 288, 289, 290, 294, 295, 296, 297, 300, 304, 305, 306, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 324, 327, 329, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 353, 376, 377, 380, 381

I

Intervention éducative, 148, 377

M

MIE, 376

N

NAP, iv, 20

P

Paramètres de contextualisation, 377

Pensée historique, 36, 376

ppo, ii

PRATIQUES ENSEIGNANTS, 142, 377

problématisation, 17, 20, 23, 37, 58, 63, 64, 65, 66, 72, 92, 94, 97, 101, 102, 174, 189, 240, 328, 333, 335, 336, 340, 376

R

représentation sociale, 97, 100, 174, 189, 376

S

Savoirs profanes, 61, 340, 376

savoirs scientifiques, 57, 61, 63, 340, 376

SITUATION DIDACTIQUE, 57, 376

situation-problème, v, vii, 15, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 191, 202, 204, 256, 260, 291, 296, 297, 353

socioconstructivisme, 85, 151, 157, 165, 335, 377

systèmes de motivation, 155, 377

T

Triangle didactique, vii, 30, 31, 97, 376

Z

ZPD, iv, 90, 105, 145, 147, 152, 284

B- LES NOMS PROPRES

A

Anciaux, 2, 21, 110, 111, 112, 115, 117,
340, 349

Audigier, 21, 67, 98, 150, 343, 344

B

Barth, 61, 124, 126, 127, 128, 141, 353

Boutonnet, 2, 3, 349, 350

Bouvier, 35, 107, 108, 352

Brousseau, 27, 77, 78, 79, 80, 116, 156,
339, 352, 376

Bruner, 18, 24, 30, 37, 90, 94, 95, 96, 114,
119, 120, 121, 122, 154, 155, 156, 158,
161, 162, 165, 170, 171, 174, 182, 189,
195, 231, 254, 256, 257, 282, 283, 284,
286, 287, 289, 293, 301, 304, 305, 306,
307, 308, 309, 324, 334, 335, 336, 351,
353

C

Cariou, 97, 101, 174, 189, 310, 335, 336,
340

Chamberland, 35, 107, 108, 352

Chevallard, 30, 97, 98, 99, 117, 174, 189,
344, 350

D

Dalongeville, v, 87, 89, 353

Delcroix, 21, 110, 111, 112, 115, 117, 340

Desjardins, 57, 59, 60, 305, 318, 339

Dousot, 16, 36, 51, 54, 55, 97, 101, 174,
189, 333, 335, 336, 340

Duplessis, 32, 33, 343

E

EMANE, ii

Éthier, 2, 17, 21, 51, 57, 74, 75, 76, 339,
345, 346, 350

F

Forissier, 2, 21, 110, 111, 112, 115, 117,
340, 348, 349

Fraysse, 47, 48, 49, 89, 352

G

Gagnon, 166, 174, 180, 222, 225, 231,
345, 351, 354

Giordan, 19, 28, 113, 114, 115, 116, 124,
134, 335, 343, 345, 351, 353

Girault, 114, 319, 320, 339, 355

Gomes, 58, 63, 64, 65, 340

Guillon, 15, 17, 57, 61, 62, 63, 69, 71, 72,
73, 317, 318, 319, 333, 340, 347, 349

H

Hadji, 68, 69, 95, 135, 136, 137, 138, 160,
161, 343, 352

Huber, v, 87, 300, 353

J

Jodelet, 97, 100, 174, 353

Jorro, 57, 61, 62, 63, 340

K

Kuzniak, 77, 352

L

Lautier, 93, 97, 100, 101, 104, 170, 189,
305, 309, 310, 317, 341, 353

Lebrat, 81, 82, 84, 86, 353

Lebrun, viii, 6, 20, 21, 22, 69, 70, 71, 340,
369

Lefrançois, 2, 17, 21, 51, 57, 74, 75, 76,
339, 340, 341, 345, 346, 350

Legendre, 25, 124, 130, 131, 133, 204,
315, 316, 341, 353

Luntadi, 38, 113, 340

M

Marec, 4, 16, 333, 350

Martineau, 12, 17, 97, 103, 170, 174, 189,
306, 318, 335, 336, 346

Morissette, 14, 58, 138, 140, 141, 160,
242, 244, 346
Mutuel, 11
Mvessomba, 165, 166, 167, 172, 191, 208,
354

N

Ndjoh-Nkoute, 35, 343
Nikitin, 44, 45, 46, 352
Nkoumou Melingui, 343

P

Perrenoud, 347, 350

S

Schneuwly, 339

T

Talbot, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 349,
354
Tupin, 38, 113, 340, 345

