

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

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

UNITÉ DE RECHERCHE ET DE FORMATION
DOCTORALE EN SCIENCES ÉDUCATIVES
ET INGÉNIERIE ÉDUCATIVE

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DES
DISCIPLINES



UNIVERSITY OF YAOUNDE I

POST GRADUATE SCHOOL FOR
HUMAN, SOCIAL AND EDUCATIONAL
SCIENCES

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

THE FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

**ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES
TRAITES NEGRIERES PAR L'APPROCHE
PAR LES COMPETENCES(APC) ET
DEVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE
PATRIOTIQUE CHEZ APPRENANTS DE 4^{ème}
DU LYCEE DE ZAMENGOE**

Mémoire présenté et soutenu le 14 Juillet 2025

**Filière : Didactique des Disciplines
Option : Didactique de l'Histoire**



par :

SAMBA AWONO Gisèle Judith

22V3779

Titulaire d'une licence en Histoire des relations internationales

	jury	
Qualités	Noms et grade	Universités
Président	Eugène Désiré ELOUNDOU, Pr	UYI
	AMANA Evelyne, Pr	UYI
Rapporteur	BEYAMA BEYAMA Abdon, MC	UYI
Examineur	MENYE OBIA Eric, CC	UYI

AVERTISSEMENT

Ce mémoire est le fruit d'un travail approuvé par le jury de soutenance et mis à la disposition de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et 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 de l'Université de Yaoundé I n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans ce mémoire ; ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

SOMMAIRE

DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTES DES SIGLES ET ABBREVIATIONS	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE.....	4
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE	22
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	51
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	52
TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE.....	67
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE....	68
CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	79
CONCLUSION GENERALE.....	90
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	91
ANNEXES	94
TABLE DES MATIERES	105

À LA FAMILLE AWONO

REMERCIEMENTS

L'achèvement de ce travail est teinté d'un profond sentiment de soulagement et de satisfaction. Ce parcours en master II, au sein de la faculté des sciences de l'éducation et plus particulièrement du département de didactique, a été une expérience d'une richesse inestimable, tant sur le plan personnel qu'académique, marquée par des apprentissages et des rencontres inoubliables.

Notre gratitude la plus sincère s'adresse à nos encadreurs, le Pr Evelyne AMANA et au Pr Abdon BEYAMA BEYAMA. Leur guidance précieuse, leur vision inspirante ainsi que leurs orientations pratiques ont été déterminants dans notre formation. Nous leur en serons éternellement reconnaissante.

Nous tenons également à exprimer nos remerciements à l'ensemble du corps enseignant du département de didactique pour la qualité de leur enseignement et de leur encadrement tout au long de ce cycle de master. Notre reconnaissance s'étend aux responsables, enseignants et élèves du lycée de Zamengoe qui nous ont ouvert leurs portes et permis la réalisation de nos enquêtes de terrain. Un merci chaleureux est également adressé à tous nos camarades de promotion.

Nous sommes profondément reconnaissantes envers : les professeurs Onana ATOUBA et Eugène Désiré ELOUNDOU. Les docteurs Joseph Ndjombog, Yvon Jules NJOH NKOUTE, SUEBANG, Eric MENYE OBIA, Edith AMABU pour leurs encouragements constants, leurs conseils avisés et leur soutien multiforme dans cette recherche.

Merci du fond de cœur à toutes les personnes qui, par leur soutien indéfectible et leur formidable énergie, ont transformé cette période de rédaction en une étape riche et épanouissante. Nous pensons en particulier à nos parents, Mrs Bernard AWONO AWONO et Mme AWONO née Mani Virginie, à nos frères et sœurs : Suzanne NGONO Augutine , Marie Esaïe Ngono AWONO, Stanislas MVOGO AWONO mais aussi et surtout à nos connaissances : Pauline BILOA UM , Laurene ABOMO , Serge TIWA SONKOUÉ, Ornelie CHEMOE NGANGO , Cédric NGASSA MBAKOP , YOUMENI ABDOUGANI, Manuela NGA NKOÀ et toutes ceux et celles dont les noms auraient pu être omis.

Nous espérons que ce mémoire est à la hauteur des sacrifices consentis et des peines endurées.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Récapitulatif des variables, modalités, indicateurs et indice	50
Tableau 2 : tableau des populations	56
Tableau 3 : types d'items d'évaluation pré et post test	61
Tableau 4 : Grille complète des scores pré-test et post-test avec des niveaux de performance pour chacun des 30 apprenants	62
Tableau 5 : répartition (%) des participants par sexe selon la nature du groupe	69
Tableau 6 : répartition des participants par âge et par groupe	70
Tableau 7 : répartition des élèves en fonction des statuts.....	71
Tableau 8 : caractéristique générale des enseignants enquêtés	72
Tableau 9 : caractéristiques de dispersion à tendance centrale	73
Tableau 10 : récapitulatif des résultats du test t-student.....	74
Tableau 11 : codage thématique séquencé (enseignant N°1).....	76
Tableau 12 : de codage thématique séquencé (enseignant N°2)	77
Tableau 13 : Bilan global des hypothèses.....	84

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma de la transposition didactique.....	40
Figure 2 : répartition (%) des élèves selon la nature du groupe.....	68
Figure 3 : répartition (%) des participants par sexe selon la nature du groupe.....	69
Figure 4 : répartition des participants par âge.....	70
Figure 5 : répartition des élèves en fonction des statuts	71
Figure 6 : Diagramme des moyennes des scores (pré-test et post-test).....	73

LISTES DES SIGLES ET ABREVIATIONS

- 4^{ème}** : Quatrième
- APC** : Approche par les compétences
- DIPES II** : Diplôme de professeur d'enseignement secondaire deuxième grade
- HP** Hypothèse de recherche principale
- HS1** Hypothèse de recherche secondaire une
- HS2** Hypothèse de recherche secondaire deux
- ECM** : Éducation à la citoyenneté et à la morale
- PPO** : Pédagogie par objectifs
- UNESCO** : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture
- ZDP** : Zone proximale de développement

RESUME

Face à la crise des valeurs citoyennes et à la faible implication des jeunes dans les questions d'identité nationale, la présente étude s'interroge sur les moyens pédagogiques pour développer la conscience patriotique à l'école. Dans les pratiques pédagogiques observées, l'histoire des traites négrières, bien que présente dans les programmes scolaires, reste souvent sous-exploitée dans les pratiques, réduite à une approche factuelle et peu connectée aux enjeux d'identité et de citoyenneté. L'objectif de cette recherche est de déterminer comment l'enseignement des traites négrières par l'approche par les compétences (APC) peut être utilisé pour développer la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème} au Cameroun. La méthodologie adoptée combine une démarche quasi-expérimentale avec deux groupes d'élèves (expérimental et contrôle), évalués à l'aide de pré-tests et post-tests, enrichies par des observations de classe et des entretiens semi-directifs permettant une analyse qualitative. L'analyse statistique s'est appuyée sur le test t de student pour échantillons appariés, complétée par une analyse thématique qualitative. Les résultats montrent une amélioration significative des scores de conscience patriotique chez les élèves du groupe expérimental. L'étude conclut que l'APC appliquée à l'enseignement des traites négrières constitue un levier pédagogique pour former les citoyens conscients, et surtout patriote. Elle recommande l'intégration plus stratégique de contenus historiques à portée identitaire dans les curricula, ainsi que la formation des enseignants à des pratiques didactiques actives et contextualisées afin de maximiser l'impact sur la conscience patriotique des apprenants.

Mots-clés : constructivisme, transposition didactique, APC, méthodes actives, conscience patriotique

ABSTRACT

Faced with the crisis of civic values and the weak involvement of young people in issues of national identity, this study investigates the pedagogical means of developing patriotic awareness in schools. In observed teaching practices, the history of the slave trades, though present in the school curriculum, is often underutilized-reduced to a factual approach and poorly connected to issues of identity and citizenship. The objective of this is to determine how the teaching of slave trades through the Competency-Based Approach (CBA) can be used to develop patriotic consciousness among 4th –grade students in Cameroon. To achieve this, a pedagogical experiment was conducted with two groups of students (experimental and control). Data were collected through pre-tests and post-tests, complemented by classroom observations and semi-structured interviews. Statistical analysis was based on the paired-samples student's t-test, supplemented by qualitative thematic analysis. The results show a significant improvement in patriotic awareness scores among students in the experimental group. The study concludes that applying CBA to the teaching of slave trades is a pedagogical lever for forming conscious and, above all, patriotic citizens. It recommends the more strategic integration of historically identity-relevant content into curricula, as well as the training of teachers in active and contextualized didactic practices.

Keywords: constructivism, didactic transposition, competency-based approach (CBA), patriotic awareness

INTRODUCTION GENERALE

L'histoire, bien plus que l'étude des faits passés sur la base de diverses sources, est une discipline formatrice de l'homme. Elle développe chez l'apprenant les capacités d'ouverture au monde et une plus grande sensibilité aux problèmes d'intérêts communs et au bien-être de l'humanité (MINSEC, 2014). Parmi ses chapitres les plus sombres, les traites négrières ont laissé une empreinte indélébile sur des millions d'Africains et par ricochet sur l'identité contemporaine du continent. Au cours de son histoire, l'Afrique a été dominée par deux formes de traites négrières : la traite transsaharienne (ou arabo-musulmane) et la traite transatlantique. La traite arabo-musulmane, débutée en 652 et s'étendant sur seize siècles sans interruption jusqu'au début du 20^{ème} siècle, est reconnue comme plus longue et la plus meurtrière des traites. Cependant, elle est souvent une page moins explorée dans l'enseignement secondaire de la traite négrière. Quant à la traite transatlantique, elle a sévi de 1501 à 1867, déportant environ 12,5 millions de noirs vers les Amériques sur près de quatre siècles. Au Cameroun, ces déportations massives ont profondément marqué le tissu social, démographique et politique du pays soulignant l'impérieux de mémoire, comme le promeut l'Unesco avec son projet « la route des élèves » (AVOTO, 2016). C'est précisément à l'intersection de l'histoire, de la didactique et des sciences de l'éducation que s'inscrit la présente étude. L'éducation, en tant que droit fondamental et le levier essentiel pour l'épanouissement humain et le respect des droits, favorise la tolérance et l'amitié entre les peuples, tel qu'énoncé dans la déclaration universelle des droits de l'Homme.

Au Cameroun, cette vision se concrétise par un système éducatif qui, bien qu'hérité de l'ère coloniale, vise à construire une identité nationale et à renforcer le patriotisme par l'enseignement de l'histoire, notamment celle des traites négrières. Pour s'adapter aux exigences du 21^{ème} siècle, le Cameroun a progressivement adopté l'approche par les compétences (APC) depuis les années 2000. Ce paradigme met l'accent sur « le savoir-faire » et « le savoir-être », en développant l'analyse, la résolution de problèmes et l'esprit critique chez les apprenants. Cependant, l'implémentation de l'APC dans l'enseignement de l'histoire des traites négrières fait face à des défis majeurs : la persistance de méthodes transmissives, le manque de ressources pédagogiques adaptées et de programmes souvent surchargés. Ces obstacles entravent le plein potentiel de l'APC à forger une conscience patriotique profonde. Ces constats relèvent l'inadéquation entre la pédagogie attendue de l'APC et l'enseignement des traites négrières, ce qui compromet le développement effectif de la conscience patriotique

chez les élèves. Partant de là notre recherche explore le problème sur : « **comment développer la conscience patriotique en enseignant les traites négrières en classe de 4^{ème} au secondaire camerounais ?** Afin d'y répondre, notre travail se focalise sur deux questions secondaires quelles sont les pratiques pédagogiques appropriées à l'APC pour enseigner les traites négrières en classe de 4^{ème} ? Quel est l'impact de l'enseignement des traites négrières par l'APC sur le niveau de conscience patriotique des élèves de 4^{ème} ? L'objectif général de cette étude est de déterminer comment l'enseignement des traites négrières par l'APC peut être utilisé pour développer la conscience patriotique chez les apprenants en classe de 4^{ème}. Plus spécifiquement, nous visons à identifier les méthodes pédagogiques compatibles avec l'APC pour enseigner les traites négrières et à évaluer l'évolution de la conscience patriotique chez les apprenants suite à un enseignement par APC en vue de comparer les effets de cette approche avec ceux d'un enseignement traditionnel sur la conscience patriotique. Ainsi pour atteindre les objectifs escomptés, nous allons structurer cette recherche en cinq chapitres qui sont :

- Chapitre 1 : la problématique de l'étude ;
- Chapitre 2 : fondements théoriques de la recherche ;
- Chapitre 3 : méthodologie de la recherche ;
- Chapitre 4 : présentation et analyse des résultats ;
- Chapitre 5 : interprétation, discussion des résultats, perspectives et implication professionnelles.

Le chapitre 1 plante le décor de notre étude. Il introduit le cadre général de notre recherche. Il commence par situer et justifier l'intérêt de notre investigation, puis expose la problématique centrale de l'étude, formulée autour de la question de recherche principale. Nous y détaillons également les objectifs visés, les intérêts spécifiques de notre travail, et enfin, nous procédons à la délimitation précise de notre champ d'étude.

Le chapitre 2, quant à lui, est dédié à l'exploration des fondements théoriques et conceptuels de notre recherche. Nous y présentons les définitions des concepts clés et une revue approfondie de la littérature existante. Une attention particulière est portée aux théories de la transposition didactique, du constructivisme, et du socioconstructivisme qui ont guidé la formulation de nos questions et hypothèses de travail.

Le chapitre 3 est consacré à l'approche méthodologique. Dans ce chapitre, nous décrivons la méthodologie adoptée pour notre étude. Nous déterminons le type de recherche menée, présentons et décrivons le site d'investigation, les instruments de collecte de données,

de données, la technique d'échantillonnage et les caractéristiques de l'échantillon. Enfin, nous abordons les difficultés rencontrées lors de la phase de collecte.

Le chapitre 4 se focalise sur la présentation et l'analyse des résultats. Ce chapitre est consacré à la collectées. Collecte des données issues notamment des tests administrés aux élèves avant et pendant l'expérimentation. Les résultats sont présentés sous forme de figures et accompagnés de leurs analyses détaillées. Cette analyse nous permettra de procéder à la vérification de nos hypothèses de recherche.

Enfin le chapitre 5 procède à l'interprétation des résultats obtenus pendant l'expérimentation, en confrontant au cadre théorique de référence. Il pose également une analyse critique en dialogue avec les travaux d'autres auteurs, au regard des données empiriques. Cette réflexion finale ouvre sur des perspectives de recherche future, tant sur le plan méthodologique, qu'infrastructuel, et se conclut par des suggestions concrètes.

PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE

Cette partie est constituée de deux principaux chapitres. Le premier chapitre est consacré à la problématique, alors que le second examine la définition des concepts clés, la revue de la littérature et les théories explicatives du sujet.

CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE

La problématique d'une recherche est un ensemble d'éléments étroitement liés entre eux à savoir : le contexte, la justification de l'étude, la formulation et le positionnement du problème, la détermination de l'objet de la recherche, les objectifs, les questions de recherche, les intérêts, la délimitation théorique et empirique de l'objet de recherche. Chacun de ces éléments contribue à définir le cadre de notre étude et à orienter nos investigations. Dans cette section, nous présentons de manière détaillée comment ces différents éléments sont interconnectés et comment ils contribuent à la construction de notre problématique.

1.1 CADRE GENERALE DE L'ÉTUDE

Les traites négrières, notamment la traite transsaharienne, la traite orientale et de manière prédominante pour le Cameroun, la traite transatlantique représente l'un des chapitres les plus sombres et les plus dévastateurs de l'histoire humaine. Pendant des siècles des millions d'Africains ont été déportés de force de leurs terres natales, souvent à travers des ports de la côte ouest-africaine, vers les Amériques et les Caraïbes pour y être asservis. Le Cameroun, de par sa position géographique et l'existence de réseaux commerciaux précoloniaux, fut directement touché par les flux de déportation, même si ses ports ne furent pas les principaux points d'embarquement comme ceux du Golfe. La mémoire de cette tragédie n'est pas seulement celle du passé lointain ; elle est constructive de l'identité africaine contemporaine. En Afrique, et au Cameroun, l'étude des traites est essentielle pour comprendre les dynamiques démographiques, sociales, économiques et politiques postcoloniales. L'UNESCO, par exemple, a lancé le projet « la route de l'esclavage » pour sensibiliser et promouvoir la recherche sur ce patrimoine universel.

Le système éducatif camerounais est un héritage direct de la période coloniale. Initialement, l'éducation sous les administrations allemande, puis française et britannique, visait principalement former une élite administrative subalterne et à diffuser des valeurs culturelles et religieuses européennes. Le contenu historique était largement centré sur l'histoire des puissances coloniales, reléguant l'histoire africaine à la périphérie, souvent présentée de manière ethnocentrique. Avec l'indépendance en 1960 (pour le Cameroun français) et la réunification en 1961, le Cameroun a entrepris un vaste projet de nationalisation de l'éducation. L'objectif était de construire une identité nationale camerounaise forte, de promouvoir l'unité dans la diversité et de former des citoyens conscients de leur histoire et de leurs responsabilités. Les programmes scolaires ont été révisés pour intégrer davantage l'histoire de l'Afrique et du

Cameroun, y compris des sujets comme les traites négrières, les résistances coloniales et la construction de la nation.

Malgré les réformes postindépendance, le système éducatif camerounais a longtemps conservé une pédagogie axée sur la transmission de connaissances factuelles et la mémorisation (souvent appelée "pédagogie par objectifs" ou "pédagogie des contenus"). Face aux défis de l'employabilité, de l'adaptation au monde moderne et de la nécessité de former des citoyens actifs et critiques, le Cameroun, à l'instar de nombreux pays africains et francophones, a progressivement adopté l'Approche Par Compétences (APC). L'APC a été introduite dans le système éducatif camerounais à partir des années 2000, et s'est généralisée de manière progressive, notamment dans le secondaire. Sa philosophie sous-jacente est de passer d'une logique de "savoir" à une logique de "savoir-faire" et de "savoir-être". L'objectif est que les apprenants ne se contentent pas de mémoriser des informations, mais qu'ils développent des compétences transférables (analyse, résolution de problèmes, esprit critique, communication) et qu'ils sachent mobiliser leurs connaissances dans des situations concrètes. Cela implique des méthodes pédagogiques plus actives, centrées sur l'apprenant, le travail de projet, le débat et la réflexion.

Notre recherche s'inscrit dans un contexte marqué par un regain d'intérêt pour l'histoire des traites négrières et de l'esclavage, tant au niveau national qu'international. Face à ces enjeux mémoriaux et éducatifs, nous avons choisi d'explorer « l'enseignement des traites négrières par l'APC et le développement de la conscience patriotique dans les classes de 4^{ème} dans le secondaire camerounais ». Cette étude vise à combler un vide dans la littérature en apportant des éléments de réponse à la question : Comment développer la conscience patriotique en enseignant les traites négrières en classe de 4^e ?

1.1.1. Contexte de l'étude

L'éducation est un droit fondamental et un moyen crucial de protection et de promotion des droits humains. En effet, selon l'article 26 alinéas 1 et 2 de la déclaration universelle des droits de l'homme :

Toute personne a droit à l'éducation (...) l'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux

L'accès à l'éducation est un droit fondamental qui contribue à la haute formation d'une conscience collective des citoyens dans le monde. La conscience collective qui est : le système de valeurs partagé par une population, sur laquelle chaque être socialisée se règle pour convenir

à la société dans laquelle il habite (Emile Durkheim repris par Kirby, 2000). Elle permet donc de façonner à la fois les valeurs, les croyances tout en leur permettant de regarder dans une direction commune et en mettant l'accent sur les principes d'équité, de justice de respect et de collaboration, c'est-à-dire à l'écart de toute discrimination. C'est pourquoi, les programmes éducatifs mettent un accent particulier sur la valorisation de la diversité culturelle, éthique et sociale à travers l'enseignement des sciences humaines de manière générale plus spécifiquement de l'enseignement de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté.

Selon le programme officiel des classes du sous cycle d'observation au Cameroun (programme d'étude de 6^e et 5^e : histoire du MINSEC) et procédant à la présentation du module d'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 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 à 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. (Mimche, 2020)

Le programme d'enseignement repose sur l'approche par les compétences APC) 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 identifier les ressources nécessaires à la résolution du problème qui se pose en 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 circulaire n°53D/MINEDUB/IGP/INHG du ministère de l'éducation nationale du 15 novembre 1990, stipule que « la formation en histoire a pour but de donner aux élèves une grande conscience de leur identité culturelle. Il doit favoriser 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 ». A cet effet, l'histoire en tant que discipline formatrice a pour devoir de former les apprenants en prenant en compte leurs cultures, leurs sociétés et le pays auquel ceux-ci appartiennent, en vue de d'établir des bases communes au sein de celle-ci, un ensemble de valeurs communes et connues de tous. De ce point de vue, la conceptualisation des méthodes d'enseignement-apprentissage au Cameroun

devrait être de rigueur. Raison pour laquelle, l'enseignant doit développer de bonnes techniques pour faciliter l'apprentissage de ses élèves en fonction des contextes d'apprentissage. L'enseignant est donc considéré comme une personne ressource qui réagit et s'adapte aux besoins des élèves. Sa tâche est de construire et d'organiser les conditions d'apprentissage qui font réussir l'élève dans son apprentissage. La préoccupation qui s'en dégage dans le cadre de l'enseignement de l'histoire en particulier est celle de savoir quelle méthode d'enseignement peut susciter la motivation et la formation de la pensée des jeunes apprenants. Ce qui pose la problématique du rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement apprentissage.

D'après l'article 37 alinéa 1 de la loi d'orientation de l'éducation de 1998 :

L'enseignant est le principal garant de la qualité de l'éducation (...) il veille à l'adaptation permanente du système ou tous les secteurs éducatifs aux réalités économiques et socioculturelles nationales ainsi qu'à l'environnement international, particulièrement en ce qui concerne la promotion de des enseignements scientifiques et technologiques, du bilinguisme et l'enseignement des langues nationales.

En tant que concepteur et animateur, l'enseignant doit adapter ses pratiques pédagogiques aux évolutions du contexte socio- économique et culturel. Par conséquent, l'enseignant devient celui-là qui régit, coordonne, et organise les activités d'apprentissage qui conduisent les apprenants aux différentes finalités de l'enseignement de l'histoire escomptées. Ces finalités sont intellectuelles ou critiques, socio-politiques, culturelles ou de socialisation. Pour ce faire, il s'agit pour l'enseignant, en fonction des programmes et des contenus de savoir faire le choix de la stratégie à mettre en place pour faciliter l'enseignement-apprentissage.

1.1.2 Évolution de l'enseignement des traites négrières dans les programmes d'histoire au secondaire

Les programmes scolaires camerounais ont subi plusieurs réformes depuis l'indépendance. Bien que les programmes, de 1967 et 1990 aient inclu l'enseignement de l'esclavage et des traites négrières, ils ne comportaient pas d'objectifs pédagogiques précis ni d'activités de consolidation (Sehou, 2022). Le programme de 1967, élaboré à Paris pour l'ensemble de l'Afrique francophone, consacrait environ 14% de son contenu à ces thématiques. Les classes de 4^{ème} et de 2^{nde} étaient particulièrement axées sur l'étude transsaharienne, ainsi que sur les conséquences de l'esclavage en Afrique, aux Amériques et Europe. Cependant ce programme présentait certaines limites. Il ne tenait pas suffisamment compte de l'identité culturelle des apprenants et ne favorisait pas une appropriation critique des connaissances par les élèves. De plus, ce programme s'inscrivait dans une logique essentiellement encyclopédique et transmissive. Il définissait ni objectifs pédagogiques précis ni compétences à développer, et ne

proposait pas d'activités de consolidation susceptible d'impliquer activement l'apprenant. De ce fait, l'élève demeurait un simple récepteur de savoirs, sans réelle appropriation critique des contenus. Cette absence de contextualisation culturelle et pédagogique limitait fortement le développement de la conscience patriotique, l'histoire enseignée restant éloignée des réalités identitaires camerounaises.

Le programme scolaire de 1990, marqué par un contexte de décrispation et libération, a réévalué l'enseignement de l'histoire de l'Afrique et du Cameroun. Bien qu'il ait allégé le contenu global, il a maintenu un focus sur l'esclavage et les traites négrières. Cependant, plusieurs lacunes persistent. Le programme accorde une importance disproportionnée à la traite transatlantique et aux plantations américaines, au détriment de la traite transsaharienne et orientale. Les diasporas africaines en Europe et Asie sont sous représentées, et les maillons intérieurs de la traite, où différents acteurs locaux étaient impliqués, sont largement occultés. Sur le plan pédagogique, ce programme n'opère pas de rupture significative avec les approches antérieures, car il ne met pas en avant des situations d'apprentissage favorisant la mobilisation des compétences, l'analyse critique ou la résolution de problèmes. Cette vision partielle de l'histoire limite la capacité des apprenants à développer une compréhension du passé africain et camerounais.

Le programme de 2012, pour les classes de 6^e et 5^e, tente de remédier à ces lacunes, en introduisant une dimension spécifiquement camerounaise. Il évoque la traite arabe, le commerce caravanier et les métissages culturels favorisant ainsi une meilleure contextualisation historique. Cette orientation est phase avec les principes de l'approche par les compétences (APC), qui privilégie l'ancrage des apprentissages dans le vécu et l'environnement de l'apprenant. Néanmoins, il souffre d'un manque de rigueur chronologique et ne fournit pas toujours des orientations pédagogiques suffisantes, les compétences visées, les situations-problèmes et les modalités d'évaluation qui n'y sont pas clairement définies ce qui freine la mise en œuvre effective de l'APC en classe. Malgré les avancées récentes, l'enseignement de l'esclavage et des traites négrières au Cameroun reste insuffisant.

Dans une perspective comparative, il apparaît que les trois programmes traduisent une progression graduelle vers une meilleure prise en compte de l'histoire nationale et des enjeux identitaires, sans toutefois parvenir à une intégration pleine et entière de l'APC. Le programme de 1967 privilégie l'accumulation de connaissances historiques, celui de 1990 amorce une réhabilitation idéologique de l'histoire africaine, tandis que celui de 2012 ouvre la voie à une

contextualisation plus pertinente. Cependant, l'absence récurrente d'activités pédagogiques centrées sur la mobilisation des compétences empêche l'enseignement des traites négrières de jouer pleinement son rôle dans le développement de la conscience patriotique.

En définitive, l'analyse croisée montre que malgré les réformes successives, l'enseignement des traites négrières au Cameroun demeure insuffisamment exploité comme levier de formation citoyenne et patriotique. L'adoption effective de l'approche par les compétences (APC), à travers des situations d'apprentissage actives, des débats historiques, des études de cas locaux et d'activités réflexives, apparaît indispensable pour permettre aux apprenants de construire une conscience patriotique critique, fondée sur une compréhension approfondie de leur histoire nationale.

Toutefois, malgré les avancées, l'enseignement de l'histoire au Cameroun reste confronté à plusieurs défis.

1.1.3 Les problèmes de l'enseignement de l'histoire au Cameroun

L'enseignement de l'histoire au Cameroun, bien qu'ayant connu des évolutions notables, reste confronté à plusieurs défis qui entravent sa qualité et son efficacité. Ces problèmes sont souvent liés à des facteurs structurels, pédagogiques et socioculturels (Avoto, 2016). Parmi ces problèmes nous pouvons citer :

- Le manque de manuels scolaires souvent obsolètes en nombre insuffisant, les manuels scolaires ne parviennent pas à couvrir l'ensemble des programmes et à susciter l'intérêt des élèves.
- Le manque de matériel didactique comme les cartes d'atlas, les documents historiques authentiques limite, les possibilités d'apprentissage actif et de contextualisation
- Les limites à l'accès aux technologies de l'information et de la communication (TICE), réduisant les possibilités d'utiliser des ressources numériques et des plateformes en ligne pour enseigner l'histoire.

La qualité de l'enseignement de l'histoire au Cameroun est étroitement liée à la formation initiale et continue des enseignants. De nombreuses études ont souligné les lacunes persistantes dans ce domaine. En effet, un nombre significatif d'enseignants ont recours à des méthodes pédagogiques traditionnelles, peu adaptées aux exigences d'un enseignement dynamique et centré sur l'élève. Par ailleurs, les opportunités de formation continue étant limitées, ces professionnels peinent à se mettre à jour sur les dernières avancées pédagogiques et les recherches en didactique de l'histoire (Melingui, 2019). Aussi les programmes d'histoire

souvent surchargés, ne laissent que très peu de temps aux enseignants pour approfondir les notions et favoriser un apprentissage significatif. L'histoire est souvent perçue par les élèves comme une matière abstraite et déconnectée de leur quotidien. Les méthodes pédagogiques traditionnelles, centrées sur la transmission passive du savoir, ne parviennent pas à susciter leur intérêt et à les motiver à apprendre.

1.1.4 Le programme d'histoire actuel

Le programme d'histoire de 4^e s'organise de la manière suivante :

Une première partie constituée de l'ensemble des textes qui balisent l'enseignement de l'histoire au Cameroun (arrêté du ministre des enseignements secondaires portant sur la définition des programmes en classe de 4^e, préface, révision des programmes d'études du premier cycle, profil de sortie des apprenants du premier cycle).

Une seconde partie qui présente le programme dans son entièreté (objectifs du programme, finalités de l'enseignement de l'histoire, modules, contenus, types évaluations, volumes horaires, et coefficient)

Une troisième partie constituée du guide d'utilisation du programme d'étude. Etabli par le ministère des enseignements secondaires, à travers l'inspection générale des enseignements, ce programme repose sur l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (L'APC/ ASV). Et vise la formation intellectuelle des apprenants ainsi que leur insertion dans la vie sociale et professionnelle. Une formation qui a pour but : de permettre aux élèves d'acquérir une plus grande conscience de leur identité culturelle, de favoriser la tolérance en vue de renforcer la compréhension mutuelle entre les peuples et contribuer à l'intégration nationale, et donc au patriotisme. Mais aussi de favoriser l'unité et l'intégration africaines. Il s'agit donc pour la discipline historique de développer chez les apprenants « l'esprit critique, imaginaire, l'esprit de jugement et l'affirmation de soi. Pour s'assurer de la réalisation de ces objectifs, le programme d'histoire de 4^{ème} est structuré en quatre modules à savoir :

Module 1 : l'esclavage et la traite négrière

Module 2 : les grands mouvements des populations en Afrique

Module 3 : les tentatives de regroupement politique en Afrique au XIX^e siècle

Module 4 : l'Europe au XVIII^e et XIX^e siècles

Ce programme a pour ambition de renforcer les acquis des jeunes, dans les domaines de vie que sont la citoyenneté et la vie de famille et sociale. Il concourt à une intégration harmonieuse de l'apprenant dans sa famille et dans sa société, ainsi qu'à une meilleure

compréhension du monde dans lequel il vit. Cet enseignement contribue à forger la conscience citoyenne. Ainsi, l'enseignant se doit de contribuer à l'intégration harmonieuse, au vivre ensemble, de développer la faculté de l'enfant à la réflexion un peu du passé au loin dans la vie active. Le programme de formation est basé sur la compétence, il souligne l'importance de l'apprentissage d'une pensée historique ou de l'urgence au retour à la conscience nationale et de surcroît patriotique en histoire. Miser sur l'apprentissage de la conscience patriotique, c'est en somme, favoriser une vision de l'histoire comme 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 personnages) (Duquette ;2011). Ainsi, l'accent devra être mis dans le processus enseignement-apprentissage et sur la responsabilité de l'enseignant et non du contenu. Il s'agit de savoir le choix de la stratégie à mettre en place pour faciliter l'enseignement-apprentissage.

1.1.2. Justification de l'étude

Cette étude se concentre sur la classe de 4^e située dans le sous cycle d'observation de l'enseignement secondaire général camerounais. C'est l'une des classes qui aborde encore les contenus sur les traites négrières. Elle est destinée aux jeunes âgés de 10 à 14 ans avec pour but de les doter des capacités à la fois civiques, morales et intellectuelles. C'est pourquoi l'enseignement de ce contenu vise à leur donner une plus grande conscience de leur identité culturelle en vue de contribuer au renforcement de la compréhension mutuelle entre les peuples d'une part, et développer l'esprit de patriotisme en vue d'une meilleure intégration nationale.

Les traites négrières ont constitué une période sombre et tragique de l'histoire du Cameroun, ayant profondément marqué la société. Enseigner ce pan de l'histoire permet aux jeunes générations de prendre conscience de ce passé douloureux, de ses répercussions et de l'importance de ne pas l'oublier. C'est un devoir de mémoire envers les victimes de cette atrocité et leurs descendants, leur permettant de se réapproprier leur histoire et de faire valoir leur dignité. Appréhender les traites négrières est crucial pour comprendre les réalités socio-économiques et culturelles actuelles du Cameroun. En effet, cet épisode historique a laissé des héritages complexes, tels que : les inégalités sociales, les discriminations raciales et clivages ethniques (Avoto, 2016). Enseigner ces traites permet également, d'analyser leurs racines profondes et d'identifier les défis à relever pour construire un avenir plus juste et équitable pour tous les Camerounais. Le Cameroun est un pays pluriethnique et multiculturel, marqué par la diversité de traditions et d'héritages. L'enseignement des traites négrières dans toute sa complexité, permet de reconnaître et de valoriser cette diversité contribuant ainsi à la

construction d'une identité nationale inclusive. Comprendre les mécanismes et les idéologies ayant sous-tendu les traites négrières est essentiel pour lutter contre les discriminations et injustices qui en découlent encore aujourd'hui. En enseignant ces traites, on sensibilise les élèves aux dangers du racisme, de la xénophobie et de toutes les formes d'intolérance, et on promeut le respect de la dignité humaine et des droits universels.

D'un point de vue historique, notre sujet s'intéresse aux traites négrières dans la mesure où celles-ci représentent un pan majeur de l'histoire africaine et celle du monde. C'est un trafic qui a mis en relation trois continents majeurs à savoir : l'Afrique, l'Europe, et l'Amérique, formant ainsi les prémices de la mondialisation entre ces continents. Elles méritent donc d'être étudiées et enseignées de manière approfondie

Sur le plan scientifique, l'on ne dispose pas encore d'une littérature abondante sur les questions de traites négrières dans l'enseignement. En dehors de l'historiographie abondante sur les questions de traites négrières et d'esclavage, on ne dénombre que quelques travaux qui se sont attardés, à l'enseignement de ce commerce des êtres humains. Ce qui explique notre intérêt sur la question.

D'un point de vue didactique, l'enseignement des traites négrières doit faire l'objet de meilleur enseignement. Les traites négrières ne sont pas un événement clos du passé ; elles ont laissé des héritages qui influencent encore les sociétés contemporaines, notamment en matière de racisme, de discriminations et de défis de développement. Un "meilleur enseignement" par l'APC doit permettre aux élèves de faire le lien entre cette histoire et les enjeux actuels. Cela signifie développer la compétence à analyser les manifestations actuelles de l'intolérance, à déconstruire les stéréotypes et à comprendre l'importance de la justice sociale. L'objectif est de former des citoyens qui ne sont pas seulement informés, mais engagés et capables d'agir pour prévenir la répétition de telles injustices et pour promouvoir le vivre-ensemble et la cohésion nationale. Au Cameroun, cette démarche est essentielle pour renforcer le patriotisme enraciné dans une conscience collective des luttes passées et des défis actuels.

1.2 POSITIONNEMENT ET FORMULATION DU PROBLEME

L'objectif de cette partie est de définir clairement la question de recherche. Il s'agit de présenter les constats préliminaires ; de formuler le problème à résoudre, et dégager les questions et les objectifs de notre étude.

1.2.1 Constat

L'article 4 de la loi n° 98/ 004/ 004 du 14 Avril relative à l'orientation de l'éducation au Cameroun 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 ». Cela souligne l'importance de l'éducation dans la formation de citoyens responsables et conscients de leur rôle dans la société. En outre, l'arrêté n°005/CAB/PM du 12 janvier 2012 portant création d'un comité national pour la promotion de la conscience patriotique chez les citoyens camerounais. Cela démontre l'engagement du gouvernement camerounais à promouvoir la conscience patriotique et à renforcer la cohésion nationale. Or plusieurs facteurs peuvent influencer la mise en œuvre effective de cet arrêté, tels que : le manque de ressources, et la faible implication des acteurs. S'agissant du manque de ressources, les écoles et les institutions éducatives camerounaises peuvent manquer de ressources financières, humaines et matérielles pour mettre en œuvre les dispositions de l'arrêté. La faible implication des acteurs est due au fait que les acteurs clés, tels que les enseignants, les parents d'élèves et les communautés locales, peuvent ne pas être suffisamment impliqués dans la mise en œuvre de l'arrêté. Aussi, la priorité concurrente des écoles et des institutions éducatives peuvent avoir des priorités concurrentes telles que l'amélioration des résultats scolaires, la gestion des ressources ou la réponse aux besoins des élèves.

Depuis l'adoption de l'approche par compétences (APC) dans l'enseignement secondaire camerounais en 2014, un accent particulier a été mis sur le développement des « savoir-faire » (Melingu, 2019). Ces savoirs, censés permettre aux apprenants de résoudre des situations complexes de la vie quotidienne, nécessitent des méthodes d'enseignement et des dispositifs didactiques adaptés. Cependant, la maîtrise de cette approche par les enseignants reste encore limitée (Mbia, 2018). Le changement de paradigme pédagogique qu'implique APC demande un effort considérable. Beaucoup d'enseignants, habitués à leurs méthodes traditionnelles, résistent à l'abandon des cours magistraux et des évaluations axées sur la mémorisation. Cette résistance au changement pédagogique entrave la mise en œuvre des méthodes actives préconisées par l'Approche par les compétences (APC), comme le souligne Astolfi (1992), qui décrit l'enseignement comme un « magister » transmettant les savoirs à des élèves perçus comme « tabula rasa ». Ce modèle pédagogique, encore dominant, est en contradiction avec les principes de l'APC, qui valorisent l'autonomie et l'engagement de l'apprenant.

Nos observations de terrain confirment cette difficulté. Les élèves perçoivent souvent l'histoire comme une simple accumulation de faits et de dates à mémoriser, sans en saisir le sens profond. Cette représentation réductrice de la discipline entrave le développement d'une conscience patriotique.

De plus, malgré la promotion de l'APC, la répartition des rôles au sein de la classe demeure souvent figée. Les enseignants conservent fréquemment un rôle central, transmettant les savoirs de manière frontale, tandis que les élèves restent dans une position passive. Cette situation est en partie due à la difficulté qu'éprouvent les enseignants à mettre en œuvre les méthodes actives préconisées par l'APC. Comme le souligne Astolfi (1992), l'enseignant tend à conserver un rôle de magister, dispensant les savoirs à des élèves comme des « tabula rasa ». Cette conception traditionnelle de l'enseignement est en contradiction avec les principes de l'APC qui prône une pédagogie centrée sur l'apprenant et favorisant l'autonomie et l'engagement. Aussi l'ensemble des méthodes prescrites par les programmes sont les mêmes pour tous les niveaux ainsi que pour les contenus en histoire.

Si l'APC met l'accent sur la construction de savoirs, cette notion reste difficile à mettre en œuvre dans la pratique. Comme le souligne Mbom (2016), l'auto-implication suppose une prise de conscience individuelle de la part de l'apprenant, ce qui nécessite un accompagnement pédagogique spécifique. Or, les élèves ne sont pas toujours à assumer ce rôle actif, notamment en raison de leurs représentations de l'école et leur expérience scolaire antérieure.

Le temps imparti à l'enseignement constitue un autre facteur limitant à la mise en œuvre des méthodes actives. Ces méthodes, par leur nature même, requièrent davantage de temps que les méthodes traditionnelles. Face à un emploi de temps chargé et à des programmes scolaires surchargés, les enseignants sont souvent tentés de privilégier les méthodes les plus rapides et les plus efficaces en termes de transmissions des connaissances. Comme le souligne Goudesune (2019), la maximisation du temps d'apprentissage est une préoccupation majeure pour les enseignants, mais elle peut conduire à des choix pédagogiques qui ne favorisent pas l'engagement des élèves.

L'enseignement de la traite négrière en classe de quatrième illustre bien ces limites. Bien que trois types de traite soient identifiés (orientale, intra-africaine et transatlantique), les programmes scolaires privilégient principalement les traites arabo-musulmane et transatlantique (Sehou, 2022). Cette focalisation sur certains aspects de la traite négrière au détriment d'autres conduit à une vision partielle et parfois biaisée du phénomène. Selon Sehou

(2022), cette approche ne permet pas de développer chez les élèves les compétences attendues et peut même renforcer des stéréotypes. De plus, les enseignants peuvent hésiter à aborder les dimensions locales de l'esclave, notamment en raison de manque de ressources pédagogiques.

La notion de conscience patriotique, bien qu'au cœur des politiques éducatives, reste difficile à définir et à intégrer dans les pratiques pédagogiques. Les travaux de Le Huerou et Rousselet (2022) montrent que le patriotisme contemporain se décline en plusieurs formes : civique, culturel, ethnique et nationaliste. Ces formes, parfois complémentaires, traduisent la complexité du concept et la diversité des expressions du patriotisme selon les contextes historiques et culturels. Barton (2016) quant à lui, insiste sur l'importance d'inculquer aux jeunes les valeurs patriotiques par l'enseignement de l'histoire, la célébration des symboles nationaux et la participation civique. Ndiguissi (2016) propose une approche psychopédagogique de la conscience patriotique, soulignant son rôle dans le développement individuel et collectif des nations africaines. Il recommande des stratégies concrètes pour cultiver chez les jeunes l'amour de la patrie, le sens du devoir civique et la solidarité nationale.

Malgré cette richesse théorique, une inadéquation persiste entre le discours patriotique et leur mise en œuvre dans l'enseignement de l'histoire. Les textes officiels et les auteurs s'accordent sur l'importance de la conscience patriotique, mais les pratiques pédagogiques restent figées, les contenus sont parfois biaisés, et les méthodes actives sont peu appliquées. Cette situation limite la capacité de l'école à former des citoyens profondément enracinés dans leur culture et engagés dans la construction nationale.

1.2.2. Le problème

Malgré l'existence d'un cadre juridique et institutionnel clairement orienté vers la formation de citoyens conscients de leurs droits et devoirs et vers promotion de la conscience patriotique au Cameroun, la traduction effective de ces orientations dans les pratiques pédagogiques demeure limitée. Bien que l'éducation nationale soit investie de la mission de développer chez les apprenants des compétences citoyennes et patriotiques, les conditions pédagogiques et didactiques nécessaires à l'atteinte de cet objectif ne sont pas toujours réunies.

L'adoption de l'approche par compétences (APC), à l'instar de la pédagogie par objectifs (ppo), repose sur l'usage des méthodes actives qui placent l'élève au centre du processus d'enseignement-apprentissage. Ces méthodes offrent une diversité de techniques pédagogiques destinées à favoriser l'engagement, l'autonomie et la construction des savoirs par les apprenants. Toutefois, l'efficacité de ces techniques dépend de leur adéquation avec les

contenus enseignés, les objectifs poursuivis et les compétences visées. Or, dans la pratique, cette adéquation demeure problématique, notamment dans l'enseignement de l'histoire.

Cette difficulté se manifeste particulièrement dans l'enseignement des traites négrières en classe de quatrième. Bien que ce thème constitue un levier important pour le développement de la conscience patriotique, les contenus relatifs aux traites négrières sont souvent abordés à travers des méthodes actives réduit l'implication des apprenants et ne favorise ni l'analyse critique des faits historiques ni l'appropriation des valeurs citoyennes attendues.

Ainsi, il se dégage un écart notable entre les prescriptions pédagogiques de l'approche par les compétences (APC) et les pratiques effectives de classe, marqué par l'inadéquation entre les méthodes d'enseignement en vigueur et les contenus relatifs aux traites négrières. Cet écart compromet l'efficacité de l'APC dans le développement de la conscience patriotique chez les apprenants de la classe de quatrièmes dans le secondaire camerounais. Dès lors, le problème de recherche porte sur la capacité réelle de l'APC, telle qu'elle est mise en œuvre, favoriser le développement de la conscience patriotique à travers l'enseignement des traites négrières.

1.2.3 Questions de recherche

Les questions de recherche sont des interrogations précises et bien définies qui orientent une étude ou une enquête. Dans le cadre notre recherche, elles sont au nombre de trois à savoir : la question principale qui en constitue la question centrale et les questions secondaires qui sont des approfondissements de la question principale de l'étude.

1.2.3.1. Question principale

Notre travail de recherche s'articule autour de la question suivante : Dans quelle mesure l'enseignement des traites négrières selon l'approche par les compétences (APC) contribue-t-il au développement de la conscience patriotique chez les élèves de 4^e ?

A cet effet, à partir de cette question, nous nous interrogeons sur : non seulement, les contenus portant sur les traites négrières mais aussi sur les finalités de ceux-ci et les approches et les techniques d'enseignement.

1.2.3.2. Questions secondaires

- quelles sont les pratiques pédagogiques appropriées à l'APC pour enseigner les traites négrières en classe de 4^{ème} ?
- quel est l'impact de l'enseignement des traites négrières par l'APC sur le niveau de conscience patriotique des élèves de 4^{ème} ?

1.2.4. Objectifs de l'étude

Selon (Leif, 1979, cité par Lewassa, 2023) l'objectif est le but précis d'une action éducative, d'un enseignant. Il sert de feuille de route à la recherche en lui donnant une orientation et une focalisation. Dans le cadre de notre recherche ils sont au nombre de trois à savoir : l'objectif général, et les objectifs secondaires.

1.2.4.1. Objectif général

La présente étude vise principalement à : déterminer comment l'enseignement des traites négrières par l'APC peut être utilisé pour développer la conscience patriotisme chez les apprenants en classe de 4^{ème}.

1.2.4.2. Objectif spécifiques

- décrire les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les enseignants dans le cadre de l'APC pour enseigner les traites négrières ;
- évaluer l'évolution de la conscience patriotique chez les apprenants suite à un enseignement par APC.

1.2.5. Intérêt de la recherche

Notre recherche revêt plusieurs intérêts à savoir scientifique, pédagogique, didactique, et social. L'intérêt scientifique est centré sur le cadre de la recherche. L'intérêt pédagogique et didactique qui se situe dans le cadre de l'enseignement, alors que l'intérêt social a trait à son apport à la société et à la conscience commune.

1.2.5.1. Intérêt scientifique

Ce sujet est d'un grand apport sur le plan scientifique en ce sens qu'il permet de comprendre l'étude des traites négrières et l'impact de l'esclavage sur les sociétés africaines, américaines et européennes. Laquelle compréhension qui aide à saisir les dynamiques sociales, économiques et politiques actuelles de ces régions. Il permet également d'enrichir la bibliographie déjà existante sur la question, en abordant un aspect autre ce qui a déjà été proposé au paravent

1.2.5.2. Intérêt pédagogique

L'enseignement de l'histoire sur les traites négrières peut aider les élèves à réfléchir aux enjeux de l'égalité et de citoyenneté. En comprenant les discriminations et les inégalités qui en découlent de l'esclavage, les élèves peuvent développer leur sens de l'empathie et de la tolérance. Ils peuvent également comprendre comment il est possible de construire un avenir plus juste et équitable. Par ailleurs pour les enseignants, ce sujet leur permettra de revoir non

seulement leurs épistémologies sur la question mais également les amènera à réfléchir sur leurs approches pédagogiques, et diversifier leurs méthodes d'enseignement en vue de sensibiliser les élèves de manière appropriées. Par ailleurs, cette étude offre l'opportunité d'évaluer l'efficacité de différentes méthodes d'enseignement pour aborder les traites négrières. Aussi, cette recherche permettra de mieux comprendre les obstacles rencontrés par les enseignants dans l'enseignement de cette thématique et de développer des outils pédagogiques adaptés.

1.2.5.3. Intérêt didactique

Cette étude revêt une importance particulière dans le domaine de la didactique, en général, et de la didactique de l'histoire, en particulier. Comme le souligne Moniot (2014), la didactique s'intéresse aux processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'aux difficultés rencontrées dans chaque discipline. En d'autres termes, la didactique cherche à comprendre comment les enseignants peuvent les aider à mieux apprendre.

Dans le contexte du secondaire, cette étude s'intéresse à la manière dont les enseignants transmettent les connaissances historiques sur les traites négrières et l'esclavage aux élèves. Par ailleurs elle prend en compte les idées préexistantes des élèves sur ce sujet et leurs difficultés d'apprentissage. Elle explore les problématiques qui émergent de l'enseignement des traites négrières.

L'histoire des traites négrières est une occasion de développer les compétences de compréhension de l'histoire et d'analyse de sources. En effet, les élèves sont amenés à comprendre les différents acteurs, les flux commerciaux, enjeux politiques et économique de cette période. Ils pourront également apprendre à confronter les sources et à développer leur esprit critique. En abordant les traites négrières et la conscience patriotique les enseignants pourront adapter les contenus pédagogiques en fonction du niveau de compréhension et des sensibilités propre aux élèves de 4ème. Contribuer au développement des compétences transversales des élèves, notamment leur (capacité d'analyse critique, de communication orale et écrite, de collaboration en groupe, puis la pensée créative et la résolution de problème).

1.2.5.4. Intérêt social

Selon Wondji (1986) (repris par (NAHAR, 2020) « le défi de l'enseignement de l'histoire est de répondre aux besoins de la société, de disposer des futurs citoyens qui puissent être capable de prôner les valeurs et identités culturelles et religieuses africaines en général ». L'utilité sociale de l'histoire est visible ici dans la mesure où Wondji (1986) parle de l'histoire comme atout pour la consolidation de la conscience nationale et par ailleurs de celle patriotique.

L'intérêt social de cette recherche peut aussi être visible dans le cadre du développement de la conscience collective et la culture de l'entraide dont avait toujours clamé Diop (repris par wondji 1986). Ainsi il déclare :

L'histoire est un ciment culturel qui unit les éléments disparates d'un peuple pour en faire un tout par le biais du sentiment de continuité historique vécue par l'ensemble de la collectivité ; c'est la conscience historique ainsi engendrée qui permet au peuple de se distinguer d'une population dont les éléments, par définition, sont étrangers les uns des autres : la population du marché de n'importe quelle grande ville est composé d'hommes venus de partout y compris les touristes , sans aucun lien culturel entre eux... un peuple sans conscience historique est une population

L'enseignement de l'histoire des traites négrières est important pour lutter contre les préjugés et les stéréotypes. En montrant les contributions des différentes cultures à l'histoire collective, les élèves peuvent développer leur respect des différences et leur ouverture d'esprit. Elle permet également la compréhension de l'importance de la solidarité dans la lutte contre toutes les formes de discrimination et de domination. Elle favorise également la construction d'une mémoire collective partagée et le développement d'un sentiment d'appartenance nationale.

1.2.6. Délimitation de l'étude

Il s'agit ici de délimiter le cadre de notre étude en précisant les dimensions temporelles, spatiales, thématiques et théoriques qui le circonscrivent.

1.2.6.1. Délimitation thématique

L'enseignement de l'histoire, en tant que discipline, revêt une importance cruciale dans la formation des citoyens. Il contribue non seulement à la transmission des connaissances du passé mais également à la construction d'une identité collective et d'une citoyenneté éclairée. Notre étude s'inscrit dans cette perspective en se focalisant sur la didactique de l'histoire, et plus précisément, sur l'enseignement des traites négrières.

D'un point de vue épistémologique, les traites négrières constituent un événement historique majeur qui a profondément marqué l'humanité. Elles soulèvent des questions complexes liées à l'esclavage, au racisme, à la colonisation et à leurs conséquences durables. Il est donc essentiel de comprendre comment les événements sont conceptualisés et représentés dans les manuels scolaires et les pratiques pédagogiques.

D'un point de vue praxéologique, notre recherche s'intéresse à l'enseignement des traites négrières par l'approche par les compétences (APC). Nous cherchons à analyser comment les enseignants mettent en œuvre des démarches pédagogiques adaptées à

l'enseignement des traites négrières en vue d'un développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème}.

1.2.6.2. Délimitation spatiale

Il s'agit ici de l'ensemble des établissements d'enseignement secondaire général qui constitueront nos terrains d'étude. Ainsi comme établissement d'étude nous comptons : le lycée de Zamengoe qui est un établissement d'enseignement secondaire situé dans la localité de Zamengoe. C'est une banlieue située à 15 km de Yaoundé, qui appartient administrativement à l'arrondissement d'Okola, au département de la Lékié, à la région du centre.

1.2.6.3. Délimitation théorique

Afin de garantir la rigueur scientifique de toute recherche, il est impératif de fonder sur un cadre théorique explicite. Ce cadre théorique explicite. Ce cadre joue un rôle crucial en définissant précisément les concepts utilisés, en assurant la cohérence et la lisibilité du travail, en permettant une interprétation logique et pertinente des données. Dans le contexte de l'étude de l'enseignement des traites négrières par l'approche par les compétences et le développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème}, deux types de théories sont considérées : les théories explicatives et les théories didactiques.

Les théories explicatives englobent les principes qui sous-tendent le processus d'enseignement-apprentissage en général et celui de l'histoire en particulier. Tandis que les théories didactiques, quant à elles, se concentrent sur les exigences spécifiques à l'enseignement et à l'apprentissage de l'histoire. Les théories explicatives comprendront le constructivisme, et le socioconstructivisme, et les théories didactiques, la théorie de la transposition didactique.

La théorie de la transposition didactique d'Yves Chevallard : elle permet d'analyser comment les savoirs savants sur les traites négrières sont transformées en savoirs à enseigner et enseignés. En d'autres termes, elle permet de montrer comment est-ce que les enseignants enseignent les traites négrières. Pendant que les théories du constructivisme et du socio constructivisme quant à elles permettent de comprendre les interactions en classe.

CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE

2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS

Comme tout travail scientifique, notre thématique s'articule autour d'un ensemble de concepts qui représentent le noyau de notre travail. Ainsi, il s'agit ici en quelque sorte de définir chaque concept afin d'en saisir le sens.

2.1.1 Enseignement

De son étymologie « insignis » qui veut dire remarquable, marqué d'un signe distingué. L'enseignement peut être perçu comme : « un processus de traitement de l'information et de décision en classe, ou le rôle de la dimension relationnelle et la situation vécue demeure essentiel ; c'est le vécu interactif en situation d'enseignement-apprentissage qui constitue le champ de la pédagogie » (Altet, 1994, cité par Mbia, 2018) En effet pour elle l'enseignement ne se limite pas à la simple transmission de l'information, mais englobe également la dimension relationnelle, entre enseignant et apprenant, ainsi que l'expérience concrète vécue en situation d'apprentissage. C'est aussi le cas de Musial (2023) qui le conçoit comme étant : « La conception, la mise en œuvre des situations et des tâches au cours desquelles les élèves vont mettre en œuvre des apprentissages qui permettront d'élaborer des connaissances scolaires ». Cette définition met en lumière le rôle crucial de la conception et la mise en œuvre d'activités d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer des connaissances scolaires.

Hu égard de ces conceptions, nous retiendrons donc que l'enseignement est une pratique interactive (entre enseignant et apprenant) ou un processus qui vise, la conception et la mise en œuvre des situations d'enseignements-apprentissages dans le but d'élaborer des connaissances scolaires.

Somme toute les méthodes d'enseignement sont selon Morandi (1997): « une organisation des objets, de la démarche de l'enseignant, des modes de travail des élèves et avec les élèves, des supports de ce travail » en d'autres termes, un ensemble de stratégies d'enseignement déterminent l'approche qu'un enseignant ou une enseignante prendra pour atteindre les objectifs spécifiques. Encore appelé modèle pédagogique, elles désignent : « un ensemble d'éléments qui détermine et orientent l'organisation de l'action pédagogique, elles décrivent les moyens pédagogiques adoptés par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre un objectif pédagogique » (Mbia, 2018).

En définitive, l'enseignement peut être défini comme un processus pédagogique interactif et intentionnel qui consiste, pour l'enseignant, à concevoir, organiser et mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage, en mobilisant des méthodes, des stratégies et des supports adaptés, afin de favoriser l'interaction avec les apprenants et de permettre l'élaboration de connaissances scolaires et le développement des apprentissages visés.

2.1.2. L'approche par les compétences

Roegiers (2011) définit l'approche par les compétences (APC) comme une pédagogie axée sur le développement des compétences plutôt que sur l'accumulation de connaissances. Cette approche met l'accent sur la capacité des individus à mobiliser un ensemble intégré de ressources pour résoudre des situations problèmes complexes (Rogiers, 2000).

Dans le contexte de la classe l'APC, implique plusieurs étapes clés (Roegiers, 2006). Premièrement, les enseignants doivent identifier deux ou trois compétences essentielles que les élèves doivent développer à la fin de l'année scolaire. Deuxièmement, ils doivent définir le savoir, savoir-faire et savoir-être nécessaire. Il est crucial d'expliquer aux élèves l'utilité pratique de ces savoirs, en les reliant à des applications concrètes. Enfin, les élèves doivent être confrontés à des situations complexes nécessitant la mobilisation de leurs acquis, en lien avec leur vécu quotidien. Cette approche pédagogique est la contextualisation des enseignements et la prise en compte de la diversité comme une richesse (Fonkoua, 2006). Elle s'inscrit dans une perspective d'école intégratrice, ou l'évaluation des compétences et la culture requise par la société actuelle est primordiale (vergnaud, 1994).

Au regard de ces différentes conceptions, l'approche par les compétences peut être définie comme une approche pédagogique centrée sur le développement chez l'apprenant de compétences durables, étendues comme la capacité à mobiliser de manière intégrée des savoirs, des savoir-faire et des savoirs être pour résoudre des situations complexes et contextualisées, en lien avec les réalités de son environnement social et scolaire.

2.1.3. Traite négrière

Encore connu sous l'appellation traite de noirs la traite est ce que l'on sait de manière triviale, le commerce des esclaves noirs. Souvent confondu, à l'esclavage qui constitue sa finalité, la traite désigne : « l'organisation des circuits par lesquels s'opère le commerce des êtres humains captifs » (Chivallon, 2016) ce qui signifie que la traite négrière était un système organisé de déplacement et de vente d'esclaves africains vers les Amériques. De plus pour Grenouilleau (2005) au-delà de sa dimension commerciale, il considère la traite négrière

comme étant : « un réseau d’approvisionnement en captifs capables d’en drainer un grand nombre nécessitant un certain maillage de l’espace (lieux, de capture, routes etc. ...) ainsi qu’un arsenal d’idéologie permettant d’assurer la légitimité de l’ensemble » ce qui signifie que la traite négrière impliquait un réseau complexe d’acteurs, de lieux et de moyens de capture, d’achat et transport d’esclaves africains vers les colonies en grand nombre le tout justifiée par des arguments complexes tels que ceux : religieux, économiques, et sociaux.

En définitive, les traites négrières peuvent être définies comme un système historique organisé et structuré de capture, de circulation, de commercialisation et de déportation des populations africaines réduites en captivité, reposant sur des réseaux complexes d’acteurs, de lieux, de routes et d’idéologie de justification, et ayant pour finalité l’exploitation servile des individus dans les espaces coloniaux.

Ainsi, les méthodes d’enseignement des traites négrières font donc référence aux différentes approches pédagogiques utilisées pour enseigner l’histoire des traites négrières.

2.1.4. Conscience patriotique

La conscience patriotique, en tant que dimension collective de la conscience individuelle, se manifeste par un attachement profond à la nation, à son histoire et ses valeurs. Elle implique un sentiment d’appartenance et un engagement envers le bien commun, se traduisant par des actions visant à défendre et à promouvoir les intérêts nationaux.

2.1.5. Conscience

De son étymologie « cum scientia » qui signifie « savoir avec », savoir que l’on sait, la conscience renvoie à la capacité de l’individu à avoir connaissance de lui-même et du monde qui l’entoure. Il revêt trois penchants, ainsi pour le définir, il sera nécessaire de prendre compte de ses trois penchants à savoir, la conscience de soi (capacité de réflexion), la conscience de l’objet (capacités du sujet à se représenter des choses extérieures), la conscience morale (capacité de juger du bien et du mal) (Piette & Salansli, 2018). La conscience de soi est, selon (Hey, 1978, cité par Nzeusseuh, 2016) : « (...) L’organisation dynamique et personnelle de la vie psychique ; elle est cette modalité de l’être psychique par quoi il s’institue comme sujet de sa connaissance et auteur de son propre monde ». C’est le fait pour un individu de structurer sa pensée au travers, de ses organes cognitifs. La conscience c’est aussi conscience de l’objet.

Ainsi la conscience, en tant que capacité de l’individu à se connaître, à comprendre les réalités qui l’entourent et à porter un jugement moral sur ses actes, ne demeure pas uniquement une faculté individuelle. Lorsqu’elle s’inscrit dans un cadre collectif et historique, elle s’oriente

naturellement vers la nation à laquelle appartient l'individu. Cette orientation de la conscience vers l'histoire, les valeurs, les symboles et le destin commun d'un peuple fonde : le patriotisme.

2.1.6 Patriotisme

D'un point de vue étymologique, le mot patriotisme dérive du latin « patria » qui signifie « patrie » ou « pays natal ». Il désigne l'attachement et l'amour qu'un individu porte à son pays d'origine.

Selon Daucé, le Huerou, Rousselet (2022) : « le patriotisme est un mot polysémique qui permet d'énoncer des rapports assez divers tant aux gouvernants et à l'Etat qu'à la nation autre à la famille et au monde ». Pour lui, le patriotisme est un mot qui revêt plusieurs sens, lesquels sens traduisent les rapports entre un ensemble d'individu au sein d'un pays, d'un Etat ou d'une nation. Suivant cette logique, le chef d'Etat-major Turc, dans son discours (cité par S. Kaya et repris par Daucé, le Huerou, Rousselet, 2022), définit le patriotisme comme « l'amour du pays qui est à la fois une loyauté raisonnable et un lien émotionnel » ce qui sous-entend un sentiment d'appartenance à un pays qui se traduit par la totale dévotion envers celui-ci. Allant plus loin mais toujours dans ce sens, le patriotisme selon les propos de (T Raney repris par Daucé, le Huerou, Rousselet (2022) est : « un attachement des individus au groupe national se caractérise par différentes émotions notamment : les sentiments d'amour, de fierté, d'engagement et de loyauté » pour lui il s'agit d'un sentiment commun propre à l'ensemble des individus ayant en partage une même patrie, une même nation et par lesquelles ils s'y sentent attachés. D'où la conception Canadienne du patriotisme qui le considère comme Daucé, le Huerou, Rousselet (2022) : « un phénomène socio culturel, qui ne relève pas toujours du champ d'action de l'Etat mais qui se développe parmi les citoyens eux même » ce qui signifie que le patriotisme est à la fois un fait sociale et culturel qui ne relève pas du seul ressort de l'Etat mais qui se cultive beaucoup plus au travers de la société laissant ainsi entrevoir le rôle de l'éducation citoyenne.