V

Vézier, 16, 340

W

Wineburg, 92, 93, 306, 353

Z

ZPD, iv, 90, 105, 145, 147, 152, 284

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS	3
SOMMAIRE	4
LISTE DES SIGLES, ABREVIATIONS ET ACRONYMES	5
LISTE DES ILLUSTRATIONS	6
RÉSUMÉ	11
ABSTRACT.....	12
0. INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
0.1. CONTEXTE ET JUSTIFICATION DE L'ÉTUDE	14
0.2. FORMULATION ET POSITION DU PROBLÈME	27
0.3. OBJET DE L'ÉTUDE	31
0.4. QUESTIONS DE RECHERCHE	34
0.4.1 Question principale	34
0.4.2 Questions secondaires (QS)	35
0.5. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE.....	35
0.5.1. Objectif général de l'étude.....	36
0.5.2. Objectifs spécifiques (OS)	36
0.6. ORIGINALITE ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	36
0.6.1. Originalité de l'étude	37
0.6.2. Pertinence de l'étude	38
0.7. DÉLIMITATIONS CONCEPUELLE ET EMPIRIQUE DE L'ÉTUDE	40
0.7.1. Délimitation conceptuelle de l'étude	40
0.7.1.1. Le concept d'étayage	40
0.7.1.2. Triangle didactique	41
0.7.1.3. Didactique de l'Histoire	44
0.7.1.4. Développement	45
0.7.1.5. Pensée historique.....	46
0.7.2. Délimitation empirique de l'étude	48
0.7.2.1. Du point de vue temporelle.....	48
0.7.2.1. Du point de vue spatiale.....	50
0.8. PLAN DE PRÉSENTATION DE LA THÈSE	51
PREMIÈRE PARTIE : CADRE THEORIQUE	53
CHAPITRE 1 : SITUATIONS DIDACTIQUES ET DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE HISTORIQUE.....	54

1.1. DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE HISTORIQUE : SUJET SOCIAL, SCOLAIRE, EPISTEMIQUE ET POLITIQUE.....	54
1.1.1. Histoire comme discipline scientifique : méthode, démarche et culture du débat.....	55
1.1.2. Histoire autonomie en situation de classe : patrimoine et contrôle social	60
1.1.3. Le développement de la pensée critique des apprenants à la citoyenneté.....	64
1.2. SITUATION DIDACTIQUE EN HISTOIRE : OBJET D'ENSEIGNEMENT	67
1.2.1. Enseignement des concepts en Histoire	67
1.2.2. Savoirs profanes, savoirs scientifiques dans la formation des enseignants	70
1.2.3. La problématisation historienne en situation de classe	72
1.3. PROCESSUS D'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE	75
1.3.1. Les situations didactiques comme dilemme en didactique de l'Histoire	75
1.3.2. Citoyenneté et attitude citoyenne : construction de l'élève	78
1.3.3. La citoyenneté dans les programmes d'enseignement d'Histoire.....	82
1.4. FONCTIONNALITÉ DES SITUATIONS PROBLÈMES	85
1.4.1. Les caractéristiques d'une situation didactique selon Brousseau	85
1.4.2. Situation problème en didactique de l'Histoire : construction et gestion de la classe ..	89
1.4.3. Etayage et heuristique de la pensée critique historienne : pratique didactique.....	100
1.5. LES MODÈLES THÉORIQUES DE LA PENSÉE CRITIQUE.....	104
1.5.1. Théorie de la transposition didactique	104
1.5.2. Théorie de la représentation sociale	107
1.5.3. Théorie de la problématisation et du développement de la pensée historique.....	108
CHAPITRE 2 : GESTES D'ETAYAGE DANS LE TRIANGLE DIDACTIQUE ET ACTIONS EDUCATIVES.....	113
2.1. DES PARADIGMES DE L'ENSEIGNEMENT ET DE L'APPRENTISSAGE	113
2.1.1. Enseigner l'Histoire au service des valeurs	113
2.1.2. Paramètres de contextualisation didactique	118
2.1.3. Etayage et action de l'enseignant.....	126
2.1.4. Apprendre : « un projet personnel, de conceptualisation et de transformation du sujet apprenant.....	130
2.2. ACTIONS EDUCATIVES : ENSEIGNER C'EST AIDÉ À APPRENDRE	140
2.2.1. Le transfert d'apprentissages comme enjeux du processus : conceptions et implication de l'élève	140
2.2.2. Métacognition : une alliée importante du transfert	145
2.3. LES PRATIQUES ENSEIGNANTS	149
2.3.1. La pratique d'enseignement : une activité	149
2.3.2. Dimension et représentation professionnelle de l'enseignant.....	153