Le patriotisme est un concept riche et diversifié. Il se manifeste différemment selon les individus et les contextes. Ainsi d'après Daucé, le Huerou, Rousselet (2022) on distingue diverses sortes de patriotisme reflétant des attachements variés à la patrie à savoir :

Le patriotisme civique : il s'agit du patriotisme basé sur le respect des lois et des institutions de son pays. Les citoyens manifestent leur patriotisme en respectent les règles, en participant activement à la vie politique et s'engagent dans des actions civiques pour améliorer leur communauté.

Le patriotisme culturel : ce type de patriotisme met l'accent sur la culture, la langue, la tradition et l'histoire de son pays. Les individus qui pratiquent ce type de patriotisme sont fiers de leur héritage culturel et cherchent à le préserver et à le promouvoir.

Le patriotisme militaire : il se manifeste par un soutien inconditionnel aux forces armées de son pays. Les personnes qui adoptent ce type de patriotisme sont souvent engagées dans le service militaire ou soutiennent activement les troupes et les vétérans.

Le patriotisme économique : il se concentre sur le développement économique de son pays. Les individus patriotiques sur le plan économique cherchent à favoriser la croissance économique, l'emploi et la prospérité de leur nation.

Le patriotisme environnemental : ce type de patriotisme se préoccupe de préservation de l'environnement de son pays. Il se manifeste par le soutien à des politiques et des actions visant à protéger la nature, les ressources naturelles et à lutter contre le changement climatique.

Le patriotisme social : Il implique le souci du bien-être de tous les citoyens de son pays. Il se manifeste par un engagement en faveur de l'égalité, de la justice sociale, de l'éducation et de la santé pour tous.

Le patriotisme sportif : Qui englobe les événements sportifs nationaux, comme les compétitions internationales, suscitent souvent un fort sentiment de patriotisme.

Le patriotisme humanitaire : Qui est la volonté de contribuer à l'aide de l'humanitaire et à la résolution de problèmes mondiaux au nom de son pays. Les individus qui pratiquent ce type sont préoccupés par la réputation et l'influence internationale de leur nation.

Selon Daucé, le Huerou, Rousselet (2022) La conscience patriotique est un concept complexe qui suscite encore des débats et des réflexions. Elle se réfère au sentiment d'appartenance et d'attachement à son pays. Toutefois, cette notion revêt plusieurs sens et peut revêtir différentes significations selon les auteurs et les contextes. Au fil du temps, le patriotisme a évolué et s'est adapté aux circonstances. Historiquement, le patriotisme était nourri par l'injonction de défendre le territoire national lors des conflits militaires. Il était également au cœur du processus de construction nationale, fournissant des éléments d'identification positifs à l'imaginaire collectif. Le patriotisme accordait une place importante à l'armée et aux symboles militaires, et présupposait généralement l'idée du sacrifice de soi. De nos jours, le patriotisme fait d'autant plus référence aux rapports divers tant aux gouvernements, à l'Etat, qu'à la nation, à la famille et au monde. Il existe désormais une

multiplicité de patriotisme reflétant les différentes manières dont les individus se rapportent à leurs pays et à leur identité nationale. D'un point de vue sociologique, le patriotisme est vécu de façons variées selon les situations, et il conviendrait plutôt de parler de « patriotismes » pour rendre compte de la pluralité des références qui alimentent les rapports à l'Etat et aux politiques. La conscience patriotique est un concept dynamique influencé par l'histoire, la culture et les contextes spécifiques. Elle peut être à la fois un lien fort avec la patrie et un moyen d'exprimer des identités multiples.

C'est un sentiment de reconnaissance, de son appartenance, et de son attachement à son pays en vue de promouvoir la cohésion du groupe national au service de l'Etat tout en favorisant le respect des obligations civiques dans la société. C'est également le sentiment intrinsèque d'appartenir à un pays ou à une nation. C'est par-dessus tout un sentiment commun propre à plusieurs individus appartenant à un même pays de se reconnaître en tant que personne à part entière au sein d'une patrie avec tout l'amour et le devoir de le servir.

Dans le prolongement de cette conception générale, la conscience patriotique peut être comprise comme une forme particulière de la conscience, orientée vers la nation. Elle renvoie à la capacité de l'individu à réfléchir sur lui-même en tant que membre d'une communauté nationale, à comprendre l'histoire, les valeurs et les réalités de sa patrie, et à porter un jugement moral sur ses actions en lien avec celle-ci. Autrement dit, la conscience patriotique est la réflexion portée à la fois sur soi, sur les autres membres de la nation et sur ses propres comportements, en vue de développer des attitudes de respect, d'attachement et de responsabilité envers la patrie.

Le développement de la conscience est donc un processus par lequel les individus acquièrent un sentiment d'attachement, de fierté et de responsabilité envers leurs pays d'origine. Elle implique de comprendre l'histoire, la culture, les symboles et les valeurs de son pays. Ce processus vise à encourager un sentiment d'appartenance et de responsabilité civique chez les individus.

2.1. REVUE DE LITTÉRATURE

La revue de littérature renvoie à un ensemble des travaux qui ont été fait sur un thème et pouvant servir de point de départ de nouvelles recherches. Elle porte aussi sur les ouvrages généraux ou spécifiques ayant un rapport direct ou non avec la recherche à effectuer. D'après Kegni (2006), la revue de littérature est : « l'état des connaissances sur un sujet, c'est une étape qui permet à partir des travaux étudiés d'envisager de nouvelles orientations ». C'est donc dire

que cet état des lieux théorique qui permet de faire un flashback sur les écrits antérieurs en vue d'apporter un plus à l'héritage des connaissances établies. Surtout de fonder la recherche en cours. Au regard de ce qui précède beaucoup de travaux ont été consacré à l'approche par les compétences (APC), d'autres aux traites négrières et d'autres encore à la conscience patriotique.

2.2.1 Approche par les compétences (APC)

Cette section se concentre sur les contributions de trois chercheurs : Xavier Roegiers, Philippe Perrenoud et Jean-Marie de Ketele.

Roegiers (2006) considère l'école comme un levier essentiel pour le progrès d'un pays, soulignant son rôle dans la résolution des problèmes sociétaux. Cependant, il constate que les acquis scolaires sont souvent difficilement mobilisables dans la vie quotidienne, ce qui motivé le développement de l'approche par les compétences (APC). Selon Roegiers (2000), l'APC se caractérise par trois objectifs principaux : définir les compétences à développer par les élèves plutôt que des contenus à enseigner, donner du sens aux apprentissages en reliant à des situations concrètes et évaluer les acquis en termes de savoir-agir plutôt que de restituer les connaissances.

L'APC appelée également pédagogie de l'intégration par Roegiers (2000), vise à permettre aux élèves de transférer leurs connaissances du contexte scolaire a des situations pratiques. Cette approche privilégie l'activité des élèves notamment à travers les modules d'intégrations où ils travaillent de manière autonome. L'intégration effective nécessite la mobilisation de diverses ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) et l'application des connaissances dans des situations–problèmes complexes et nouvelles. L'implication personnelle de l'élève est cruciale car l'intégration est un processus individuel.

Pour favoriser l'intégration, Roegiers (2000) recommande de confronter régulièrement les élèves à des situations complexes .il propose un cycle d'apprentissage où les nouvelles connaissances sont abordées pendant cinq semaines, suivies d'une semaine d'intégration dédiée à la résolution de situation-problèmes complexes. Cette approche permet aux élèves de mobiliser et d'articuler leur acquis pour faire face à des défis concrets.

Roegiers (2000) insiste sur l'importance de l'évaluation formative dans la pédagogie de l'intégration, soulignant que l'enseignant doit se concentrer sur l'amélioration individuelle de chaque élève plutôt que sur l'évaluation comparative. L'évaluation est considérée comme un outil d'apprentissage, où chaque production est analysée de manière indépendante pour identifier les points forts et les axes d'amélioration. La situation problème est au cœur de cette

approche, permettant de vérifier la capacité des élèves à mobiliser et à réinvestir leurs connaissances dans des contextes variés. L'enseignant joue un rôle de facilitateur, encourageant l'autonomie des élèves à travers des consignes claires et un accompagnement discret.

Perrenoud (1997) met en évidence la complémentarité entre connaissances et compétences, définissent la compétence comme capacité d'agir efficacement dans une situation donnée, en mobilisant un ensemble de ressources. Il illustre cette notion par l'exemple des professionnels tels que les avocats et les médecins, dont la compétence repose sur l'intégration et la mobilisation des connaissances organisées. Cependant, Perrenoud reconnaît que cette complémentarité peut être mise-en mal par une opposition entre « tête bien pleine » et « tête bien faite », reflétant un débat persistant sur la place des compétences dans l'enseignement. Il critique les idées reçues qui privilégient l'accumulation de savoirs et rejette les dispositifs de compétences, souvent perçus comme une menace pour le niveau scolaire. Perrenoud s'attache à déconstruire ces préjugés à travers une analyse rigoureuse. Il clarifie la notion de compétence, la distinguant des objectifs, performances, savoir-faire et ressources, et soulignant qu'elle s'acquiert par un entraînement rigoureux. Il met en contraste l'approche par les compétences avec la culture générale encyclopédique, affirmant que la construction de compétences résulte de l'accumulation de connaissances et se réalise dans le cadre de formations professionnelles. L'efficacité de ces formations dépend de l'adhésion des acteurs des écoles et le collège, avec des programmes et objectifs définis en termes de compétences.

Il aborde l'impact de l'approche par les compétences sur le métier d'enseignant, nécessitant une transition du rôle traditionnel à celui de « coach ». Cette évolution implique l'adoption de l'apprentissage par les problèmes, où les connaissances sont organisées autour des situations concrètes. Cette approche des apprenants dans la négociation et la gestion des apprentissages. Enfin, il examine la capacité de la réforme du système éducatif à répondre à l'échec scolaire. Il souligne que l'adoption de l'approche par les compétences doit s'accompagner d'une volonté politique de restituer la transposition didactique, de repenser les disciplines et les grilles horaires, et de transformer les pratiques d'évaluation et la formation des enseignants. Il insiste sur la nécessité de différencier l'enseignement, de reconnaître l'échec et de mettre en place des stratégies de changements solides.

Selon de Ketele (2006), l'approche par les compétences (APC) se manifeste à travers deux conceptions principales, qui bien que distinctes dans leurs priorités, ne sont pas mutuellement exclusives. La première conception met l'accent sur le développement des

compétences transversales, ciblant les apprenants ayant déjà acquis les bases nécessaires. Cette approche préconise une réorientation des apprentissages vers des méthodes actives, où les élèves sont encouragés à résoudre des situations problèmes plutôt que de recevoir un enseignement magistral. Elle intègre également les compétences de vie dans le cursus et promeut l'interdisciplinarité.

La seconde conception, également identifiée par de Ketele (2006) comme la pédagogie de l'intégration, se concentre sur le développement des compétences de base essentielles à l'insertion des apprenants dans le monde professionnel. Cette approche met l'accent sur l'apprentissage et la gestion de la complexité des premières étapes de l'éducation. Cette complexité englobe le acquis scolaires (savoirs, savoir-faire, savoir-être), les situations de la vie courante, les contextes rencontrés par les apprenants, et les compétences de vie nécessaires pour résoudre ces situations. L'APC, dans perspective, permet aux enseignants de faire évoluer progressivement leurs pratiques pédagogiques en proposant des situations complexes qui sollicitent l'application des connaissances acquises par les élèves.

Au terme de cette revue des travaux de Roegiers, Perrenoud et de Ketele, il en ressort que l'approche par les compétences (APC) constitue un paradigme pédagogique centré sur la mobilisation des acquis scolaires dans des situations concrètes et complexes. L'APC rompt avec une logique strictement transmissive des savoirs pour privilégier le savoir-agir, le transfert et l'intégration des ressources cognitives, sociales et affectives de l'apprenant.

Roegiers met l'accent sur la pédagogie de l'intégration, dans laquelle les situations-problèmes jouent un rôle central, tant dans l'apprentissage que dans l'évaluation. Perrenoud, quant à lui, insiste sur la complémentarité entre les savoirs et compétences, tout en soulignant les implications profondes de l'APC sur le métier d'enseignant, appelé à devenir un accompagnateur et un régulateur des apprentissages. De Ketele, enfin, propose une lecture articulée de l'APC autour des compétences de base, soulignant son potentiel pour répondre aux exigences d'insertion sociale et professionnelle.

Dans l'ensemble, ces travaux montrent que l'APC offre un cadre pertinent pour un enseignement de l'histoire orienté vers le développement de compétences citoyennes, notamment la conscience patriotique, en favorisant l'analyse critique, la contextualisation des savoirs et l'engagement actif des apprenants face aux enjeux historiques et sociaux.

2.2.2. Historiographie et enseignement des traites négrières

Les écrits sur l'esclavage et les traites négrières sont à la fois denses et diversifiés, avec pour cause un réel intérêt vis-à-vis de la thématique par l'ensemble de la communauté internationale. Il intéresse un bon nombre de chercheurs qui n'hésitent pas recourir à n'importe quelle source. Quant à leurs densités, elles concernent beaucoup plus les régions étudiées (certaines plus favorisées que d'autres). C'est cette mouvance au tour de la thématique qui oblige une spécification au niveau du champ d'analyse. Au travers quelques observations en rapports avec ces thématiques, nous avons jugé important de nous appesantir sur les questions de transmission des savoirs en matière d'esclavage et des traites négrières dans l'espace national. A cet effet, nous avons établi le constat que nous ne pouvons parler des traites négrières sans faire mention de l'esclavage, car comme l'affirme Grenouilleau (2005) : « les deux réalités sont liées et se sont le plus souvent mutuellement renforcées ». Raison pour laquelle nous partirons de l'écrit sur l'esclavage pour aboutir aux écrits sur les traites négrières, car : « disons donc pour l'instant, que la traite consiste dans la production, tandis que l'esclave correspond à leur utilisation » (Grenouilleau, 2005)

De manière générale les écrits sur l'esclavage ont particulièrement été le centre d'intérêt de nombreux chercheurs, notamment les anglo-saxons (Américains, Canadiens et britanniques), qui disposent d'une historiographie une des plus abondantes sur la question. Avec des thématiques telles que : la traite atlantique, la vie dans les plantations, l'abolition, la traite saharienne, la traite orientale et certains aspects de l'esclavage en Afrique ou en Asie pour ne citer que ceux-là. Des textes qui avaient pour but de montrer le décalage entre les sociétés humaines et libertés universelles en total opposition avec l'esclavage. C'est ainsi que dans les sociétés occidentales actuelles, à l'instar des pays tels que le États-Unis, la Grande Bretagne et la France, ce sujet est toujours l'objet de nombreuses oppositions autour des problématiques comme : les questions sur la diaspora, de l'immigration, d'intégration, de ségrégation, d'associations communautaires, d'assimilation, de stigmatisation ou d'exclusion. C'est dans cette même lancée que les écrits consacrés à ces questions pour le compte du continent africain ont été réalisés.

À cet effet à partir des années 1960, des auteurs tels que : Jean Suret Canale, Basil Davidson, J.D Fage et Claude Meillasau (2022) ont davantage mis en exergue les oppositions sur les inégalités dans les sociétés anciennes ainsi que celles modernes. Le but étant de présenter les structures sociales Africaines, en vue de les identifier et de comprendre leurs modes de fonctionnements. Sur le plan historique et anthropologique nous avons eu des auteurs

tels que : Miers et Koff qui ont produits des textes sur les sociétés africaines, afin de mettre en lumière la pratique de l'esclavage en Afrique suscitant ainsi d'abondants débats sur la question de l'esclavage en Afrique.

À partir des années 1980, l'on assiste à une d'importante production scientifique historique et anthropologique de la part des auteurs tels que Watson Inikori, Lovejoy, Robertson, Klein, Miller et Manning Sehou (2022). Ils se sont particulièrement penchés sur les traites exportatrices, l'esclavage et les répercussions de celles-ci en Afrique. Par ailleurs de nombreux colloques se sont tenus à ce sujet à l'instar du colloque de Nantes qui s'était tenu en 1985 au cours duquel il était question de faire une recension des écrits sur les thématiques de l'esclavage et des traites du Vème au XIXème siècle. Le colloque de Ouidah au Bénin qui s'était tenu en 1994 dans le cadre du projet « la route des esclaves » avec pour objectif d'analyser les contours « de la traite négrière face au défi du développement avec une réflexion portée sur les conditions de paix mondiale » avec sa suite une réunion d'experts qui fut organisée par L'Unesco à Haïti du 31 au 4. Événement qui a mobilisé un bon nombre de chercheurs traduisant ainsi, l'importance de ces thématiques sur le plan à la fois mondial que continental. Par ailleurs, la commémoration du 150^{ème} anniversaire de l'abolition de l'esclavage dans les colonies françaises quant à elle a engendré de nombreuses émulations scientifiques et culturelles avec notamment : le colloque de Strasbourg organisé par l'association de renaissance africaine (ARA) sous le thème « esclavage et servitude d'hier à aujourd'hui » avec au cœur du débats les mauvais traitements et les souffrances de millions d'êtres humains au travers un regard croisé entre : Amérique, Afrique, Europe .

Malgré son rôle central dans le commerce transsaharien d'esclaves, l'Afrique blanche semble avoir moins été étudiée dans la littérature historique. Ce silence historiographique pourrait s'expliquer par une réticence à mettre en lumière les siècles d'esclavage et de traite perpétrés par les arabes et les musulmans. Lors d'un colloque organisé en Tunisie en 2009, les chercheurs tels Edouard Glissant Salah, Trabelsi et Abdelhamid Larguèche ont déclenché la sonnette d'alarme, dénonçant ces épisodes sombres de l'histoire et appelant à leur intégration dans les manuels scolaires afin de garantir une transmission mémorielle plus complète.

Contrairement à l'Afrique blanche, l'Afrique de l'ouest bénéficie d'une littérature abondante sur l'esclavage et la traite négrière notamment au niveau local. De nombreux chercheurs se sont penchés sur ces questions, comme témoignent les travaux de Lovejoy : *Slavery in the sokoto caliphate*, *The ideology of slavery in Africa*, *the fugitive slaves : resistance*

to slavery in the sokoto caliphate. Ses recherches approfondies sur l'empire Sokoto au XIX^e siècle ont mis en évidence l'ampleur du commerce d'esclaves à l'intérieur du continent, les résistances qu'il a suscitées et le statut particulier des femmes dans les sociétés africaines de cette époque.

En Afrique centrale et au Cameroun en particulier de nombreuses pistes restent encore inexplorées. Dans la mesure où le pays en lui-même constitue un grand carrefour en Afrique centrale. Néanmoins quelques travaux ont été enregistrés pour le compte de L'Adamawa au niveau de la cité de Yola sur la rive droite de la Bénoué. C'est le cas notamment des travaux des auteurs tels que ceux de :

Les recherches sur l'esclavage et le servage en Adamawa ont été menées par plusieurs chercheurs. Büttner dans son ouvrage intitulé *On the social-economic structure of Adamawa in the 9th century. Slavery or serfdom ?* S'est intéressé à la place de ces pratiques dans la structure socio-économique de la région. De Ver Eecke quant à lui, a centré ses travaux sur le quotidien des esclaves à Yola, comme en témoigne son ouvrage : *The slave experience in Adamawa : past and present perspectives in Yola (Nigeria)*. Enfin Burnham dans son article intitulé *raiders and traders in Adamawa : slavery as a regional system*, comparé les pratiques esclavagistes des foubé et les Gbaya dans le lamidat de Ngaoundéré au XIX^e siècle, mettant en évidence leurs relations politico-commerciales.

En complément des travaux de Büttner, de Ver Eecke et de Burnham, il convient de mentionner les contributions du collectif Chem-langhëë office. Ce collectif pionnier a été l'un des premiers à s'intéresser de manière approfondie à l'esclavage au Cameroun. Leurs articles tels que : *Slavery and slave-dealing in Cameroon in the nineteenth and early twentieth centuries* ont exploré une diversité de régions à l'instar des *Grassfields* (Nso, Kom, Bamum), littoral (Duala, bayang), centre (Banen), Est (Maka), Nord (Foulbé, Gbaya) offrant ainsi une vision globale de l'esclavage et de ses enjeux dans le pays. Par ailleurs les travaux d'Andreas Eckert apportent un éclairage précieux sur les politiques anti-esclavagistes mise en œuvre par les autorités coloniales allemandes au Cameroun. Son article *Slavery in colonial Cameroon, 1880s to 1930, Slavery & abolition* analyse en particulier la persistance de l'esclavage chez les Duala et en Adamawa, malgré les lois d'abolition promulguées à l'échelle mondiale.

En prenant en compte les travaux universitaires au Cameroun l'on note très peu de travaux sur la question en dehors quelques thèses et mémoires qui se sont appesanties sur la question. C'est le cas de la thèse de Thierno Moctar Bah intitulé : « guerre, pouvoir et société

dans l'Afrique précoloniale (entre le lac Tchad et la côte du Cameroun) » qui s'est appesanti sur les modes d'acquisition des esclaves en prenant exemple sur les guerres d'esclavage dans les sociétés segmentaires de la côte du Cameroun et du Lac Tchad. Les travaux de Daniel Abwa qui se sont intéressés sur l'évolution des rapports sociaux dans les lamidats de Ngaoundéré entre 1915 et 1945 dans lesquels, il dresse un tableau faisant état des rapports entre les ethnies sur le plan local et les mutations qu'ont connu ceux-ci. Faisant ainsi ressortir le fonctionnement de l'esclavage et le processus disparition de ce phénomène dans l'Adamawa. Dans le même lancé, d'autres chercheurs ont su abordés la question de l'esclavage sous d'autres axes faisant ainsi un pas géant dans la recherche en Afrique Centrale. C'est le cas de Stephen Foumin dans sa thèse de doctorat intitulée : « Slavery in Cameroon : case studies in slavery in selected centralised and non centralise polities » qui établit une étude comparative sur le fonctionnement de l'esclavage dans les sociétés centralisées et non centralisées en prenant en compte les aspects politiques, et socio-économiques.

La littérature sur la traite négrière en Afrique centrale, en particulier au Cameroun, est moins abondante que celle consacrée à l'esclavage. Ce manque de sources a longtemps freiné la recherche dans ce domaine. Cependant, certains chercheurs se sont distingués en s'intéressant à cette question. Suh Hillary, par exemple dans sa thèse intitulée « Slavery and trade in southern Cameroons and their connections to the eastern Nigéria from 1800 to 1961 », a étudié la traite transatlantique dans la partie anglophone du Cameroun et ses liens avec le Nigéria. Adam Mahamat a quant lui centré ses recherches sur l'esclavage et la servitude dans les royaumes du soudan centrale (Bornou, Baguirmi, wandala), tandis qu'Amadou Sehou s'est penché sur l'esclavage dans les lamidats du de l'adamawa dans sa thèse de doctorats : « l'esclavage dans les lamidats de l'Adamaoua (Nord Cameroun), début du XIXe à la fin du XXe siècle ». Sehou retrace l'histoire de l'esclavage dans cette région depuis le Djihad d'Ousman Dan Fodio au nord du Nigéria en 1804, jusqu'au circuit de la traite transsaharienne dans l'espace camerounais en passant par les réseaux esclavagistes de l'Oubangui et leurs survivance actuelle. Dans un article plus récent : « recherche sur l'esclavage au Cameroun : bilan historiographique, enjeux et perspectives mémorielles » il aborde les problèmes liés de l'enseignement des traites négrières et de l'esclavage au Cameroun, qui constitue le travail universitaire le plus récent sur la question. Le travail d'Avoto Essindi Jeanne Gaëlle, notamment : « analyse de contenu des enseignements sur la traite négrière dans les programmes scolaires : cas de la classe de 4^{ème} de 1960 à 2015 confirme la nécessité d'approfondir cette question dans le système éducatif.

L'analyse de la littérature consacrée à l'esclavage et aux traites négrières révèle une production scientifique abondante mais inégalement répartie selon les espaces géographiques. Si les historiographies occidentale et Ouest-africaine ont fait l'objet de nombreux travaux, l'Afrique centrale et le Cameroun demeurent relativement moins explorés, malgré leur rôle historique majeur dans les circuits esclavagistes.

Les travaux recensés jusqu'ici se sont principalement concentrés sur les aspects historiques et sociologiques de la traite négrière et de l'esclavage, tels que leurs mécanismes, leurs impacts et les enjeux qui y sont liés. Cependant, une dimension essentielle de cette question reste sous explorée : celle de la transmission des connaissances sur ces sujets dans le cadre de l'enseignement.

Aussi bien l'importance mémorielle et citoyenne des traites négrières soit reconnue au niveau international, la question de leur enseignement, notamment au Cameroun et dans la classe de 4^{ème}, demeure insuffisamment étudiée. Ce constat justifie la pertinence d'une recherche axée sur les pratiques pédagogiques et les approches didactiques, en particulier l'Approche par les compétences (l'APC), dans la construction des savoirs historique des apprenants.

2.2.3. Conscience patriotique

Le concept de la conscience patriotique a été exploré par Daucé, Le Huerou, Rousselet, Barton et Ndiguissi est un phénomène complexe et multidimensionnel. Leurs travaux mettent en lumière la diversité des perspectives sur le patriotisme, un sentiment qui englobe l'amour de la patrie, l'engagement civique, la solidarité nationale, et l'identité collective. La nature de l'expression du patriotisme varie selon les contextes historiques, les culturels, et politique. Chaque auteur apporte sa propre nuance à la compréhension de ce concept.

En examinant la contribution des auteurs, on observe une diversité d'approches dans la définition et l'interprétation de la conscience patriotique. Certains mettent l'accent sur l'amour de la patrie et le devoir civique, tandis que d'autres soulignent l'importance de l'identité collective et la solidarité nationale.

Selon l'article les diversités du patriotisme contemporain Daucé, le Huerou, Rousselet (2022) le patriotisme est un concept qui suscite de nombreux débats et réflexion au fil du temps. Il englobe l'amour et l'attachement envers son pays d'origine, ainsi qu'un attachement envers son pays d'origine, ainsi qu'un sentiment d'unité avec ceux qui partagent ces mêmes sentiments. Pour eux, il existe différentes perspectives et interprétations du patriotisme car on

peut aborder le patriotisme sous divers angles. Par le passé, il était souvent associé à l'injonction de défendre le territoire national lors des conflits militaires. Mais avec l'évolution, le patriotisme connaît un regain d'intérêt que les auteurs vont surnommer « le patriotisme contemporain ». Dans cet article ils explorent les différentes formes de patriotisme qui existent dans le monde contemporain. Les auteurs soutiennent que le patriotisme n'est pas un concept monolithique, qu'il existe un grand champ lexical de l'expression patriotisme. À cet effet, ils identifient quatre formes principales de patriotisme contemporain à savoir : le patriotisme civique, qui est fondé sur l'attachement aux valeurs et aux institutions démocratiques. Le patriotisme culturel, qui est fondé sur l'attachement à la culture et aux traditions d'un pays. Le patriotisme ethnique, qui fondé sur l'attachement à un groupe ethnique ou racial particulier. Le patriotisme nationaliste, qui est fondé sur les croyances en la supériorité d'un pays par rapport aux autres. Les auteurs ne pensent que ces différentes formes de patriotismes sont complémentaires et que chaque individu peut en embrasser plusieurs en même temps. Ils soutiennent également que le patriotisme, peut être à la fois positif et négatif selon la manière à laquelle il s'exprime.

Dans son livre importance de l'éducation au patriotisme, David Barton (2016) met en évidence l'importance d'inculquer aux jeunes générations des valeurs patriotiques. Il soutient que le patriotisme est le fondement d'une société. Il est essentiel de le transmettre aux enfants afin qu'ils puissent développer l'amour de leur pays et apprécier ses valeurs fondamentales. Barton pour soutenir son point de vue présente plusieurs arguments. Il explique que le patriotisme pousse le citoyen à s'engager dans la vie civique tout en contribuant au bien-être commun. Il propose plusieurs moyens d'inculquer le patriotisme aux jeunes. Il pour l'enseignement de l'histoire du pays, ses valeurs, et encourage la participation à des activités civiques et de célébrer les symboles nationaux.

Le livre psychopédagogie de la conscience patriotique de Maximilien Stanislas Ndiguissi explore les concepts fondamentaux de la conscience patriotique et propose des approches psychopédagogiques pour cultiver chez les jeunes Africains. L'ouvrage met en évidence l'importance d'inculquer un sentiment d'amour et de fierté pour son pays, ainsi qu'une compréhension de son histoire, de sa culture et de ses valeurs. Ndiguissi soutient que la conscience patriotique est essentielle pour le développement individuel et collectif des nations africaines. Il argumente qu'une jeunesse animée par un esprit de patriotisme est le moteur du progrès et de la prospérité du continent. Par ailleurs il présente des stratégies et des activités

concrètes pour inculquer aux jeunes les valeurs patriotiques, telles que le respect de la nation, le sens du devoir civique, la solidarité et l'engagement pour le bien commun.

La revue des travaux portant sur la conscience patriotique met en évidence un concept complexe, pluriel et fortement dépendant des contextes historiques, politiques dépasse le simple attachement émotionnel à la patrie pour englober des dimensions telles que l'engagement civique, la solidarité nationale, la responsabilité citoyenne et l'appropriation de l'histoire collective.

Certaines approches privilégient une vision normative du patriotisme fondée sur le devoir et la loyauté envers l'Etat, tandis que d'autres insistent sur la conscience patriotique critique, construite à travers la connaissance du passé, la reconnaissance des injustices historiques et réflexion sur les valeurs communes. Cette diversité de lectures souligne le rôle central de l'école comme espace de socialisation politique et de construction identitaires.

Dans cette perspective, l'enseignement de l'histoire, et en particulier celui des traites négrières, apparaît comme un levier essentiel pour développer une conscience patriotique chez les apprenants. En permettant aux élèves de comprendre des souffrances, les résistances et les héritages du passé, l'école contribue à forger un patriotisme fondé sur la mémoire, la justice et le vivre-ensemble.

Après avoir passé en revue ses quelques écrits sur la conscience patriotique, Il est clair que la question du patriotisme est sujette à controverse. De ce fait, il n'existe pas de réponse unique à la question de savoir quelles valeurs il convient de prôner.

2.3. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET

Les théories sont des modèles explicatifs qui permettent de comprendre et d'expliquer un phénomène donné. Selon (Tsafack, 2004, cité par Nzeusseuh, 2022) la théorie est : « un ensemble de concepts, de propositions, de modèles articulés entre eux qui a pour but d'expliquer un phénomène ». Dans le cadre de notre étude, les théories qui nous permettront d'entrevoir l'enseignement des traites négrières par l'Approche par les compétences (APC) et le développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^e sont : La théorie de la transposition didactique d'Yves Chevallard, la théorie du constructivisme, et celle du socioconstructivisme.

2.3.1. La théorie de la transposition didactique

La théorie anthropologique de la didactique (TAD) est celle développée par Chevallard (1985). En effet, « le concept de transposition didactique a été mis en avant par Verret (1975), repris dans un ouvrage centré sur les mathématiques par Chevallard » (Chevallard, 1985). Cette théorie s'inscrit dans un contexte scientifique marqué par la volonté de mieux comprendre la circulation des savoirs entre la société, l'institution scolaire et la classe. La théorie anthropologique de la didactique repose sur le postulat selon lequel tout savoir enseigné est une construction sociale et institutionnelle, et non simple reproduction fidèle du savoir savant. Autrement dit, le savoir ne circule jamais tel quel, mais il est toujours transformé, adapté et reconfiguré en fonction des contraintes sociales, institutionnelles, pédagogiques et reconfiguré en fonction des contraintes sociales, institutionnelles, pédagogiques et humaines du système éducatif. Pour Chevallard (1985), l'enseignement et l'apprentissage des savoirs ne peuvent être compris qu'en analysant les conditions sociales et institutionnelles qui organisent leur production, leur sélection et leur transmission. Ce postulat fonde l'idée que le savoir scolaire est le produit d'un ensemble de pratiques sociales situées, et qu'il doit être étudié comme tel. Chevallard analyse le système d'enseignement à partir « du triplet enseignant-élèves-savoir mathématiques pour ainsi décrire le système d'enseignement et la relation entre ces trois éléments qui constituent la relation didactique » (Chevallard, 1985). C'est dans ce contexte que la théorie de transposition Chevallard (1985) traite le problème pour comprendre, classer et étudier de quelle façon les connaissances produites dans les sphères académiques, s'adapteront et se transformeront en connaissance enseignées en classe.

En effet, la transposition est construite autour de trois pôles en relation qui forme le 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 » (Chevallard, 1985). Le savoir correspond au savoir scientifique. Il subit des transformations, nommés « 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 transforme e un savoir enseigné. Ce savoir enseigné 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 est l'apprentissage.

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. En effet, le système didactique s'inscrit dans la société et pour Chevallard, c'est la noosphère qui pense le contenu d'enseignement : les universitaires, mais aussi les représentants politiques, etc. la savoir à enseigner set donc le résultat d'une négociation permanente au sein de la société (Chevallard, 1985).

Le savoir savant est donc le corpus de connaissances nouvelles, reconnues comme pertinents et valides par la communauté scientifique spécialisée. Le savoir savant est essentiellement le produit des chercheurs reconnus par leurs pairs, par les universités.

Le savoir à enseigner est le résultat d'une négociation permanente au sein de la société. (Curriculum prescrit) correspondrait aux contenus qui sont décrits, précis, précises, dans l'ensemble des textes « officiels » (programmes, institutions officielles, etc.) ; ces textes qui définissent des contenus, des normes, des méthodes ». Le curriculum prescrit ou formel correspond au résultat de la négociation sociale (mais avec un leadership d'experts) Carlos (2015), et comprend toutes les expertises de formations composées de connaissances, de valeurs, des compétences que les élèves doivent assimiler tout au long des différents cycles et étapes scolaires (Paun, 2006). Le savoir à enseigner est donc une scolarisation du savoir savant objectiver dans un programme, des textes officiels, des manuels et divers supports didactiques qui visent à assurer la rationalisation du curriculum prescrit (Paun, 2006). Il est prescrit, car obligatoire et normé, il est formel Chevallard, cité par Carlos (2015).

Le savoir à enseigner est donc une construction originale du savoir savant puisqu'ils n'ont ni la même fonction, ni la même destination Chevallard (1985). Ce 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.

C'est la transposition didactique interne car elle se produit dans le cadre de la relation enseignant –élève , est une transformation pragmatique au cours de laquelle de nombreux paramètres entrent en jeu : l'établissement le type de pédagogie, la pédagogie, la formation de l'enseignant, son habitus professionnel, son rapport personnel à la discipline enseignée, le sens qu'il confère aux finalités de l'éducation, se représentations à l'égard des élèves et de la classe, les opinions de ses collègues, ses compétences pédagogiques, l'évaluation, les manuels, etc. (Paun,2006). Le savoir enseigné est dès lors le savoir construit par l'enseignant à des fins pragmatiques, c'est-à-dire pour sa classe.

Le savoir appris est l'ensemble des savoirs acquis par les élèves (Chevallard, 1985). 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 et économique et symbolique dont il hérite, ses capacités, les relations qu'il entretient avec les autres élèves, le genre auquel il appartient. Le savoir appris est donc un curriculum personnalisé qui exprime un rapport particulier de l'élève au savoir scolaire (Chevallard, 1985 cité par Paun, 2006).

Cette théorie est d'une grande importance pour notre recherche car c'est à travers elle que se déroule la transformation du savoir à enseigner, au savoir enseigné et même appris (Chevallard, 1985). Cela signifie en d'autres termes la transformation du contenu sur les traites négrières comme savoir prescrit (MINESEC, 2014), au savoir enseigné en savoir appris aux élèves de 4^{ème}. Elle sert à identifier les décalages entre le contenu historique scientifique et le contenu réellement enseigné en classe. La manière dont les enseignants interprètent et réorganisent ce contenu dans leurs pratiques pédagogiques. Par ailleurs cette théorie permet de comprendre comment les contenus relatifs aux traites négrières sélectionnés, adaptés et transmis, et si leur mise en œuvre pédagogique est susceptible ou non de favoriser la construction d'une conscience patriotique.

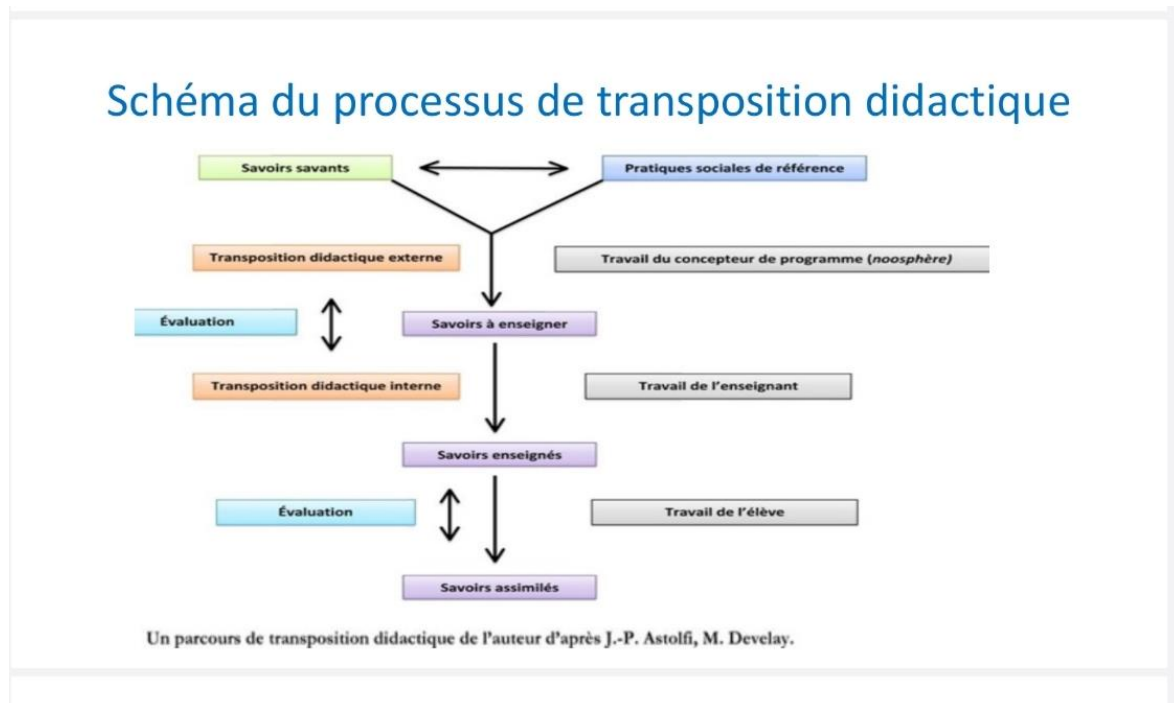


Figure 1 : Schéma de la transposition didactique

2.3.2. La théorie du constructivisme

Contrairement au behaviorisme, le cognitivisme se concentre sur l'étude des processus mentaux internes, tels que la structure de la réutilisation des connaissances. Ce paradigme a été largement influencé par le constructivisme, une approche qui met l'accent sur la construction active des connaissances par l'individu. Le postulat central du constructivisme repose sur l'idée que la connaissance n'est ni une simple reproduction du réel ni une transmission passive du savoir par l'enseignant, mais le résultat d'une construction progressive réalisée par l'apprenant à travers son interaction avec l'environnement. Autrement dit, l'apprenant est considéré comme un sujet actif qui construit ses savoirs en mobilisant ses expériences antérieures, ses représentations, ses actions et ses interactions sociales. Ce postulat implique que l'apprentissage est un processus dynamique, conflictuel et évolutif, marqué par des ajustements permanents entre structures cognitives de l'individu et les situations auxquelles il est confronté. Il confère ainsi à l'erreur un statut positif, en tant qu'indicateur du processus de construction du savoir.

Deux figures majeures du constructivisme psychologique sont Piaget et Vygotsky. Piaget, connu pour ses nombreuses publications, a dominé le champ pendant longtemps. Cependant, l'intérêt pour les travaux de Vygotsky a considérablement augmenté ces dernières décennies, en particulier dans les domaines de l'éducation. Outre Piaget et Vygotsky, les contributions de Wallon et Bruner (Bruner et al ; 1956,1957 ; Bruner, 1963) sont également significatives dans le développement du constructivisme.

Piaget (1970) a consacré une grande partie de sa vie à élaboration d'une théorie sur la genèse des connaissances, cherchant à répondre à la question de savoir comment les individus acquièrent les connaissances. Adaptant une perspective structuraliste (O'loughlin, 1992), Piaget a proposé le constructivisme comme réponse : les connaissances ne sont pas transmises passivement, ni dérivées de sensations, mais construites activement par l'individu à travers ses actions sur les objets. Ces actions sont interposées, formant des schèmes qui s'organisent en structures opératoires, permettant ainsi, l'adaptation à la nouvelle situation.

Lorsqu'un individu est confronté à une situation nouvelle est inconnue. Ses schèmes d'action peuvent être inadaptés, entraînant un déséquilibre. Pour rétablir l'équilibre, l'individu cherche à résoudre le problème. L'assimilation, un processus complémentaire à l'accommodation, permet d'intégrer un nouvel objet ou une nouvelle situation dans la structuration dans la structure mentale existante. Piaget (1970) définit l'assimilation

comme : « l'intégration d'éléments externes dans les structures en évolution, complètes d'un organisme »

L'accommodation se produit lorsque le nouvel objet de connaissance résiste à l'assimilation, nécessitant une modification des structures existantes pour faciliter la compréhension (Piaget, 1981). L'assimilation et l'accommodation sont les deux processus fondamentaux de l'adaptation. En pédagogie, l'assimilation est souvent synonyme de compréhension, indiquant la capacité d'appliquer un concept dans de nouvelle situation. Cette capacité témoigne d'un processus complexe d'adaptation, considéré par Piaget comme une forme d'intelligence. Lorsque l'individu, le processus d'accommodation et d'assimilation, modifie ses schèmes d'action ou en crée de nouveaux pour résoudre un problème, il atteint un nouvel équilibre, un état que Piaget nomme équilibration.

Piaget est considéré comme un psychologue cognitiviste en raison de son intérêt pour les processus mentaux et ses hypothèses sur l'intelligence et la connaissance, le distinguant ainsi du behaviorisme. La théorie de Piaget, basée sur une approche constructiviste de la pensée, exercer une influence significative sur la psychologie cognitive. Cette construction du savoir est perçue comme un processus non linéaire, caractérisé par des étapes d'équilibre appelées stades de développement. La pensée de Piaget intègre des aspects négligés par le behaviorisme, notamment les stades d'évolution de la pensée. Cette perspective influence la pratique pédagogique, en incitant les enseignants à tenir compte de l'âge, des apprenants et favoriser une interaction qui dépasse le modèle enseignant centré. De plus, elle offre une approche de l'erreur en tant que partie intégrante du processus d'apprentissage à travers les concepts d'adaptation, d'accommodation et d'assimilation. Cette vision conforme aux attentes concernant l'enseignement de l'histoire au Cameroun en particulier dans le cadre de l'APC (Approche Par les Compétences), bien que la théorie de Piaget ne soit pas exemple de critiques.

Cependant, il est à noter que le paradigme Piagetien, n'a pas d'influence directe sur la problématique de la résolution de problème dans une perspective didactique, en tant que science étudiant les difficultés d'appropriation des savoirs et des démarches intellectuelles dans un domaine disciplinaire spécifique comme l'histoire.

Contrairement à Piaget, Wallon, tout comme, Vygotsky met l'accent sur le développement social de l'enfant. Les premières manifestations psychiques de l'enfant prennent d'émotions, qui servent d'expression aux premiers échanges avec l'environnement. Ainsi, l'affectif précède le cognitif dans le développement de l'enfant. Inaugurant les premiers

systèmes de communication avec le monde extérieur. Wallon postule que l'action générant des représentations à travers un mouvement de rédaction circulaire, est le principe directeur de la psychogenèse. Ces représentations dirigent l'action, et les remaniements successifs contribuent à la construction d'une architecture complexe des processus psychologiques. L'approche de Wallon est constructiviste : le fonctionnement psychologique, un système ouvert, régulé par les transformations des structures de représentations, elles-mêmes modifiées par les interactions entre le biologique et le social, individuel et le collectif, l'affectif et le cognitif, ainsi que par les maturations physiologiques.

Cette vision totale du développement de l'enfant distingue Wallon de Vygotsky, malgré un ancrage social commun. Wallon et Piaget partageaient l'hypothèse de paliers successifs, mais divergeaient sur l'influence du milieu et la prééminence des états émotionnels dans les premiers stades du développement. Wallon a accordé une importance primordiale à l'émotion dans les établissements de la communication interindividuelle, indépendamment de toute relation intellectuelle (Nadel, 1992). L'hypothèse de signaux émotionnels comme système d'expression précoce avec notamment, les capacités d'expression et de discrimination des émotions.

La vision de Wallon permet de comprendre la construction du savoir dès l'enfance. Dans le cadre de cette étude, elle est pertinente car les apprenants du premier cycle de l'enseignement secondaire général ont traversés les étapes du développement cognitif décrit par Wallon. En effet, Wallon a centré son constructivisme sur les enfants, tandis que cette étude porte sur les adolescents. Par conséquent il est nécessaire de se tourner vers Vygotsky un autre contributeur majeur du constructivisme, dont les travaux sont plus adaptés à l'usage des apprenants de cette recherche. En mettant l'accent sur les interactions sociales, le langage, la médiation et la zone proximale de développement, Vygotsky offre théorique mieux adapté à l'analyse des apprentissages scolaires chez les adolescents.

En somme, ces trois auteurs offrent des grilles de lecture complémentaires qui ont permis d'analyser non seulement ce que les élèves apprennent, mais comment ils le construisent, et avec quel degré d'engagement, émotionnel. Leur contribution est donc déterminante pour comprendre les conditions pédagogiques susceptibles de favoriser l'émergence d'une conscience historique et patriotique à travers l'enseignement des traites négrières.

2.3.3. La théorie du socio constructivisme

Le socioconstructivisme est un paradigme épistémologique qui soutient que la connaissance est activement construite par l'apprenant. Ce cadre théorique résulte de l'intégration du constructivisme cognitif de Piaget et de la théorie de l'interaction sociale de Vysotsky. Un principe commun à ces perspectives est l'idée que l'apprenant est au cœur du processus d'apprentissage et que sa participation active est essentielle Jonaert (2000) : « la connaissance implique donc un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui ... Il postule donc que la connaissance qu'un sujet peut construire du réel est nécessairement celle qui liée à sa propre expérience ». Pour mettre en œuvre le socioconstructivisme, trois dimensions de la connaissance sont fondamentales : la dimension constructiviste, la dimension sociale, la dimension interactive. Le postulat central du socioconstructivisme est que tout apprentissage est la fois un processus cognitif individuel et un processus social médiatisé par le langage, l'interaction et la culture. Autrement dit, le développement des connaissances chez l'apprenant dépend étroitement des interactions qu'il entretient avec les autres (pairs, enseignants) et avec son environnement socioculturel. Comme le souligne Jonnaert (2000) : « la connaissance implique donc un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui (...) la connaissance qu'un sujet peut construire du réel est nécessairement liée à sa propre expérience ». Ainsi l'apprenant est placé au centre du processus d'apprentissage, en tant qu'acteur, Co-constructeur et interprète du savoir.

Pour opérationnaliser le socioconstructivisme dans les situations d'enseignement-apprentissage trois dimensions de la connaissance sont fondamentales. La dimension constructiviste s'appuie sur le triangle didactique, qui met en évidence les relations entre l'enseignant, le savoir et l'apprenant. La dimension sociale qui souligne l'importance des interactions entre apprenants et avec l'enseignant dans la construction de la connaissance. La dimension interactive qui met en valeur les échanges et les collaborations qui favorisent l'apprentissage.

Les pédagogies actives, telles que la pédagogie par projets ou l'approche par les compétences, exigent de l'enseignant une action à la fois sur le savoir et sur l'élève. Dans la relation avec l'élève, le savoir en tant que construit impose à l'enseignant de créer des situations qui favorisent l'intérêt de l'enfant pour le savoir. Ainsi, l'enseignant permet à l'élève de construire ses propres connaissances.

En classe d'histoire, cela peut se traduire par l'utilisation des bases de données historiques, incluant les manuels scolaires et autres sources (Atlas Vidéos, Journaux) mises à disposition des élèves pour qu'ils puisent des informations. La recherche autonome d'informations motive l'élève. Le socio constructivisme reprend du constructivisme cognitif l'idée d'adaptation pour maintenir l'équilibre cognitif, ainsi que le principe que l'apprenant construit ses propres connaissances, étant acteur de son apprentissage. Dans le cadre des méthodes d'enseignement des traites négrières, l'élève produit son savoir à travers les éléments conçus par l'enseignant pour son environnement d'apprentissage.

Vygostsky (1997) distingue deux situations d'apprentissage : l'apprentissage autonome et l'apprentissage avec assistance. L'apprenant doit s'engager avec ses pairs et l'enseignant, explorant l'environnement d'apprentissage pour déconstruire ses conceptions par un conflit socio cognitif émerge de l'interaction sociale. Vygostky introduit la zone proximale de développement (ZPD), définie comme : « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout les problèmes lorsqu'il est assisté par un adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancées » (Vygostsky, 1978). L'apprentissage est une reconstruction influencée par les interactions avec l'environnement. L'enseignant doit aider l'enfant à dépasser les limites en proposant des activités qui permettent d'atteindre son niveau potentiel, notamment par l'utilisation de situation-problème.

Pour mettre en œuvre, l'enseignant doit former des groupes de travail coopératifs sur les thèmes précis. Les exercices de métacognition, en impliquant un corpus de sources à distinguer et, catégoriser, mènent à la structuration de nouvelles connaissances. Selon Heimberg (2015), ces exercices visent à construire une interprétation sous forme de narration, destinée à l'enseignant, aux pairs et à soi-même. Le travail de groupe permet aux élèves de réfléchir ensemble et de confronter leurs points de vue. Pallascio et Lafortune (2000), cités par Menye (2018), soulignent que « l'apprendre à penser serait une activité sociale qui gagne à être réalisée en groupe et dans un climat d'interaction. Les exercices de métacognition favorisent les interactions entre les pairs, avec l'accompagnateur et avec le milieu, ce qui constitue la dimension interactive. »

L'accompagnateur présente des situations d'apprentissage où l'élève confronte ses conceptions avec celles des autres, établissant les liens entre les apprentissages et les situations. Le socio constructivisme requiert le travail de groupe, crucial pour développer la réflexion de

l'élève. L'apprenant construit sa propre vérité par l'interaction avec l'enseignant comme facilitateur.

En classe d'histoire, la contextualisation situe les événements dans l'espace et dans le temps, ainsi que dans leur contexte socioculturel. L'enseignant invite les élèves à se mettre à la place des acteurs historiques. L'interaction sociale est construite car elle confronte les conceptions divergentes. Un déséquilibre individuel survient quand l'élève est exposé à des points de vue divergents. Le conflit socio cognitif se manifeste quand l'élève réalise que sa pensée diffère de celle des autres et entre en conflit avec ses connaissances. Un deuxième déséquilibre intra individuel survient alors, poussant celles des autres pour construire un nouveau savoir (Bruner, 1995).

Le socioconstructivisme, dans cette recherche permet d'évaluer l'impact des méthodes actives et du langage dans le développement de la conscience patriotique. Il souligne que la construction du savoir historique, y compris sur les traites négrières, résulte d'un processus dynamique, social et interactif, dans lequel l'élève devient acteur et Co-constructeur de sa propre compréhension.

L'articulation de ces trois théories montre que l'enseignement-apprentissage des traites négrières par l'approche par les compétences (APC) peut être analysé à plusieurs niveaux. La transformation des savoirs (TAD) du savoir historique savant au savoir appris par les élèves, en identifiant les écarts éventuels. La construction cognitive (constructivisme) où l'élève organise, restructure et assimile activement les connaissances sur les traites négrières. La médiation sociale (socioconstructivisme) où l'apprentissage est enrichi par les interactions, le travail en groupe et la guidance de l'enseignant, favorisant la réflexion critique et la conscience citoyenne. Ainsi, ces cadres théoriques se complètent. La TAD fournit l'analyse systématique et institutionnelle du savoir, le constructivisme éclaire les mécanismes cognitifs individuels, et le socioconstructivisme met en évidence les dimensions sociale et interactive de l'apprentissage. Leur intégration permet de comprendre comment l'enseignement -apprentissage des traites négrières peut favoriser la construction d'une conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème}, en reliant savoir, compétence et engagement critique.

2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE

D'après (Taneguoung, 2018), l'hypothèse de recherche est un énoncé qui postule des relations entre des variables ; ce n'est pas une réponse finale mais plutôt une affirmation qui

nécessite une vérification empirique. C'est une prédiction sur les relations entre deux variables. Elle est entre autres une proposition de solution à la question principale.

2.4.1. Hypothèse principale

L'utilisation de l'APC dans l'enseignement des traites négrières permet de développer la conscience patriotique des apprenants de 4^{ème}

2.4.2. Hypothèses secondaires

- Les élèves ayant suivi un enseignement basé sur l'APC développent une conscience patriotique plus marquée que ceux ayant suivi une méthode traditionnelle.
- L'intégration d'activités pédagogique actives et contextualisées dans l'enseignement des traites négrières favorise une meilleure appropriation des valeurs patriotiques.

2.5. DEFINITION DES VARIABLES ET INDICAREURS

Une variable dans le domaine de la recherche est un objet, une idée ou toute autre caractéristique qui eut prendre n'importe quelle valeur que l'on essaye de mesurer. Elle représente une caractéristique, une propriété ou une quantité qui varie d'un individu à l'autre ou dans différentes situations.

En recherche, on distingue deux types de variables essentielles à savoir : la variable dépendante et la variable indépendante.

2.5.1. Variable indépendante

C'est un paramètre ou une caractéristique pouvant prendre au moins deux valeurs différentes. Sa variation influence la valeur d'une ou de plusieurs autres variables encore appelée variables dépendantes, car elle ne dépend pas du sujet observé. La variable indépendante est celle que le chercheur manipule ou modifie pour observer les effets de la variable dépendante. Ainsi pour notre sujet, la variable indépendante s'intitule, l'enseignement des traites négrières par l'APC. Elle a pour composante, les pratiques pédagogiques, les ressources didactiques, et le contenu d'enseignement.

2.5.2. Variable dépendante.

C'est un facteur mesuré en réponse à la variation d'une variable appelée indépendante. C'est une variable que l'on modifie intentionnellement. Dans le cadre de notre recherche, la variable dépendante s'articule, développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^e dans le secondaire camerounais. Cette variable se réfère au niveau de connaissances des

apprenants sur les traites négrières, sur le sentiment de conscience patriotique des apprenants,
sur le comportement patriotique des apprenant

.Sujet de recherche	Hypothèses de recherche	Variables de recherche	Modalités	Indicateurs	Indices
enseignement des traites négrières par l'APC et développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4 ^{ème} : étude menée au lycée de Zamengoe	Hypothèse principale L'enseignement des traites négrières par l'approche par les compétences contribue au développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4 ^{ème} dans le secondaire camerounais	VI : enseignement des traites négrières par l'APC	Apprentissage actif	-L'enseignant utilise des méthodes interactives (discussions, travaux de groupe) ; -solicitation fréquente des élèves ; - utilisation de questions ouvertes et de relances ; -temps dédiée aux activités élèves (individuelles/ groupes).	-participation active et engagement des élèves ; -formulation des questions et des réflexions par les élèves ; -posture d'explorateur et de chercheur chez les élèves.
		VD : Développement de la conscience patriotique	Résolution de situations problèmes Développement de compétences transversales	-Activité de résolution de problème ; -débats ;	-Capacité des élèves à analyser des situations complexes ; -développement du raisonnement critique et de l'argumentation ; -mobilisation de diverses ressources pour résoudre des tâches ;
				-analyse critique des documents (sources primaire et sources secondaire) ;	- capacité des élèves à analyser des sources historiques ; -aptitude à collaborer et à communiquer ;

				-communication et collaboration ; -contextualisation.	-utilisation d'un vocabulaire historique précis.
				Solidarité envers ses compatriotes	
			Dimension cognitive	Connaissance historiques et culturelles	-dates et évènements majeurs ; -personnages historiques ; -géographie historique ; -suivi de l'actualité politique, économique, et social du pays.
			Dimension comportementale	Intérêt pour l'actualité	
				Utilisation sociale de l'histoire	-Amour de la patrie ; -Connaitre afin de protéger le patrimoine et la culture de mon pays ; -Valorisation culturelle.
				Esprit critique	

Tableau 1 : Récapitulatif des variables, modalités, indicateurs et indice

DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE

Dans cette partie il s'agit d'énoncer, de décrire la méthode et les techniques utilisées tant pour la collecte des informations que pour leur analyse. C'est un ensemble structuré de principes, de pratiques et d'outils qui guident la conduite d'une recherche, depuis sa conception jusqu'à sa conclusion. Elle permet de décrire, de manière détaillée, la façon dont la recherche sera menée et la démarche scientifique utilisée pour pouvoir répondre à la problématique.

CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Encore appelée méthodologie de recherche, la méthodologie de l'étude est l'ensemble des principes, approches et techniques mis en œuvre pour mener une étude et atteindre ses objectifs de recherche. Pour Madeleine GRAWITZ (1993) reprise par MBIA (2018), elle est : « l'ensemble des opérations intellectuelles par lesquelles une discipline cherche à atteindre la vérité qu'elle poursuit, la démontre ». Elle constitue la feuille de route de la recherche. De façon détaillée, elle présente l'approche utilisée, la population d'étude à déterminer, la taille de l'échantillon, en décrivant la technique d'échantillonnage choisie ainsi que les instruments de collecte des données.

3.1 TYPE DE RECHERCHE

Cette étude adopte une approche mixte (qualitative et quantitative), cherchant à mesurer et à comprendre l'étendue de l'influence de la variable indépendante (enseignement des traites négrières par l'APC) sur la variable dépendante (conscience patriotique) par le biais de données numériques et d'analyses statistiques. Le choix de cette approche est justifié par la volonté de quantifier les relations entre les variables, de tester des hypothèses et de généraliser les résultats à une population plus large.

3.1.1. Volet quantitatif

La composante quantitative de cette étude vise à collecter et analyser des données numériques afin de mesurer et de comprendre les relations entre les différentes variables de l'étude. Plus spécifiquement, une enquête par questionnaire sera menée auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants de 4^{ème}. Cet outil permettra de recueillir des données quantitatives sur les représentations des enseignants concernant : les objectifs qu'ils fixent en enseignant les traites négrières, les méthodes pédagogiques qu'ils utilisent, les difficultés qu'ils rencontrent, et les ressources dont ils disposent.

L'analyse de ces données permettra d'identifier les pratiques les plus répandues, les obstacles rencontrés et les besoins en formation des enseignants. Elle contribuera ainsi à une meilleure compréhension des facteurs qui influencent la qualité de l'enseignement des traites négrières.

3.1.2 VOLET QUALITATIF

La composante qualitative de cette étude a pour objectif de recueillir des données riches et nuancées sur les expériences, les perceptions et les attitudes des participants. Pour ce faire, différentes méthodes de collecte de données seront utilisées. Les entretiens semi-directifs qui

permettront d'explorer les profondeurs les représentations, les opinions et les expériences des enseignants. Les questions porteront notamment sur les perceptions des traites négrières, sur les intérêts qu'ils portent à cette thématique, sur les méthodes d'enseignement qu'ils jugent efficaces et les difficultés qu'ils rencontrent.

L'observation participante qui permettra d'observer les pratiques pédagogiques en classe et analyser les interactions entre les enseignants et les élèves. L'objectif est de comprendre comment les enseignants abordent la question des traites négrières en situation réelle et d'identifier les éléments ou au contraire limitent les apprentissages.

L'analyse documentaire des manuels scolaires, des programmes d'études et d'autres documents pédagogiques permettra d'identifier les approches pédagogiques officielles et les contenus proposés aux élèves. Cette analyse permettra également de comparer les discours officiels et les pratiques réelles observées en classe.

3.2 POPULATION DE L'ETUDE

Selon Beau et weber (2010) repris par Nzeusseuh (2022) la population d'étude est : « l'ensemble des éléments ayant une ou plusieurs caractéristiques en commun qui les distinguent des autres éléments sur les lesquels porte l'investigation ». Encore appelée population de recherche, la population d'étude est un groupe de personnes ou d'objets que l'on étudie au cours d'une recherche. Elle correspond à un groupe d'individus ou de personne sur lesquels les données sont réellement collectées et analysées. En recherche, il existe différents types de populations d'étude mais celles qui nous intéressent particulièrement sont les populations cibles et les populations accessibles.

3.2.1. Population cible

Le choix de la population de l'étude dans toute recherche en sciences humaines et sociales repose sur la pertinence des caractéristiques des participants par rapport aux objectifs de l'étude. Dans le cadre de cette recherche, axée sur les méthodes d'enseignement des traites négrières en classe de 4^{ème}, la population cible comprend les enseignants de 4^{ème} et leurs élèves.

Les enseignants ont été sélectionnés en raison de leur rôle central dans la transposition didactique, c'est-à-dire la transformation des savoirs savants en savoirs accessibles aux élèves. Les élèves quant eux, ont été inclus afin d'évaluer l'impact des méthodes d'enseignement des traites négrières sur le développement de la conscience patriotique. Cette approche, ancrée dans la didactique des disciplines, permet d'analyser les processus d'enseignement-apprentissage et d'évaluer l'efficacité des pratiques pédagogiques. En impliquant à la fois les enseignants et les

élèves, cette étude vise à mieux comprendre les conceptions des enseignants sur l'enseignement des traites négrières, les pratiques didactiques mises en œuvre, et le développement de la conscience patriotique chez les élèves.

3.2.2. Population accessible

Elle désigne la partie de la population cible à laquelle nous avons eu accès pour pouvoir collecter nos données. Il s'agit de la portion du groupe auprès duquel nous souhaitons prélever les données. Dans le cadre de nos travaux la population accessible est constituée des enseignants d'histoire et apprenants des classes de 4^{ème} du lycée de Zamengoe. Ce choix s'explique par le fait que ces individus constituent la cible directe de notre recherche sur l'enseignement des traites négrières.