2.3.3. Intervention éducative en Histoire : environnement	154
2.4. CADRE THEORIQUE DE REFERENCE	157
2.4.1. Le socioconstructivisme du point de vue de Vygotsky.....	157
2.4.2. Les gestes d'étayage.....	160
2.4.3. Les systèmes de motivation	160
2.4.4. Constats théoriques	162
DEUXIEME PARTIE :.....	171
CADRE METHODOLOGIQUE	171
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE.....	172
3.1. PRECISION ET FORMULATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE	172
3.2.1. Hypothèse générale	174
3.2.2. Les hypothèses de l'étude	174
3.3. DÉFINITION OPÉRATOIRE DES VARIABLES DE L'ÉTUDE.....	175
3.3.1. Variable indépendante : contextualisation des fonctions d'étayage dans le triangle didactique.	176
3.3.2. Variable dépendante : développement de la pensée historique chez les apprenants du sous-cycle d'observation.....	177
3.4. TYPE DE RECHERCHE.....	179
3.5. SITE DE L'ÉTUDE	182
3.5.1. Environnement théorique de la structure de l'étude	182
3.5.2. Présentation physique, géographique et administrative du site	184
3.5.2.1. Présentation physique et géographique du site	184
3.5.2.2. Présentation administrative du lycée de Ngoa-ékellé	185
3.6. POPULATION DE L'ÉTUDE	188
3.6.1. Caractéristique de la population et critères de sélection	188
3.6.2. Population cible.....	191
3.6.3. Population accessible	192
3.7. ÉCHANTILLONNAGE ET ÉCHANTILLON	193
3.8. OUTILS DE COLLECTE DES DONNÉES	196
3.8.2. Validité et fiabilité du test des connaissances.....	198
3.8.3. Le guide d'entretien : justification du choix, étapes de construction et présentation ..	199
3.8.3.1. Justification du choix du guide d'entretien	199
3.8.3.2. Étapes de construction du guide.....	201
3.8.3.3. Présentation du guide d'entretien.....	201
3.9. TECHNIQUE ET PROCÉDURE DE COLLECTE DES DONNÉES	202
3.9.1. Technique et procédure de collecte des données quasi expérimentales.....	203

3.9.1.1. Pré-enquête.....	203
3.9.1.2. Pré-test	204
3.9.1.3. Procédure de collecte des données d'observation.....	204
3.9.1.3.1. Première étude.....	205
3.9.1.3.2. Deuxième étude.....	206
3.9.1.3.3. Troisième étude.....	207
3.9.2. Détermination des facteurs expérimentaux.....	208
3.9.2.1. Procédure expérimentale.....	209
3.9.2.2. Tâche	209
3.9.2.3. Matériel	210
3.9.2.4. Consigne.....	211
3.9.2.5. Déroulement de l'expérience	211
3.9.2.6. Construction des plans d'expérience.....	213
3.9.2.7. Précision des facteurs expérimentaux dans le plan d'expérience	214
3.9.3. Technique et procédure de collecte des données qualitatives.....	218
3.9.3.1. Caractéristiques des entretiens	218
3.9.3.2. Cadre des entretiens	219
3.9.3.3. Déroulement des entretiens	220
3.9.4. Présentation d'une fiche pédagogique ou de préparation et difficultés rencontrées....	222
3.10. OUTILS STATISTIQUES DE TRAITEMENT DES DONNÉES.....	225
3.10.1. Outils statistiques quasi expérimental.....	226
3.10.1.1. Test de student (Test-t) ou Test- Z.....	226
3.10.1.2. Test statistique ANOVA	228
3.10.2. Justification du choix de la méthode probabiliste.....	228
3.10.2.1. Méthode classique.....	228
3.10.2.2. Méthode probabiliste.....	230
3.10.3. Analyse de contenu	231
3.10.3.1. Analyse de contenu thématique	231
3.10.3.2. Grille d'analyse de contenu thématique.....	232
3.10.3.3. Technique de dépouillement : retranscription et codage des données	233
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	237
CHAPITRE 4 : PRÉSENTATION ET ANALYSE DES DONNÉES	238
4.1. PRESENTATION DES RESULTATS DES ANALYSES DESCRIPTIVES	238
4.1.1. Identification des participants de l'étude	239
4.1.1.1. Tris à plat	239