En effet, les enseignants d'histoire sont des acteurs clés de la transmission des connaissances sur ce sujet, tandis que les élèves de 4^{ème} sont particulièrement concernés par l'étude des traites négrières dans le cadre de leur programme scolaire. Ainsi, en nous concentrant sur cette population spécifique, nous sommes en mesure d'explorer en profondeur les pratiques pédagogiques mises en œuvre, les représentations des enseignants et les difficultés rencontrées par ceux-ci.

Il est important de noter que la population accessible ne correspond pas nécessairement à la population cible idéale. Dans notre cas, la population cible théorique serait l'ensemble des enseignants d'histoire et des élèves de 4^{ème} du secondaire camerounais. Cependant, pour des raisons pratiques (temps et ressources), nous avons dû restreindre notre étude à un établissement scolaire spécifique. Cette limitation doit être prise en compte lors de l'interprétation des résultats, car il est possible que les conclusions ne soient pas généralisables à l'ensemble de la population cible.

3.3. DEFINITION DE L'ECHANTILLON DE L'ETUDE

Dans le domaine de la recherche, un échantillon est un sous-ensemble d'individus sélectionnés à partir d'une population cible plus large. Elle vise à obtenir une meilleure connaissance d'une ou plusieurs populations ou sous-populations par l'étude d'un nombre d'échantillons jugés statistiquement représentatifs. Ainsi pour s'assurer de cette représentativité, nous aurons tout d'abord à sélectionner le choix d'une technique d'échantillonnage. Ensuite, présenter nos différents échantillons.

3.3.1. Technique d'échantillonnage

Le choix d'une technique d'échantillonnage appropriée est crucial pour la réussite de tout travail de recherche. Dans le cadre notre recherche sur l'enseignement des traites négrières par l'APC et le développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème} au Cameroun, nous avons opté pour l'échantillonnage systématique. En outre, le choix de l'échantillon se justifie par ses avantages parmi lesquels la baisse du coût de recherche, la diminution de temps de la recherche et la faisabilité de la recherche. Sa fonction est de fournir des informations, en principes généralisables à l'ensemble de la population parente. Nous aurons beaucoup gagné interrogeant tous les élèves des classes de 4^{ème}. Mais face à l'impossibilité de pouvoir faire ce travail pour des raisons de moyens et de temps, nous avons choisi un échantillon sur la base de l'échantillonnage systématique. Cet échantillon nous a réduit le coût de l'enquête en diminuant le nombre d'exemplaires de questionnaires à imprimer ; il nous a permis également de gagner en temps lors du dépouillement des données collectées. Nous pouvons à présent généraliser notre résultat sur l'ensemble de la population.

3.3.2. Échantillon

Un échantillon est un sous ensemble d'une population qui est utilisée pour représenter les caractéristiques de la population entière. Il sert à représenter les caractéristiques de l'ensemble de la population et permet de tirer des conclusions générales sur cette dernière. En d'autres termes, l'échantillon agit comme un aperçu de la population, permettant aux chercheurs de faire des inférences sur l'ensemble sans avoir à étudier chaque individu.

L'échantillon de cette étude est constitué des élèves et des enseignants de la classe de 4^{ème} du lycée de zamengoe. Ce choix a été motivé par le fait que les élèves de ce niveau scolaire sont en phase de construction de leur identité et sont particulièrement sensibles aux questions liées à l'histoire et à la citoyenneté. De plus, le programme scolaire de 4^{ème} inclut l'étude de l'esclavage et les traites négrières.

Dans le domaine de la recherche statistique, il est souvent impossible ou peu pratique d'étudier l'ensemble d'une population. C'est pourquoi, l'on s'appuie sur des échantillons, c'est-à-dire des sous-groupes représentatifs de la population cible, pour collecter des données et tirer des conclusions générales sur l'ensemble de la population. Notre échantillon est constitué principalement de vingt (2) enseignants d'histoire, géographie, et éducation à la citoyenneté et morale (ECM) et de 61 élèves des classes de 4^{ème}. Soit un effectif total de (63) personnes enquêtées, sans lesquels les objectifs ne sauraient être atteints.

Tableau 2 : tableau des populations

Classes	Effectif de la population mère	Effectifs des participants	Effectif obtenu des enquêtés	Nombre d'enseignants
4^{ème} ESP Groupe expérimental	31	31	30	1
4^{ème} Allemand témoin	32	32	30	1
Total	63	63	60	2

3.3.3. Critères de sélection de la population

Selon (NAHAR, 2020) pour satisfaire une curiosité scientifique, il importe d'avoir recours aux personnes capables de fournir des réponses utiles pour la recherche. Ainsi, cette sélection de participants a été au préalable réfléchi pour aborder l'enseignement des traites négrières par l'approche par les compétences et le développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème}. Il s'agit donc de répondre à la réalité selon laquelle chaque individu doit avoir une formation de base en vue de la qualification et de 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 mener à bien notre recherche. Cette sélection doit obéir à un certain nombre de critères. Encore appelés « critère d'admissibilités », ces critères de sélections dans cette étude incluent une liste caractéristiques importantes qui déterminent l'échantillon.

Les critères de sélection d'un échantillon sont un ensemble de règles utilisées pour choisir un sous-ensemble d'une population qui est représentatif de la population dans son ensemble. Ces critères sont essentiels pour garantir la validité des résultats d'une étude. A cet effet, l'on distingue deux principaux types de critères de sélection à savoir : les critères d'inclusion et les critères d'exclusion. Les critères d'inclusion sont les caractéristiques que les éléments doivent posséder pour être inclus dans l'échantillon. Alors que les critères d'exclusions sont les caractéristiques que les éléments ne doivent pas posséder pour être inclus dans l'échantillon. Ainsi ces critères sont :

- être élève au lycée de zamengoue ;
- être élève de 4^{ème} ;
- être enseignant d'histoire d'histoire, géographie, ECM en classe de 4^{ème} ;

- être régulièrement inscrit au lycée de zamengoe ;
- suivre régulièrement les cours d'histoire ;
- assister aux évaluations d'histoire.

Critères d'exclusion

- élèves non assidus au cours ;
- enseignants n'intervenant pas en 4^{ème}.

3.3.4. Site de l'étude

Le site de l'étude renvoie à l'espace ou aux structures où l'étude a lieu. À cet effet, l'espace ou le lieu de notre étude se situe dans les établissements secondaires généraux. Plus précisément dans les classes de 4^{ème}. Ainsi comme établissement nous avons le lycée de Zamengoe. Il est un établissement d'enseignement secondaire. Il est situé dans la localité de Zamengoe, une bourgade située à 15 km de Yaoundé, qui appartient administrativement à l'arrondissement d'Okola, au département de la Lékié, région du Centre (carte cf. en annexe). Le choix de ce site s'est fait pour deux raisons majeures. La Première raison, qui est liée au fait que nous avons eu à effectuer au courant de l'année (2023-2024) un stage académique au sein de cet établissement. Et la seconde est liée au fait que nous y avons été élève pendant tout notre parcours secondaire. Raison pour laquelle nous avons décidé d'y poursuivre nos enquêtes de terrain puisque le milieu nous était déjà familier. Par ailleurs, il est important de souligner que le lycée de de Zamengoe est un établissement d'enseignement secondaire général qui comprend en son sein deux principaux cycles. Le premier cycle constitué est des classes de sixième, cinquième, quatrième et troisième ; et le second qui comprend les classes de seconde, de première et de terminale. Ces cycles sont tenus par une administration et des enseignants regroupés en département pour une meilleure organisation des enseignements. C'est auprès de ces enseignants, et particulièrement auprès des enseignants du département d'histoire-géographie et éducation à la citoyenneté (ECM), que nous aurons à mener notre enquête dans le but de collecter nos données.

3.4. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNEES

En vue de comprendre les perceptions et les expériences des élèves et des enseignants, une approche mixte intégrant des méthodes de collecte de données qualitatives, et quantitatives est recommandée. Cette approche permet de trianguler les données et offrir une vision plus complète du phénomène étudié. Cette rubrique est le lieu où nous présenterons les méthodes de recherche et les outils qui les accompagnent.

3.4.1. Méthodes de collectes des données

Pour cette étude, comme méthode de collecte des données qualitatives, nous avons eu recours à : des analyses documentaires, des observations participantes et à des entretiens-semi directifs. En ce qui concerne l'analyse documentaire, elle consiste à examiner systématiquement des documents écrits, audiovisuels ou numériques afin d'en extraire des informations pertinentes pour une recherche. Dans le cadre de notre recherche, les documents que nous avons à consulter sont les suivants : les documents officiels (programme scolaire de la classe de 4^{ème}), le manuels scolaires (manuel d'histoire de 4^{ème} au programme), ressources pédagogiques, ouvrages historiques (thèses, articles, et ouvrages de références). Ces documents nous ont permis de mieux cerner le contexte historique et social dans lequel se déroulent les événements ; d'identifier les discours dominants et les représentations sur les traites négrières et les représentations qui sont associées ; de faire une comparaison des approches pédagogiques utilisées pour enseigner les traites négrières et identifier les bonnes pratiques.

Pour ce qui est de l'observation participante, elle est particulièrement utile pour étudier des phénomènes complexes et dynamiques, comme les pratiques d'enseignement et les apprentissages. À cet effet, on distingue plusieurs types d'observations participantes à savoir : l'observation participante active ou le chercheur participe aux activités du groupe tout en conservant une certaine distance pour pouvoir observer. L'observation participante passive, ou le chercheur observe le groupe sans y participer activement. L'observation structurée qui est une observation guidée par un protocole précis et des grilles d'observation. Et l'observation non structurée qui est une observation plus libre qui permet de saisir les éléments les plus imprévus. En ce qui concerne notre étude, nous avons opté pour une observation participante structurée. Elle nous consiste à recueillir des données détaillées et systématiques sur les comportements spécifiques dans un contexte donné à l'aide d'une grille d'observation. Elle permet d'identifier les méthodes pédagogiques utilisées, d'évaluer la participation des élèves et mesurer l'impact de l'enseignement des traites négrières sur la conscience patriotique. Une grille d'observation se compose généralement des éléments suivants : les dimensions à observer, les critères d'observation, les modalités d'enregistrement. S'agissant des dimensions à observer, elles concernent les aspects du phénomène que l'on étudie à savoir : le contenu enseigné, les interactions en classe et les productions des élèves. Les critères d'observation, quant à eux s'intéressent aux comportements ou aux caractéristiques spécifiques à observer pour chaque dimension tels que : l'utilisation de documents historiques, la participation des élèves, la qualité de l'argumentation. Les modalités d'enregistrement qui spécifient la manière

dont les données seront enregistrées : des cases à cocher, des notes, ou encore des échelles d'évaluation.

S'agissant des entretiens semi-directifs, ils permettent d'explorer en profondeur les perceptions, les expériences et les opinions des individus sur un sujet donné. C'est un échange conversationnel entre un chercheur et un participant, mené par un guide d'entretien. Un guide d'entretien est selon Gavard-Peret et al (2008) cité par Mbia (2018) : « l'inventaire des thématiques à aborder au cours de l'entretien et des données de fait qui, à un moment ou un autre de l'échange, feront l'objet d'une intervention de l'enquêteur si l'enquêté ne les aborde pas spontanément ». Pour lui, l'élaboration d'un guide d'entretien précise les thèmes à explorer et les indicateurs à observer afin de s'assurer que toutes les dimensions de la recherche sont couvertes. Par ailleurs, ce guide doit contenir des questions ouvertes, qui permettent à l'interviewé de s'exprimer librement et de développer ses idées. L'objectif étant de comprendre les phénomènes sociaux de manière approfondie et nuancée. Pour ce qui est de notre thématique méthode d'enseignement des traites négrières et développement de la conscience patriotique, le guide d'entretien proposé couvre de manière exhaustive les différentes facettes de l'enseignement des traites négrières ainsi que son impact sur les élèves. Ce guide permet, de comprendre les pratiques pédagogiques actuelles en matière d'enseignement des traites négrières, évaluer l'impact de cet enseignement sur les élèves et sur leur construction identitaire, identifier les besoins en formation et en ressources des enseignants et recueillir des pistes d'amélioration pour rendre cet enseignement plus efficace et plus pertinent.

Par ailleurs des tests écrits standardisés ont été administrés aux apprenants des deux groupes (témoins et expérimental) avant et après l'intervention pédagogique. Ces tests ont permis de mesurer l'évolution de la conscience patriotique des élèves. Chaque test comportait des questions à choix multiples, des questions ouvertes et des mises en situations visant à évaluer : la connaissance des faits historiques liées aux traites négrières ; la capacité à faire des liens avec l'histoire nationale, les attitudes et opinions reflétant une conscience citoyenne.

3.4.2. Instruments de collecte de données

Le choix des instruments de collecte de données est crucial pour la réussite d'une recherche. Il dépend du type de recherche menée et des objectifs spécifiques visés. Ces instruments permettent de recueillir des informations précieuses qui alimentent l'analyse et la compréhension du sujet étudié. Les instruments de collecte de données peuvent être classés en deux grandes catégories : qualitatifs et quantitatifs. Les instruments qualitatifs permettent de

recueillir des données sous forme de récits, d'observations ou d'analyses. Tandis que les instruments quantitatifs, quant à eux, permettent de recueillir des données mesurables et quantifiables sous forme de chiffres. Dans le cadre d'une recherche mixte, qui combine les approches qualitatives et quantitatives, il est nécessaire d'utiliser les instruments des deux types. Cela permet de trianguler les données et de renforcer la crédibilité des résultats.

3.4.2.1. Les instruments de collecte de données de type qualitatif

Pour chacune des méthodes de collecte de données qualitatives que nous avons choisies, il existe des instruments spécifiques qui servent à concrétiser la collecte des informations. Il s'agit notamment de : documents, grille d'observation, guide d'entretien, et d'enregistreurs.

L'analyse documentaire en tant que méthode, s'appuie sur des documents eux-mêmes comme principaux instruments de collecte de données. Ils peuvent prendre diverses formes : les programmes (pour comprendre les directives pédagogiques et les attentes institutionnelles), les manuels scolaires d'histoire de 4ème (pour analyser la présentation des contenus, les illustrations et les exercices), les ressources pédagogiques variées (fiches d'activités, supports visuels utilisées par les enseignants) et les ouvrages historiques de référence (thèses et articles scientifiques). L'instrument clé ici est donc le document lui-même, qui est ensuite soumis à un processus de lecture critique, d'annotation et de catégorisation pour en extraire les informations pertinentes.

Pour l'observation participante structurée, l'instrument central est la grille d'observation. Cette grille est un outil formalisé qui permet de recueillir des données de manière systématique et standardisée. Elle est conçue en amont de l'observation et se compose généralement de plusieurs éléments. On y trouve les dimensions à observer, qui sont des grands axes ou catégories de comportements et d'interactions que le chercheur souhaite étudier. Pour chaque dimension, des critères d'observation spécifiques sont définis ; ce sont des indicateurs concrets et mesurables des comportements ou des événements à noter. Enfin la grille inclut des modalités d'enregistrement, qui précisent comment les données seront consignées.

La méthode des entretiens semi-directif repose principalement sur : le guide d'entretien comme instrument essentiel. Ce guide n'est pas un questionnaire rigide, mais plutôt un cadre thématique qui oriente la conversation. Il liste les thèmes principaux et les sous-thèmes que le chercheur souhaite explorer au cours de l'échange. Pour chaque thème, le guide propose des questions ouvertes qui incitent le participant à s'exprimer librement, à développer ses idées et à raconter ses expériences. Il peut également suggérer des relances ou des pistes

d'approfondissement que l'enquêteur pourra utiliser pour obtenir plus de détails ou clarifier des points. L'enregistreur vocal (ou appareil d'enregistrement) est également un instrument crucial pour la capture fidèle et intégrale des propos des participants, facilitant ainsi la retranscription et l'analyse ultérieure des données verbales.

3.4.2.2. Les instruments de collecte de données de type quantitatif

Des épreuves écrites standardisées, identiques dans leur structure pour le pré-test et le post-test, ont été administrées respectivement avant et après la séquence d'enseignement. Ces tests visaient à évaluer l'effet de l'enseignement des traites par l'APC sur la conscience patriotique des apprenants. L'objectif de l'épreuve était d'évaluer, avant et après l'expérimentation, le niveau de connaissances historiques, les compétences citoyennes et les attitudes patriotique des élèves de 4^{ème} en lien avec le thème sur les traites négrières, dans une logique de comparaison (groupe témoin / groupe expérimental). L'épreuve est construite selon les trois composantes de l'approche par les compétences : savoirs, savoir-faire, agir compétent, selon la taxonomie de Bloom adaptée à l'APC.

Tableau 3 : types d'items d'évaluation pré et post test

Nature des items	Nombre approximatif	Objectifs ciblés
Questions ouvertes	6	Mobiliser les savoirs, augmentés, rédiger
Qcm / vrai ou faux	3	Vérifier les connaissances de base
Analyse de documents	1	Développer l'esprit critique
Mise en situation	1	Appliquer les acquis en contexte réel

- **Les supports** utilisés sont : une carte historique, image, extrait de texte
- **Mode d'administration** : **durée** : 1h30 à 2h ; **modalité** : individuelle, surveillée en classe ; **période** : pré-test (avant l'intervention pédagogique « cours APC ») ; post après l'enseignement dispensé selon l'APC
- **Exploitation des résultats**

Les copies seront codées et notées selon une grille précise. L'exploitation comprendra : l'analyse des scores par partie (A et B) ; comparaison des moyennes entre pré-test et post-test ; l'application du test T de Student apparié pour mesurer l'effet de l'expérimentation.

Tableau 4 : Grille complète des scores pré-test et post-test avec des niveaux de performance pour chacun des 30 apprenants

N°	Score pré-test	Score post- test	Niveau pré-test	Niveau post-test
1	7,50	9,00	Faible	moyen
2	8,00	10,00	moyen	moyen
3	6,00	18,00	Faible	Très bon
4	4,00	13,00	Faible	bon
5	10,00	13,00	moyen	bon
6	10,00	13,00	moyen	bon
7	5,00	13,00	Faible	bon
8	10,00	14,00	moyen	Très bon
9	11,00	15,00	moyen	Très bon
10	9,25	15,00	Moyen	Très bon
11	6,50	15,00	Faible	Très bon
12	10,25	15,00	moyen	Très bon
13	11,50	16,00	moyen	Très bon
14	12,00	17,00	bon	Très bon
15	12,00	18,00	bon	Très bon
16	8,00	15,00	Moyen	Très bon
17	9,00	15,00	moyen	Très bon
18	9,00	9,00	moyen	moyen
19	9,00	9,00	Moyen	moyen
20	9,00	10,00	Moyen	Moyen
21	9,50	10,00	Moyen	Moyen
22	9,00	14,00	moyen	bon
23	9,00	11,00	moyen	moyen
24	11,00	15,00	moyen	Très bon
25	11,75	11,00	moyen	moyen
26	10,25	12,00	moyen	bon
27	12,00	12,00	bon	bon
28	11,50	13,00	moyen	bon
29	12,75	15,00	Bon	Très bon
30	13,00	16,00	bon	Très bon

3.5. VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES

La phase de validation des instruments de collecte des données a constitué une étape préparatoire indispensable avant le lancement de la collecte principale. Cette démarche, souvent appelée pré-enquête ou test pilote, vise à déceler et corriger d'éventuelles difficultés de compréhension ou d'application des outils, garantissant ainsi la qualité des données futures.

Notre pré-enquête a représenté la toute première immersion sur le terrain et s'est déroulée en plusieurs étapes ciblées, reflétant la diversité de nos instruments : le guide d'entretiens, l'épreuve test (pré-test / post-test) et la grille d'observation.

La validation du guide d'entretien se focalise sur sa clarté, leur pertinence et leur capacité à susciter des réponses riches et pertinentes. Les entretiens pilote se sont tenus au lycée de Zamengoe où nous nous sommes entretenus avec : deux enseignants d'histoire-géographie de 4^{ème} n'étant pas directement impliqués dans le groupe d'intervention principal. Ces échanges ont permis de valider la pertinence des questions relatives aux pratiques pédagogiques, aux défis de l'enseignement des traites négrières par l'APC et à leur perception du patriotisme chez les élèves. Par ailleurs une discussion avec un enseignant ayant une expérience dans l'APC, nous a permis d'affiner les questions sur les objectifs spécifiques de l'APC, les contenus clés et les méthodes privilégiées. Cette phase nous a permis de mieux revisiter et reformuler nos guides d'entretiens, en éliminant les ambiguïtés et en ajoutant des probes pour encourager des réponses plus détaillées.

La fidélité des tests (pré-post tests) a été vérifiée à l'aide d'un test pilote mené auprès d'un petit échantillon d'élèves ne faisant pas partie de l'échantillon initial. Les résultats de cette phase ont permis d'évaluer : la stabilité des scores dans les temps, la compréhensibilité des items, le temps de passation effectif. Les items ayant suscité de l'ambiguïté ou des taux de réponses incohérents ont été reformulés ou remplacés. La validation de contenu a consisté à s'assurer que les items proposés couvrent bien les dimensions conceptuelles visées à savoir :

La validation des grilles d'observation a consisté en l'observation de deux séances de cours d'histoire (sans lien direct avec l'intervention de l'APC sur les traites négrières) dans des classes de 4^{ème} différentes au lycée de Zamengoe. L'objectif était de s'assurer que les catégories d'observation (types d'activités, engagement des élèves, geste pédagogiques) étaient claires et mesurables et adéquates au con

3.6. PROCEDURE DE COLLECTE DE DONNEES

La collecte des données se déroula en plusieurs phases pour s'aligner sur la nature quasi expérimentale/ évaluative :

- Phase 1 ou phase exploratoire : données de base (pré-intervention/pré-test) : collecte des informations initiales sur la conscience patriotique des élèves et leurs connaissances avant l'enseignement spécifique de l'APC.
- Phase 2 procédure proprement dite : données pendant l'intervention (observations) : collecte des données sur les pratiques pédagogiques de l'APC pendant l'enseignement.
- Phase 3 : Données post-intervention (post-test et approfondissement) : collecte des informations de l'APC pour mesurer l'évolution de la conscience patriotique.

3.6.1. La phase exploratoire

L'objectif de cette phase est de recueillir des renseignements sur les conditions d'obtention d'une autorisation de collecte des informations auprès des enseignants, chez les responsables de l'administration dudit établissement. Pour cela nous nous sommes muni d'une autorisation de recherche signée par le doyen de la faculté des sciences de l'éducation (annexe), ceci nous permet d'avoir à notre disposition accès à différentes ressources pour notre recherche.

3.6.2 La procédure proprement dite

Le processus de collecte de données s'est fait de manière suivante :

- **Le pré-test**

Il a été administré aux deux groupes (control et expérimental) avant les séances d'enseignement / apprentissage. Ce pré-test avait pour objectif de vérifier l'homogénéité des deux groupes avant l'expérimentation.

- **Le test**

Le test a été administré uniquement aux apprenants des deux groupes expérimentaux. Il s'agissait de tester le modèle didactique de la prise en compte de l'APC dans l'enseignement des traites négrières qui permet un développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème}. L'enseignant qui devait l'expérimenter utilise le modèle

3.7. METHODES D'ANALYSE DE DONNEES

Cette recherche, qui combine des approches quantitatives et qualitatives, a généré un ensemble de données variées. Pour analyser ces données, nous avons utilisé des techniques d'analyses adaptées à leur nature spécifique : des méthodes qualitatives sont mobilisées pour

les données textuelles, narratives ou descriptives alors que celles quantitatives sont utilisées pour les données numériques et mesurables.

3.7.1. Méthodes d'analyse des données qualitatives

L'analyse des données qualitatives en sciences sociales repose principalement sur deux méthodes : l'analyse de contenu et l'analyse thématique. Chacune de ces méthodes englobe plusieurs techniques d'analyse spécifiques.

- L'ANALYSE DE CONTENU

C'est une technique de recherche qualitative qui vise à examiner systématiquement et objectivement des documents (textes, images, vidéos) afin d'en extraire des informations significatives. Elle permet de comprendre les messages, les intentions des auteurs et les représentations sociales véhiculées. Elle peut être quantitative dans l'analyse quantitative, dans la mesure où on peut y retrouver des chiffres, analyser les fréquences et mesurer la position centrale. Mais elle est surtout qualitative (analyse sémantique, présence des thèmes). En somme l'analyse de contenu repose sur une démarche méthodique qui consiste à coder et à catégoriser les données de manière systématique. Dans cette analyse, on distingue plusieurs techniques d'analyse.

- L'ANALYSE THEMATIQUE

C'est une méthode d'analyse qualitative qui vise à identifier et organiser les thèmes récurrents présents dans un corpus de données textuelles (entretiens, documents, etc). Elle permet de dégager les idées principales, les concepts clés qui structurent un ensemble de données. C'est une approche subjective qui favorise l'interprétation et la théorisation des phénomènes sociaux. Dans cette démarche, le traitement des données reposent sur deux logiques à savoir : la thématisations du corpus (logique de classification) et l'examen des thèmes ainsi que des catégories qui émergent selon une logique interprétative du corpus. Le but étant d'extraire la signification des données en les structurant autour de concepts clés car toute analyse qualitative nécessite une catégorisation thématique pour donner du sens à la complexité des informations.

Pour notre étude, nous avons opté pour une analyse thématique séquencée. Cela signifie que nous avons divisé les entretiens en segments plus petits (les séquences) que nous avons ensuite classés en quatre catégories : neutre, informative, réflexive et démonstrative. Cette approche nous permet d'identifier de manière précise les moments où les participants

fournissent de informations factuelles, expriment leurs opinions, ou illustrent leurs propos par des exemples.

3.7.2. Méthodes d'analyse des données quantitatives

L'analyse quantitative est une méthode de recherche qui utilise des données numériques pour comprendre et interpréter des phénomènes. Elle permet de transformer des informations brutes en données mesurables et analysables statistiquement. En d'autres termes, elle permet de quantifier les phénomènes étudiés. Les données utilisées dans cette analyse sont généralement structurées, c'est-à-dire qu'elles sont organisées de manière systématique et peuvent être facilement codées et analysées par ordinateur. C'est le cas des résultats des tests ou des données d'enquêtes. Cette analyse permet de réaliser différents types d'analyses à savoir : l'analyse descriptive, l'analyse comparative et l'analyse explicative. L'analyse vise à décrire la distribution des réponses, à identifier des associations entre les variables et à construire des modèles explicatifs qui permettent de comprendre les variations observées dans les données.

3.7.3. 1'analyse descriptive

L'analyse descriptive est un processus de collecte, d'organisation, de présentation, d'analyse et d'interprétation de données numériques. Elle permet de transformer des données brutes en informations significatives et compréhensibles. Il s'agit tout simplement de rendre compte du dépouillement de chaque question ou groupe de questions qui ont été proposés aux répondants. Cette phase d'analyse univariée consiste donc à présenter les résultats sous forme de tableaux et graphiques afin de rendre les données plus accessibles. Les résultats à analysés sont généralement représentés sous forme de pourcentages ou de moyenne. Pour étude, l'analyse descriptive permet de décrire l'évolution des perceptions des élèves concernant l'enseignement des traites négrières selon l'approche par les compétences (APC). Ces analyses descriptives s'avèrent nécessaires pour comprendre les conceptions initiales des élèves ainsi que l'impact de l'intervention sur le niveau de conscience patriotique. Les résultats sont ensuite représentés sous formes de graphiques en secteurs pour visualiser les tendances et les variations observées avant et après l'intervention.

Par ailleurs des tests statistiques via le logiciel (Libreoffice calc) ont été mobilisés pour comparer les résultats obtenus entre deux groupes. Le test T-student quant à lui a été utilisé pour comparer les moyennes entre le groupe témoin et le groupe expérimental (post et pré intervention).

TROISIEME PARTIE : CADRE OPERATOIRE

La présente partie constitue le cadre opératoire de notre recherche, autrement dit la phase dans laquelle les outils méthodologiques mobilisés permettent de confronter les hypothèses formulées aux données empiriques recueillies sur le terrain. Ce cadre vise à mettre en œuvre les dispositifs de collecte, de traitement et d'analyse des données, afin de dégager des résultats au regard de la problématique centrale : comment développer la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème} au travers de l'enseignement des traites négrières ? Cette partie comporte deux chapitres complémentaires : **le chapitre IV** qui est consacré à la présentation et à l'analyse descriptive et interprétative des résultats issus des différentes techniques de collecte (entretiens, observations, tests). À travers une approche à la fois qualitative et quantitative, il permet de rendre compte des pratiques des pratiques d'enseignement, des représentations des enseignants, ainsi que des effets observés chez les apprenants. **Le chapitre V** quant à lui s'appuie sur ces résultats pour en proposer une interprétation approfondie, une discussion en lien avec les hypothèses formulées et les cadres théoriques mobilisés, pour dégager des recommandations pédagogiques concrètes en vue d'une meilleure intégration du patriotisme à travers l'enseignement de l'histoire.

CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE

Ce chapitre est consacré à l'analyse approfondie des données recueillies. Nous allons décrire avec précisions les résultats obtenus, vérifier si nos hypothèses initiales sont confirmées et synthétiser l'ensemble de nos analyses. Cette étape nous permet d'établir un portrait fidèle des données et d'identifier les différentes variables, tout en proposant des explications cohérentes au regard de notre cadre théorique.

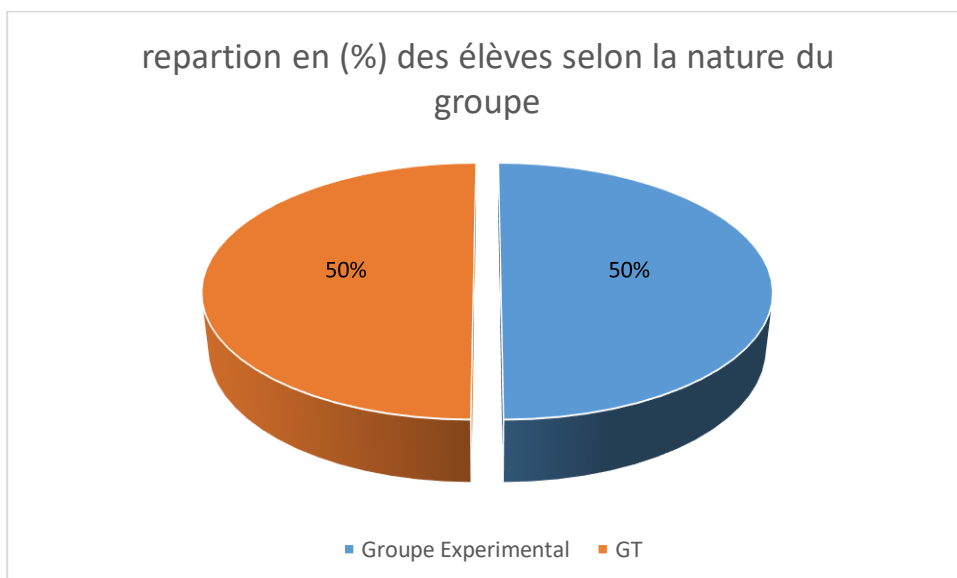
4.1 ANALYSE DESCRIPTIVE

Cette section détaillera l'effectif total des élèves ayant participé aux tests, leur répartition par âge et par sexe, ainsi que les caractéristiques des tendances centrales de leur notes ventilées par groupes d'appartenance.

4.1.1 Répartition des élèves selon la nature du groupe

La figure 2 met en évidence une répartition égale des participants entre deux groupes. Ce constat est inhérent à une démarche de recherche quasi-expérimentale. Contrairement aux études expérimentales classiques, la quasi-expérimentation ne repose pas sur une assignation aléatoire des sujets. Comme le souligne Thouin (2014), elle implique l'utilisation de groupes intacts (un groupe expérimental et un groupe contrôle) qui sont soigneusement sélectionnées pour leur équivalence, permettant ainsi d'établir des généralités pertinentes.

Figure 2 : répartition (%) des élèves selon la nature du groupe



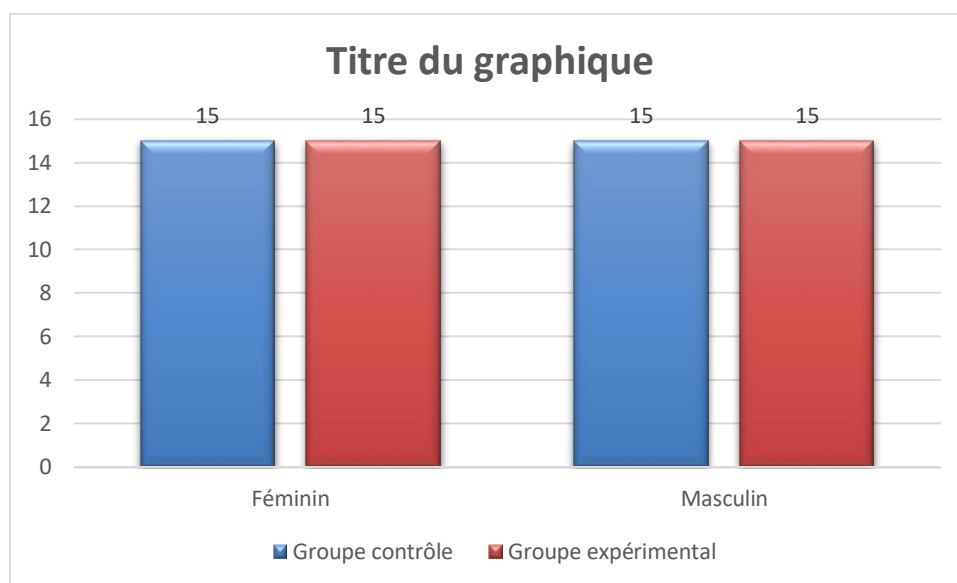
4.1.2 Répartition (%) des participants par le sexe selon la nature du groupe

Notre enquête a ciblé les élèves de la classe de 4^{ème} espagnol, une classe que nous avons scindée en deux groupes distincts. L'analyse du tableau 6 relève une parité parfaite entre les sexes, avec 50% de participants masculins et 50% de participants féminins.

Tableau 5 : répartition (%) des participants par sexe selon la nature du groupe

Sexe	Nature du groupe			
	Groupe contrôle		Groupe expérimental	
	Effectif	Fréquence	Effectif	Fréquence
Féminin	15	50,0	15	50,0
Masculin	15	50,0	15	50,0
Ensemble	30	100,0	30	100,0

Figure 3 : répartition (%) des participants par sexe selon la nature du groupe



Tout comme le tableau précédent, la figure 7 illustre la répartition des élèves ayant participé à l'enquête. Son analyse révèle une parité des sexes, avec 25 élèves masculins (50%) et 25 élèves féminins (50%)

4.1.3 Répartition des participants par âge selon la nature du groupe

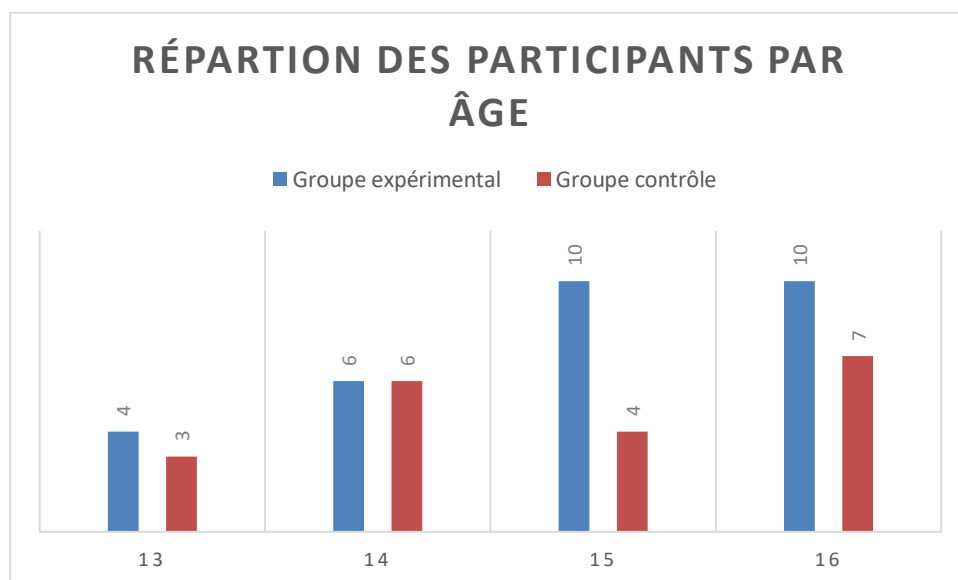
Dans le contexte camerounais, l'âge standard attendu pour un élève en classe de 4^{ème} est de 14ans, en l'absence de redoublement ou d'entrée précoce à l'école. Notre étude a porté sur un échantillon de 50 élèves, pour lesquels nous avons observé une fourchette d'âges allant de

de 12 ans plus jeune et 17 ans et plus pour les plus âgés. La distribution précise de cet échantillon par catégorie d'âge est présentée dans le tableau ci-dessous

Tableau 6 : répartition des participants par âge et par groupe

Age (en années)	Groupe expérimental (n=30)	Groupe contrôle (%) (n=20)	Total (N=50)
13	4 (13,3%)	3 (15,0%)	7 (14,0%)
14	6 (20,0%)	6 (30,0%)	12 (24,0%)
15	10 (33,3%)	4 (20,0%)	14 (28,0%)
16	10 (33,3%)	7 (35,0%)	17 (34,0%)
Total	30 (100%)	20 (100%)	50 (100%)

Figure 4 : répartition des participants par âge



L'analyse du tableau de la répartition des élèves par âge permet de constater que les participants à cette étude ont des âges compris entre 13 et 16 ans, ce qui correspond globalement à la tranche d'âge attendue pour des apprenants de classe de 4^{ème} au Cameroun, compte tenu des éventuels cas de redoublement. Le groupe expérimental est majoritairement composé d'élèves âgés de 15 et 16 ans, qui représentent chacun 33,3% de l'effectif (soit 10 élèves sur 30 pour chaque tranche d'âge). Les élèves de 13 et 14 ans y sont relativement moins nombreux, avec respectivement 13,3% et 20,0% des effectifs. Cette distribution laisse supposer une présence plus marquée d'élèves ayant connu des retards scolaires dans le groupe. Dans le

groupe contrôle, les élèves âgés de 14ans et 16ans sont les plus représentés, représentant respectivement 30,0% (6 élèves sur 20) et 35,0% (7 élèves sur 20). A l'inverse la tranche d'âge des 15ans est légèrement moins représentée (20,0%), tandis que celle des 13ans constitue 15,0% des effectifs.

En regroupant les deux groupes, les données globales montrent que la tranche d'âge la plus représentée est celle des 16ans avec 34,0% des effectifs (17élèves sur 50), suivie des 15ans (28,0%), des 14ans (24,0%) et enfin des 13 ans (14,0%). La moyenne d'âge globale est estimée à 15,05 ans, ce qui est cohérent avec les profils typiques d'une classe de 4^{ème} dans un contexte scolaire marqué par les parcours variés. Bien que l'on observe de légères variations dans la structure d'âge entre les deux groupes (notamment une surreprésentation des 16ans dans le groupe expérimental et des 14ans dans le groupe contrôle), ces écarts restent modérés. Aucune différence d'âge statistiquement significative n'est observée entre les groupes, ce qui permet de considérer que les deux échantillons sont comparables sur le plan de la variable « âge ». Cela est important pour la validité de l'analyse des effets de l'expérimentation sur la conscience patriotique.

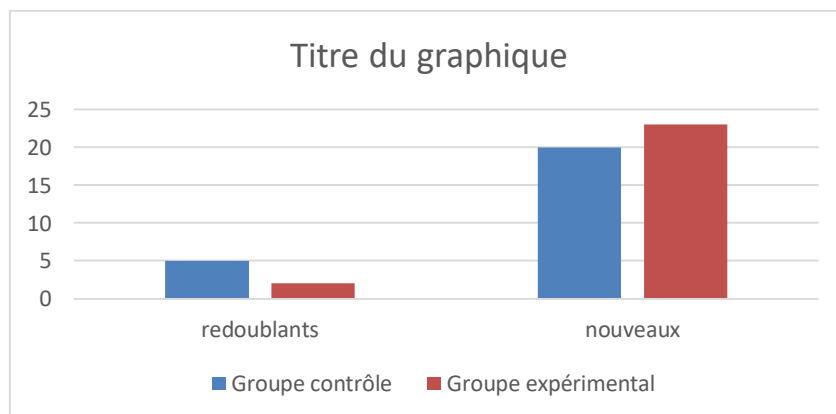
4.1.4. Répartition des élèves selon leur statut dans leur classe

L'un des critères de caractérisation des élèves ayant pris part à l'enquête est leur statut scolaire lequel se divise entre : redoublants et nouveaux, comme l'illustre le tableau ci-dessous.

Tableau 7 : répartition des élèves en fonction des statuts

Statut	Fréquence	Pourcentage
Redoublant	7	14%
Nouveau	43	86%
Total	50	100, 00

Figure 5 : répartition des élèves en fonction des statuts



La figure 5 détaille la répartition des élèves par statut scolaire parmi les 50 participants à l'enquête. Sur cet échantillon, 14%(soit 7 élèves) reprennent les classes de 4^{ème}, tandis que la grande majorité, 86% sont nouveaux dans ce niveau. Cependant, des variations sont observées entre groupes. Le groupe contrôle inclut 5redoublant, représentant une proportion notable de 80% au sein de ce groupe spécifique. A l'opposé, le groupe expérimental est majoritairement constitué de nouveaux élèves en 4^{ème} atteignant 92%. Cette différence de composition est un élément important à considérer dans l'analyse de données.

Tableau 8 : caractéristique générale des enseignants enquêtés

Caractéristiques des enseignants	Enseignant 1	Enseignant 2
Sexe	Féminin	masculin
Diplôme académique	Master 2	Master 2
Diplôme professionnel	DIPES I	DIPES II
Spécialité	Histoire	Géographie
Ancienneté	08 ans	15 ans

Le tableau 7 indique que les deux enseignants ayant participé à l'enquête, sont tous deux titulaires du DIPES II.

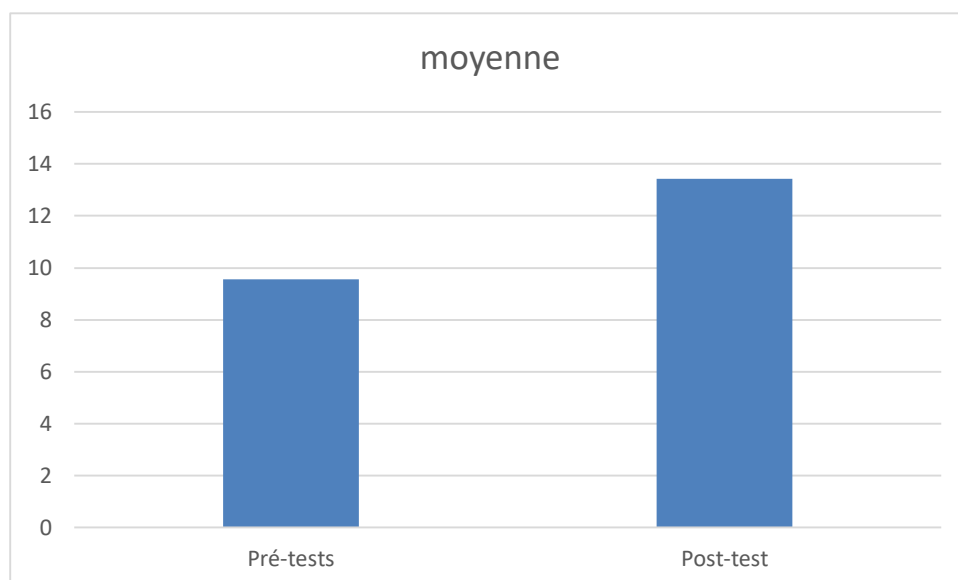
4.2 CARACTERISTIQUES DE TENDANCE CENTRALE ET DE DISPERSION DES NOTES DES DIFFERENTS GROUPES

L'analyse descriptive des données vise à examiner les performances des élèves des deux groupes (contrôle et expérimental) aux pré-tests et post-tests à travers les mesures statistiques de tendance centrale (moyenne, médiane) et dispersion (écart-type, minimum, maximum). Ces indicateurs permettent de comparer l'évolution des scores avant et après l'intervention pédagogique fondée sur l'approche par les compétences. L'analyse descriptive des données vise à examiner les performances des élèves des deux groupes (contrôle et expérimental) aux pré-tests et post-tests à travers les mesures statistiques de tendance centrale (moyenne, médiane) et dispersion (écart-type, minimum, maximum). Ces indicateurs permettent de comparer l'évolution des scores avant et après l'intervention pédagogique fondée sur l'approche par les compétences. On observe notamment que la moyenne passe de 9,56 au pré-test à 13,43 au post-test , indiquant un gain moyen de 3,87 points après intervention.

Tableau 9 : caractéristiques de dispersion à tendance centrale

Indicateurs	Pré-tests	Post-test
moyenne	9,56	13,43
Médiane	9,75	14,00
mode	9,0	15,0
Ecart-type	2,22	2,64
Variance	4,92	6,94
minimum	4,0	9,0
maximum	13,0	18,0
Effectif (n)	30	30

Figure 6 : Diagramme des moyennes des scores (pré-test et post-test)



Le diagramme illustre de manière claire l'évolution des performances moyennes des apprenants : on constate que la moyenne post-test (13,43) est nettement supérieure à celle du pré-test (9,56), ce qui confirme l'augmentation globale des scores après l'intervention. L'écart-type du post-test (2,64), traduisant une dispersion légèrement plus élevée que celui du pré-test (2,22), traduisant une dispersion légèrement plus grande des scores après l'APC. Les valeurs de médiane (9,75 / 14,00) et de mode (9,00/ 15,00) confirment cette tendance à la hausse. Cette hausse significative témoigne de l'efficacité de l'approche pédagogiques utilisée, qui a permis aux apprenants de : mieux comprendre les valeurs historiques et citoyenne associées et de développer des attitudes positives en lien avec la conscience patriotique.

4.2.1. Vérification des hypothèses

Pour évaluer l'effet de l'intervention pédagogique (APC) sur la conscience patriotique, on formule les hypothèses suivantes :

- L'hypothèse nulle (H_0) suppose qu'il n'y a pas de différence entre les moyens pré et post-test ($\mu\text{-post}-\mu\text{-pre} = 0$)
- Tandis que l'hypothèse alternative (H_1) postule l'existence d'une différence ($\mu\text{-post}-\mu\text{-pre} \neq 0$). Dans nos données, la moyenne post-intervention (13,43) dépasse largement la moyenne pré-test (9,56), ce qui suggère un effet positif de l'APC sur la conscience patriotique. Le test t apparié permettra de déterminer formellement si cette différence observée est statistiquement significative (et donc si H_0 doit être

4.2.2 Test de T-student

Le test T-student apparié compare les moyennes avant et après intervention sur le même échantillon. Nous l'appliquons aux scores du pré-test et du post-test. Le tableau ci-dessous récapitule les résultats du test : la statistique t calculée, les degrés de liberté (ddl), la valeur critique bilatérale. ($\alpha=0,05$) et la P-valeur associée.

Tableau 10 : récapitulatif des résultats du test t-student

	Valeur
T calculé	7,91
ddl	29
T critique (bilatéral, $\alpha=0,05$)	$\pm 2,045$
P-valeur	$< 0,0001$
Décision	H_0 rejetée

Dans notre cas, la valeur t calculée (7,91) dépasse largement la valeur critique de $\pm 2,045$ (pour un seuil bilatéral ($\alpha=0,05$)). De plus, la p-valeur est inférieure à 0,0001. Une telle valeur très faible signifie que la différence observée n'est pas due au hasard et est hautement significative statistiquement. Ainsi, rejette l'hypothèse nulle H_0 . En termes académiques, cela implique que l'écart moyen observé entre les scores pré-test (gain moyen de 3,87 points) est significatif : l'intervention APC a entraîné une augmentation statistiquement significative de la conscience patriotique.

Le test T apparié montre une augmentation significative des scores après intervention. La rejection de H0 signifie que l'APC a effectivement eu un effet positif sur la conscience patriotique des participants. Autrement dit, les résultats illustrent que l'écart observé entre les moyens prés et post n'est pas le fruit du hasard, mais correspond à un effet réel de l'intervention.

4.5. PRESENTATION DES RESULTATS QUALITATIFS

Dans cette partie, nous présentons et analysons les données qualitatives recueillies avant et après expérimentation dans le cadre notre recherche. Ces données proviennent principalement de : l'analyse documentaire, des entretiens menés auprès des apprenants et enseignants, ainsi que des observations effectuées en situation de classe. Afin d'extraire le sens profond de ces informations et d'identifier les tendances significatives, nous avons eu recours à deux méthodes complémentaires : l'analyse de contenu, utilisée notamment pour traitement des documents officiels (programme, manuel scolaire, fiche pédagogiques...) et des notes d'observations, et l'analyse thématique appliquée aux entretiens afin de dégager les idées centrales exprimées par les participants.

4.5.1. Présentation et analyse de données thématiques

Dans le cadre de cette recherche, deux enseignants d'histoire-géographie exerçant au lycée de Zamengoe ont été interrogés sur leurs perceptions du programme d'histoire, leurs pratiques pédagogiques, ainsi que sur le lien possible entre l'enseignement des traites négrières et le développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème}. L'analyse thématique de leurs propos a permis de dégager plusieurs catégories récurrentes qui seront présentées et interprétées ci-dessous.

Tableau 11 : codage thématique séquencé (enseignant N°1)

Séquences	Catégories	Thème principal	Extrait de verbatim	Interprétation
S1	Réflexive	Perception du programme	« le programme évoque l'histoire africaine, mais on sent qu'il reste euro centré dans l'approche »	L'enseignant reconnaît un effort d'intégration de l'histoire africaine, mais critique une perspective encore dominée par une vision occidentale.
S2	Informatif	Place des traites négrières dans le programme	« les traites font partie du module 1 du programme intitulé : l'esclavage et la traite négrière. Il constitue une porte d'entrée en ce qui concerne les enseignements d'histoire en classe de 4 ^{ème} . Oui Je pense qu'ils occupent une place de choix dans le programme »	Les traites négrières sont bien présentes dans le curriculum, ce qui témoigne d'une reconnaissance officielle du thème comme pilier de l'enseignement en 4 ^{ème}
S3	Démonstratif	Méthodes pédagogiques utilisées	« je fais surtout le questionnement dirigé. Avec l'APC qui est l'approche en vigueur recommandée, j'essaye de lancer des discussions, mais ce n'est pas toujours évident avec le jeu de rôle que j'ai testé une fois »	L'enseignant tente d'utiliser les méthodes de l'APC, mais semble limité dans leur application fréquente, notamment pour les activités comme le jeu de rôle.
S4	Neutre	Réactions des élèves	« vous s'avez comment ça se passe dans les petites classes ! certains élèves suivent, d'autres sont distraits, d'autres encore posent des questions »	Les réactions sont diverses. Aucun enthousiasme marqué, ni rejet manifeste, ce qui indique une neutralité relative des élèves vis-à-vis du contenu traité.
S5	Réflexive	Lien traites – conscience patriotique	« euh ! pour être honnête, quand on parle de patriotisme ici, on pense d'abord à l'ECM. A vraie dire je ne vois pas trop le lien de cette leçon avec la conscience patriotique. »	L'enseignant ne perçoit pas clairement le lien entre les traites négrières et le développement de la conscience patriotique, révélant un flou dans les finalités éducatives visées

S6	Démonstrative	Changement d'attitudes	« Je n'ai observé aucun changement »	L'enseignant ne perçoit pas d'évolution tangible du comportement des élèves dans le thème abordé, ce qui remet en question l'efficacité du dispositif pédagogique actuel.
S7	Réflexive	Difficultés rencontrées	« euh ! je dirai le temps, car le programme est assez chargé et on ne dispose pas d'assez de temps pour mener certaines activités. Ensuite je dirais les effectifs qui ne facilitent pas la mise en activité des apprenants.	Les contraintes structurelles (temps, effectifs) limitent la mise en œuvre efficace des méthodes actives prônées par l'APC.

Tableau 12 : de codage thématique séquencé (enseignant N°2)

Séquences	Catégories	Thème principal	Extrait de verbatim	Interprétation
S1	Réflexive	Perception du programme	« on parle de l'Afrique mais pas assez du Cameroun. »	L'enseignant souligne un déséquilibre dans le traitement géographique du contenu : l'Afrique est présente, mais le Cameroun reste marginalisé dans les narrations historiques.
S2	Informatif	Place des traites négrières dans le programme	« c'est le premier module qu'on aborde en classe avec les élèves. Il occupe une place importante car il constitue tout premier module »	Les traites négrières sont abordées dès le début du programme, ce qui en fait un socle de l'enseignement historique en 4ème .
S3	Démonstratif	Méthodes pédagogiques utilisées	« pour ma part je dirai que je commence souvent par un petit brainstorming, histoire de savoir ce que les élèves savent déjà. Après j'utilise la discussion guidée. puis je raconte une histoire réelle, je donne aussi des textes à lire ».	L'enseignant tente d'animer son cours avec des méthodes actives (brainstorming, récit, lecture), ce qui reflète une certaine appropriation de l'APC.
S4	Neutre	Réactions des élèves	« d'aucuns sont distraits et il faut les ramener à l'ordre, d'autres par contre sont	Les réactions sont hétérogènes. L'engagement varie fortement selon les élèves, ce qui est

			attentifs à ce que je fais en salle. c'est avec ceux-là que je travaille»	courant en milieu scolaire, surtout dans les classes à effectif pléthorique.
S5	Réflexive	Lien traites – conscience patriotique	« euh ! patriotique ? sincèrement, je pense que l'histoire peut y contribuer, mais pas directement avec ce thème-là. »	L'enseignant perçoit un lien possible entre histoire et patriotisme, mais ne considère pas le thème des traites comme vecteur direct de conscience patriotique
S6	Démonstrative	Changement d'attitudes	« je ne n'observe aucun changement chez les apprenants depuis que j'enseigne ce contenu, si ce n'est parfois un peu de curiosité»	L'effet du contenu sur les comportements est jugé très faible, bien que quelques signes d'intérêt soient notés.
S7	Réflexive	Difficultés rencontrées	« comme difficulté majeur on a des effectifs pléthoriques, et surtout le fait que les élèves ne disposent pas tous du manuels au programme, ce qui ne permet pas souvent de mener certaines activités »	Les obstacles à la mise en œuvre de l'APC sont récurrents : surcharge des classes, manque de ressources pédagogiques, difficulté d'accès au manuel, etc.

4.5.2. Analyse thématique des résultats des entrevues

Thème 1 : perception du programme d'histoire

Les deux enseignants interrogés font un constat critique du programme actuel. Le premier note un traitement encore fortement influencé par un perspectif euro-centré « le programme évoque l'histoire africaine, mais on sent qu'il reste euro-centré dans l'approche »: Tandis que le second, pour sa part, pointe un déséquilibre géographique dans la couverture historique : « on parle de l'Afrique, mais pas assez du Cameroun. ». Il ressort de ces propos une insatisfaction quant à la portée locale du programme d'histoire de 4^{ème}. Si l'Afrique est évoquée, le manque de traitement spécifique de l'histoire nationale (Cameroun) est perçu comme une lacune. Ces critiques posent la question de la cohérence du curriculum avec les réalités culturelles et identitaires des élèves.

Thème 2 : place des traites négrières dans le programme (contenus enseignés)

Les deux enseignants reconnaissent une présence claire et prioritaire des traites négrières dans le programme. Ils sont bien implantés dans la progression annuelle du programme de 4^{ème}, et semble reconnu par les enseignants comme un contenu majeur. Même si cela n'implique pas nécessairement une exploitation pédagogique optimale.

Thème 3 : méthodes pédagogiques mises en œuvre

Les deux enseignants décrivent des approches qui reflètent une volonté d'appliquer l'APC, mais à des degrés variables. Le deuxième enseignant semble davantage engagé dans la mise en activité des apprenants avec une diversité d'outils, tandis que le premier reste plus prudent ou limité dans l'animation des séquences didactiques.

Thème 4 : réactions des élèves

Les réponses sur le comportement des élèves sont assez similaires. Les deux enseignants font état d'un engagement hétérogène de la part des apprenants. Les enseignants s'adaptent, en ciblant surtout ceux qui participent activement.

Thème 5 : changement d'attitudes chez les apprenants

Les deux enseignants indiquent ne pas constater de transformation particulière chez les apprenants. Il semble que l'enseignement tel qu'il est dispensé, même avec quelques méthodes actives, ne génère pas de changements comportementaux ou réflexifs significatifs.

Thème 6 : contraintes et obstacles pédagogiques (difficultés rencontrées)

Les enseignants interrogés s'accordent sur les contraintes matérielles et organisationnelles tels que : la surcharge horaire, le manque de manuels, les effectifs trop élevés. Des éléments qui nuisent à la mise en œuvre des méthodes interactives et rendent l'individualisation de l'apprentissage difficile, voire impossible dans certains cas.

4.5.3. Présentation et analyse de données de contenu

Les observations

Les observations menées dans les salles de classes de 4^{ème} ont porté sur des séances consacrées à l'enseignement des traites négrières « transatlantique et arabe ». Ces observations ont été structurées autour de six dimensions principales : aspects didactiques, aspects pédagogiques, pratiques langagières, interactions, dimensions cognitives et affectives des élèves et évaluation. L'ensemble des items a été noté sur une échelle de 1 à 5, selon la qualité et la fréquence des comportements observés.

Sur le plan didactique il a été constaté que la plupart des enseignants annoncent clairement les objectifs de la séance. La structure générale des cours respecte les étapes classiques de l'introduction, du développement à la synthèse. Le contenu proposé dans l'ensemble est jugé pertinent et adapté au niveau de compréhension des élèves.

En ce qui concerne les **aspects pédagogiques**, les méthodes utilisées restent majoritairement magistrales, même si les efforts ponctuels sont faits pour intégrer des approches participatives telles que le débat ou la lecture des documents. Les activités proposées manquent de variété et restent centrées sur des exercices issus du manuel. Les supports pédagogiques utilisés sont essentiellement des manuels, des cartes et parfois des extraits de texte, mais sans grande diversité. La gestion du temps est globalement équilibrée.

Les pratiques langagières des enseignants se distinguent par l'usage systématique de la fonction référentielle, avec une bonne mobilisation des faits historiques, des dates et des concepts clés liés à la traite négrière. La fonction expressive est également présente, les enseignants exprimant parfois des jugements de valeur sur l'esclavage. La fonction connotative, quant à elle, se manifeste à travers des questions ouvertes. L'exploitation du vocabulaire (fonction métalinguistique) est parfois négligée, tandis que la fonction narrative est bien exploitée. Enfin la fonction phatique est satisfaisante, les enseignants maintenant le contact verbal des relances et des écoutes actives.

Les interactions en classe révèlent un climat relationnel très favorable. Les élèves ne participent modérément, souvent pas de réponses courtes ou de questions spontanées. Cependant, la valorisation des réponses reste limitée.

Sur le plan cognitif, les élèves démontrent une certaine capacité à analyser ou comparer de faits, notamment lorsqu'ils sont guidés. Toutefois, la résolution de problèmes est peu sollicitée. Les **aspects affectifs** ont également été observés. L'intérêt des élèves pour la leçon est réel : ils écoutent, prennent des notes et posent des questions.

Enfin dans la dimension évaluation, la vérification des acquis est régulièrement faite par l'enseignant à travers des questions et parfois une synthèse orale en fin de séance. L'ancrage identitaire est modestement présent. Les feedbacks sont globalement présents mais peu développés.

Analyse des observations

Les données collectées montrent que l'enseignement des traites négrières en classe de 4^{ème} repose sur une base didactique solide, avec des contenus structurés et adaptés au niveau des élèves. Cette structuration facilite la compréhension des faits historiques par les apprenants, mais elle ne garantit pas automatiquement le développement de la conscience patriotique. En effet, les objectifs visés restent centrés sur l'acquisition de connaissances, sans intégration explicite des finalités citoyennes ou identitaires.

Les pratiques pédagogiques observées demeurent classiques, avec une prédominance de l'exposé magistral. Les rares initiatives participatives sont encore insuffisantes pour susciter un véritable engagement intellectuel. Les activités sont peu diversifiées, ce qui limite les possibilités pour les apprenants de s'approprier le contenu de manière active et critique, conditions nécessaires à la construction d'une conscience patriotique.

Sur le plan langagier, les enseignants mobilisent efficacement les ressources de la narration et du discours explicatif. Le recours aux anecdotes et récits historiques permet d'humaniser les faits et de toucher la sensibilité des élèves, ce qui constitue un levier favorable à l'éveil d'une conscience patriotique. De plus, la fonction conative du langage est bien exploitée pour interpeller les élèves, les faire réfléchir. Cependant l'insuffisance de la fonction métalinguistique limite l'appréciation des concepts clés qui fondent le jugement historique et patriotique.

La qualité des interactions en classe marquée par un climat de respect et de confiance, favorise l'expression de l'opinion. Néanmoins, la participation des élèves reste parfois superficielle, faute d'activités ouvertes, et la valorisation insuffisante de leurs réponses réduit leur sentiment de reconnaissance, ce qui freine le développement de leur engagement personnel vis-à-vis de l'histoire. D'un point de vue cognitif, les capacités de réflexion des élèves sont sollicitées de manière inégale. Lorsqu'ils sont bien accompagnés, ils sont capables d'analyser et comparer les faits. Mais la faible présence d'exercices problématisés et l'absence de mise en lien avec les situations contemporaines limitent le potentiel éducatif de l'enseignement des traites dans une perspective patriotique.

Sur le plan affectif, les élèves montrent un intérêt réel pour les traites négrières. Quoique les pratiques d'évaluations soient centrées sur les connaissances, l'ancrage identitaire reste superficiel, alors qu'il constitue un élément clé dans la construction d'une conscience patriotique.

Programme d'histoire

Le module 1 du programme d'histoire de classe de 4^{ème}, tel que défini dans le document officiel du MINSEC (2023), traite du thème fondamental des traites négrières et esclavage. Il structure en trois leçons l'esclavage en Afrique, les traites négrières, et les origines, l'organisation et les conséquences de l'exploitation humaine dont ont été victimes les populations africaines entre le XVe et le XIXe siècle. Il intègre également les figures de résistances et les mouvements abolitionnistes, ce qui confère au contenu une double dimension : mémorielle et critique.