4.1.1.2 Tris croisés	241
4.1.2. Entretiens individuels avec les participants de l'étude	244
4.1.2.1. Récit de vie du participant 1	244
4.1.2.2. Récit de vie du participant 2	245
4.1.2.3. Récit de vie du participant 3	246
4.2. STATISTIQUES DESCRIPTIVES DES RÉSULTATS DE L'EXPÉRIENCE	248
4.2.1. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au pré-test	248
4.2.1.1. Statistiques descriptives relatives à la fonction émancipatrice au pré-test	248
4.2.1.2. Statistiques descriptives relatives à la fonction interactive au pré-test.....	248
4.2.1.3. Statistiques descriptives relatives à la fonction sociologique et historique au pré-test	249
4.2.2. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test.....	250
4.2.2.1. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test relatives à la fonction émancipatrice	250
4.2.2.2. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test relatives à la fonction interactive au post-test	253
4.2.2.3. Statistiques descriptives des résultats de l'expérience au post-test relatives à la fonction sociologique et historique au post-test	254
4.2.3. La présentation thématique des résultats	256
4.2.3.1. Description thématique de la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage.....	257
4.2.3.2. Description thématique de la fonction didactique ou interactive de l'étayage	258
4.2.3.3. Description thématique de la fonction sociologique et historique de l'étayage dans le système didactique	259
4.2.4. Synthèse des résultats de l'analyse descriptive.....	260
4.3. VERIFICATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	263
4.3.1. Rappel de la question principale de recherche et des hypothèses de recherche.....	263
4.3.2. Mise à l'épreuve des hypothèses de recherche	264
4.3.2.1. Mise à l'épreuve de la première hypothèse de recherche (HR1)	264
Tableau 39 : test d'ANOVA Vérification de la significativité entre les moyennes des groupes d'élèves de même âge dans le post-test relatif à l'hypothèse de recherche 1.	267
4.3.2.2. Mise à l'épreuve de la deuxième hypothèse de recherche (HR2).....	267
Tableau 40 : test T de Student des groupes d'expériences au prétest et au post-test relatif à l'hypothèse de recherche 2.....	268
4.3.2. 3. Mise à l'épreuve de la troisième variable (HR3)	270
4.2.3. Évaluation de la relation entre les différentes hypothèses de recherche : Analyse de la variance et de la régression linéaire simple	273

4.2.3. Synthèse des résultats de l'analyse inférentielle	278
Tableau 51 : Récapitulatif des grandeurs physiques, des résultats, et conclusion des trois hypothèses.....	278
4.4. MISE A L'EPREUVE DE L'HYPOTHESE GENERALE ET PREDICTION DU DEVELOPPEMENT DE LA PENSEE CRITIQUE HISTORIENNE DANS LE SOUS-CYCLE D'OBSERVATION	279
CHAPITRE 5 : INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSIONS	283
5.1. RAPPEL DES DONNÉES THEORIQUES ET EMPIRIQUES.....	283
5.1.1. Rappel des données théoriques	283
5.1.2. Rappel des données empiriques	285
5.2. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	286
5.2.1. De la fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage dans le système didactique au développement de la pensée critique.....	287
5.2.2. De la fonction didactique ou interactive de l'étayage dans le système didactique au développement de la pensée critique	293
5.2.3. De la fonction socio-historique de l'étayage dans le système didactique au développement de la pensée critique	298
5.3. DISCUSSIONS.....	303
5.3.1. La fonction émancipatrice ou constructiviste de l'étayage l'enseignant d'Histoire	303
5.3.2. La fonction didactique ou interactive de l'étayage de l'enseignant d'Histoire.....	305
5.3.3. La fonction socio-historique de l'étayage de l'enseignant d'Histoire	308
5.4. PERSPECTIVES	311
5.4.1. Perspectives théoriques	311
5.4.1.1. Accompagnement socioconstructiviste de l'enseignant d'Histoire et développement de la pensée critique en contexte camerounais	311
5.4.1.2. Développement de l'esprit critique historien au sous cycle d'observation au Cameroun	315
5.4.1.3. Une nécessaire confrontation à l'écriture de l'histoire chez les apprenants : la réflexivité	318
5.4.2. Perspectives dans le système ou triangle didactique.....	319
5.4.2.1. La pédagogie active : les élèves au centre de leur propre apprentissage	319
5.4.2.2. Soutien didactique en Histoire et principe d'apprentissage : développement de la pensée critique au sous cycle d'observation	322
5.4.2.3. Elaboration d'un dispositif didactique en Histoire : esquisse de modèle résolutif ...	324
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	330
SOURCES ET REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	337
ANNEXES	352
INDEX	392

TABLE DES MATIERES	396