L'analyse du contenu montre que ce module repose sur une approche chronologique, comparée et transversale qui permet de situer l'Afrique dans d'une dynamique historique globale. Il invite les élèves à identifier les responsabilités historiques, à reconnaître la complexité historique du phénomène, et à reconnaître la complexité du phénomène, et à rejeter toute forme de domination et de déshumanisation. L'intégration de notions telles que les complicités africaines, les itinéraires de la traite, ou encore les formes de résistance, montre une volonté de sortir d'une vision simpliste de l'histoire.

Du point de vue pédagogique, le module est porteur d'un fort potentiel éducatif. Il permet de réveiller la mémoire collective, de valoriser les figures africaines de résistance, et de favoriser l'identification des élèves à une histoire commune, marquée par des luttes pour la liberté et la dignité. En cela, il contribue à la construction d'une conscience patriotique.

Cependant, cette portée citoyenne et patriotique reste dépendante de la mise en œuvre pédagogique. Le programme, tel qu'il est formulé, n'indique pas clairement les stratégies didactiques à adopter ni les liens à faire avec le contexte camerounais contemporain.

4.5.4 SCENARIO PEDAGOGIQUE APPLIQUE ET ANALYSE DE SON EFFICACITE

Dans le cadre de cette étude un scénario pédagogique a été élaboré et mis en œuvre afin d'observer l'impact de l'approche par les compétences (APC) sur le développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème}. Le scénario porte sur le thème « la traite négrière », inscrit dans le module consacré à l'esclavage et aux traites négrières, dans la famille de situations relative à la violation des droits humains et la catégorie d'actions liée à l'éducation aux droits, leur protection. La leçon, prévue pour une durée d'une heure, visait à permettre aux apprenants d'analyser les traites négrières et d'en identifier les formes, les acteurs et les circuits, d'expliquer leurs conséquences sur les sociétés africaines et d'adopter une attitude responsable et citoyenne.

Les objectifs spécifiques définis étaient de permettre aux élèves de : définir les traites négrières, distinguer leurs principales formes (transsaharienne, orientale et atlantique), identifier les acteurs et les routes commerciales, analyser les conséquences démographiques, économiques, sociales et culturelles, et développer une conscience citoyenne et patriotique. Ces objectifs ont été choisis afin de traduire la volonté de former un élève capable de mobiliser ses connaissances historiques dans des situations concrètes de la vie sociale.

La leçon a été organisée en plusieurs phases conformément à la démarche APC. Dans la phase introduction, l'enseignant est accueilli par les élèves qui se mettent debout dès son entrée en salle. Après un tour rapide mais minutieux dans la salle, il vérifie l'état de propreté de celle-ci avant de demander aux élèves de s'asseoir le temps pour lui de s'installer sur son bureau. Les élèves sortent leurs matériels (stylos, cahiers, livres). L'enseignant procède ainsi en quelques minutes à la vérification des présences en faisant l'appel. Ensuite fait un bref rappel des acquis antérieure relatifs à l'esclavage. Puis, il présente le thème de la leçon du jour et introduit un document déclencheur (texte, image, ou carte) illustrant une capture et la déportation des africains. Une situation-problème est posée « une ménagère qui subis des mauvais traitements dans le domicile ou elle travaille ».

Dans la phase de construction des apprentissages, les élèves ont été répartis en groupes de travail et ont exploité les documents mis à leurs dispositions. Ils ont recherché des

informations permettant de définir les traites négrières, d'identifier leurs formes, leurs acteurs et leurs conséquences. L'enseignant ç guidé les recherches, orienté les discussions et veillé à la participation de tous. La mise en commun a ensuite permis de confronter les résultats des groupes, de corriger et d'enrichir les réponses et de clarifier les notions essentielles.

La dernière phase celle de la structuration écrite des savoirs qui a été réalisée à travers une synthèse écrite au tableau, organisée par l'enseignant et consignée par les élèves dans leurs cahiers. Les traites négrières ont ainsi été présentées comme un commerce forcé d'africains réduits en esclavage, prenant plusieurs formes et entraînant de profondes conséquences pour l'Afrique. L'évaluation a été intégrée à la leçon sous forme de questions orales, observation de la participation et d'un exercice écrit portant sur les conséquences des traites négrières, permettant de vérifier l'atteinte des objectifs et le niveau de maîtrise de la compétence visée.

L'analyse de l'efficacité du scénario pédagogique, réalisée à partir des observations directes, des productions écrites et des échanges en classe, montre que la mise en œuvre de l'APC a favorisé l'engagement des élèves, la compréhension des concepts et le développement d'une attitude critique et citoyenne. Les élèves ont pu relire les connaissances historiques à des situations concrètes de la vie sociale et exprimer une conscience patriotique à travers la reconnaissance des injustices liées aux traites négrières.

Tableau 13 : Bilan global des hypothèses

Hypothèses	Statuts	Justifications
H P	Confirmée	Test t student très significatif, gain réel mesuré
HS1	Confirmée	Contenus riches, bien articulés autour des traites négrières
HS2	Partiellement infirmée	Pratiques classiques dominantes, lien patriotique peu exploité

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS

Après avoir identifié les différentes méthodes d'enseignement utilisées pour aborder les traites négrières en classe de 4^{ème}, nous proposons dans ce chapitre une réflexion sur l'apprentissage des élèves. Nous analyserons en quoi ces méthodes favorisent ou non le développement de la conscience patriotique et un esprit critique. Sur la base de nos résultats, nous formulons des recommandations pour l'amélioration des pratiques pédagogiques et rendre l'enseignement des traites négrières plus efficace.

5.1 RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES

Le rappel théorique consiste à exposer les principales théories, concepts et cadres de références liés à un sujet particulier. Il permet de situer la recherche dans un contexte académique et de montrer comment les travaux antérieurs ont abordés la question. Tandis que, le rappel empirique lui repose sur l'examen et la représentation des données et les preuves collectées à travers des observations, des enquêtes, ou les études de cas. Dans cette partie il s'agira de faire une révision des théories à la lumière des données collectées.

5.1.1. Données théoriques

Pour expliquer notre problème de recherche, nous avons sollicité trois théories : la théorie de la transposition didactique, le constructivisme et le socio constructivisme

Transposition didactique d'Yves Chevallard (1985)

Selon Chevallard (1985), le savoir se manifeste sous différentes formes : savoir savant, savoir à enseigner, savoir enseigné et savoir appris. Avant de devenir un objet d'enseignement, le savoir subit des transformations à travers la transposition didactique externe, puis interne.

La transposition didactique externe correspond au passage du savoir savant (produit par la recherche universitaire) au savoir à enseigner (contenu dans les programmes scolaires). Cette étape est influencée par les facteurs tels que : l'établissement, le type de pédagogie, la formation de l'enseignant etc. (Moniot, 2008 ; Paun 2006).

La transposition didactique interne se déroule dans la relation enseignant –élève et concerne la transformation du savoir à enseigner en savoir enseigné. L'enseignant joue un rôle central dans ce processus, car c'est lui qui va transformer le savoir effectivement enseigné. Cette transformation dépend de nombreux facteurs tels que : les méthodes pédagogiques utilisées, le climat de la classe, les interactions entre les élèves, etc.

Dans le cadre de cette étude, la théorie de transposition didactique met en lumière les différentes étapes de transformation du savoir. Le savoir savant sur les traites négrières, produit par les historiens, basé sur des sources primaires et secondaires. Il est ensuite transformé en savoir à enseigner défini par les programmes scolaires et les manuels. Il s'agit d'une sélection et d'une simplification du savoir savant, en fonction des objectifs pédagogiques et du niveau des élèves. Le savoir enseigné c'est la manière dont l'enseignant s'approprie le savoir enseigner et le met en œuvre dans sa classe. Il dépend des ressources disponibles et des caractéristiques de ses élèves. Enfin le savoir appris c'est ce que les élèves retiennent de l'enseignement. Il est influencé par leurs connaissances antérieures, leurs représentations, et leurs intérêts et leur engagement dans le processus d'apprentissage.

Cette théorie a servi de grille pour analyser les pratiques effectives en classe et les discours enseignants, et pour identifier les ruptures ou continuités entre programme, enseignement et apprentissage.

Constructivisme

Contrairement au behaviorisme, qui privilégie les réponses observables et les conditionnements, le cognitivisme s'intéresse aux processus mentaux internes tels que : la mémoire, la perception, le raisonnement et la construction des connaissances. Ce paradigme a été profondément influencé par le constructivisme, une approche qui conçoit l'apprentissage comme un processus actif par lequel un individu construit ses savoirs à partir de ses interactions avec le monde. Trois figures majeures ont marqué cette orientation : Jean Piaget, Henri Wallon, et Lev Vysotsky.

Jean Piaget est considéré comme l'un des connaissances ne sont pas simplement transmises ou dérivées des sensations, mais construites activement par le sujet à travers ses actions. Il développe les concepts fondamentaux de schème, d'assimilation, d'accommodation et d'équilibration. L'assimilation permet d'intégrer de nouvelles données dans les structures mentales existantes. Tandis que l'accommodation modifie ces structures pour s'adapter à une réalité nouvelle. Ces deux mécanismes sont à la base de l'adaptation cognitive et de l'intelligence, selon Piaget. La théorie repose également sur l'idée de stades successifs de développement intellectuel (sensorimoteur, préopératoire, opératoire concret et opératoire formel), chaque stade correspondant à un mode spécifique de pensée. En pédagogie, cette vision appelle à respecter les niveaux de développement des apprenants, à valoriser leur autonomie cognitive et à considérer l'erreur comme un indicateur de progrès et un levier de réajustement.

Henri Wallon, pour sa part, propose une vision globale du développement, intégrant les dimensions affectives, biologiques, sociales et cognitives. Il insiste sur rôle central des émotions dans les premiers échanges de l'enfant avec son environnement. Selon, lui, le développement psychologique résulte d'un mouvement dialectique entre l'action et la représentation. L'enfant agit, produit des représentations, puis les ajuste progressivement en fonction des contraintes du milieu. Pour Wallon les émotions précèdent et conditionnent le développement de la pensée. Il considère également que le biologique et social, le subjectif et le collectif. Cette perspective enrichit la compréhension, notamment en soulignant l'importance des relations interpersonnelles, de l'affectivité et de la régulation émotionnelle dans les processus éducatifs.

Lev vygostsky introduit une dimension socio-culturelle essentielle au constructivisme. Il affirme que le développement cognitif est indissociable de l'interaction sociale. Son concept clé, la zone proximale de développement (ZPD), désigne l'écart entre ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'un pair plus compétent. Vygotsky accorde également une grande importance au langage, qu'il considère comme un outil de médiation des fonctions psychiques supérieures. Pour lui, la culture, l'environnement social et les outils symboliques façonnent les mécanismes mentaux. Ainsi, l'apprentissage précède le développement et joue un rôle moteur dans celui-ci. Cette perspective valorise les pratiques pédagogiques fondées sur, l'accompagnement, la coopération et l'ancrage culturel des contenus enseignés.

Ces trois approches constructivistes sont complémentaires et éclairent, chacune à sa manière, la dynamique d'acquisition des connaissances. Dans le cadre de l'approche par les compétences (APC), elles offrent un socle théorique pertinent. L'APC repose sur l'idée que l'élève doit mobiliser ses acquis dans des situations concrètes pour résoudre des problèmes, ce qui rejoint les principes de construction active (Piaget), d'interaction affective (Wallon). Appliquées à l'enseignement de 'histoire au Cameroun, notamment à la thématique des traites négrières, ces théories permettent de favoriser une pédagogie participative et contextualisée. Elles incitent à faire de l'élève un acteur de son apprentissage, capable de comprendre les faits historiques, de les analyser de manière critique et comprendre les faits historiques, de les analyser de manière critique et de développer, à travers cette compréhension, une conscience patriotique éclairée.

Le constructivisme a aidé à interpréter les progrès mesurés dans les tests comme une preuve de construction active des savoirs à travers l'APC, tout en soulignant les freins liés au développement ou à l'environnement.

Socio constructivisme

Le socio constructivisme est un paradigme épistémologique qui considère que la connaissance se construit activement par l'apprenant au sein d'un environnement social et interactif. Il résulte de l'articulation entre le constructivisme cognitif de Piaget, qui met l'accent sur l'activité mentale de l'individu dans la construction sociale de Vygotsky, qui insiste sur l'importance des relations sociales dans le développement cognitif. Selon Jonaert (2000), la connaissance prend sens à travers l'expérience du sujet, et ne peut être dissociée de celui la construit.

Trois dimensions fondamentales soutiennent la mise en œuvre du socioconstructivisme : la dimension constructiviste, la dimension sociale et la dimension et la dimension interactive. La première repose sur le triangle didactique (enseignant- savoir- apprenant) et souligne le rôle actif de l'élève dans l'appropriation du savoir. La deuxième met en lumière l'importance des interactions entre pairs et avec l'enseignant dans a construction des connaissances. La troisième insiste sur le rôle des échanges, des collaborations et de la co-construction du savoir dans le processus d'apprentissage. Dans cette logique, l'enseignant devient facilitateur ou médiateur d'apprentissage. Il conçoit des situations problèmes et propose des activités contextualisées qui incitent les élèves à mobiliser leurs savoirs, à les confronter à ceux des autres et à les réorganiser. L'apprentissage se construit ainsi à travers des conflits socio-cognitifs qui naissent du désaccord entre les conceptions individuelles, créant un déséquilibre cognitif propice à la réorganisation des représentations mentales (Bruner, 1995).

La théorie de Vygotsky introduit la notion de zone proximale de développement (ZPD), définie comme l'écart entre ce que l'apprenant peut accomplir seul et ce qu'il peut réussir avec l'aide d'un adulte ou en collaboration avec des pairs plus expérimentés. L'apprentissage est donc envisagé comme processus dynamique, influencé par le contexte social et culturel dans lequel évolue l'élève. Le rôle de l'enseignant est alors d'accompagner l'élève dans ce cheminement en proposant des tâches adaptées à son niveau de développement potentiel. En classe d'histoire, cette approche pédagogique se traduit par l'utilisation de sources diversifiées (manuels, documents iconographiques, vidéos, extraits de journaux, atlas), la mise en œuvre de travaux de groupe, l'analyse critique de documents et la contextualisation des événements historiques. Les élèves sont ainsi amenés à adopter une posture active, à questionner le passé, à confronter leurs idées et à élaborer des récits historiques fondés sur les faits vérifiables. La

pédagogie par projets ou l'approche par les compétences s'intègre pleinement dans cette perspective, car elle encourage la responsabilisation de l'élève dans la construction du savoir.

Dans le cadre de l'enseignement des traites négrières, le socioconstructivisme permet aux apprenants de comprendre les réalités historiques à partir de leurs représentations initiales, qu'ils confrontent à celles de leurs camarades et aux sources historiques. En développant un regard critique et en s'appropriant les valeurs portées par l'histoire de leur pays, les élèves sont amenés à construire une conscience patriotique. Ainsi, le socioconstructivisme, par les conditions d'apprentissage qu'il instaure, contribue au développement de la conscience chez les jeunes apprenants. En somme le socioconstructivisme a permis d'analyser la qualité des interactions pédagogiques

5.1.2. Données empiriques

Les résultats empiriques issus de cette étude confirment l'hypothèse selon laquelle l'enseignement des traites négrières par l'approche par les compétences '(APC) améliore significativement la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème}. En effet, la valeur du test T calculé (7,91) est largement supérieur à la valeur critique (2,045) pour un seuil de signification de 0,05, avec une p-valeur inférieur à 0,0001, indiquant que la progression des scores entre le pré-test et le post-test n'est pas due au hasard. Cette amélioration est corroborée par les données qualitatives recueillies lors des entretiens et des observations en classe, qui relèvent un intérêt manifeste des élèves pour les contenus liés aux traites négrières, ainsi qu'un début de mise en œuvre des principes de l'APC par les enseignants, malgré les contraintes de matérielles et structurelles persistantes. Le programme d'histoire, notamment à travers le module 1, offre un potentiel éducatif important en valorisant la mémoire, les résistances africaines et les valeurs de dignité, mais sa portée patriotique dépend fortement des modalités pédagogiques adoptées.

5.2 INTERPRETATION ET DISCUSSION DES RESULTATS

Le croisement des données quantitatives issues de cette recherche met en évidence une réalité pédagogique contrastée. D'une part, les résultats du t de student apparié indiquent une différence hautement significative entre les scores des apprenants avant et après l'intervention fondée sur l'approche par les compétences (APC). Cette progression mesurée statistiquement atteste d'un effet réel et positif de l'enseignement des traites négrières sur le développement de la conscience patriotique. Le gain moyen observé, combiné à une p-valeur inférieure à 0,0001, valide l'hypothèse selon laquelle l'APC permet de développer la conscience patriotique.

D'autre part, les données qualitatives issues des entretiens, des observations de classe et de l'analyse de programme montrent que cet impact positif n'est pas perçu avec autant d'évidence par les enseignants. Ces derniers expriment des doutes quant à l'existence d'un lien direct entre le thème des traites négrières et la conscience patriotique. Ils déclarent ne pas observer de changements significatifs dans les attitudes ou les comportements des apprenants. Cette perception est renforcée par les contraintes structurelles qu'ils évoquent : effectifs pléthoriques, manque de ressources, surcharge des emplois du temps, autant de facteurs qui entravent la mise en œuvre effective des approches actives recommandée par l'APC.

Les résultats de cette recherche permettent de mieux comprendre dans quelle mesure l'enseignement des traites négrières, lorsqu'il est conduit selon l'approche par les compétences (APC), contribue au développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4^{ème} au Cameroun. L'analyse croisée des résultats quantitatifs et qualitatifs permet d'apprécier à la fois l'efficacité pédagogique de cette approche et les limites observées sur le terrain.

Confirmation de l'hypothèse principale (H1)

Les résultats statistiques issus des pré-tests et post-tests révèlent une amélioration nette des scores chez les élèves après intervention pédagogique fondée sur l'APC. En effet, la moyenne passe de 9,56 à 13,43 soit un gain moyen de 3,87 points, confirmé par le test t-student ($t=7,91$; $p < 0,0001$). Cette progression est statistiquement significative, ce qui confirme l'efficacité globale de l'APC sur l'apprentissage des contenus historiques relatifs aux traites négrières.

Mais au-delà des scores, cette amélioration traduit également un accès plus aisé aux notions liées à l'identité, à l'histoire nationale et à la mémoire collective, comme le soutient Sehou (2022), selon qui « l'enseignement de l'histoire en contexte africain doit viser à renforcer la citoyenneté par la réappropriation du passé.

Confirmation de l'hypothèse (H2)

L'analyse comparative des groupes montre que les élèves du groupe expérimental ont connu une progression nettement plus importante que ceux du groupe contrôle. Les apprenants du groupe contrôle affichent une évolution faible, tandis que ceux du groupe expérimental ont développés non seulement les connaissances plus solides, mais aussi une meilleure capacité à relier les contenus à leur vécu national. Les données qualitatives viennent renforcer ce constat :

les élèves du groupe expérimental participent d'avantage, font des liens entre le passé et les réalités actuelles.

Hypothèse (H3) partiellement vérifiée

L'observation de classes montre que l'intégration d'activités pédagogiques actives et contextualisées (débat, analyse des documents, récits historiques) favorise l'appropriation des valeurs patriotiques. Lorsque ces stratégies sont appliquées, les élèves participent et se sentent impliqués dans l'histoire de leurs pays. Cependant, cette hypothèse n'est que partiellement confirmée : la majorité des enseignants continue à recourir à une pédagogie magistrale, où l'élève reste passif. Les méthodes actives sont utilisées de manière ponctuelle, sans systématisation ni réelle mise en projet. Cela limite leur potentiel transformateur sur le plan civique et identitaire.

Influence des contraintes contextuelles sur l'efficacité

Les enseignants interrogés évoquent des contraintes structurelles qui freinent la mise en œuvre de l'APC : effectifs pléthoriques, manque de supports adaptés, lourdeur du programme. Ces obstacles impliquent la persistance des méthodes traditionnelles les potentialités citoyennes de l'enseignement des traites négrières. Cela confirme que le contexte d'enseignement influence fortement l'impact pédagogique, et que sans réformes structurelles, même les meilleurs programmes peinent à produire les effets attendus sur le terrain.

Le langage pédagogique

L'analyse de pratiques langagières montre une domination de la fonction référentielle (transmission des faits), au détriment des fonctions conatives, expression et métalinguistique, pourtant essentielles pour stimuler la réflexion critique et la construction identitaire. Les enseignants interrogés parlent peu en termes de valeurs, n'encouragent pas à suffisance l'expression des opinions. Or le langage est un outil central pour éveiller la conscience citoyenne. Son usage stratégique devrait être renforcé dans la formation des enseignants d'histoire.

Si les résultats quantitatifs attestent d'un gain de performance, les données qualitatives nuancent cette interprétation : les enseignants ne relèvent pas de changements significatifs dans les attitudes des élèves après la séquence. Cela suggère que l'enseignement dispensé améliore bien les connaissances, mais n'atteint pas encore pleinement les objectifs de formation citoyenne, faute d'un ancrage affectif et réflexif fort dans les séquences observées. Cela montre

que le développement de la conscience patriotique ne résulte pas automatiquement d'un bon apprentissage historique, mais exige une orientation pédagogique explicite vers des finalités civiques.

5.3. PERSPECTIVES

Il s'agit dans un premier temps de décloisonner les savoirs historiques sur l'enseignement des traites négrières. C'est-à-dire de Sortir de l'approche traditionnelle souvent linéaire. Cela implique de relier les connaissances historiques à d'autres domaine de savoir, de les mettre en perspective avec d'autres évènements historiques et de les analyser sous différents angles. Ce qui implique de sortir du cadre strict de l'histoire. L'étude des traites négrières ne se limite aux dates et aux évènements. Elle implique d'explorer, les dimensions économiques, culturelles, géographiques, politiques. Pour se faire, l'histoire doit être reliée à la géographie (route des traites, lieux d'embarquement), à la sociologie (structures sociales, relation de pouvoir), à l'économie (systèmes économiques, profit des traites) et à la philosophie (questions ethniques).

L'enseignement des traites négrières a souvent privilégié une vision euro centrique, mettant l'accent sur le rôle des européens en tant que principaux acteurs de ces tragédies. Cette approche bien que partielle, ne rend pas compte de la complexité des mécanismes qui ont mis en œuvre ces systèmes d'exploitation. En mettant en lumière le rôle des acteurs locaux, on encouragerait les élèves à se sentir fiers de leur héritage. Cette approche permet de mieux saisir les dynamiques internes des sociétés africaines, les alliances, les rivalités, les enjeux politiques et économiques qui ont favorisé le développement des traites. En remettant en question les récits dominants, qui ont contribué à décoloniser les savoirs.

En reliant les évènements passés aux réalités présentes on rend l'histoire plus vivante et plus significative pour les élèves. Les traites négrières n'apparaissent alors comme des évènements isolés mais comme un processus historique qui ont laissé des traces durables dans les sociétés contemporaines. Les élèves peuvent ainsi saisir les enjeux actuels liés à l'héritage des traites négrières tels que : les inégalités sociales, les discriminations ou les questions identitaires. En montrant comment les traites négrières ont contribué à structurer les sociétés et à créer des inégalités, on sensibilise les élèves aux enjeux sociaux contemporains. Les élèves peuvent ainsi comprendre que les inégalités actuelles ne sont pas le fruit du hasard mais résultent d'un long processus historique. Cette prise de conscience est essentielle pour développer un esprit critique.

5.4. ENJEUX ET DEFIS

Malgré l'existence de méthodes d'enseignement efficaces, les enseignants camerounais font face à un certain nombre de défis lorsqu'il s'agit d'aborder les traites négrières. Parmi ces défis, nous pouvons citer :

Le manque des ressources. Les établissements scolaires ne disposent pas toujours de moyens financiers et matériels nécessaires pour mettre en œuvre des projets pédagogiques. En effet, les budgets alloués à l'achat de manuels scolaires et de matériel pédagogique sont souvent limités, ce qui rend difficile l'acquisition des ressources nécessaires. Mais encore, le fait que les enseignants ont du mal à dispenser les cours intéressants et adaptés aux besoins des élèves, et les élèves quant à eux ont peu de chances de développer leurs compétences. Les élèves ont besoin de supports visuels et écrits pour mieux comprendre les concepts abordés en classe.

Par ailleurs, la réticence de certains enseignants à adopter de nouvelles méthodes pédagogiques. Les enseignants ont souvent des années d'expérience et des habitudes pédagogiques bien ancrées. Changer de méthodes peut être perçu comme un risque, une remise en question de leurs compétences. De plus, la charge de travail déjà importante des enseignants peut rendre difficile l'adoption de nouvelles pratiques qui demandent du temps et de l'énergie. Aussi, la diversité des élèves, leurs besoins spécifiques et leurs rythmes d'apprentissage peuvent rendre complexe la mise en œuvre de nouvelles méthodes.

L'enseignement des traites négrières et de l'esclavage souffre d'un manque criant de contextualisation. Sans une contextualisation adéquate, il est difficile pour les élèves de comprendre comment les traites négrières via l'esclavage ont façonné les sociétés camerounaises contemporaines et d'en saisir les héritages. Un enseignement déconnecté du vécu des élèves réduit leur motivation à apprendre.

En ce qui concerne l'historiographie des traites négrières, il n'existe pas assez d'écrit sur les traites intra africaines ce qui explique leur absence dans les programmes d'enseignement.

5.5. SUGGESTIONS

Nous avons démontré que l'histoire des traites négrières est sous représentée dans les programmes scolaires camerounais. Pour remédier à cette situation et donner à l'histoire sa place dans la formation des jeunes, il est essentiel de :

5.5.1 Sur le plan didactique

Ici il s'agit de capitaliser les acquis et les connaissances sur la traite négrière. Cela implique l'exploitation au maximum des informations, des études, des recherches et des leçons apprises sur les traites négrières. De transformer ce savoir en action concrètes, en outils pédagogiques, en politiques publiques, et en une prise de conscience collective. De manière concrète elle consiste à mettre ce savoir à la disposition du grand public, en particulier des jeunes générations à travers des livres, des films, des programmes scolaires. Par ailleurs, continuer à étudier les traites négrières sous tous leurs aspects, afin de mieux comprendre leurs mécanismes, leurs conséquences et leurs liens avec les sociétés actuelles.

5.5.2 Sur le plan pédagogique

Adopter les approches pédagogiques nouvelles. L'amélioration des enseignements sur les traites négrières nécessite l'adoption des approches pédagogiques actives et participatives. Pour y parvenir, il est nécessaire de recycler régulièrement les enseignants au travers des journées pédagogiques. En effet, les journées pédagogiques révèlent être un levier essentiel pour accompagner les enseignants dans la transition vers une véritable implémentation de l'approche par les compétences (APC). L'APC met l'accent sur le développement des élèves plutôt que sur la simple transmission de connaissances, pour qu'elle soit efficace dans les salles de classes, elle nécessite la formation continue et adoptée des enseignants. Par ailleurs ces journées offrent un cadre privilégié pour permettre aux enseignants de se familiariser avec les principes fondamentaux, tels que la contextualisation des apprentissages, l'évaluation formative et l'apprentissage par projets. Elles constituent également un espace d'échange et partage de bonnes pratiques, favorisant ainsi, l'émergence d'une communauté pratique autour de l'APC. En multipliant ces temps de formation, nous pouvons espérer une adoption plus large et plus rapide de l'APC dans les classes de 4^{ème}. Les enseignants, ainsi outillés, seront à mesure de concevoir des activités d'apprentissage plus pertinentes et plus motivantes pour les élèves, en les amenant à mobiliser leurs compétences de manière concrète et significative.

Maximiser l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans l'enseignement. L'enseignement des traites négrières ne se limite pas à une simple utilisation d'outils numériques. Elle requiert une profonde réflexion sur les méthodes d'apprentissage. Il convient de questionner comment elles peuvent transformer radicalement notre approche pédagogique. En utilisant les projections cinématographiques, les documents numériques variés et en encourageant la production des contenus par les élèves, les enseignants peuvent rendre l'étude des traites négrières plus concrète et plus dynamique. Ainsi, les TIC

deviennent les médiateurs essentiels pour développer à la fois les compétences numériques des élèves et leurs connaissances historiques, en favorisant une approche plus active et participative de l'apprentissage.

Mettre un accent sur l'analyse iconographique. L'image est un indice précieux pour l'historien, il relève des changements sociaux, politiques, économiques etc.

Valoriser le patrimoine des traites négrières dans l'enseignement. En effet, en s'appuyant sur les sources primaires comme les archives, les objets, les lieux de mémoires, il est possible de rendre l'histoire des traites négrières plus tangible et plus accessible aux élèves. Cette approche permet de dépasser les généralités et favoriser une réflexion critique sur les mécanismes de l'esclavage ses conséquences et ses résonances dans le monde contemporain.

L'interdisciplinarité dans les enseignements. La pratique de l'interdisciplinarité est essentielle pour enrichir l'enseignement de la traite négrière. En associant l'histoire à des disciplines comme, la littérature, les arts plastiques, les sciences sociales ou encore les langues, on permet aux élèves d'appréhender cette période sous différents angles

5.5.3. Sur le plan politique

Il est impératif que l'État au travers le ministère des enseignements secondaire accorde une attention particulière au développement des journées pédagogiques et qu'ils mettent en place une politique de formation continue ambitieuse pour les enseignants. Cela permettra non seulement de garantir une meilleure adéquation entre les pratiques pédagogiques et les besoins de la société, mais aussi de favoriser la réussite de tous les élèves.

CONCLUSION GENERALE

L'enseignement des traites négrières représente un enjeu majeur dans la construction de la mémoire collective, de l'identité nationale et de la conscience citoyenne des jeunes apprenants. À travers ce travail de recherche, nous avons analysé comment l'approche par les compétences (APC), en tant que démarche pédagogique centrée sur l'apprenant et sur les situations d'apprentissage contextualisées, peut constituer un levier efficace pour développer la conscience patriotique chez les élèves de 4^{ème}. L'étude a permis de mettre en évidence la sous-explication des contenus liés aux traites négrières dans les pratiques pédagogiques traditionnelles, souvent centrées sur l'enseignement magistral et la mémorisation. Pourtant, ces pages douloureuses de l'histoire de l'humanité, en particulier la traite transatlantique concernent directement l'histoire africaine et camerounaise. Les ignorer ou les traiter superficiellement prive les apprenants d'une compréhension approfondie de leur passé, et limite leur capacité à construire une identité nationale forte. L'expérimentation conduite dans ce cadre a démontré que l'intégration de l'APC dans l'enseignement des traites négrières permet non seulement de renforcer les connaissances historiques des élèves, mais surtout de stimuler chez eux un sentiment d'appartenance, et de respect des valeurs fondamentales de justice, de liberté et de dignité humaine. Les analyses quantitatives issues des pré-tests et post-tests ont révélé une progression significative des scores de conscience patriotique chez les élèves ayant suivi l'enseignement par l'APC. Ces résultats ont été confirmés par les observations de terrain et les entretiens avec les acteurs pédagogiques. Ainsi, cette recherche confirme que l'enseignement des traites négrières lorsqu'il est pensé dans la logique de compétences, permet d'aller au-delà de la simple transmission de faits historiques pour devenir un vecteur de formation civique et patriotique. L'APC par sa capacité à mobiliser les apprenants autour des situations concrètes, favorise une appropriation active et critique des savoirs historiques, et contribue à la formation d'un citoyen conscient de son passé et engagé dans la construction de son avenir. Ce mémoire ouvre ainsi des perspectives tant sur le plan didactique que sur le plan éducatif, et invite les décideurs, enseignants et chercheurs à reconsidérer la place et le traitement de l'histoire dans la formation citoyenne des apprenants. Cette recherche met en évidence le rôle que peut jouer l'enseignement de l'histoire, en particulier celui des traites négrières, dans la construction d'une conscience patriotique chez les jeunes apprenants. Dans un contexte où l'éducation à la citoyenneté devient une priorité pour relever les défis du vivre ensemble, il devient urgent de repenser les contenus et les méthodes d'enseignement. L'école camerounaise gagnerait à valoriser davantage son passé historique dans les apprentissages, afin de former des citoyens mieux ancrés dans leur identité et plus engagés dans la société.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

OUVRAGES

- Bah, T.M. (2015). *Historiographie africaine*. CORDESIA.
- Bru, M. (2015). *Les methodes en pédagogie. Que sais je*. PUF.
- De ketele, J.-M. (2006). *L'approche par les compétences dans l'enseignement scolaire : fondements et mise en œuvre*. De Boeck supérieur.
- Grenoullieu, O. (2005). *Les traites ou limites une lecture euepeocentrique*. Edition du CNRS.
- Kirby, M. (2000). *Sociology in persepective*. Heinemann.
- Morandi, F. (1997). *Modèle et méthodes en pédagogie*. Paris .Nathan.
- Musial, M.P. F. (2023). *Comment concevoir un enseigement*. De Deboeck superieur.
- Ndigissi, M. s. (2018). *La psychopédagogie de la conscience patriotique*. Edilivre-Paris.
<https://www.fnac.com/a13204068>.
- Perrenoud, P (1999). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.
- Piette, A;& Salansli, J.-M. (2018). *Dictionnaire de l'humain*. PUF.
- Roegiers, X. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. De boeck supérieur.
- Zerbo, J. k. (1978). *Histoire de l'Afrique d'hier à demain*. Hatier.

ARTICLES SCIENTIFIQUES / REVUES

- Arsene, F. N. (2021). Routes des captifs pour la traite négrière transtlantique en Afrique centrale :XVe au XIXe siècle. *Etudes caribéennes*, 49.
<https://doi.org/10.4000/etudescaribeennes.21920>.
- Bouarour, S. (2022). Notions clés pour exploiter la théorie de l'action conjointe en didactique. *Revue Elwihat pour les recherches et les études*, 15(2). <https://www.asjp.cerist.dz>.
- Chivallon, c. (2016). *La diaspora noir en Amérique*. CNRS. <https://doi:10.4000/books.editions-cnrs.5011>.
- Couerbe, V. (2015). *Enseigner la traite négrière et l'esclavage, ou comment élaborer un récit historique sans choquer en Cm1*. hal open science. [https:// damas.ccsd.cnrs.fr](https://damas.ccsd.cnrs.fr).
- Daucé Françoise, L. H. (2022). *Les diversités du patriotisme contemporain. critique internationale revue des sciences sociales*. Hal Open Science.
<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/doi:10.317/crii.094.0009>.
- Enseigner, B. (2023). *Les 5 méthodes d'enseignement. Bien enseigner*. <https://www.bienenseigner.com/methodes -d'enseignement-en-didactique/amp>.

- Jadoulle, J-L. (2020). L'impact des représentations sociales de l'enseignement de l'histoire et les finalités sur les pratiques des enseignants (es) au Québec : recherche exploratoire. *Revue science de l'éducation*. <https://doi.org/10.7202/1075991ar>.
- Melingui, G. C. (2019). *L'approche par les compétences en classe de d'histoire et l'enseignement de l'intégration nationale au Cameroun: une approche novatrice*. Raiffet. <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/interdisciplinarité/chapter/lapproche-par-compétences-en-classe-dhistoire-et-lenseignement-de-lintégration-nationale-au-cameroun-une-approche-novatrice>.
- Njiale, P. M. (2009). Entre héritage et globalisation: une urgence d'une réforme de l'école au Cameroun. *Revue internationale d'éducation de sevrès*. (HS-1). <https://doi.org/10.4000/ries.5638>.
- Sehou, A. (2022). *La recherche sur l'esclavage au Cameroun : bilan historiographique, enjeux pédagogiques et perspectives mémorielles*. Communication présentée au colloque La recherche sur les esclavages dans le monde : un état des lieux, Dakar, Sénégal. <https://memoire-esclavage.org/Colloque-auf-fme-dakar>.

THESES ET MEMOIRE

- Avoto, J. G. (2016). *Analyse du contenu des enseignements sur la traite négrière dans les programmes scolaires: cas de la classe de 4^{ème} (1960-2015)* [mémoire de master université de yaoundé 1]. <https://www.memoireonline.com/02/12/5260/théorie-d'apprentissage>.
- Kegni, S. A. (2006). *Contextualisation des méthodes d'enseigneemnt apprentissage au Cameroun: cas du manuel de lecture expliquée*. [mémoire de Dipes II/ DEA , université de yaoundé 1].
- Koviel, S. M. (2013). *Enseignement du fait religieux dans l'enseignement secondaire au cameroun(1964-2013)* [mémoire de master, Université de Yaoundé 1].
- Lewasa, E. A. (2023). *Méthodes actives en histoire et developpement des compétences disciplinaires et transversales chez les apprenants de sixième : enjeux et problèmes*[mémoire de master II). université de yaoundé 1].
- Mbia, Y. L. (2018). *Didactique de l'histoire et developpement des compétences professionnelles chez les élèves maîtres : cas de l'école normale d'instituteurs de l'enseignement général d'Akonoliga*. [mémoire de master II, université de yaoundé 1].

- Mebe, A. E. (2022). *La course à la couverture des programmes en classe de 3ème de l'enseignement secondaire général, et le développement des compétences chez les apprenants: cas des savoir-faire*[mémoire de master II,université de Yaoundé 1].
- Menye Obia, E. (2018). *Pratiques d'enseignement en classe et atteinte des finalités de l'enseignement de l'histoire : cas des enseignants de la classe du Cm II des écoles primaires de l'arrondissement de Yaoundé 3*[Mémoire de master II). Université de Yaoundé 1].
- Mimche, N. O. (2020). *Apprentissage par les dilemmes et le développement de la conscience nationale chez les apprenants du sous cycle d'observation*[mémoire de master II,Université de yaoundé 1].
- Nasr, E. (2010). *Théories de l'apprentissage*[thèse de doctorat,univesité de monastir]
- Nzeusseuh, C. J. (2022). *Enseignement de l'unification du Cameroun et le développement de la conscience historique nationale chez le élèves du CMII de l'ole primaire de MELEN à Yaoundé*[mémoire master II,université de yaoundé 1].
- Tanegouong, Y. (2018). *Enseignement de l'histoire par la technopédagogie et optimisation des performances scolaires: étude meenée au collège françois xavier vogt classe 3ème B*[mémoire de master II, Université de yaoundé 1].

DOCUMENTOFFICIELS/ INSTITUTIONNEL

- Cameroun , Republique(2012). arrêté n°005/CAB/PM portant création d'un comité national pour la promotion de la conscience patriotique. journal officiel du Cameroun
- Cameroun. (2005). Loi N°2005/006 relative à l'éducation nationale (art.3). République du Cameroun.
- Ministère des Arts et de la culture (Minac).(2020). *Bimbia et ses sites associés*.Unesco.<https://Whc.unesco.org/fr/listesindicatives/6478>.
- Ministère des enseignements secondaire (Minsec). (n.d). programme d'histoire 4^{ème}. République du cameroun.

ANNEXES

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDE I

FACULTÉ DES SCIENCES DE
L'EDUCATION

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
DES DISCIPLINES



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

DEPARTMENT OF DIDACTICS

PROTOCOLE D'ENTRETIEN AVEC LES ENSEIGNANTS

Enseignant N°1

I-Identification de l'enseignant

Contenu de l'entretien

Sujet	Etablissement	Sexe	Niveau d'instruction	Diplôme professionnel	Ancienneté	Age
Enseignement des traites négrières par l'APC et développement de la conscience patriotique chez les apprenants de 4 ^{ème}	Lycée de zamengoe	Masculin	Master II	DIPES II	15 ans	40 ans

I- Perception du programme et du thème « traites négrières »

1. Que pensez-vous du programme d'histoire en 4^{ème} concernant l'histoire africaine et camerounaise ?
2. Quelle place occupe, selon vous, le thème des traites négrières dans le programme ?
3. Le trouvez-vous pertinents pour les apprenants d'aujourd'hui ?

II- Pratiques pédagogiques et usage de l'APC

4. Quelles méthodes pédagogiques utilisez-vous généralement pour enseigner les traites négrières ?
5. Comment les élèves réagissent ils lors de ces leçons (intérêt, participation) ?
6. Quels types de supports ou ressources utilisez-vous ?

III- Enseignement et conscience patriotique

7. Pensez-vous que ce thème (les traites négrières) peut développer chez les élèves une conscience patriotique ?
8. Si oui, de quelle manière cela peut-il contribuer à leur formation civique ou morale ?
9. Observez-vous des changements d'attitude ou des réflexions citoyennes après vos cours sur l'esclavage ?
10. Rencontrez-vous des difficultés dans l'enseignement des traites négrières ?

Grille d'observation

Dimensions	Sous-dimensions	Indicateurs Observables	1	2	3	4	5
Aspects didactiques	Clarté des objectifs	L'enseignant annonce clairement les objectifs de la séance					✓
	Structure du cours	La séance suit une structure logique (introduction, développement, synthèse)					✓
	Pertinence du contenu	Le contenu est adapté au niveau des élèves					✓
Aspects pédagogiques	Méthode utilisée	Méthode participative (débat, recherche, mise en situation)	✓				
	Activités proposées	Activités stimulantes et variées		✓			
	Utilisation des supports	Supports utilisés sont pertinents et diversifiés (textes, images, cartes)		✓			
	Gestion du temps	Bonne répartition du temps par séquence				✓	
Pratiques langagières	Fonction référentielle	Usage des faits historiques précis, dates, concepts					✓
	Fonction expressive	L'enseignant manifeste des émotions, des jugements moraux		✓			
	Fonction conative	Interpelle les élèves, pose des questions ouvertes			✓		
	Fonction métalinguistique	Explique le vocabulaire spécifique (traite, esclavage)					✓
	Fonction narrative	Raconte des récits, utilise des anecdotes				✓	
	Fonction phatique	Maintien du contact verbal, écoute, relance			✓		
Interactions	Climat relationnel	Climat de confiance, respect mutuel					✓

	Participation des élèves	Les élèves participent oralement, posent des questions		✓			
	Valorisation des réponses	L'enseignant valorise les efforts des apprenants				✓	
Aspect cognitifs des apprenants	Niveau de réflexion	Les élèves analysent, critiquent, comparent	✓				
	Résolution de problèmes	L'enseignant amène à la réflexion, à la recherche de solutions				✓	
	Mobilisation des savoirs	L'élève fait le lien avec d'autres leçons/ expériences				✓	
Aspects affectifs	Intérêt pour la leçon	Elèves attentifs, curieux, posent des questions				✓	
	Réactions émotionnelles	Les élèves montent de l'empathie, de l'indignation				✓	
Evaluation	Ancrage identitaire	Rapproche les faits historiques du vécu des élèves					✓
	Vérification des acquis	Questions posées, synthèse faite en fin de séance					✓
	Feedbacks	Corrige, reformule, donne des conseils			✓		

Echelle

- 1- Jamais
- 2- Rarement
- 3- parfois
- 4- souvent
- 5- toujours

Département d'Histoire-Géographie-ECM	Année scolaire	Evaluation,	Epreuve	Classe	Durée	Coefficient
	2023-2024	Pré et post test	Histoire	4ème	1H30	2
	Etablissement : lycée de Zamengoe					

Partie A : VERIFICATION DES RESSOURCES : 4pts

A1- VERIFICATION DES SAVOIRS : 4pts

1. Définitions : (2pts)

- Traite transatlantique :
- Esclavage :

2. Questions de cours : (2pts)

- Citez deux formes de traites négrières en Afrique :
- Donnez deux causes de la traite négrière :

A2- VERIFICATION DE SAVOIR-FAIRE :5pts



Source : MINAT (ministère de l'administration territoriale) DAO ; A. Sehou

- Sur la carte ci-dessous, localise deux anciennes zones de traite négrière au Cameroun : (indique avec les flèches ou entoure les Zones concernées)
- Coche vrai ou faux (1.5pts)**

Affirmation	Vrai (V)	Faux (F)
A. La traite transatlantique concernait l'Amérique, l'Afrique et l'Europe		

B. TOUS LES africaines ont été capturés par des européens		
c. Les traites ont contribué au développement du patriotisme Africain		

3. Parmi les propositions suivantes, entoure trois conséquences majeures des traites négrières :
- Dépeuplement – esclavage moderne - brassage culturel – rupture familiale – migration volontaire _ soumission

PARTIE B : VERIFICATION DE L'AGIR COMPETENT (6pts)

Consigne : étudiez la situation suivante et répondez aux questions.

Situation –problème :

Dans ton quartier, tu entends souvent des jeunes dire « les africains n'ont jamais résisté à l'esclavage et que cette histoire ne sert à rien aujourd'hui ». Ton professeur a parlé des résistances africaines et du rôle de la mémoire historique.

Questions :

- 1. Quelle est ta réaction face à cette affirmation ? (2pts)**
- 2. Donne deux exemples de résistances africaines à l'esclavage aux traites négrières que tu connais ? (2pts)**
- 3. A ton avis, pourquoi est-il important d'enseigner les traites négrières aujourd'hui ? (2pts)**

Présentation et soin : 2pts


Autorisation

REPUBLICQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I

FACULTE DES SCIENCES



REPUBLIC OF CAMEROON

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I

FACULTY OF EDUCATION

N° 002194.../UYI/FSE/DID



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'étudiante SAMBA AWONO GISELE JUDITH, Matricule 22V3779 est inscrite en Master II à la Faculté des Sciences de l'Éducation, Département de DIDACTIQUE DES DISCIPLINES, Option DIDACTIQUE DE L'HISTOIRE

L'intéressée doit effectuer des travaux de recherche en vue de la préparation de son diplôme de Master. Elle travaille sous la direction du Pr AMANA EVELYNE et du Dr BEYAMA BEYAMA ABDON. Son sujet est intitulé : ENSEIGNEMENT APPRANTISSAGE DES TRAITES NEGRIERES ET DEVELOPPEMENT DE LA CONSCIENCE PATRIOTIQUE ET HUMANITAIRE CHEZ LES APPRENANTS DE 4ème : CAS DU LYCEE ZAMENGOE

Je vous saurai gré de bien vouloir la recevoir et mettre à sa disposition toutes les informations susceptibles de l'aider à conduire ses travaux de recherches.

En foi de quoi, cette attestation de recherche lui est délivrée pour servir et valoir ce que de droit



Pour le doyen et par ordre
*Pr. Louis-Dominique
Lolo Kimo
Meli - Contarencos*

REPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix - Travail - Patrie

REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES
MINISTRY OF SECONDARY EDUCATION

PROGRAMME D'ÉTUDE : *HISTOIRE*
6^e, 5^e, 4^e & 3^e



Observer son environnement pour mieux orienter ses choix de formation et réussir sa vie

Juin 2023

PRÉFACE DES PROGRAMMES D'ÉTUDE POUR LE CAMEROUN

Au moment où l'atteinte de l'émergence à l'horizon 2035 reste une préoccupation pour le Cameroun, l'enseignement secondaire est appelé à relever des défis majeurs :

- donner une formation de qualité aux apprenants, citoyens de demain, dans un environnement où la norme pédagogique requiert de plus en plus la perfection ;
- contextualiser davantage les enseignements/apprentissages en les adaptant autant que faire se peut aux réalités de la vie ;

Fondée sur la Loi d'Orientation de l'Éducation de 1998 et le Document de Stratégie pour la Croissance et l'Emploi (DSCE) de 2009, cette nouvelle vision de notre système éducatif, aujourd'hui adossé également à la Stratégie Nationale de Développement (SND-30), a conduit à l'adoption d'un nouveau paradigme pédagogique : l'Approche Par Compétences avec Entrées par les Situations de Vie (APC-ESV) éprouvée dès 2012 et mis en œuvre par des outils réglementaires depuis 2014. Une évaluation objective de l'efficacité des programmes y relatifs a permis d'identifier, au terme de douze années d'implémentation, des points forts et des insuffisances. Parmi ces dernières figurent le caractère touffu des contenus d'enseignement/apprentissage, l'imprécision dans la définition des compétences à installer, des ressources n'ayant pas de liens évidents avec ces compétences, la non prise en compte de l'interdisciplinarité qui a induit des contradictions dans les finalités de certaines matières. Dans le même registre, nous ne saurions occulter l'évolution des outils pédagogiques, notamment les instruments et produits digitaux qui méritaient d'être pris en compte dans les nouveaux programmes d'études.

En nous astreignant aux prescriptions des principaux organismes en charge des questions de l'éducation à l'instar de l'UNESCO qui prône l'élaboration des programmes d'étude de qualité, la revisitation des nôtres a consisté à redéfinir clairement les compétences visées, à élaguer les cadres logiques, les ressources tout en s'inscrivant dans l'interdisciplinarité.

Conscient de ce que ces programmes d'étude redéfinis constitueront un socle pour des enseignements/apprentissages de qualité et un pas décisif vers l'atteinte des objectifs en matière d'éducation de la SND-30, tous ceux qui ont planché sur cette œuvre sont à féliciter. J'exhorte par ailleurs la communauté éducative, en particulier les superviseurs pédagogiques, et les enseignants à se les approprier pour une mise en œuvre efficace au bénéfice de notre système éducatif.

LE MINISTRE DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES,



Professeur NALOVA LYONGA

PROGRAMME D'ETUDES : HISTOIRE

CLASSE DE 4^{ème}

Le monde du XVI^e au XIX^e siècle

Présentation des familles de situations couvertes par le programme

N°	FAMILLES DE SITUATIONS	DOMAINES DE VIE
1	La violation des droits	La citoyenneté
2	L'intégration régionale	
3	L'exploitation et l'utilisation des ressources	La vie économique

Tableau synoptique des contenus des différents modules

CYCLE	CLASSE	TITRE DES MODULES	STATUT	DUREE
Premier	4 ^e	<i>Evaluation diagnostique</i>	Obligatoire	02 H
		L'esclavage et la Traite Négrière		16 H
		Les grands mouvements de populations en Afrique		09 H
		Les tentatives de regroupement politique en Afrique a		12 H
		L'Europe aux XVIII ^e et XIX ^e siècles		09 H

Volume horaire annuel : 72 H

- Enseignements/Apprentissages : 48 H
- Activités d'intégration : 12 H
- Evaluation - Correction - Remédiation : 12 H



Volume horaire hebdomadaire: 02 H

Coefficient : 2

Histoire 6^e, 5^e, 4^e et 3^e

18/32

EVALUATION DIAGNOSTIQUE	DUREE
<p>➤ <i>Evaluer la dimension psychosociale</i></p> <p>- Apprenant : noms et prénoms, âge, statut (nouveau ou ancien dans la classe), distance à parcourir de la maison à l'école, moyen de transport pour venir à l'école, état de santé, etc.</p> <p>- Parents/Tuteurs : noms et prénoms, adresses/contacts téléphoniques, professions, religion, lieu de résidence, etc.</p> <p>➤ Evaluer les prérequis : savoirs et savoir-faire disciplinaires des classes antérieures et surtout de la classe précédente</p>	2 H

MODULE 1

TITRE DU MODULE : L'esclavage et la traite négrière

VOLUME HORAIRE : 16 H (Enseignements/Apprentissages).

PRESENTATION DU MODULE : Ce module permet à l'apprenant de prendre conscience des violences et frustrations subies par l'Afrique d'une part et de développer un sentiment de fierté à travers la connaissance des actes de résistance des Africains face à l'agression des esclavagistes d'autre part.

CONTRIBUTION DU MODULE A LA FINALITE ET AUX BUTS CURRICULAIRES : Ce module prépare à l'attachement aux libertés fondamentales et à l'affirmation de soi.

CONTRIBUTION DU MODULE AU PROGRAMME D'ETUDES ET AUX DOMAINES DE VIE : Ce module contribue chez l'apprenant au développement d'une conscience africaine.



Histoire 6^e, 5^e, 4^e et 3^e

19/32

CADRE DE CONTEXTUALISATION		AGIR COMPETENT		RESSOURCES											
Familles de situations	Situations à titre indicatif	Catégories d'actions	Actions à titre indicatif	Savoirs essentiels				Savoir-faire	Savoir-être	Autres ressources	Méthodes et techniques	Durée			
				Thèmes	Chapitres	Leçons	Concepts/Notions								
La violation des droits	<ul style="list-style-type: none"> - Abus sur les ouvriers et les personnels domestiques - Bastonnade - Surpopulation carcérale - Viol - Mutilations - Travail des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> - L'éducation aux droits - La Protection et la promotion des droits 	<ul style="list-style-type: none"> - Dénoncer les abus faits sur les ouvriers et les personnels domestiques - Porter plainte auprès d'une institution compétente - Dénoncer les viols et les harcèlements sexuels - Apprendre à se protéger - Sensibiliser au Respect des lois - Apprendre à se défendre 	1. L'esclavage et la traite négrière	1. L'esclavage	1. L'esclavage en Afrique : le cas du Cameroun	<ul style="list-style-type: none"> - Esclavage - Négrier - Caravane - Port caravanier - Traite négrière - Commerce triangulaire - Edit de Nantes - Humanisme - Nègre - Esclave 	<ul style="list-style-type: none"> - Lire une carte - Situer sur une frise chronologique - Tracer les routes caravanières - Identifier les apports socioculturels des peuples venus d'ailleurs - Identifier les faits de métissage - Identifier les traits culturels propres à l'Afrique occidentale et soudanaise 	<ul style="list-style-type: none"> - Respect des lois et des droits - Respect de la personne humaine - Empathie - Vigilance - Sens de la responsabilité - Courage/bravoure - Curiosité - Attention - Esprit d'équipe 	<ul style="list-style-type: none"> - Ressources matérielles (tableau noir, manuel scolaire, centre de ressources multimédia, bibliothèques, musée, textes de lois divers ...) - Ressources humaines (enseignants, personnes ressources ...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Brainstorming - Discussion/débat - Jeu de rôles - Travail par petits groupes - Lecture et l'analyse des documents (écrits, photos, vidéos, textes, etc.) - Exposés/enquêtes/excursion/visites de terrain/activités pratiques 	3 H			
						2. La traite arabe						3 H			
						3. La traite atlantique						3 H			
						4. Les résistances à la traite négrière						3 H			
						Dossier 1 : La traite négrière : des atrocités à l'abolition						2 H			
						TD 1 : Les formes de survivances de l'esclavage au Cameroun actuel						2 H			

SOMMIER ADMINISTRATIF DU LYCÉE DE ZAMENGOE

N°	ETABLISSEMENT	ANNÉE SCOLAIRE	NOMS ET PRÉNOMS
01	CES	1999 - 2004	M. TOUNDE TOMBO Joseph
02	CES	2004 - 2007	M. NGONO Christophe Kisito
03	LYCÉE	2007 - 2011	M. NGONO Christophe Kisito
04	LYCÉE	2011 - 2015	M. BOM II David
05	LYCÉE	2015 -	Mme MODO ASSE Victorine Grace

Localité : Zamengoe
B.P. 26 Téléphone 6995519 Fax Email : lyczamen@go2.com

II.1.3. Caractéristiques des ressources humaines

En ce qui concerne les ressources humaines, les données statistiques sur le personnel de préfecture de la région sont :

Personnel enseignant :

Disciplines	PLEG			PCEG			PCEG			PCEG		
	M	F	T	M	F	T	M	F	T	M	F	T
Anglais	12	5	3	10	5	0	6	0	0	0	0	0
Français	15	10	10	5	0	0	0	0	0	0	0	0
His geo-soc	15	10	10	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Informatique	15	10	10	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Rythme chimie	10	4	10	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Latin	0	4	10	5	0	0	0	0	0	0	0	0
Allemand	0	10	0	0	4	4	0	0	0	0	0	0
Espagnol	2	11	7	0	1	1	0	0	0	0	0	0
SVT/PAE	2	1	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Philosophie	2	1	9	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Dessins/arts	0	4	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mathématiques	0	10	0	0	0	0	1	1	1	1	1	2
EPS	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
EPS	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Mathématiques	1	1	6	1	1	1	0	0	0	0	0	0
TOTAL	77	74	65	22	19	20	7	1	1	1	1	1

EMPLOI DE TEMPS DE L'ENSEIGNANT / ANNEE SCOLAIRE 2023/2024

NOM DE L'ENSEIGNANT	DISCIPLINES	CLASSES TENUES	GRADE	FONCTION	HEURES DURES	HEURES RAUTES
ASSANTIA T. SYLLICE	HIS-GEO/CHIMIE, PAE, TAE	PLG	A.P		08 H	
MADISE	08:00-08:30					
	08:30-09:00					
	09:00-09:30	PAUSE	PAUSE			
	09:30-10:00					
	10:00-10:30					
	10:30-11:00					
MADISE	11:00-11:30					
	11:30-12:00					
	12:00-12:30	PAUSE	PAUSE			
	12:30-13:00					
	13:00-13:30					
	13:30-14:00					
MADISE	14:00-14:30					
	14:30-15:00					

Signature: *[Signature]* Date: 13/02/2024



TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE	i
DÉDICACE	ii
REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES TABLEAUX	iv
LISTE DES FIGURES	v
LISTES DES SIGLES ET ABBREVIATIONS	vi
RESUME	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUCTION GENERALE.....	1
PREMIERE PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET THEORIQUE DE L'ETUDE.....	4
CHAPITRE I : PROBLEMATIQUE DE L'ETUDE	5
1.1 CADRE GENERALE DE L'ÉTUDE	5
1.1.1. Contexte de l'étude	6
1.1.2 Évolution de l'enseignement des traites négrières dans les programmes d'histoire au secondaire	8
1.1.3 Les problèmes de l'enseignement de l'histoire au Cameroun.....	10
1.1.4 Le programme d'histoire actuel.....	11
1.1.2. Justification de l'étude.....	12
1.2 POSITIONNEMENT ET FORMULATION DU PROBLEME	13
1.2.1 Constat	14
1.2.2. Le problème.....	16
1.2.3 Questions de recherche	17
1.2.3.1. Question principale.....	17
1.2.3.2. Questions secondaires	17
1.2.4. Objectifs de l'étude	18
1.2.4.1. Objectif général.....	18
1.2.4.2. Objectif spécifiques	18
1.2.5. Intérêt de la recherche	18
1.2.5.1. Intérêt scientifique.....	18
1.2.5.2. Intérêt pédagogique	18
1.2.5.3. Intérêt didactique.....	19
1.2.5.4. Intérêt social.....	19

1.2.6. Délimitation de l'étude	20
1.2.6.1. Délimitation thématique	20
1.2.6.2. Délimitation spatiale	21
1.2.6.3. Délimitation théorique	21
CHAPITRE 2 : FONDEMENTS THEORIQUES DE LA RECHERCHE	22
2.1. DEFINITIONS DES CONCEPTS	22
2.1.1 Enseignement	22
2.1.2. L'approche par les compétences.....	23
2.1.3. Traite négrière	23
2.1.4. Conscience patriotique	24
2.1.5. Conscience	24
2.1.6 Patriotisme.....	25
2.1. REVUE DE LITTERATURE.....	27
2.2.1 Approche par les compétences (APC)	28
2.2.2. Historiographie et enseignement des traites négrières	31
2.2.3. Conscience patriotique	35
2.3. THEORIE EXPLICATIVE DU SUJET.....	37
2.3.1. La théorie de la transposition didactique	38
2.3.2. La théorie du constructivisme	41
2.3.3. La théorie du socio constructivisme	44
2.4. FORMULATION DES HYPOTHESES DE RECHERCHE	46
2.4.1. Hypothèse principale	47
2.4.2. Hypothèses secondaires	47
2.5. DEFINITION DES VARIABLES ET INDICAREURS.....	47
2.5.1. Variable indépendante	47
2.5.2. Variable dépendante.	47
DEUXIEME PARTIE : CADRE METHODOLOGIQUE	51
CHAPITRE 3 : METHODOLOGIE DE L'ETUDE	52
3.1 TYPE DE RECHERCHE	52
3.1.1. Volet quantitatif.....	52
3.1.2 Volet qualitatif.....	52
3.2 POPULATION DE L'ETUDE	53
3.2.1. Population cible	53
3.2.2. Population accessible	54

3.3. DEFINITION DE L'ECHANTILLON DE L'ETUDE.....	54
3.3.1. Technique d'échantillonnage	55
3.3.2. Échantillon	55
3.3.3. Critères de sélection de la population	56
3.3.4. Site de l'étude.....	57
3.4. CHOIX DES METHODES ET DES INSTRUMENTS DE COLLECTES DES DONNEES	57
3.4.1. Méthodes de collectes des données	58
3.4.2. Instruments de collecte de données	59
3.4.2.1. Les instruments de collecte de données de type qualitatif.....	60
3.4.2.2. Les instruments de collecte de données de type quantitatif.....	61
3.5. VALIDATION DES INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNEES.....	63
3.6. PROCCEDURE DE COLLECTE DE DONNEES	64
3.6.1. La phase exploratoire.....	64
3.6.2 La procédure proprement dite	64
3.7. METHODES D'ANALYSE DE DONNEES.....	64
3.7.1. Méthodes d'analyse des données qualitatives.....	65
3.7.2. Méthodes d'analyse des données quantitatives	66
3.7.3. l'analyse descriptive.....	66
TROISIEME PARTTIE : CADRE OPERATOIRE.....	67
CHAPITRE 4 : PRESENTATION ET ANALYSE DES RESULTATS DE L'ENQUETE... 68	
4.1 ANALYSE DESCRIPTIVE	68
4.1.1 Répartition des élèves selon la nature du groupe	68
4.1.2 Répartition (%) des participants par le sexe selon la nature du groupe	69
4.1.3 Répartition des participants par âge selon la nature du groupe.....	69
4.1.4. Répartition des élèves selon leur statut dans leur classe	71
4.2 CARACTERISTIQUES DE TENDANCE CENTRALE ET DE DISPERSION DES NOTES DES DIFFERENTS GROUPES	72
4.2.1. Vérification des hypothèses	74
4.2.2 Test de T-student	74
4.5. PRESENTATION DES RESULTATS QUALITATIFS	75
4.5.1. Présentation et analyse de données thématiques	75
4.5.2. Analyse thématique des résultats des entrevues	79
4.5.3. Présentation et analyse de données de contenu	80

CHAPITRE 5 : INTERPRETATION DES RESULTATS ET SUGGESTIONS.....	79
5.1 RAPPEL DES DONNEES THEORIQUES ET EMPIRIQUES	79
5.1.1. Données théoriques.....	79
5.1.2. Données empiriques.....	83
5.2 INTERPRETATION ET DICUSSION DES RESULTATS	83
5.3. PERSPECTIVES	86
5.4. ENJEUX ET DEFIS.....	87
5.5. SUGGESTIONS	87
5.5.1 Sur le plan didactique	88
5.5.2 Sur le plan pédagogique.....	88
5.5.3. Sur le plan politique.....	89
CONCLUSION GENERALE.....	90
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	91
ANNEXES	94